

Vámos Ágnes-emlékszám

Baska Gabriella

Emlékező írások és tisztelgő tanulmányok

Nekrológ

Szivák Judit

A kéttannyelvű oktatás hazai megvalósítása és fenntartása

Kovács Judit

Akciókutatások és pedagógiai kísérletek párhuzamai és különbözőségei

Csíkos Csaba

A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás-tanulás folyamatában

Réthy Endréné

Vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása és vezetői szerepértelmezése

Verderber Éva és Szivák Judit

Vámos Ágnes munkáiból

Képzési innováció és szervezeti tanulás a felsőoktatásban, a bolognai folyamat követése az ELTE-n akciókutatással

Vámos Ágnes

Pedagógusok a problémáikról, a hibákról

Vámos Ágnes

Marketing a felsőoktatásban: weboldalak elemzési szempontrendszere a magyar és nemzetközi szakirodalom alapján

Misley Helga és Vámos Ágnes

Oktatáspolitikai, nyelvpolitika, tannyelv-politika 1945–1989 között

Vámos Ágnes

Szerzőink

Authors

2020 | 4.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Alapító főszerkesztő: Vámos Ágnes
Főszerkesztő: Baska Gabriella
Az emlékszám szerkesztője: Szivák Judit
Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép: Czető Krisztina
Endrődy Orsolya
Kolosai Nedda
Seresné Busi Etelka
Tókos Katalin
Szemle: Péntes Dávid
Olvasószerkesztő: Nagy Krisztina
Szente Dorina
Asszisztensek: Mísey Helga
Szabó Lilla
Az angol nyelvű szövegek lektora: Pardi-Oláh Roberta
Tördelőszerkesztő: Péntes Dávid
Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor
Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Golnhofer Erzsébet (ELTE)
Kéri Katalin (PTE)
Kopp Erika (ELTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Rónay Zoltán (ELTE)
Sántha Kálmán (KJE)
Szabolcs Éva (ELTE)
Szivák Judit (ELTE)
Tóth Péter (BME)
Tészabó Júlia (ELTE)
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
Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
Terjesztési forma: online
Honlap: nevelestudomany.elte.hu
Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Vámos Ágnes-emlékszám <i>Baska Gabriella</i>	4
Emlékező írások és tisztelegő tanulmányok	5
Nekrológ <i>Szivák Judit</i>	6
A kéttannyelvű oktatás hazai megvalósítása és fenntartása <i>Kovács Judit</i>	8
Akciókutatások és pedagógiai kísérletek párhuzamai és különbözőségei <i>Csikós Csaba</i>	12
A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás- tanulás folyamatában <i>Réthy Endréné</i>	21
Vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása és vezetői szerepértelmezése <i>Verderber Éva és Szivák Judit</i>	35
Vámos Ágnes munkáiból	52
Képzési innováció és szervezeti tanulás a felsőoktatásban, a bolognai folyamat követése az ELTE-n akciókutatással <i>Vámos Ágnes</i>	53
Pedagógusok a problémáikról, a hibákról <i>Vámos Ágnes</i>	63
Marketing a felsőoktatásban: weboldalak elemzési szempontrendszer a magyar és nemzetközi szakirodalom alapján <i>Misley Helga és Vámos Ágnes</i>	80
Oktatáspolitikai, nyelvpolitika, tannyelv-politika 1945–1989 között <i>Vámos Ágnes</i>	95
Szerzőink	112
Authors	113

Vámos Ágnes-emlékszám

Tisztelt Olvasók!

2020. évi utolsó lapszámunkkal korábbi főszerkesztőnk, Vámos Ágnes munkássága előtt tisztelgünk. Az idén nyáron, hosszú betegség után elhunyt lapalapító egyetemi oktatói és kutatói érdeklődése a neveléstudományi témák széles spektrumát lefedte. Ezt kíséreljük meg reprezentálni azokkal a tanulmányokkal, amelyeket Vámos Ágnes munkái közül válogattunk. Köszönjük Csapó Benő, Dóczy-Vámos Gabriella, Hegedűs Judit és Szabó Zoltán András segítő közreműködését a tanulmányok felkutatásában és abban, hogy hozzájárultak a másodközléshez.

2020. október 29-én, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Kutatásmódszertani Albizottsága emlékülést szervezett Vámos Ágnes tiszteletére. Az ülésen elhangzott előadások szerkesztett változatai szintén olvashatóak az emlékszámban.

A közreadott írásokat Szivák Judit, az ELTE PPK habilitált egyetemi docense, a folyóirat szerkesztőbizottságának tagja válogatta.

Baska Gabriella
Főszerkesztő

Emlékező írások és tisztelgő tanulmányok

Nekrológ

*Szivák Judit**

Prof. Dr. Vámos Ágnes a neveléstudomány műhelyteremtő, mértékadó kutató- és oktató egyénisége volt. Mértékadó volt számunkra mint hihetetlen szisztematikussággal, igényességgel és kritikus kíváncsisággal dolgozó kutató, mint felelősséggel teli, szüntelenül töprengő, a szakmai-tudományos minőségben és a személyes támogatásban mintát képviselő oktató, mint a társadalmi felelősséget és az akadémiai elvárásokat képviselő tudományszervező, mint elkötelezett stratégiaalkotó és kollégáiért, tanítványaiért minden körülmények között küzdő erős vezető.

De legfőképpen mértékadó volt számunkra, hogy mit jelent egy jó emberrel dolgozni, odafigyelésben, inspiráló és támogató biztonságban lenni.

Vámos Ágnes szakmai munkásságát 1987–1988-ban a Művelődési Minisztérium főelőadójaként kezdte, erőfeszítéseinek köszönhetően hazánkban 1987-ben minisztériumi támogatással jöttek létre az első két tanítási nyelvű gimnáziumok. Nevéhez fűződik a páratlan sikertörténet, melynek eredményeképpen a programok száma 2018-ra már csaknem 300-ra bővült.

Munkásságának első évtizedében megteremtette a terület szakterminológiáját, definiálta az alapfogalmakat, mint például oktatási kétnyelvűség, tannyelv, amely előfeltétele volt a szakterület tudományba emelésének.

A kéttannyelvű programok implementációját 1989–1994 között az Országos Közoktatási Intézet kutatójaként követte, majd 1991-ben alapítója volt a Kétnyelvű Iskoláért Egyesületnek, melynek elnökévé választották. Ebben a témában védte meg bölcsészdoktori disszertációját.

1994 óta tanított az ELTE Neveléstudományi Intézetében, 1991-ben egyetemi doktori, 1994-ben kandidátusi fokozatot szerzett, 2004-ben habilitált. Egyetemi tanári kinevezését 2010-ben kapta meg, 2017-ben akadémiai doktori címet szerzett.

1999-ben, alap kutatása először írta le a migráns tanulók összetételét, iskolatípus szerinti elhelyezkedésüket, a pedagógusok, tanulók problémáit. A probléma iránti elkötelezettsége végigkísérte szakmai munkásságát, nemzetközi támogatást bevonva létrehozott egy hallgatói önkéntes csoportot a bicskei befogadó állomáson élő menekült gyermekek számára.

Két ciklust töltött tanszékvezetőként az ELTE PPK Oktatáselméleti Tanszékének élén. Tanszékvezetői munkáját hihetetlen munkabírárs, kimagasló szervezői és menedzseri attitűd jellemezte, melynek fókuszában mindig kollégái egyéni karrierjének támogatása állt. Szakmai és emberi minta volt abban, ahogy a fiatal doktorandusz hallgatók, tanársegédek szakmai pályafutását, tudományos előmenetelét folyamatosan figyelemmel kísérte és személyesen támogatta.

Vállalásait a pedagógia BA szak szakfelelőseként, a Neveléstudományi Doktori Iskola törzstagjaként, Tanítás-tanulás Programjának vezetőjeként is a rá jellemző megkérdőjelezhetetlen tudományos és emberi minőségben végezte. A doktori iskola alprogramjának vezetőjeként elkötelezetten képviselte a hallgatók bevonását, tudományos karrierjük támogatását és személyes segítségét. Oktató- és kutatómunkájának, szakmai-közéleti tevékenységének fontos része volt a fiatal tehetségek bevonása a tudományterület művelésébe, számukra lehetőségek biztosítása a szakmai beágyazódásra, megmérettetésre.

* Habilitált egyetemi docens, ELTE PPK, e-mail szivak.judit@ppk.elte.hu

Kezdeményezésével és vezetésével a Neveléstudományi Intézet megvalósította egy peer-reviewed online folyóirat, a Neveléstudomány beindítását, mely fáradhatatlan és kemény munkája által mára az ország egyik vezető neveléstudományi folyóirata lett.

Oktatói és kutatói tevékenysége mind az intézet, mind a kar életében kiemelkedő volt, feladatait messze meghaladó mértékben járult hozzá az ELTE PPK és a hazai felsőoktatás értékeinek gyarapításához. Hazai és nemzetközi viszonylatban is jegyzett szaktekintélynek számított az ún. Learning Outcomes szemléletű kutatók terén. Nevéhez fűződnek a Neveléstudományi Intézet jelentős kutatásai: szellemi koncipiálásával és vezetésével zajlott a bolognai-rendszerű pedagógia alapszak bevezetésének kutatása (Babe), a magyar felsőoktatás tanulási eredmények alapú megközelítésének feltárása (LeO), a Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tökéjének vizsgálata (PEK). Vezető kutatója volt a Pedagógusprofesszió hazai megújulásának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében (MEK) és A pedagógusok szakmai fejlődését vizsgáló, jelenleg is folyó OTKA kutatásnak. A mozaikszavak több évtized értékteremtő tudományos kutatásának Ágnesre jellemző szellemes és játékos névadásai.

Hallgatók és kutatók nemzedékei hivatkozzák alapműveit, melyek megalapozták a hazai neveléstudományban az akciókutatás és a metaforakutatás elméleti keretrendszerét.

Alapítója és vezetője volt a Szervezet-, Pedagógus- és Pedagógusképzés Kutatócsoportnak (SzéP). Gondolkodását és vezetési stílusát jól tükrözi az, amit az alapító dokumentumban megfogalmazott: „kutatócsoportunk tere a minőségi kutatáshoz szükséges személyes tudások növelésének, a közös tudás menedzselésének. Tere a szabad véleménynyilvánításnak, az álláspontok és kritikák megfogalmazásának, s nem korlátozza mások hasonló jogát. Türelmes, bátorító és méltányos az eltérő álláspontokkal, nem sérti a személyiséget.”

Egy életmű bemutatása mindig tökéletlen. Nem tudom, Ágnes milyen méltatásnak örülne igazán.

A tudományos karrier, a széles látókörű és innovatív műhelyteremtő gondolkodó, a nemzedékek tudását formáló oktató bemutatása volna-e igazán méltó, vagy egy puritánabb megközelítés, annak szavakba öntése, amit mindannyian érzünk a hír hallatán. Valahogy így: bölcsességet, erőt és szeretetet adtál ahhoz, hogy a személyes képeink alatt álló üres íróasztal mellett a mindennapi rohanásban megálljunk és eltűnjünk, Te mit tanácsolnál, mit mondanál arról, amin épp töprengünk.

Nyugodj békében!

A kéttannyelvű oktatás hazai megvalósítása és fenntartása¹

*Kovács Judit**

Vámos Ágnes a közelmúlt neveléstudományának kimagasló egyénisége több területen is maradandó örökséget hagyott ránk. Ezek közül is kiemelkedik az az innováció, amellyel a hazai nyelvoktatást addig sosem látott sikeres pályára állította. A kéttannyelvű oktatás ötletének felvetése, oktatáspolitikai feltételeinek megteremtése és gyakorlati megvalósítása egyaránt az ő munkásságának része.

Vámos Ágnes, akitől most búcsúzom, és aki fájdalmasan korán hagyott itt bennünket, szakmai életem egyik legmeghatározóbb személyisége volt. 1997-ben ismertem meg, amikor úgy döntöttem, hogy kutatási területnek a kétnyelvűség témáját választom. Természetes volt, hogy kapcsolatot kívántam keresni a téma hazai szakembereivel. Kollégáim Vámos Ágnest ajánlották. Találkozásunk életem egyik legszerencsésebb eseménye volt. Ágnes az első pillanattól kezdve lelkesen és önzetlenül szánta rám idejét, és osztotta meg velem tudását. Egyértelmű volt, hogy doktori tanulmányaim során ő legyen a témavezetőm. Támogatása még a habilitációig is elkísért. A szakmában együtt töltött több, mint két évtized alatt számos közös munkánk volt, publikációk, hazai és külföldi konferencia-szereplések, konferenciák és tanártovábbképzések szervezése. Ezen időszak első része a hazai oktatásügy aranykora volt, amelyben Vámos Ágnes úttörő szerepet vállalt: a közoktatásba beágyazott hazai kéttannyelvű oktatás megteremtését. Érdemes közelebbről is megvizsgálni ennek az innovációnak a lépéseit, valamint Vámos Ágnes ebben betöltött szerepét.

A kéttannyelvű oktatás hazai megvalósításának első lépései

Sajátságos ellentmondás, hogy míg a kéttannyelvű oktatás nagy történelmi múltra tekint vissza, tudományos érdeklődés e területet külföldön csupán a hatvanas évektől, hazánkban pedig még későbbi időponttól, a kilencvenes évektől kezdve kísérte. Az 1980-as évtizedben hazánkban egyre nagyobb lett a szakadék az idegen nyelvi kínálat és a társadalmi igények között, és ez oktatáspolitikánkat változásra készítette. A Művelődési Minisztérium Gimnáziumi Osztályának vezetője, Boldizsár Gábor, valamint munkatársa, Vámos Ágnes már 1983 óta foglalkozott a kéttannyelvű oktatás témájával. Ennek hazai bevezetésére azonban csak 1985-től nyílt lehetőség, miután az 1985. évi I. törvény kimondta, hogy a közoktatásban az oktatás idegen nyelven is folyhat. Boldizsár Gábor és Vámos Ágnes még ugyanebben az évben tanulmányútra utazott Bulgáriába, ahol ekkor már 25 kéttannyelvű gimnázium működött.

Vámos Ágnes és munkatársai erőfeszítéseinek köszönhetően hazánkban 1987-ben minisztériumi támogatással jöttek létre az első két tanítási nyelvű gimnáziumok, melyeket két évvel később, alulról szerveződő társadalmi kezdeményezésre az első kéttannyelvű általános iskolák is követtek. Megkezdődött a páratlan sikertörténet, melynek eredményeképpen a programok száma 2018-ra már csaknem 300-ra bővült.

Vámos Ágnes irányítása mellett született meg a 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a két tanítási nyelvű oktatás hazai irányelveiről. Az 1997-es jogi szabályozás kimondja, hogy a kéttannyelvű iskolákban a célnyelv oktatásán felül minimum három tantárgynak a tanítása-tanulása idegen nyelven (nem nemzetiségi és nem anyanyelven, hanem angol, francia, német, olasz, orosz vagy kínai nyelven) folyik. Továbbá a főbb célokat is kijelöli az alábbiak szerint:

1. A 2020. október 29-én, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Kutatásmódszertani Albizottsága által Vámos Ágnes tiszteletére szervezett emlékülésen elhangzott előadás szerkesztett változata.

* Egyetemi docens, ELTE TÓK, e-mail: dr.judit.kovacs@t-online.hu

„A két tanítási nyelvű iskolai oktatás célja, hogy az anyanyelvi és idegen nyelvi tudást egyidejűleg és kiegyensúlyozottan fejlessze, a tanulókat megtanítsa az idegen nyelven való tanulásra... Célja továbbá, hogy különböző kultúrák értékein keresztül nevelje a tanulókat türelemre, megértésre és nyitottságra; törekedjen pozitív én- és országkép kialakítására...” (26/1997. (VII. 10.) MKM Rendelet).

Munkásságának első évtizedében Vámos Ágnes megteremtette a terület szakterminológiáját, definiálta az alapfogalmakat, mint például oktatási kétnyelvűség, tannyelv, amely előfeltétele volt a szakterület tudományba emelésének.

Szervezeti keretek megteremtése: A Kétnyelvű Iskoláért Egyesület (KIE)

Vámos Ágnes tevékenységének fontos része az általa 1991-ben életre hívott, és csaknem 20 évig, 2010. január 1-ig általa is vezetett *Kétnyelvű Iskoláért Egyesület*, (KIE). Az Egyesületet azóta a korábbi alelnök, Horváth Gábor az alapító szellemiségével összhangban vezeti. Bár a névben eredetileg csak iskolák szerepelnek, a társadalmi igény létrehozta a kétnyelvű óvodákat is, és ezek is nagy számban csatlakoztak. Jelenleg mintegy 140 intézmény tagja az Egyesületnek, a kéttannyelvű intézményeknek több, mint a fele. Ezen kívül vannak egyéni tagok is, akik nem kötődnek közoktatási intézményhez, ők egyetemi oktatók, kutatók. Az Egyesület 10 szekcióban dolgozik, iskolafokkonként, nyelvenként, illetve a középiskolák esetében gimnáziumi és szakközépiskolai bontásban fogja össze a szakterületét. Alapszabálya szerint szakmai érdekvédelmet lát el, segíti tagintézményei körében az információ áramlását, a szakmai együttműködést. Tevékenységét az alábbi területeken fejti ki:

a) Az iskolai működés támogatása

Az alapítás óta az egyesület minden kétnyelvű oktatást érintő szakmai kérdésben hallatta a hangját, egyeztetett az aktuális oktatási kormányzattal, iskolai kérdésekben pedig a fenntartóval. Az egyesület szakértői csoportja dolgozta ki az alábbi jogszabályokat, illetve részt vett a kidolgozásban:

- A már említett 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve.
- Idegen nyelvi kerettanterv hat célnyelvre a kétnyelvű oktatás számára, valamint óratervek az általános iskolára, a négy, az öt és a hat évfolyamos gimnáziumra, illetve a szakközépiskolára.
- 2002-től a Célnyelvi civilizáció érettségi vizsgatárgy bevezetése és érettségi követelményeinek kidolgozása közép- és emelt szintű vizsgára, hat célnyelvre.
- 2006: a kétnyelvű iskolában tanuló diákok beengedése az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyre (OKTV).
- A Tantárgyat idegen nyelven tanító tanár modul szakmai tartalmának kidolgozása, az akkreditáció során szakmai támogatása a kétszintű felsőoktatás keretei között.
- A 100/1997. (VI. 13.) Korm. Rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

Az iskolai működés támogatása körébe tartozik az újonnan létesülő iskolák szoros szakmai patronálása az egyesület elnökségében helyet foglaló nyelvi és iskolatípus-referensek és más szakértő tagok által, a program elkészítésétől a bevezetésig. Ha az iskola az egyesület tagjává válik, akkor a továbbiakban rendezvényeiről értesül, és egyéni kezdeményezést is tehet.

b) Az információ- és tapasztalatcsere támogatása

A két tanítási nyelvű iskolákat érintő legfontosabb témákban kezdeményezésére az egyesület elnöksége vagy a kezdeményező iskola programfelelőse szervezési feladatot lát el. Vámos Ágnes elnöksége alatt számtalan ilyen alkalom volt, amelyeknek felsorolása meghaladja e kereteket. Itt egy pár fontos program, esemény kiemelésére nyílik lehetőség:

- Időszakos tankönyv- és tananyagbörze minden nyelvre és iskolatípusra.

- Egyes tantárgyakból részletes tanmenet és követelményrendszer kidolgozása.
- A kétnyelvű középiskolák érettségi vizsgájának tapasztalatai, eredmények összegzése.
- Pályázat kétnyelvű iskolák részére idegen nyelvű tananyag összeállítására.
- 2008: a két tanítási nyelvű oktatás évének deklarálása, rendezvénysorozata, ennek keretében egy jubileumi tanulmánykötet összeállítása és kiadása: A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban címmel (Szerkesztette: Vámos Ágnes és Kovács Judit), 2008, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, illetve országos kéttannyelvű konferencia megrendezése a Tanító- és Óvóképző Főiskolán (ma: ELTE TÓK). A Konferencia szervezője Kovács Judit volt a KIE támogatásával és Vámos Ágnes személyes részvételével.
- Honlap működtetése 2002 óta, ahol ezek a programok, szakmai anyagok, hírek, rendezvények elhelyezésre kerültek. Itt található a tagsági lista is: www.kie.atw.hu

c) A tudományos kutatások folytatása, támogatása

A programalapítás és -szervezés sikeréhez bizonyára hozzájárult az a tény is, hogy komoly tudományos alapokra épült. Vámos Ágnes a kezdetektől azt vallotta, hogy a pedagógiai újítás tudományos megalapozottság nélkül sérülékeny lehet, és valóban, az oktatáspolitikai változások viharában a kéttannyelvű iskolák fennmaradása nagyrészt széleskörű tudományos beágyazottságának köszönhető. Ebben oroszlánrésze van Vámos Ágnes iskolateremtő tevékenységének, aki egymaga több mint tíz doktoranduszt segített hozzá a doktori fokozat megszerzéséhez. Vámos Ágnes tudományos szervezési és tudományos közéleti szerepének növekedésével folyamatosan nőtt a kétnyelvű oktatás jellemzőinek tudományos értékű vizsgálata, elemzése.

d) A tanítás eredményességének támogatása

A két tanítási nyelvű iskolai oktatásra felkészítő alapképzés hiányában az egyesület 2003 óta saját 30 órás akkreditált tanártoábbképzést szervezett, a képzés *Tantárgyak idegen nyelvű oktatásának pedagógiai alapjai* címmel 2004–2008 között öt tanfolyam zajlott. A továbbképzés programírói, szervezői, és meghívott előadók mellett előadói: Vámos Ágnes és Kovács Judit voltak. Ennek a továbbképzésnek a keretében 135, már a pályán lévő, kéttannyelvű intézményben tanító pedagógus szerzett oklevelet. A kéttannyelvű oktatás különböző szintjeiből, tantárgyaiból és nyelveiből írt diplomamunkáik igen értékes részét képezik a hazai kéttannyelvű irodalomnak.

Ezen kívül rendszeresen megrendezésre kerülő események voltak a német és angol szakmai napok- és országos szakmai konferenciák, valamint az Egyesület által szervezett és támogatott hagyományosan, évente megrendezésre kerülő versenyek: német és angol nyelvi vers és prózamondó verseny, valamint célnyelvi civilizáció-verseny.

Vámos Ágnes szellemi öröksége

Miért sikerült Vámos Ágnesnek ilyen komoly nyomot hagyni a hazai oktatásügyben? Elsősorban a saját magával és másokkal szembeni nagyfokú igényessége miatt. Mint az ELTE PPK egyetemi tanára, és a Magyar Tudományos Akadémia doktora, állandóan újabb és újabb célokat tűzött maga elé. Saját maga MTA doktori értekezésében úgy összegez, hogy „a kétnyelvű programok minden oktatási és nevelési szinten (óvodától a felsőoktatásig) történő fokozatos elterjedése következtében a hazai kétnyelvű nevelés- és oktatáskutatás témakörben a makro-, mezo- és mikrovilágok kutatása egyaránt folyt” az elmúlt 30 évben.

Nagyszámú publikációja, melyek a kéttannyelvű oktatás szakirodalmának alapjait is jelentik egyben, élvezetes olvasmányok. Aki tanulhatott tőle, vagy együtt dolgozhatott vele, érezte, hogy Vámos Ágnes nagyformátu-

mú, igazi tanáregyéniség, aki élvezi, hogy tudását másokkal is megoszthatja. Vitathatatlan szellemi kvalitásai kellemes személyiségjegyekkel párosultak. Társaságában lenni szellemi felüdülést jelentett.

Végezetül álljon itt Vámos Ágnes tudományos akadémiai doktori dolgozata egyik bírálójának, Károly Krisztina professzornak néhány sora: „Vámos Ágnes szakmai életművén alapuló doktori munkája jelentős és egyedülálló hozzájárulás a magyar kéttannyelvű oktatáshoz. Egyedülálló az által, hogy nem csupán a tudományos kutató, hanem az oktatáspolitikában és a köznevelésben is jártas szakember perspektívája ötvöződik a soraiban. A magyar viszonyokat gazdag adat- és forrásállomány felhasználásával rendkívül részletesen mutatja be és elemzi. A bemutatott eredmények hitelesek és meggyőzőek. Téziseit elfogadom új tudományos eredményként. A szakterület iránti elkötelezettsége és kitartó figyelme tiszteletet parancsoló. Életműve jelentős hozzájárulás nem csupán a hazai kéttannyelvű oktatás eredményességéhez, hanem általánosabban nézve is a magyarországi nyelvtanulás hatékonyságának növeléséhez.”

Úgy lehetünk leginkább hűek Vámos Ágnes sajnálatosan rövidre zárt életművéhez, ha továbbvisszük mindazt, amit ő elkezdett.

Akciókutatások és pedagógiai kísérletek párhuzamai és különbözőségei¹

Csíkos Csaba*

Tanulmányunkban két neveléstudományi kutatási módszer, az akciókutatás és a pedagógiai kísérlet összehasonlítására vállalkozunk. A közös kiinduló alap: a nevelés-oktatás folyamatában egy tervezett hatás implementációja és elemzése. A hasonlóságok és a párhuzamok mellett elemzésünk szerint az egyik legszembevetőbb különbség az alap- és az alkalmazott kutatási kiindulópontban keresendő, míg a másik lényeges eltérést az akciókutatások több ciklusú munkamenete adja. A tanulmány bemutatja a hazai és a nemzetközi publikációs szintér jellemzőit, és javaslatot fogalmaz meg az akciókutatások lehetséges felhasználására a pedagógusképzésben.

Kulcsszavak: akciókutatás, pedagógiai kísérletek, alapkutatás, alkalmazott kutatás

Tanulmányunkban két olyan neveléstudományi kutatási módszerről lesz szó, amelyek a kutatómódszertan központi jelenségei abban az értelemben, hogy a neveléstudományi kutatások elsősorú küldetésének (ti. a személyiség fejlesztésének tudományos megismerése, lásd Falus, 1993) a lehető legközvetlenebb eszközökkel kívánják megfelelni. A fejlesztő hatások közvetlen tanulmányozása a szereplők közvetlen, aktív bevonásával, megfigyelésével, tesztelésével jár együtt, miközben mind a fejlesztő hatást, mind a fejlesztés célcsoportját valamilyen szintű kontroll alatt tartjuk. Milyen párhuzamok és milyen különbözőségek vannak a két módszer között? Adott, felmerülő kutatási kérdés esetén csereszabatosak-e a módszerek, avagy a kutatási kérdés determinálja, melyiket célszerű alkalmazunk – amennyiben valamilyen fejlesztő beavatkozás tudományos leírásának igénye merül föl? Milyen perspektívái vannak a két módszer alkalmazásának a hazai gyakorlatban felmerülő kutatási kérdések, továbbá a hazai és nemzetközi szintéren való publikálás szempontjából?

Módszer, stratégia, stílus vagy megközelítésmód?

A neveléstudományi kutatási módszerek lehetséges taxonómiáiban az akciókutatások és a pedagógiai kísérletek egy szinten helyezhetők el. Mindkettőre igaz, hogy alkalmazásuk során a kutatómódszertani nevezéktan alsóbb, elemi szintjein elhelyezhető kutatási tevékenységformák valósulnak meg, és az is igaz, hogy mindkettő a neveléstudományi *kutatási megközelítésmódok* azonos családjába tartozik, nevezetesen az induktívnek nevezett kutatási stratégiák közé. Ebből adódóan a neveléstudományi tevékenységi formáknak legalább három szintjét láthatjuk, és elvileg lehetséges, hogy mindegyik szinthez következetesen hozzárendeljük a módszer, a stratégia, a stílus vagy a megközelítés (és még további lehetőségek vannak) valamelyikét. Egy erre vonatkozó próbálkozás meghaladná e tanulmány kereteit, így egyrészt javaslom magának a taxonómiai kérdéskörnek a tompítását, másrészt a nemzetközi és hazai szakirodalomban fellelhető nevezéktanok alapján megfogalmazom saját állásponatomat.

1. A tanulmány a 2020. október 29-én, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Kutatómódszertani Albizottsága által Vámos Ágnes tiszteletére szervezett emlékülésen elhangzott előadás szerkesztett változata.

* Egyetemi tanár, ELTE TÓK Matematika Tanszék, e-mail: csikos.csaba@tok.elte.hu

A nevezéktani dilemmák gordiuszi csomójának átvágását az jelentheti, ha valamennyi szint esetén elfogadjuk a *módszer* szó használatát, tehát a legátfogóbb kutatómódszertani megközelítéseket (mint induktív vagy deduktív) és az adatgyűjtés egy-egy konkrét eljárását egyaránt módszernek nevezhetjük. Ilyeténképpen az akciókutatás és a pedagógiai kísérlet is nevezhető kutatási módszernek, tudván azt, hogy azonos átfogóbb kutatómódszertani megközelítésmód jellemző rájuk, és mindkettő változatos adatgyűjtési, adatelemzési és adatértelmezési módszerekkel operál. Cohen, Manion és Morrison (2007) kézikönyve a neveléstudományi *kutatási stílusok* ernyőfogalma alá illeszti a pedagógiai kísérleteket és az akciókutatásokat is. A hazai publikációkban jellemzően a nevezéktan legfelső szintjét nevezik *stratégiának*: konkrétan deduktív és induktív stratégiáról szólva. Mindezek alapján a következőkben a pedagógiai akciókutatást és a kísérleteket egyaránt módszereknek nevezük, ismét hangsúlyozva, hogy mindkét módszer további, elemibb nevezéktani szinthez sorolható módszerek alkalmazására épül.

Érdeemes kitérnünk az akciókutatás kifejezés eredetére amennyiben az tükörfordítása az eredeti *action research* kifejezésnek. Ez szemantikai értelemben, a szótári jelentések párhuzamát tekintve alighanem a legmegfelelőbb magyartítás. Ugyanakkor egy szóként használva az akciókutatást, elveszíthetjük az eredeti kifejezés jelentéstartalmát, amely meglátásunk szerint: *cselekvő kutatói részvétellel megvalósított kutatás*. Az 'action' ugyanis a szerteágazó képzetekkel asszociálható akcióhoz képest olyan konkrét kutatói cselekvésre utal, amely a kutatás folyamatát meghatározza.

Akciókutatások a nemzetközi szakirodalomban

Az akciókutatás az empirikus társadalom- és viselkedéstudományok széles palettáján alkalmazható, és polgárjogot nyert a neveléstudományokban is (lásd Vámos & Gazdag, 2015, tudománytörténeti áttekintését).

Az akciókutatások rendszere már mutatja a Solla Price (1979) által nagy tudománynak nevezett rendszerek jellemzői közül a kiterjedt tudományos és (ezen belül hangsúlyosan) publikációs bázist. A legrangosabb folyóiratokat rendszerező Scimago ranglista több akciókutatási folyóiratot is nyilvántart:

- Action Research (Q2)
- Educational Action Research (Q2)
- Systemic Practice and Action Research (Q3)
- International Journal of Action Research (Q3)

Ezen túlmenően az ERIC adatbázis alapján az „action research” tárgyszó gyakori felbukkanását keresve különböző publikációs színtereken, további jeles folyóiratok igazolják az akciókutatások kiterjedtségét és fontosságát:

- Assessment and Evaluation in Higher Education (Q1)
- British Educational Research Journal (Q1)
- Environmental Education Research (Q1)
- Professional Development in Education (Q1)
- Australian Journal of Teacher Education (Q2)
- Journal of Workplace Learning (Q2)
- Teacher Development (Q2)

Az akciókutatások alapjellemezői

Az akciókutatás mint társadalomtudományi kutatási módszer Kurt Lewin munkásságából nőtt ki. Empirikus kutatási módszerről van szó, amelyben Cohen, Manion és Morrison (2007) összefoglaló elemzése szerint a következő jellemzők a meghatározók:

Helyszíni, *in situ* kutatási folyamat, azaz a kutató helyszíni jelenléte, involváltsága meghatározó. A heideggeri *dasein* fogalom és az akciókutatás explicit összekapcsolása már megtörtént (Gale, 2014), ilyen értelemben a magyar filozófiai fordításokban megszokott *otlét* kifejezést is használhatjuk. Az akciókutatás jellemzően egy társadalmi csoportban, akár egy óvodai csoportban vagy iskolai osztályban felmerült probléma megoldását igyekszik megvalósítani. A kutatók, akik lehetnek hozzáértő pedagógusok is, a helyszínen adatokat gyűjtenek, és a helyszínen végzik azt a tervszerű fejlesztő tevékenységet is, amely alapján változás remélhető; majd pedig a változást újabb adatgyűjtéssel és adatfeldolgozással lehet nyomon követni.

A kutatói csoport együttműködése jellemző az akciókutatásban, melynek tagjai között gyakorló pedagógusok is szerepelnek. Jellemző, hogy többen, egymással együttműködve végzik az adatgyűjtést, az adatelemzést és az eredmények értelmezését is. A kutatócsoporti tevékenység felidézti a kvalitatív kutatásokban jellemző személyi trianguláció elvét. Opcionális, hogy a vezető kutató vagy akár több részt vevő kutató egyetemi, kutatói gyakorlattal rendelkező személy legyen, de a gyakorló pedagógusok részvétele esszenciális, mégpedig két okból: a gyakorló pedagógus résztvevők lesznek majd azok, akik a többciklusú kutatásban a szándékolt változásokat végrehajtják, megvalósítják. Továbbá az akciókutatás eredményeinek disszeminációját, az eredmények általánosíthatóságát elősegítheti a gyakorlatban pedagógusként dolgozó kutatók kapcsolati hálójára (community of practice) és gyakorlatias szemléletmódja.

Az akciókutatás az induktív kutatási stratégia vagy megközelítésmód módszerei közé tartozik. Természetesen leginkább *empirikus kutatási tevékenység*, tehát a felmerült gyakorlati probléma, azaz a kutatási kérdés megoldását a megtapasztalható jelenségek megfigyelésével és értelmezésével látja megvalósíthatónak. A cél az, hogy a pedagógiai beavatkozás számára tudományosan megalapozott adatok álljanak rendelkezésre.

A kutatás több ciklusban zajlik, a soron következő lépés az előző lépésekben nyert információ alapszik. A *kutatási ciklusok* (adatgyűjtés, adatelemzés, eredmények értelmezése) többször is követik egymást, az újabb ciklusok a korábbiak tapasztalatára épülnek. Ha tehát az első kutatási ciklust követően megalapozottnak látszik egy fejlesztő beavatkozás (például egy gyermek csoportszerepének megváltoztatása célzott tevékenysorozat keretében), akkor a következő kutatási ciklusban a megváltozott helyzethez igazodó adatgyűjtés és adatelemzés zajlik majd. A pedagógiai kísérletek megvalósítási idejéhez képest gyorsabb kutatási ciklusok lehetségesek az akciókutatásban.

Az akciókutatás elsősorban kvalitatív módszereket használ, mindenesetre kerüli a mért tulajdonságok elszigetelt elemzését. Abból adódóan, hogy egy jól definiált pedagógiai probléma helyszíni, tudományos igényű vizsgálatára alkalmazzuk az akciókutatást, általában kismintás, esettanulmány jellegű vizsgálatok válnak lehetővé. Emiatt, még ha származnak is kvantitatív adatok a résztvevőkről, a mért tulajdonságok statisztikai elemzése általában kevésnek bizonyul a konkrét probléma összefüggéseinek belátásához. Így az esettanulmányoknál megszokott kvalitatív adatgyűjtési és adatelemzési technikák válnak meghatározóvá.

A Cohen, Manion és Morrison (2007) által kiemelt szempontok és tulajdonságok mindegyike ismert volt már a neveléstudományban az akciókutatások megjelenésének kezdeti idejében is. A neveléstudomány etnografikus irányzataiban is lényeges a helyszíni, kutatói jelenléttel és involváltsággal járó kutatás, és többféle empirikus, kvalitatív irányzat létezik évtizedek óta. Az akciókutatás leginkább forradalmi sajátossága magában a

gyakorlatorientált célkitűzésben keresendő, és ennek szükségszerű folyamánya a többciklusú, intenzív kutatási folyamatok megvalósítása.

Gazdag és Vámos (2016) Mills nyomán azzal a gyakori komparativista fogással élnek, hogy egy megismertetni kívánt, relatíve új jelenséget egy úgynevezett „hagyományos” jelenséghez hasonlítanak. Millsre hivatkozva az akciókutatást és a hagyományos kutatást hasonlítják össze, megadva egyúttal azokat a szempontokat, amelyek mentén az akciókutatás differencia specifikái definiálhatók a neveléstudományi kutatási módszerek mezőnyében. Mindenesetre a „hagyományos kutatás” és az akciókutatás összevetése során az egyes szempontok mentén sokféle – hagyományosnak nevezhető – módszerre gondolhatunk, és közöttük a pedagógiai kísérletek több szempontból alkalmas ellenpontot képviselhetnek. Ugyancsak jellemző a komparatív elemzésekre, hogy az egyébként valóban meglévő különbségeket eltúlozva olyan példákat, eseteket emelnek ki, amelyek a leginkább megjelenítik a kontrasztot valamilyen korábbi felfogással szemben. Mills szempontrendszer alapján az alábbi szempontokat és akciókutatási jellemzőket sorolhatjuk föl:

- a kutatók személye: akciókutatás esetén gyakorló pedagógusok, köztük intézményvezetők is kutatóként szerepelnek,
- kutatómódszertani felkészültség: a kutatómódszertan egyes elemeinek ismerete az elvárás,
- a kutatás terepe: az iskola, a tanterem,
- az adatok jellege: elsősorban kvalitatív adatok, amelyek a tanítási-tanulási környezetet és az annak fejlesztésére irányuló hatásokat a lehető legpontosabban leírják,
- kutatási stratégia: induktív, empirikus adatokra épülő,
- cél (kiindulási motívum): pozitív változás előidézése egy adott környezetben, közvetlen gyakorlati haszonnal.

Látható, hogy ezek a jellemzők lényegileg ugyanazok, amelyeket Cohen, Manion és Morrison (2007) is felsoroltak. Mills elemzésében a kontraszt kedvéért a hagyományos kutatás archetípusaként ez szerepel: a kutatómódszertant tüzetesen ismerő egyetemi oktatók, kutatók által a kontrollált kísérleti változóknak megfelelő helyszínen végzett kvantitatív kutatás, amely a statisztikai eljárások révén, döntően deduktív stratégiát követve az oktatási rendszer egyes elemeiről fogalmaz meg következtetéseket, jobbra elméleti hozadékat szolgáltatva.

Amikor a magyarországi akciókutatásokat Vámos és Gazdag (2015) áttekintették, meglehetősen kisszámú hazai vizsgálat volt az akciókutatások közé sorolható, és végül mindössze három kutatást soroltak az érett akciókutatások közé. A három közül két kutatás vezetője egy-egy mélyebb elemzésre is vállalkozott a szerzőkkel (Gazdag és Vámos, 2016), és ezek alapján két folyamatábrával illusztrálták az akciókutatások ciklikusságát és szokásosan lehetséges elágazásait. Közös tanulsága volt a két akciókutatásnak (és ez a tanulság más módszerek esetén is hasznosulhat), hogy a kutatási célok kialakítása kutatói csapatmunka volt. Egy másik levonható tanulság, amelyhez viszont éppen a pedagógiai kísérletek világából érkezhethet szellemi muníció: a hosszú távú hatás kimutatása olyan elvárás, amely egyelőre kihívást jelent az akciókutatások számára.

A pedagógiai kísérletek alapjellemezői

A pedagógiai kísérletekről szóló könyvemben (Csíkos, 2012) számos kísérleti elrendezésről van szó, és ezek között a 21. században a randomizált kísérletek egyfajta csúcscategóriát képviselnek (lásd Csíkos, 2015). Abban az értelemben kerültek piederesztálra a randomizált pedagógiai kísérletek, hogy az Amerikai Egyesült Államokban 2002-ben beiktatott neveléstudományi kutatási reform törvény (Education Sciences Reform Act) több helyen is kiemeli ennek a kísérletfajtának a jelentőségét. Egyrészt a randomizált kísérleteket tekinti a tudomá-

nyosan igazolható oksági kapcsolatok feltárására szolgáló alapvető módszernek, emellett pedig a randomizált kísérleti elrendezést a pedagógiai értékelés fogalmához is hozzákapcsolja. Így a szerteágazó kísérleti elrendezési lehetőségek közül – az akciókutatásokkal való összevetés szándékával – a randomizált pedagógiai kísérleteket emeljük ki, és ezek között is elsősorban olyan kísérleteket vetítünk magunk elé, melyekben a kontroll csoport mellett egy kísérleti csoport van, azaz egyetlen – vagy egy fejlesztő csomagba belefoglalt több – kísérleti hatás vizsgálata (dizájn kísérletek) valósul meg.

Az egytényezős, randomizált pedagógiai kísérletek abban különböznek a legelterjedtebb, ma már inkább kvázi-kísérletnek nevezett típustól, hogy itt a kísérleti és a kontroll csoportokba sorolás véletlenszerűen történik. Tehát míg a kvázi-kísérleteknél jellemző, hogy előbb a kísérleti csoportba kerülő intézmények, osztályok, tanulók kiválasztása és felkérése történik meg, majd ezt követi a kísérletre hasonló kiinduló tulajdonságokkal felvértezett kontroll csoport kiválasztása és felkérése, addig a randomizált kísérleteknél egyfajta előzetes, összesített felkérés történik. Ez azt jelenti, hogy a leendő kísérleti és kontroll csoportok felkérése során még nem dől el, pontosan kik kerülnek majd a kísérleti és a kontroll csoportba, hanem a kísérletre bármely szerepben vállalkozók közül véletlenszerűen kerül ki az egyik, majd a másik csoport.

A pedagógiai kísérletek sokfélék abból a szempontból, hogy a kutató maga mennyire van jelen, mennyire látható a kísérlet során. A konkrét kísérlet témájától, tartalmától függően komoly hatást válthat ki a pedagógiai kutató tanórai jelenléte, avagy a kísérlet lebonyolítása során a résztvevőkkel fenntartott interakciói. Általánosságban igaz, hogy a kísérlet eredményeinek általánosíthatósága érdekében olyan szintű és jellegű *kutatói jelenlét* kívánatos, amely a kísérletben vizsgált hatás reprodukálása során más időben és más helyszíneken is megvalósítható. A kutatói jelenlét (sőt, a kísérleti módszer kritikusai szerint már magának a kísérletnek a ténye is) kiválthat olyan hatásokat, amelyek nem szándékoltak, és nincsenek összefüggésben a vizsgálni kívánt fejlesztő hatással (lásd erre vonatkozóan a Hawthorne-effektussal és a placebo hatással foglalkozó szakirodalmat).

A pedagógiai kísérletek megvalósítása ritkán egyetlen kutató feladata és műve. A *kutatói csoport* tagjainak változatos feladatai lehetnek már a kísérlet tervezése során, majd az implementáció, és különösen az eredmények feldolgozása és értelmezése során. Kérdéses ugyanakkor, hogy azok a gyakorló pedagógusok, akik a pedagógiai kísérletekben megvalósítóként közreműködnek, tekinthetők-e kutatótársnak. Előfordul ilyen kísérlet is, mint például Mason és Scrivani (2004) matematikai nézetek fejlesztésére irányuló projektjében, ahol Scrivani volt a megvalósító gyakorló pedagógus. Legtöbbször azonban a pedagógiai kísérletek valamely kísérleti hatásnak a „tanárfüggetlen” megjelenését és érvényesülését szeretnék dokumentálni. Így maguk a kísérletet megvalósító pedagógus kollégák a tervezés, implementáció, értelmezés fázisok közül elsősorban a középső fázisban vannak jelen, és bár a hozzájárulás mértéke akár elegendő is lehet a szokásos publikációs, társszerzői kritériumok teljesítésére, legtöbbször nem kutatóként válnak a kísérlet résztvevőivé.

A pedagógiai kísérletek hossza igen változatos (az osztálytermi implementációval megvalósuló kísérletek tipikus hossza néhány hónap, esetenként egy-két év), azonban a fejlesztő hatást kifejtteni, megvalósítani rendelt implementációs időszakot ritkán tagolják vagy szakítják meg olyan adatfelvételi és adatelemzési időszakok, amelyeknek függvényében a kísérlet folytatása többféle irányt vehet. A pedagógiai kísérlet időbeli lefolyásának általános sémája szerint a kísérlet megkezdése előtt és a befejezés után történik adatfelvétel (előmérés, utómérés), sok esetben pedig bizonyos idő (egy-két hónap, ritkábban egy vagy több év) elteltével egy késleltetett utómérésre kerül sor. Jellemző továbbá, hogy a Johnson és Onwuegbuzie (2004) által a kevert kutatási módszerekre adott terminológia szerint vagy tisztán *kvantitatív megközelítésmódot* használnak a pedagógiai kísérletek, vagy pedig a kutatás valamelyik döntő aspektusa (kérdésfelvetés, adatgyűjtés, adatelemzés, eredményértelmezés) inkább kvantitatívnak minősül.

Végül a pedagógiai kísérletek (különösen a randomizált pedagógiai kísérletek) egy további jellemzőjét emeljük ki: a kísérletek *alapkutatás-jellegét*. Az alapkutatásokra a közbeszéd gyakran az alkalmazott kutatások ellenpárjaként tekint, olyan módon leegyszerűsítve a kétféle kutatástípust, hogy az alkalmazott kutatás azonnali, kézzelfogható haszonnal kecsegtet, az alapkutatások pedig ezt csak távlatilag ígérik. Kutatásmódszertani szempontból tekintve erre a dichotómiára, a pedagógiai kísérletek mérhető, kvantifikálható tulajdonságokban egy tervezett hatás folyamánként bekövetkező változásokat dokumentálnak, és a konkrét, mért tulajdonságoktól függ, hogy a gyakorlati hasznosítás milyen időtávon és milyen nagyságrendben valósulhat meg.

A tudományos kutatásról, fejlesztésről és innovációról szóló 2014. évi LXXVI. törvény 3. § (1) szerint az alapkutatás „kísérleti vagy elméleti munka, amelyet elsősorban a jelenségek vagy megfigyelhető tények hátterével kapcsolatos új ismeretek megszerzésének érdekében folytatnak, anélkül, hogy kilátásba helyeznék azok közvetlen üzleti alkalmazását vagy felhasználását”. A pedagógiai kísérletek többsége tökéletesen megfelel ennek a jogszabályi definíciónak, azaz alapkutatásnak tekinthető. Nyilván nem mond le a pedagógiai kísérletet végző kutató arról, hogy a kutatási eredmények hasznosuljanak majd az intézményes nevelés-oktatás intézményeiben és azon túl is, ám a kvantitatív megközelítésmód alkalmazása jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy elsősorban a mérhető jelenségek hátteréről szerzünk új, tudományos ismereteket – az emberi személyiség és az emberi személyiségekből álló rendszerek (csoportok, intézmények) a mérhető tulajdonságok és a fejlesztő hatások vizsgálatában idézőjeles „csak” szóval értve: mintaelemként vesznek részt a kísérletben.

Az akciókutatások és a pedagógiai kísérletek összehasonlításának szempontjai

Az eddigiek alapján az 1. táblázatban tekintjük át az akciókutatások és a pedagógiai kísérletek hasonlóságait és különbözőségeit.

Szempont	Akciókutatások	(Randomizált) pedagógiai kísérletek
„in situ”	alapjellemző	lehetőség
kutatói team	alapjellemző	lehetőség
empíria	alapjellemző	alapjellemző
kutatási ciklusok	több ciklus követi egymást	általában egy ciklus
kvalitatív-kvantitatív	általában kvalitatív	alapvetően kvantitatív
alap vagy alkalmazott	alkalmazott kutatás	alapkutatás

1. táblázat: Az akciókutatások és a pedagógiai kísérletek összehasonlításának szempontjai és alapjellemzői

A korábban külön-külön elemzett szempontok szerint egymás mellé helyezve az akciókutatásokat és a (randomizált) pedagógiai kísérleteket, néhány esetben jelentős (ám korántsem váratlan) párhuzamokat látunk, néhány szempont szerint ugyanakkor markáns a különbség. Jogi szempontból a tudományos kutatásnak három alapformáját különbözteti meg a 2014. évi LXXVI. törvény: alapkutatás, alkalmazott kutatás és kísérleti fejlesztés. Mostani témánk szempontjából – a szakirodalomban általában vizsgált szempontokon túl – egy új nézőpontot jelent, hogy az akciókutatások (és a pedagógiai kísérletek) jogi értelemben milyen kutatásfejlesztési tevékenységnek számítanak. Az előzőekben megállapítottuk, hogy a pedagógiai kísérletek többsége beleillik az alapkutatások kategóriájába. Az alkalmazott kutatások új jogi definíciója igencsak terebélyes, ám kiragadva be-

lőle azt a részt (3. § 2. bekezdés), amely szerint az alkalmazott kutatás „tervezett kutatás vagy kritikus vizsgálat, amelynek célja új ismeretek és szakértelem megszerzése új termékek, eljárások vagy szolgáltatások kifejlesztéséhez”, azt mondhatjuk, hogy ez az akciókutatásokra illő meghatározás. A nevelésügyi kérdéseket tág értelemben vett szolgáltatásként kezelve az akciókutatás egy adott helyszínen felmerült probléma megoldásával beleillik az alkalmazott kutatások jogi értelemben definiált körébe.

Azokat a szempontokat, melyek az akciókutatások esetében alapjellemzőnek minősülnek, a pedagógiai kísérletek esetében pedig lehetőségként jelennek meg, nem tekintjük lényegi különbséget megragadó szempontoknak. Ezek után viszont az akciókutatások legkarakteresebb jellemzője a többciklusú jelleg, mely kutatási ciklusok döntően, ám nem kizárólagosan, kvalitatív elemzésekből épülnek föl. Ha feltesszük azt a kérdést, hogy a több kutatási ciklus lebonyolítása vajon mennyiben egy felpörgetett, voltaképpen több kísérletnyi elemzést megvalósító kutatássorozat érdekében történik, avagy más indokok keresendők mögötte, a Vámos és Gazdag (2015) által „érett”-nek aposztrofált hazai akciókutatások jellemzőit célszerű megvizsgálunk.

Bereczky és Varga (2004) tömör (majdhogynem szűkszavú) kutatási beszámolójából egy intenzív, egy tanévben belül megvalósuló kutatási ciklusokkal operáló kutatás képe rajzolódik elénk. Albert Gábor „Histográfiai történelemszemlélet akciókutatásának első tapasztalatai” című munkája Gazdag és Vámos (2016) bemutatásából ismerhető meg, és az alapján egy öt éven keresztül végzett, újra- és újraértelmezett adatokkal megvalósított fejlesztő program valósult meg, melynek eredményeképpen – köszönhetően a beavatkozás relatíve hosszú időtartamának – „a histográfiai gondolkodás beépült a tanulók gondolkodásába” (Gazdag & Vámos, 2016, p. 78.).

Schiffer (2011) kutatása több tanéven átnyúló kutatási ciklusokból építkezett. Az első kutatási ciklus 2006 tavaszán kezdődött, míg az ötödik ciklus 2011-ig húzódott. Azaz a kutatási ciklusok időtartama a hosszabb futamidejű pedagógiai kísérletekével vetekedett, és ilyen ciklusokból öt épült egymásra. Következésképpen a gyors problémamegoldás vagy szolgáltatásfejlesztés helyett egy kutatási problémának fejlesztő beavatkozásokkal gazdagított vizsgálata indokolta az akciókutatás alkalmazását.

Végül a kvantitatív-kvalitatív megközelítésmódok és a két elemzett kutatási módszer kapcsolatáról szólva a táblázatunk is jelzi, hogy nincs szó kizárólagosságról. A pedagógiai kísérletek adatainak feldolgozása és az eredmények értelmezése is gyakran kevert módszertannal történik, és az akciókutatások sem zárkóznak el kvantitatív adatok feldolgozásától és az eredmények kvantitatív szemléletű értelmezésétől.

Összességképpen tehát az akciókutatások és a pedagógiai kísérletek között meglévő számos párhuzam mellett a különbségeket két mezsgye mentén ragadhatjuk meg: az akciókutatások alkalmazott kutatási jellegű kérdésfeltevése és az egymásra épülő több kutatási ciklus jelent lényegi különbséget a kétféle módszer között.

Hazai perspektívák

Vámos és Gazdag (2015) tanulmánya alapján, amelyben mindössze három érett, hazai akciókutatásról tudtak beszámolni, kimondható, hogy a módszer használatában jelentős tartalékokkal rendelkezik a hazai neveléstudomány. A módszer ismertetése több forrásban megtalálható (például Havas, 2004), és a kutatómódszertani (ön)reflexióhoz viszonyítva kisszámú kutatásról tudunk, amelyben a módszer felhasználása magas szinten megvalósult. Abból a szempontból a nemzetközi porondon is hasonló a helyzet, hogy az akciókutatásról mint módszerről szóló művek száma és különösen az ezekre jutó hivatkozások száma lényegében összemérhető az akciókutatásokról szóló beszámolók és az azokra érkezett hivatkozások számával. Az akciókutatás ígéretes módszer, amelynek alkalmazási potenciáljáról legalább annyit lehet olvasni, mint magának a módszernek a

felhasználásáról. A módszer felhasználásában rejlő ígéret és potenciál kiaknázásához a kutatótanári hozzáállás (teacher research) lehet a kulcs.

Az akciókutatást bemutató módszertani kiadványok jelentős része kifejezetten a leendő és a gyakorló pedagógusok számára készült; gyakran a könyv címében is jelezve a célközönséget. Sántti és Salminen (2015) a finn tanárképzésben (beleértve a magyar terminológiában pedagógusképzésként aposztrofált tanítóképzést is) erőteljesen megvalósuló kutatási orientációt az akciókutatás nemzetközi mozgalmával összhangban lévőnek látják. Ugyanakkor tanárjelöltek körében végzett vizsgálatokra alapozva megjelentek azok a hangok (lásd Puustinen, Sántti, Koski, & Tammi, 2018), amelyek a kutatásalapú tanárképzési paradigmával szembeni kételyeknek adnak terepet. A leendő pedagógusok számára gyakran nem világos, hogy az oktatás-nevelés szisztematikus, tudományos elemzése hogyan illeszkedik a képzésükbe, és sokan emelnék a gyakorlati képzés arányát. Az akciókutatás eszközt jelenthet a tanárképzésben a kutatásalapú képzési paradigma és a gyakorlati képzés szintézisének megvalósításában. A pedagógusjelöltek első kutatási feladata gyakran valósulhat meg akciókutatás-ként, hiszen például szakdolgozati témaként egy pedagógiai innováció kifejlesztésére és kipróbálására nyújt lehetőséget.

Irodalom

1. 2014. évi LXXVI. törvény a tudományos kutatásról, fejlesztésről és innovációról.
2. Bereczky, R. & Varga, A. (2004). Akciókutatás a Remetevárosi általános Iskolában. In Csobod, É. & Varga, A. (Eds.), *Fenntartható közösségek és iskolafejlesztés – Innováció a tanárképzésben, az akciókutatás és a környezeti nevelés lehetőségei* (pp. 59–64.). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
3. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, N. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
4. Csíkos, Cs. (2015). Randomizált pedagógiai kísérletek a 21. században: in tempore opportuno. *Neveléstudomány*, 3, 53–62.
5. Csíkos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
6. Falus, I. (1993). A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In Falus, I. (Ed.). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 9–33). Budapest: Keraban Kiadó.
7. Gale, K. (2014). Action research and the assemblage: Engaging Deleuzian pedagogy and inquiry beyond the constraints of the individual and the group in education settings. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27, 667–681.
8. Gazdag, E. & Vámos, Á. (2016). Magyarországi akciókutatások – két kutatásvezető nézőpontja. In Tóth, P. & Holik, I. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. (pp. 71–83). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
9. Havas, P. (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 6, 3–8.
10. Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 7, 14–26.
11. Mason, L., & Scrivani, L. (2004). Enhancing students' mathematical related beliefs: An intervention study. *Learning and Instruction*, 14, 153–176.
12. Puustinen, M., Sántti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170–179.
13. Sántti, J., & Salminen, J. (2015). Development of teacher education in Finland 1945–2015. *Hungarian Educational Research Journal*, 3, 1–18.
14. Schiffer, Cs. (2011). *Inkluzív iskolák fejlesztése*. Doktori (PhD) disszertáció. Retrieved from: <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=9538>
15. Vámos, Á. & Gazdag, E. (2015). Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány*, 3, 35–52.

Action research and educational experiments: similarities and differences

This study compares the methods of education science research: action research and educational experiments. Their common starting point is the implementation and analysis of a planned effect in education. Besides several similarities and parallels, the most striking difference lies in the basic versus applied research approaches, and in the multiple research cycles which characterize action research. The study describes the nationwide and international publication history and options, and claims that action research may be well implemented in various levels of teacher education.

Keywords: action research, educational experiments, basic research, applied research

A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás-tanulás folyamatában¹

Réthy Endréné*

Célunk az esélyegyenlőtlenség multifaktoriális okainak feltárása az iskolába lépő tanulóknál, s ezen okok csökkentésére/megszüntetésére irányuló méltányos pedagógiai (equity) eljárások alkalmazása az esélyigazságosság biztosítása érdekében. A méltányos pedagógia mint pedagógiai védőháló, a tanulói szükségletekhez méretezett differenciált pedagógiai többlettámogatás, melynek végső, ám távlati célja az esélyegyenlőség (equality) megközelítése/elérése. E törekvésekben mutatkozó diszfunkciós folyamatok feltárása, illetve javaslatok megfogalmazása jelenti tanulmányunk központi feladatát.

Kulcsszavak: esélyegyenlőtlenség, esély, esélyigazságosság, méltányos pedagógia

Bevezető értelmezési keret, néhány alapfogalom

A címben szereplő kérdéskörön belül három fogalom értelmezése elkerülhetetlen: ezek az esélyegyenlőtlenség, az esélyigazságosság és a méltányos pedagógia. E fogalmak viszonyfogalmak, nem léteznek abszolút értelemben, csak a maguk konkrétumában. Fontosnak tartjuk e terminológiák vizsgálatát mindenekelőtt a szaknyelvi tudományosság, a speciális szakszókészlet, a szakmai kultúra megerősítése érdekében (Vámos, 2006).

Esélyegyenlőtlenségen a differenciálódott, egyre jobban rétegződött társadalom által előidézett esélykülönbségeket, azaz a lehetőségekkel való élni tudás különbözőségét, az eséllyel élés egyenlőtlenségét értjük. Az esélyegyenlőtlenség már az iskolába lépés pillanatában érezteti hatását.

Az *esélyigazságosság* értelmezésünkben nem más, mint a kialakult és egyre erősödő társadalmi esélyegyenlőtlenségekkel szembeni fellépés, mely hosszú, többszereplős folyamatban képes csökkenteni, még ha teljesen megszüntetni nem is tudja az esély-igazságtalanságot. Mindez egyenesen fakad a jogosság, a jogtudatosság kérdésköréből.

Az *esélyegyenlőség (equality)* értelmezésünkben akkor következhet be, ha az esélyigazságosság optimális teljesülése eredményeként biztosított az esélyigazságosságból fakadó minden egyes kritérium. Elérése nagyon hosszú folyamat, ebből adódóan csak távlatos célként lehetne kitűzni a pedagógia elméletében és gyakorlatában. Az esélyegyenlőség hangoztatása helyett sokkal adekvátabb lenne a mindennapokban az esélyigazságosság terminológia használata. Az esélyegyenlőség ugyanis, miután a mindennapokban a hozzá vezető kritériumok nem teljesülnek, végtelenül kiüresedett fogalommá vált.

A *méltányos pedagógia (equity)* esélyteremtő, igazságos, befogadó, elfogadó, kirekesztés és szelekciómentes, demokratikus, kompenzatorikus és gyermekközpontú. A különbségek figyelembevételével olyan kompenzáló intézkedések alkalmazása, amelyek az esélyigazságosság szellemében sikeresek az esélyegyenlőtlen tanulók

1. Vámos Ágnessel a sorozatszerkesztő, M. dr. Nádasi Mária felkérésére 2006-ban együtt írtuk az „*Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*” (Réthy, Vámos 2006) című sorozatkötetünket. A könyv írása során együttműködésünk, kooperációnk harmónikus volt, mert a saját kutatási területünkhöz kapcsolódó témarészleteket valódi kompetenciáttranszferrel dolgoztuk ki. E valaha volt közös munka, közös gondolkodás szellemében vázoló fel e komplex gondolatkört.

* Professor emerita, Kodolányi János Egyetem, e-mail: rethy.endre@upcmail.hu

fejlesztésében. Olyan tanulási környezet kialakítása a cél, amely a tanulók egyéni szükségleteire fókuszálva differenciált fejlesztést alkalmaz. Azt a pedagógiát jelenti, mely képes kialakítani a mindenki számára jó iskolát, a minőségi iskolát, mely komprehenzív iskola.

A fogalmi tisztázás után az esélyegyenlőtlenséget átélő gyermekek csoportját szükséges bemutatni (EQLS, 2003).

Az esélyegyenlőtlenséget átélő gyermekek/tanulók csoportosítása a multifaktoriális ágensek figyelembevétele mellett

Az esélyegyenlőtlenséget átélő tanulók csoportosítása a multifaktoriális ágensek figyelembevétele mellett a szokásosnál – a törvénybe iktatottnál – napjainkban tágabban értelmezhető. E csoportba sorolhatók a kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő, azaz atípusos fejlődést mutató tanulók:

- a sajátos nevelési igényű tanulók (érzékszervi, értelmi és beszédsérültek),
- a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő tanulók,
- a szocioökonómiai és szociokulturális hátrányban élő tanulók,
- a kisebbségi csoportokba tartozó tanulók,
- a nyelvi hátrányban levő tanulók,
- a tehetséges tanulók.

A kiemelten tehetséges tanulókkal helyszűke miatt részletesebben nem foglalkozunk, ám ki kell emelnünk, hogy esetükben is, amennyiben biztonságosan nem ismerik fel a tehetséget, rendkívüli nehézségeket, problémákat okozhatnak a nem kellően felkészült pedagógusok csupán azért, mert a tehetséget elfedik a szocioökonómiai, szociokulturális hátrányok. A tehetséges tanulók gondolkodásának originalitását, rugalmasságát, hajlékonyságát, azaz kreatív jellemzőit a tanárok sok esetben nem méltányolják. Az is előfordulhat, hogy nem tolerálják a tehetséges gyermekek által feltett, a tananyaggal látszólag össze nem függő kérdéseket, azt, hogy a rutinfeladatokat nehezen vagy rosszul teljesítik, és a tananyagot időnként ötletszerűen közelítik meg. Zavarhatja a pedagógust a kíváncsiság, a fokozott kritikai érzék, a nonkonformizmus, gyakori konfliktusuk a tanárokkal, osztálytársakkal, és a nem is mindig jó tanulási eredményeik.

Nagy a veszélye annak, hogy a társadalmi, gazdasági egyenlőtlenségek miatt elvesznek a tehetségek, mert nem kapják meg tehetségük kibontakoztatásához a megfelelő egyéni és intézményi támogatást (Csikszentmihályi, 2010, p. 11.).

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók felosztása kiterjedtebb, tágabb, mint *A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 6. § (12) bekezdésében* felsorolt kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő tanulók köre. A törvényben ugyanis nem szerepel a szocioökonómiai, szociokulturális hátrányban élők, a kisebbségi közösségekhez tartozó és a nyelvi hátrányban levő tanulók csoportja. Nézetünk szerint napjainkban a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek körének bővítése elengedhetetlen. Annál is inkább fontos a figyelmet tágabb körre kiterjeszteni, mert nagyon gyakran több probléma is adódhat egy-egy tanulónál, például szocioökonómiai, szociokulturális problémák, vagy akár nyelvi hátrány is felmerülhet a sajátos nevelési igényű tanulók csoportjában, épp úgy, mint a beilleszkedési zavar. Mindezen problémák érinthetik a kognitív, az affektív és az effektív zónát is (EU Alapjog, 1991).

Az esélyegyenlőtlenség megjelenési formái

Egy-egy tanulónál az esélyegyenlőtlenség a legkülönbözőbb formákban ölthet testet. Lehetnek olyan iskolán kívüli és/vagy iskolán belüli oki tényezők, amelyek együttesen hatnak a kimeneti különbségekre.

Iskolán kívüli különbségek	Iskolán belüli különbségek	Kimeneti különbségek
<ul style="list-style-type: none"> - társadalmi, - gazdasági, - kulturális, - demográfiai, 	<ul style="list-style-type: none"> - tanulási-tanítási környezet, - szelektív, teljesítmény-orientált iskolarendszer, - tudásközpontú, versenyszellemet tükröző oktatás, 	<ul style="list-style-type: none"> - tanulási eredményesség, - továbbtanulási esély, - elhelyezkedés

1. táblázat: Az esélyegyenlőtlenség megjelenési formái az iskolában

Az esélyegyenlőtlenség kérdésben a legfontosabbak az iskolán kívüli különbségek közül a szocioökonómiai és a szociokulturális ágenseknek, mint oki tényezőknek a feltárása.

A teljesség igénye nélkül a problématerképen az egyenlőtlenségek két ágensén belül a következő felosztást kaphatjuk.

Szocioökonómiai egyenlőtlenség	Szociokulturális egyenlőtlenség
régió	a szülők iskolai végzettsége
település	családszerkezet
lakáskörülmények	nevelési attitűdök
kereseti, jövedelmi viszonyok, munkanélküliség, közmunka	a szülők tanuláshoz való viszonya, motiválás a tanulásra
tulajdonviszonyok	fogyasztás, szabadidő felhasználás, utazások,
egészségügyi helyzet	életmód,
a család demográfiai szerkezete	kapcsolatok

2. táblázat: Az esélyegyenlőtlenségek legfontosabb oki háttere

Iskolán kívüli egyenlőtlenségek

Szocioökonómiai egyenlőtlenségek

A szocioökonómiai egyenlőtlenségek között *jelentős különbséget okozhat a térbeli egyenlőtlenség*, tehát az a régió, ahol a gyermek él. A társadalmi polarizáció az ország területi megosztottságában is megmutatkozik, például a nagyvárosok és a falvak közötti szakadékban. A régiók között Magyarországon is óriási különbségek vannak társadalmi, gazdasági, ipari, kulturális tekintetben. A leghátrányosabb helyzetű régiók között említhető Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Borsod-Abaúj-Zemplén megyék jó néhány, a megyeszékhelyeken és a városokon kívüli települése, valamint a dél-dunántúli, a Dráva mentén elhelyezkedő régiók. Nem mellékes tényező az adott régió gazdasági potenciálja, gazdasági-szociális jellemzői s a központtól való távolsága. A népesség mélyszegénységben élő része területileg koncentrálódik, illetve szegregálódik (Hegedüs, 2016).

A települések közötti különbségek a gazdaság, a munkalehetőségek, az infrastrukturális ellátottság, a művelődési lehetőségek (színház, mozi, kiállítótermek, múzeumok) és az iskolák minősége, milyensége alapján fogalmazhatóak meg. E különbségek több szinten jelentkezhetnek, és hosszú múltjuk van, bár régebben, a szocializmusban csak elfedetten léteztek (Hegedüs, 2016). A főváros és agglomerációja, valamint az észak-nyugati, nyugati megyék települései jobb helyzetben vannak. Persze itt is felerősödtek a gazdasági egyenlőtlenségek: a felső osztályok főként a kedvező adottságú városközpontokban és a jó színvonalú elővárosokban koncentrálnak, míg a szegények a rossz állapotban levő belső városközpontokban és a leromlott városkörnyékeken élnek (Szirmai, 2015).

A lakáskörülmény önmagában folyó vizsgálata félrevezető lehet, amennyiben nem vesszük tekintetbe annak állapotát, a lakásban élők számát. A lakhatás körülményeinél nem feltétlenül meghatározóak a tulajdonviszonyok. A szegény családok általában nem rendelkeznek önálló ingatlan tulajdonnal, amennyiben van tulajdonuk, annak állapota, állaga leggyakrabban rossz, egészségtelen, rendben tartása szinte lehetetlen.

Lakás	Tulajdon	Lakhatás körülményei
ház	saját tulajdon	<ul style="list-style-type: none"> - együtt élők száma - a ház nagysága, - állaga, komfortfokozata, - egészségre való hatása (vizes, csatornázás, vezeték víz hiánya)
	nem saját tulajdon	
lakás	saját tulajdon	
	bérlemény	
albérlet	nem saját tulajdon	
ideiglenes szállás		

3. táblázat: A lakhatás körülményei

Kereseti, jövedelmi viszonyok

A szegénység meghatározásánál megfelelő mérce lehet az átlagjövedelem, ebből az értékből lehet levezetni a szegénységet. *Objektíve szegény* az, aki az átlagjövedelem felénél kevesebbet keres. A szegénység fogalmának meghatározásakor még további értelmezésekről is olvashatunk. *Szubjektív szegénységről* akkor beszélünk, amikor a család saját elvárásaihoz, szükségleteihez, korábbi életmódjához viszonyítva érzi úgy, hogy napról-napra él, anyagi gondokkal küzd. A *relatív szegénység* a jövedelmek egyenlőtlen növekedéséből adódik, amikor is nő a legszegényebbek és a leggazdagabbak közötti különbség, mint státuszkülönbség. A relatív szegénység mértéke az Európai Unión belül hazánkban az egyik legnagyobb (Réthy & Vámos, 2006). Egyéb szegénységi kategóriákat is érdemes megemlíteni, mint a hagyományosan szegény csoportokon – a nagycsaládosok, a tartósan betegek családja, az egyszülős családok, a nyugdíjasok csoportja – kívüli új szegényeket, így a tartósan munkanélkülieket, a közmunkából élőket, akiknél a bevétel és a kiadás alacsony szintű egyensúlyával, vagy éppen ezen egyensúly megbomlásával találkozunk. Ebből adódóan a családok adósságspirálba keveredhetnek. A szegény családok száma az újabb adatok alapján folyamatosan emelkedik (Kolosi & Tóth, 2014).

Érintenünk szükséges a *gyermekszegénység* kiemelten fontos kérdését, mely a család szociális és gazdasági helyzetéből adódóan alakul ki, s kihat a gyermek testi, pszichés és mentális fejlődésre egyaránt. A családon belüli magas gyermekszám (háromnál több) is növeli a kockázatot. A kalóriában, vitaminokban szegény táplálék, a rendszertelen étkezés, esetenkénti éhezés tragikus hátrányt eredményez. Egészségtudatosság sem létezhet ilyen körülmények között, mindez pedig egészségromláshoz, betegségek megjelenéséhez vezet. Fakadhatnak problémák az egészségtelen lakáskörülményekből, a komfortnélküliségből – csatornázás, meleg víz, fűtés hiá-

nya –, tisztálkodási, mosási nehézségekből, a higiénés szabályok betartásának korlátozottságából, a hiányos orvosi ellátásból, a kórházba jutás körülményességéből, a betegségek felismerésének nehézségéből és a késői gyógykezeléshez jutásból is. A kisgyermekkorú fejlődést meghatározó, megnövekedett kockázati tényezők a kedvezőtlen szocioökonómiai faktor egyes elemei (Herczog, 2008; Réthy, 2008, 2010, 2013). Mindezek okaként az elmaradt régiók hátrányos gazdasági viszonyai, a rossz lakáskörülmények és a mélyszegénység tapinthatók ki.

Szociokulturális egyenlőtlenségek

A szülők iskolai végzettsége, aluliskolázottsága, alacsony társadalmi státusza erős befolyást gyakorol a gyermeknevelési attitűdre és az életmódra. Különösen az anyák iskolai végzettsége meghatározó. Újabb szegedi kutatások ezzel szemben azt igazolják, hogy az anyák iskolai végzettsége nem befolyásolta a gyermekük problémamegoldó gondolkodásának fejlettségi szintjét (Molnár, 2013). Bourdieu (1978, 2005) a kulturális tőke fogalmát bevezetve vizsgálta a társadalmi egyenlőtlenségek iskolára ható szerepét is. A magasabb társadalmi pozícióval rendelkező családok explicit, illetve implicit módon/formában sikeresebb tanulási utat képesek biztosítani gyermekeiknek. Bernstein (1974) pedig a nyelvi szocializáció különbözőségéből vezette le az oktathatóság milyenségét. Megállapítása szerint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők korlátozott kódot alkalmaznak családon belül a gyermekekkel folytatott kommunikációjukban, míg a magasabb iskolai végzettségűek kidolgozott kódot, mely elaborált kódrendszert alkalmazza az iskola is. Ebből is eredhet a gyermekeknél a tanulási eredményesség tekintetében hátrány. Coleman (1988) a társadalmi helyzettel összefüggésben a családi szerepviszonyokat vizsgálta, a tanulók elhelyezkedését elemezte közösségi kapcsolataiknak hálózatában. A szülők munkaerőpiaci pozícióját ugyanis erősen meghatározza iskolázottságuk, illetve az adott végzettség iránti kereslet. Mindettől függ a munkájuk anyagi elismertsége is.

A családon belüli nevelési attitűdök függvényei lehetnek a szülők iskolázottságának, de egyéb tényezők is hathatnak rá. A szülők nevelési eljárásainak jellemzője lehet a kulturális ösztönzések hiánya, a szülő-gyermek kommunikációjának zavara, hiánya, a korlátozott kód használata, a dicséret elmaradása. A szülői attitűd meghatározza a családon belüli szocializációs folyamatokat, a függőség, beilleszkedés, alkalmazkodás, illetve a fokozatos önállósulás modelljeit, a mintakövetés ágenseit, valamint az érték kategóriák közvetítését (Réthy, 2011). A meleg-korlátozó légkör lehetővé teszi egyrészt azt, hogy a szülő feltétel nélkül szeresse gyermekét, másrészt a biztonság érzését nyújtsa, ám közben kijelöli az aktuális lehetőségek körét is a felnőttek, illetve az azonos körűk világában. A vizsgálatok során a magánéleti és társas-kapcsolati problémák, konfliktusok növekedési trendet mutatnak, a konfliktuskezelés sok esetben inadekvát, negatív életérzéssel, attitűddel telített. A problémák főleg megélhetési nehézségek, anyagi természetű kihívások, munkahely elvesztése, egészségügyi, párkapcsolati feszültségek körül sűrűsödtek. A társadalmi, gazdasági egyenlőtlenségekkel és a jólét dimenziókkal összefüggő konfliktusok átszövik a társas életet. A szülők élethelyzetéből adódóan a perspektívák, életesélyek, a társadalmi megbecsültség, elfogadottság megítélése a fentiekből fakadóan negatív lehet (Csizmadia, 2015).

A szülők tanuláshoz való viszonya, a motiválás a tanulásra is fontos ágens. Függvénye a szülők megelőző tanulástörténetének, saját iskolájukhoz való viszonyának, iskolai sikereinek-kudarcainak, iskolai végzettségének, ám befolyásolhatja gyermekük perspektívájába vetett bizalmuk és hitük gyermekük tanulásának fontosságában. Ezért mindent meg is szeretnének tenni, ám sokszor külön támogatás nélkül ez nem sikerül.

A család demográfiai szerkezete is meghatározó tényező, így a gyermekek száma, a családmag (nukleáris család), melyben két generáció, a nagycsalád, ahol több generáció él együtt, az egyszülős család (elvált, özvegy), a

mozaik, patchwork, szivárvány család, az együtt élő tágabb család tagjainak (unokatestvér, sógor, rokon) száma és korösszetétele (Réthy & Vámos, 2006).

Az életmód, a fogyasztás, a szabadidő felhasználása, az utazások, a kapcsolatok erőteljes befolyásoló tényezője az ökonomiai státusz, mint komoly korlát vagy lehetőség. Amennyiben a létért, a megélhetésért nagyon meg kell küzdeni, úgy a fogyasztás is korlátozott, szabadidő alig van, s az utazás sem megengedhető, illetve a kapcsolati tőke kiépítése is szűk körben lehetséges csupán. Mindebből következik a zárt életforma, az olvasottság, a széles tájékozottság, az informáltság hiánya, a társadalomban való eligazodás bizonytalansága, a lehetőségek mérlegelésének hiánya.

Iskolán belül keletkező egyenlőtlenségek

Az iskolán belül megerősödő, illetve ott kialakuló különbségek között mindenekelőtt megemlítendő a *tanulási-tanítási környezet*, melybe természetesen beletartoznak a pedagógusok épp úgy, mint a tárgyi közeg. Beletartozik a tanári kar szakmai-emberi felkészültsége, kompetenciája, professziója, nyitottsága, készsége a másság elfogadására. Különösen a különböző szocioökonómiai, szociokulturális hátránnyal érkezők esetében fontosak e tényezők. Az iskolai kultúra négy dimenzió mentén összegezhető: (1) a tanárok szakmaisága (tudásuk, nézeteik, szemléletük), (2) az iskolai struktúra (iskolavezetés, irányítás, kapcsolatrendszer), (3) a tanulási környezet minősége, (4) a tanulóközpontúság (szülők bevonódása, a tanulót támogató szolgáltatások, melyek a tanulók egyéni érdeklődésén és képességein alapulnak) (Teddle & Reynolds, 2000; Fehérvári, 2016). A pedagógusok szakmai tőkéje a magas szintű szakmai tudás hordozója, a döntéshozatal reflektivitása. A szociális tőke pedig a társas interakciókat, kapcsolatokat, az információhoz történő hozzáférést biztosítja. A különböző vizsgálatok azt bizonyították, hogy az adott iskola pedagógiai kultúrája a tanulók eredményességének legmeghatározóbb változója. Rapos Nóra (2016) vizsgálatai is igazolták, hogy a tanárok szakmai fejlődése és a tanulók eredményessége szoros összefüggést mutat. A vezetés minőségén is múlik az adott szervezet, így az iskola hatékonysága (Lénárd, 2016). Az informális szervezeti jellemzők közül a hatékonyság garantálásában nagy szerepet játszik az iskolai légkör, az intézménnyel való azonosulás, az ahhoz való kötődés. A tanárok közötti szakmai együttműködés pozitívan hat a tanulók teljesítményére, csökkentve a szocioökonómiai státusz által is befolyásolt tanulói eredményességek közötti szakadékot (Fehérvári, Széll & Paksi, 2016; Széll, 2016; Fehérvári, Széll, Paksi & Zsolnai, 2018). Az optimálisan felkészült pedagógiai intézményekben a különböző milyenségű és minőségű tanulói problémákra szakszerű választ tudnak nyújtani. Sok esetben azonban a tanulók kedvezőtlenül alakuló tanulástörténete, tanulási tapasztalata, a negatív énkép, az önbizalomhiány, a tanult tehetetlenség, számos iskolai kudarc megélése, a szorongás, a belső bizonytalanság, a kudarckerülés, az erőfeszítés hiánya, a defenzív tanulási stratégia, a megküzdés hiánya generalizálódik és pedagógiaileg kezeletlen kumulált deficit kialakulásához vezethet (Keller, 2002; Lannert, 2015). Segítő, differenciált és motiváló tanári eljárásokkal, pozitív és optimista gondolkodás és célorientáció kialakításával, a tanulni tudás megtanításával, változatos szervezeti formák, keretek, feladatok, módszerek, eszközök alkalmazásával és visszacsatolás biztosításával azonban e problémák megoldhatók, illetve enyhíthetők (Réthy, 2004).

Külön kérdésként jelentkezhet az *integráció* gyakorlatában fellépő problémák kezelése. Az integráció innovációs folyamatként is értelmezhető, mely innováció az addigi gyakorlat megváltoztatására, megújítására irányul, s az eredményesség, a fejlődés motorjaként nyerhet értelmezést, melyben kulcsfontosságú a tanítás ta-

nulasközpontú megközelítése (Kálmán, 2016).² Az integrációs folyamatok elszigetelt bevezetésének kezdetén az integrációban részt vevő többségi pedagógusok felkészületlenül, szakmai külön támasz nélkül voltak kénytelenek fogadni a sajátos nevelési igényű tanulókat. Egyidejűleg a gyógypedagógusokra is a váratlanság erejével hatott az integrációtól megkívánt szerepváltás, például az úgynevezett „utazó tanárság”. Mindkét pedagóguskör esetében elveszetteknek tűnik az idáig meglévő professzió, s felváltotta az úgynevezett „pseudo”, vagy „semi-professzió”, vagyis nem igazán alakult ki a sikeres integrációt biztosító professzió (Evetts, 2014). 2003-ban alakul meg az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények Országos Egyesülete (EGYMI) mint szakmai segítő szervezet. Ennek ellenére nagyszámú sajátos nevelési szükségletű tanuló került a többségi iskolákba. Mindennek oka többtényezős: részben az 1993-as törvény adta szabad út, a nemzetközi mainstream, s a gyermeklétszám általános csökkenése a többségi iskolákban. Maga az integráció fogalma „fogadást” jelent, így elsősorban a bekerülő gyermekektől várták el az alkalmazkodást az integráció elindulásának fázisában. A másik oldalon a gyógypedagógusok is nehéz helyzetbe kerültek, az ő karizmatikus professziójuk magas presztízsű volt, így teljesen felkészületlenül érte őket az a szerepváltás, amit az integráció megkövetelt. A gyógypedagógia szakmai köreiben úgy beszéltek az integrációról, mint „kiszervezésről”, azaz a tanulásban akadályozott, eladdig a szegregált intézményekben tanulók többségi iskolába helyezéséről. Az integrációban részt vevő sajátos nevelési igényű, általános iskolába kerülő tanulók aránya 2009-re a 60%-ot is elérte (Varga, 2016), s lassan dominánssá vált, hogy az SNI tanulók nevelésének színtere a többségi intézményekben van. Ez az attitűd csak lassan változott, de még a mai napig is rengeteg gond adódik az integráció optimális feltételeinek garantálása körül. Az integrációban részt vevő többségi pedagógusok, illetve a folyamatot segítő gyógypedagógusok között a kommunikációt illetően sok esetben konkurencia „harc” alakult ki, mint komplex, hálózati versengés, kompetíció az együttműködés helyett. A felek (különösen a gyógypedagógusok) büszkén vállalják saját kompetenciájukat, mely egyben az érintett pedagógusok között kommunikációs nehézséget okoz (Papp, Perlusz, Schiffer, Szekeres & Takács, 2012). Egyetlen út van e nehézség feloldására: a kompetenciatranszfer, egymás szaktudásának kooperatív kicserélése, majd ezen belül a tanulók érdekeit szem előtt tartó, együttműködő versengés folyamata (Réthy, 2013). Annak ellenére, hogy napjainkban is még mindig diszfunkciós működés jellemzi az integrációt, mégis vannak, akik már az inklúzió fogalmát használják, amelynek kritériuma a teljes befogadás. Ennek távlatos vízióként kellene megjelennie a magyar közoktatásban annak ellenére, hogy néhány helyen, főleg alternatív intézményekben találkozhatunk már az inklúzió magas szintű gyakorlatával is. Az 2011. évi CXXV. törvény a nemzeti köznevelésről már konceptuálisan szabályozza a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelési lehetőségét szegregált és integrált intézményekben, sőt módszertani elveket is nyújt hatékony fejlesztésükhöz, egyéni, differenciált, habilitációs és rehabilitációs foglalkozások keretei között többlettámogatással. További szabályozás pedig a 32/2012. (X.8) EMMI rendeletben történt. Mindennek ellenére még sok nehézség tapasztalható az integráció mindennapi gyakorlatában főképp a pedagógusok továbbképzésének, felkészítésének elmaradása miatt.

További nagy kérdést jelenthet az elit iskolák szelektív, teljesítményorientált, tudásközpontú versenyszelleme. Ebbe a koncepcióba nem illeszkedik az esélyegyenlőtlenséggel küszködő tanuló. A komprehenzivitás felé hajló iskolák fogadókészek, ám gyakran a tanárok árnyalt módszertani repertoárja nem adekvát, így nem rendelkeznek hatékony és differenciált szervezeti móddal, módszerekkel, eszközökkel. A még mindig létező szeg-

2. A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelésére először az 1993-as közoktatási törvény (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról) adott lehetőséget. Ekkor már ismert volt az integráció elvi-elméleti kérdéseivel foglalkozó külföldi szakirodalom Magyarországon is, ám a gyakorlati alkalmazásával kapcsolatos hazai próbálkozások szigetjelenségként működtek. Mégis bevezették magát az integráció gyakorlatát úgy, hogy erre nem voltak felkészülve sem a többségi iskolák, sem a gyógypedagógusok.

regálódott kistelepülési iskolák osztályaiban pedig olyan sok a különböző okok miatt esélyegyenlőtlen tanuló, hogy ezért is nehéz adekvát fejlesztésük. Meg kell még említeni a pedagógiai környezet tárgyi feltételrendszerének hiányosságát is. Mennél kisebb egy-egy település, annál gyengébben felszerelt számítógépekkel, interaktív táblákkal, tornatermekkel, stb. Különösen napjainkban, az online-oktatás idején a tanulók között hihetetlen különbségekkel találkozhatunk.

Bourdieu (2005, 2008) szerint „a társadalmi tekintély tőkéje” az iskola, azaz, amennyiben a tanuló edukációja nem elégséges, óriási társadalmi esélyegyenlőtlenséget kénytelen elszenvedni. Az iskolai eredményesség legmeghatározóbb változója az iskolai kultúra, az iskola tanulási környezete, tanuló- és tanulás központúsága, szervezeti kultúrája (Teddlie & Reynolds, 2000).

Mindebből következően az iskolát elvégezve a kimeneti különbségek is nagyok lesznek, elsősorban az iskolában elért eredmények miatt, s az ebből fakadó továbbtanulási esély különbözősége tekintetében. Nem kell különösebben bizonyítani, hogy más lehetőségei lesznek az iskolából idő előtt, különböző okok miatt kimaradónak, a lemorzsolódónak, a szakiskolába kerülteknek, mint a gimnáziumban továbbtanulónak (Réthy, 2011; Fehérvári, 2015).

Az életminőség alakulása, a jól-lét

Az első Európai életminőség Felmérést (EQLS – European Quality of Life Survey) 2003-ban végezték 28 ország összehasonlító elemzésével, ezt követte a 2007–2008-as felmérés 31 ország részvételével.

A felmérések során megállapított objektív jól-lét dimenziói a következők: foglalkoztatás (személyes aktivitás), egészségi állapot, biztonságérzet, jövedelmi helyzet, lakhatás, oktatás, képzés, politikai aktivitás, közösségi részvétel, környezeti állapot, fenntarthatóság, közszolgáltatásokhoz való hozzáférés, demográfiai helyzet.

E dimenziók közül a fentiekben jónéhányat érintettünk már, ám kitüntetett figyelmet érdemelnek a közoktatásban jelentkező egyenlőtlenségek, a szociokulturális esélyegyenlőtlenség újratermelődése. Az tény, hogy minden egyes gyermek számára egyenlő feltételek megteremtése, a minőségi oktatás szolgáltatásaihoz való azonos hozzáférés nem garantált. Kapacitáshiányok mutatkoznak a pedagógiai szakszolgálatok esetén, például nem jut elegendő szakember a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátására. Fogyó gyermeklétszám a kisiskolákban, a szülők döntése, hogy gyermekeiket elviszik egy nagyobb közeli település iskolájába. (Ezen iskolai elvándorlás okai között szerepelt a roma és az SNI gyermekek relatíve magas létszáma). A sajnálatos következmény újabb szegregátumok kialakulása (Timár, Kovács & Váradi, 2015). Nem túlzottan bonyolult levonnunk azt a következtetést, hogy a vizsgált populáció életminőségének alakulása objektíve is és szubjektíve is jól-lét deficitet hordoz magában.

Az esélyegyenlőtlenség konkrét megjelenési formáiként az iskolán belüli különbségek növekedése következtében problémák jelentkezhetnek éppúgy a tanítványoknál, mint a pedagógusoknál.

A tanulóknál:

- tanulási kudarcok,
- az alkalmatlanság érzése,
- motiválatlanság,
- szorongás, belső bizonytalanság,
- önismeret, önmenedzselés és én-tudatosság hiánya,
- önértékelési zavar, negatív énkép,
- kirekesztődés az osztályközösségből,
- láthatatlanná válás az osztályteremben,

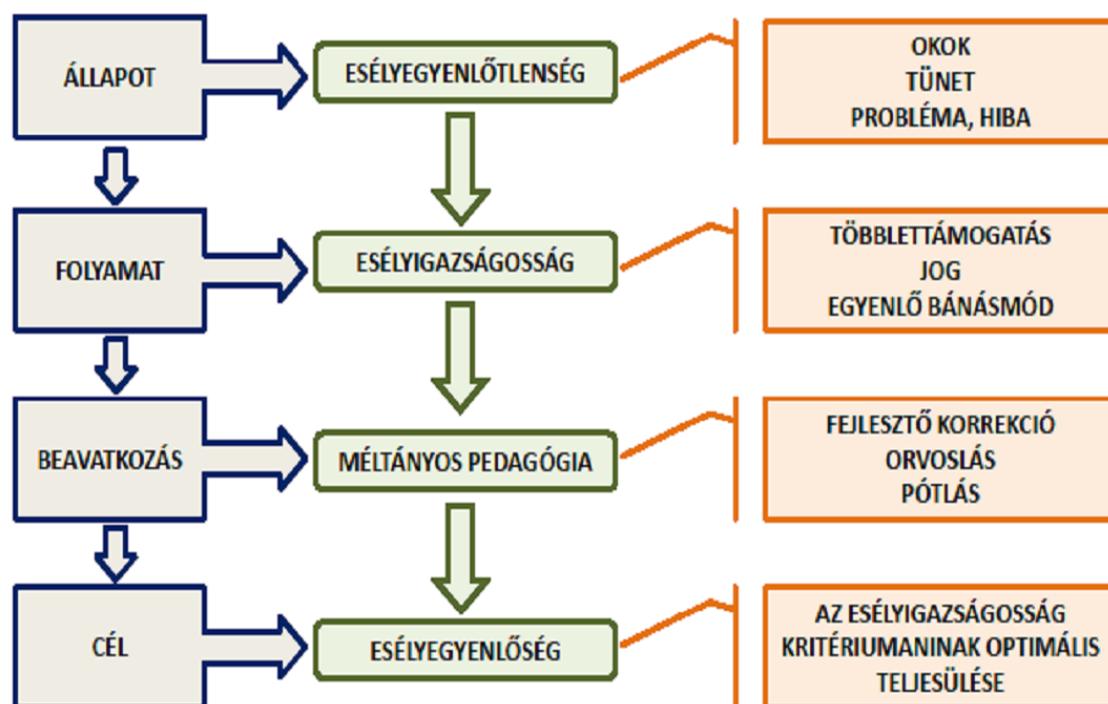
- hiányzások, késések,
- bukások,
- túlkorosság,
- kimaradás.

A tanároknál:

- a felkészültség hiányából fakadóan felléphet az alkalmatlanság érzése,
- frusztrálódás,
- elégedetlenség a saját teljesítménnyel,
- a jól-lét hiánya,
- végül a legsúlyosabb probléma a kiégés,
- pályaelhagyás.

Pedagógiai problémák, hibák

Tanulókra vetítve számos, különböző okokra visszavezethető, a tanítás-tanulás folyamatában megjelenő tünet-együttes léphet fel, mely problémát jelenthet mind a pedagógus, mind az érintett tanuló, mind pedig a tanuló-társak esetében. E problémák megoldása gyakran hibás tanári próbálkozásba torkollik.



1. ábra: A pedagógiai problémák megoldásának gyakorlata

A tanárok saját feladataik ellátása során felmerülő *probléma* megoldási gyakorlata a megfelelő problémamegoldó-kompetencia hiánya miatt sok esetben nem adekvát. Különösen a leggyakrabban előforduló problémák esetében fordul elő *hiba* a tanári gyakorlatban, így a tanulók motiválásában, az egyéni különbségek kezelésében, az értékelésben, valamint a szülőkkal való kapcsolattartás során (Vámos, 2016). Veenman (1984) még azt gondolta, hogy a hibák zömmel a kezdő tanároknál fordulnak elő, ám idővel arra is rá kellett jönnünk, hogy

kisebb-nagyobb mértékben, de a hibák folyamatosan kísérhetik a pedagógiai gyakorlatot. Különösen akkor, ha a tanárokat – megfelelő felkészítés és feltételek garantálása nélkül – új elvárások, feladatok elé állítják (Yunga, 2020). A tanárok gyakran inkább a tanulók munkájában keresik a *hibákat*, mint saját pedagógiai gyakorlatukban. Az iskola a tanulási nehézségeket mutató tanulók esetében a problémákat hagyományosan és automatikusan a tanulók korlátaiból, képességeik hiányából, rossz körülményeikből vezetik le. Tőlük kevesebbet várnak, eleve lemondanak róluk, nem kapnak kellő támogatást, biztatást, ösztönzést. Napjainkra azonban világossá vált, hogy a különböző tanulási nehézségek sok tényező együtthatasaként léphetnek fel, melyek közül néhány valóban a tanulótól ered, mások viszont a tágabb és szűkebb környezet, ezen belül a tanárok rossz döntéseinek, hibáinak következményei. Minden gyermek különleges, más-más szükségletű, s ebből következően mind-egyikük differenciált pedagógiai eljárást igényel (UNESCO, 1997).

Reflektív megközelítésben, a hatékony problémamegoldás érdekében a „keretezés” technikájának alkalmazásával próbálkozik meg a tanár külső személy nézőpontjából a problémára tekinteni. Ebből a szemléletváltásból kiindulva folyhat eredményesen a probléma elemzése, korábbi esetekkel történő összehasonlítása, új megoldások keresése, tehát a valódi korrekció (Szivák & Verderber, 2016).

Esélyigazságosság. Méltányos pedagógia

A társadalom mindaddig képtelen lesz az esélyegyenlőtlenséget csökkenteni, míg:

- csupán a törvényi háttérrel biztosítja az esélyigazságosság eléréséhez,
- a régiók, települések közötti gazdasági különbségek nem csökkennek,
- a nemzeti jövedelemből az iskolákra fordított összeg kevés,
- a családi szocializáció hiányait az intézmények csupán felemásan képesek kompenzálni (családgondozás, gyermek- és ifjúságvédelem, nevelőotthoni, nevelőszülői hálózat),
- sérül a jó iskolához való jog.

Az *esélyigazságosság* kérdésköréhez tartozik a gyermeki jogok nemzetközi, illetve hazai deklarációja, így:

- 1989. november 20. New York, ENSZ Gyermekjogi Egyezmény, hatályba lépése 1990. szept. 2. Magyarország ratifikálta: az 1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól,
- az állampolgári jogegyenlőség alapidokumentuma az *Alaptörvény*, mely deklarálja a megkülönböztetés nélküli alapvető jogok biztosítását,
- a 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőségről,
- a gyermeki jogok tiszteletben tartásának jogi követelménye, azaz ennek tudatosítása (ENSZ Egyezmény, 2006. és az Európai Tanács Emberjogi Bizottságának állásfoglalása), a személyiség szabad kibontakozásának joga, a jó iskolához való jog, a méltóság, az egyéni autonómia, a különbözőség tiszteletben tartása.

Mindebből következően az *esélyigazságosság a lehetőségek hasonlóságának megteremtését* tűzi ki célként, jelesül a lehetőség sokoldalú megismertetését, a lehetőségek kihasználásának képességét, azaz a lehetőségekkel való élni tudást kívánja kialakítani a gyermekekben/tanulóknál. Mindebből következően igazságos, ugyanis különböző színtereken – szociális, társadalmi, képzési, egészségügyi területen – *többlettámogatást* nyújt az arra rászoruló, esélyeikben egyenlőtleneknek.

Ennek megvalósulási gyakorlata a *méltányos pedagógia* lehet, amely adaptív célkitűzésében, szervezésében, szervezeti módjában, módszereiben, eszközeiben a gyermekek szükségleteihez igazodik. Igazságosság jellemzi, mely nem plusz feladatnak tekinti az igénylők többlettámogatását, sokkal inkább pedagógiai feladatnak.

A méltányos pedagógia további jellemzői:

- a pedagógiai felelősség háló kiterjesztése a gyermekek érdekében,
- védőháló nyújtása a tanulók számára,
- emancipatorikus beállítódás, a különbségek elfogadása és tiszteletben tartása az „egyenjogúsítás” okán,
- a differenciált többlettámogatást tervezetten, szisztematikusan, a folyamatba beiktatva intenzíven nyújtja,
- a különbözőséget, másságot nem elfedni akarja, hanem ahhoz pedagógiai eszköztárral alkalmazkodva, optimális fejlesztést kíván biztosítani.

Mindez azonban csak akkor valósulhat meg, ha az iskolákban szakmailag megfelelően felkészült, kiképzett, továbbképzett, átképzett pedagógusok tanítanak. Így lesz képes arra az iskola, hogy az újratermelő hátrány, a „hetedizigleni” meghatározottság helyett végre igazságot szolgáltatson.

Fel kell tennünk, és meg is kell válaszolnunk egy fontos kérdést: mit is képes elérni a valóban méltányos pedagógia az esélyegyenlőtlenségek megszüntetése terén?

A méltányos pedagógia az oktatási folyamatban, a megfelelő pedagógusi professzió mellett képes elérni a következőket:

- a kellő jogi szabályozottságot, ezen belül is a gyermeki jogok tiszteletben tartását,
- a társadalmi egyenlőtlenségek „átszarmaztatásának” megakadályozását,
- az elfogadás elvének érvényesítésével attitűdváltást a pedagógiai intézmények minden egyes munkatársánál,
- a prevenciót és a korai szakszerű fejlesztést az egyenlőtlenségek oldásánál,
- a szűrések, a diagnózis felállításához az egységes szakmai protokoll érvényesülését,
- tananyag-központúság helyett gyermekközpontúságot,
- a tanulók komplex megismerését,
- a tanulási nehézségek differenciált értelmezését,
- a tanulni tudás garantálását minden egyes tanulónál,
- a motivációs és kognitív önszabályozás kialakítását,
- differenciált, mérték szerinti, adaptív, kooperatív tanítást-tanulást,
- nyitott szervezeti formák, módok alkalmazását,
- személyre szabott fejlesztő értékelést,
- a különböző szakemberek közötti kompetenciáttranszfert,
- a szülőkkel való folyamatos kapcsolattartást,
- szükség esetén a pedagógiai konzílium megszervezését.

Átgondolásra javasoltak e kérdések *kutatási aspektusai*. Az esélyegyenlőtlenségek különböző formáiba besorolható gyermekek multifaktoriális hátrányt élnek meg. E hátrányok feltárása csak sokoldalú módszerkombinációval érhető el, így egyrészt kvantitatív eljárásokkal, tehát leíró, illetve matematikai-statisztikai eszközökkel, másrészt kvalitatív módszerekkel: életút-, tanulástörténet-, eset- és etnográfiai elemzéssel, ikonográfiai vizsgálattal, HOME-leltár készítésével, osztálytermi megfigyeléssel, interjúval, metafora elemzéssel, akciókutatással, pedagógiai kísérlettel. A vizsgálatok során fontos a participáció, az autonóm együttműködés és a bizalom légköre. A leginkább járható út a kvantitatív és kvalitatív kutatómódszertani repertoár komplex alkalmazása, tehát a kevert módszer (Mixed Methods, Methodenmix) alkalmazásában rejlő erőforrások kihasználása (Sántha, 2013).

Befejezés

Az esélyegyenlőtlenség soktényezős okainak feltárásából következő, s az esélyigazságosságot szolgáló méltányos pedagógia feladatainak bemutatásával kívántunk az esélyegyenlőség teljesülésének irányába egy kis lépést tenni. Mindannyiunk számára fontos lenne, hogy ezen szép és a maga perspektívájában érvényesülő pedagógiai törekvés mielőbb realizálódjon a magyar közoktatásban. Különösen akkor, amikor a tudás társadalmáról beszélünk. Ehhez azonban minden egyes tanulót el kell/kellene juttatni lehetőségei plafonjáig. Végezetül elengedhetetlenül szükséges a társadalom mentalitásváltása, edukációja is.

Irodalom

- Bernstein, B. (1974). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Papp, M. & Szépe, Gy. (Eds.) *Társadalom és a nyelv* (pp. 393–435). Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Bourdieu, P. (2005). *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bourdieu, P. (2008). *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*. Budapest: General Press.
- Coleman, J. S., (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Csizmadia, Z. (2015). A társadalmi problémák és konfliktusok. In Szirmai, V. (Ed.). *A területi egyenlőtlenségektől a társadalmi jól-lét felé* (pp. 239–256). Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K., Whalen, S., & Wong, M. (közreműködésével) (2010). *Tehetséges gyermekek*. Flow az iskolában. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Európai Unió Alapjogi Ügynöksége-Európa Tanács (2011). *Kézikönyv az európai megkülönböztetésmentességi jogról*. Luxemburg: Az EU Kiadóhivatala.
- Ewetts, J. (2014). The concept of professionalism: Professional work, professional practice and learning. In Gruber, H., Harteis, C. & Billett, S. (Eds.) *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 29–56). Dordrecht: Springer.
- EQLS – European Quality of Life Survey, 2003.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3. 31–47.
- Fehérvári, A. (2016). Milyen a jó iskola a tanárok szerint? In Vámos Ágnes (Ed.) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 17–36). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Fehérvári, A., Széll, K. & Paksi, B. (2016). Az iskolai eredményesség szervezeti meghatározottsága. In *Új kutatások a neveléstudományokban. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése* (pp. 268–286). Szeged: Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
- Fehérvári, A., Széll, K., Paksi, B. & Zsolnai, A. (2018). Szervezeti jellemzők és iskolai eredményesség. In Fehérvári, A. (Ed.) *A Borsszem Jankótól Bolognáig* (pp. 77–94). Neveléstudományi Tanulmányok, Budapest: ELTE PPK – L' Harmattan Kiadó.
- Hegedüs, R. (2016). Hátrányos helyzetből a felsőoktatásba, majd a munka világába. In *Új kutatások a neveléstudományokban. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése* (pp. 421–437). Szeged: Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
- Kálmán, O. (2016). Innovatív pedagógusok az innovatív gyakorlatokról. In Vámos Ágnes (Ed.) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 143–166). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Keller, G. (2002). *Ich will nicht lernen!* Motivationsförderung in Elterhaus und Schule. Bern, Göttingen – Toronto–Seattle: Hans Huber Verlag.
- Lannert, J. (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In Varga, A. (Ed.) *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 295–321). Pécs: PTE.

19. Lénárd, S. (2016). Az eredményes iskolavezetés és tanulás a szervezetben. In Vámos, Á. (Ed.) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 167–190). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
20. Molnár, Gy. (2013). Területspecifikus komplex problémamegoldó gondolkodás fejlődése. In Molnár, Gy. & Korom, E. (Eds.) *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. (pp. 161–179). Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt.
21. Papp, G., Perlusz, A., Schiffer, Cs., Szekeres, á., & Takács, I. (2012). Két út van előttem...? Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. 170–187.
22. Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In Vámos, Á. (Ed.) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. (pp. 79–102). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
23. Réthy, E. (2004). Motivációs eljárások, pedagógiai kirekesztődés. In Nahalka, I. & Torgyik, J. (Eds.) *Megközelítések Roma gyermekek nevelésének egyes kérdései* (pp. 246–267). Budapest: Eötvös József Kiadó.
24. Réthy, E. & Vámos, Á. (2006). *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
25. Réthy, E. (Ed.) (2008) *A tanítás-tanulás hatékony szervezése. Adalékok a jó gyakorlat pedagógiai alapjaihoz*. Budapest: Educatio.
26. Réthy, E. (2010). Az integráció és az inklúzió (befogadás) zavarai a fiatalkorú bűnelkövetőknél. In Hegedűs, J. (Ed.) *A javítóintézet világa* (pp. 20–43). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
27. Réthy, E. (2011). *Tanáríteljesítmény-visszajelzés hatása a tanulók személyiségére*. Pécs: Comenius Oktató és Kiadó Kft.
28. Réthy, E. (2013). *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Pécs: Comenius Oktató és Kiadó Kft.
29. Sántha, K. (2013). A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 3, 64–73.
30. Széll, K. (Ed.) (2016). *Az Európai Unió az oktatásról-stratégiai irányok és értelmezések*. Budapest: OFI.
31. Szirmai, V. (2015). Társadalmi jól-lét problémák Európában: egy versenyképesebb Európa lehetősége. In Szirmai, V. (Ed.) *A területi egyenlőtlenségektől a társadalmi jól-lét felé* (pp. 23–44). Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.
32. Szivák, J. & Verderber, É. (2016). A pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus. In Vámos, Á. (Ed.) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 103–122). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
33. Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. New York: Falmer Press.
34. Tímár, J., Kovács, K. & Váradi, M. M. (2015). Jól-lét deficit a hátrányos helyzetű kistérségekben. In Szirmai, V. (Ed.) *A területi egyenlőtlenségektől a társadalmi jól-lét felé* (pp. 269–284). Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.
35. UNESCO (1997). *Az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Az oktatás rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése. Budapest: Osiris Kiadó.
36. Varga, A. (2016). A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás. In *Új kutatások a neveléstudományokban. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése* (pp. 113–141). Szeged: Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
37. Vámos, Á. (2003). *Metafora a pedagógiában*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
38. Vámos, Á. (2006). A pedagógia és a nyelv. In Kelemen, E. & Falus, I. (Eds.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 45–61). Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
39. Vámos, Á. (2016). Pedagógusok a problémáikról és a hibáikról. In Vámos, Á. (Ed.) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 123–142). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
40. Veenman, S. (1981). Perceived Problems of Beginning Trachers. *Review of Education Research*, 54, 143–178.

41. Yunga, D. C. (2020). The Implications of Learning and Development for Teacher Professionalism. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*. 3. 6–15. DOI: 10.21549/NTNY.30.2020.3.1
42. Hivatkozott törvények, rendeletek:
1991. évi LXIV. törvény a gyermekek jogairól
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

Research aspects of equity pedagogy in the education process

Our objective is to reveal the multifaceted causes of inequality of opportunity in entry-level students, as well as the utilization of equity pedagogy measures in order to reduce or diminish such causes. Equity pedagogy as a pedagogical safety net is an on-demand differentiated additional pedagogical support with the ultimate goal of approaching or reaching equality across the students. The main objectives of this study are to reveal the malfunctioning processes in this endeavour, and to articulate some proposals.

Keywords: inequality of opportunity, opportunity, fair equality of opportunity, equity pedagogy

Vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása és vezetői szerepértelmezése

Verderber Éva és Szivák Judit***

A hazai életpályamodellel mesterpedagógus fokozata négy profil mentén rendezi a pedagógusok tevékenységeit. A vezetői profil megalkotása a hazai köznevelés rendszerébe újfajta vezetői professzióképet vezetett be. Jelen kutatás a pilot minősítésben fokozatot szerzett vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitásának feltárására és vezetői szerepértelmezésük megértésére fókuszál. Kutatásunkban másodelemzésre került 813 mesterpedagógus pályázati dokumentációjának két eleméből (általános és részterv) tartalomelemzéssel készült adatbázis, valamint tartalomelemzéssel tártuk fel 119 vezető profilt választó narratív és reflektív írását. Eredményeink tükrében megállapítható, hogy a vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása nem járul hozzá pedagógiai vagy vezetői kultúránk megváltozásához, nem azonosítható kognitív stratégiaként esetükben. Reflexióik többnyire a mindennapok feladatainak megoldását segítik, és nem a hosszú távú, változásokhoz való adaptív alkalmazkodást lehetővé tevő stratégiák megalkotásában támogatják őket. Vezetői szerepértelmezésükhöz kapcsolódóan három jellemző vezető típust azonosítottunk, melyek közül a végrehajtó vezető típusa dominál.

Kulcsszavak: vezetői reflektivitás, mesterpedagógus fokozat, tartalomelemzés

Bevezetés

Hazánkban a 2012-ben bevezetett pedagógus életpályamodellel egyénileg értékeli a pedagógusok teljesítményét, azonban a mesterpedagógusi fokozat lehetőséget teremt az intézményi és rendszerszintű hatások fókuszba helyezésére. A magukat elsősorban vezetőként identifikáló (azaz vezető profilt választó) mesterpedagógusok a hazai köznevelési rendszer azon szereplői, akik saját fejlődésük tudatos és reflektált irányításán túlmenően képesek a pedagógustársak, a szakmai közösség és a regionális szintű intézményhálózatok fejlődését, fejlesztését tervezni, támogatni és értékelni (Oktatási Hivatal, 2018). Azaz a köznevelési rendszer jelenét, ezzel együtt pedig jövőjét is aktívan befolyásolni, alakítani azáltal, hogy pályázati anyaguk összeállítása során nem csak önmaguk, de a közösség és a szervezet egészét érintő fejlesztési tervet dolgoztak ki.

A fenti elvárások teljesülésének vizsgálata elengedhetetlen a rendszer és a mesterpedagógusi fokozat eredményességének megítéléséhez. A vezető profilú mesterpedagógusoknak különösen nagy jelentősége van a rendszer eredményességét tekintve, hiszen a tanulási környezetre és a pedagógusok szakmai fejlődésére gyakorolt hatásukon keresztül képesek a tanulói eredményesség növelésére (Mulford et al., 2004; OECD, 2016, 2018; Harris & Jones, 2018). Kutatásunkban ezért a vezető profilt választó, mesterpedagógusi fokozatot elnyert pedagógusok vezetői szerepükre irányuló reflexióit tártuk fel, szakmai fejlődésükkel és erre irányuló reflektivitásukkal összefüggésben.

* Központvezető, ELTE PPK EFOP-3.1.2., e-mail: verderber.eva@ppk.elte.hu

** Habilitált egyetemi docens, ELTE PPK, e-mail: szivak.judit@ppk.elte.hu

Elméleti háttér

A reflektív paradigma fejlődésének korai szakasza az 1930-as évektől az 1990-es évekig terjed, amikor a reflexió tanári gyakorlat fejlesztésében betöltött szerepe volt az uralkodó kutatási irány. A második szakasznak az 1990-es évektől a 2000-es évekig terjedő éveket tekintjük, amikor a reflektív szemlélet fogalmának kitágítása zajlott. A harmadik szakaszként határozzuk meg a 2000-es évektől kezdődő vizsgálatokat, amelyek az egyén szintjéről a közösség szintjére, valamint a szervezeti működésben betöltött szerepére helyezték át a reflektivitás fókuszát. A következőkben ezen három szakasz alapján kerül bemutatásra a reflektivitás fejlődése.

A reflektív gondolkodás és gyakorlat kutatásának szakasza (1930–1990)

A reflektív gondolkodás és gyakorlat kutatásában korai szakasznak az 1930-as évekig visszanyúló kutatásokat tekinthetjük. A téma meghatározó személyiségének Deweyt tartják, mint a reflektív paradigma megalkotóját. Dewey (1933) a reflexió folyamatára holisztikus nézőpontból tekintett, ami a rutinszerűvé vált viselkedési és gondolkodási folyamatoktól való elszakadást teszi lehetővé, a tapasztalatok aktív, folyamatos és megfontolt vizsgálata által. Ő és Schön (1983) is úgy vélte, hogy a reflexió olyan alapvető összetevője a megfelelő gondolkodási képességnek, melyet mindenkinek birtokolnia kellene. Véleményük szerint elsősorban a problémamegoldást szolgálja, mely magába foglalja a felmerülő megoldási utak közötti választásnak és a választásunkért való felelősségvállalásnak a képességét (Schön, 1983).

A reflektív gondolkodásra irányuló kutatások az 1990-es évekig a reflektivitásnak a tanárképzésben és a tanári gyakorlat fejlesztésében betöltött szerepére irányultak (Dewey, 1933; Van Manen, 1977; Schön, 1983; Valli, 1990), de egy jelentős részük máig elsősorban ennek a területnek a fejlesztésében betöltött szerepét vizsgálja (Taggart & Wilson, 2005; Poldner et al., 2014), noha a reflektivitás folyamatos szakmai fejlődésben betöltött szerepe a szakértővé válás folyamatában kiemelt jelentőségű (Ersozlu, 2016; Szivák, Verderber & Vámos, 2018). A szakértővé válás folyamatához hozzákapcsolják ugyan a reflektivitást e megközelítések, de csak adott szituációban megélt nehézség, kihívás megoldásához szükséges cselekvésként. A reflektivitás probléma- vagy helyzetmegoldáshoz kapcsolódó értelmezése a mai napig kiemelt jelentőségűnek tekinthető, azonban emellett megjelentek a reflektivitásra mint folyamatra tekintő megközelítések is.

A reflektív szemlélet kutatása (1990–2000)

Az 1990-es évek végétől a reflektív gondolkodás reflektív szemléletté való kitágítása zajlik. A kettő közötti különbség abban áll, hogy míg a gondolkodás középpontba állítása elsősorban a problémák megoldását segítő elemző tevékenységet és annak nyomán kialakuló új megoldási sémák kialakulását vizsgálja (Schön, 1987), addig a „reflektív szemlélet a pedagógiai tudásról, a pedagógiai döntésekről és gondolkodásról, valamint a pedagógusok hiteiről és koncepcióiról az elmúlt két évtizedben összegyűlt ismereteket teszi elemzés tárgyává” (Falus, 1998, p. 113). A reflektív szemlélet olyan kognitív stratégiaként tekint a reflexióra, amely támogatja a pedagógus tanulását, a professzionális hatékonyság növelését (Grimmett et al., 1990; Katznelson, 2014; Szivák, 2014), a reflexió folyamatos szakmai fejlődést segítő funkcióit (Kennedy, 2005; Timperley et al., 2007; Ersozlu, 2016), valamint a reflexió társas jellegét (Polizzi & Frick, 2012; Kálmán & Rapos, 2018; Daniels, Hondeghem & Heystek, 2020).

A fenti megközelítés tehát a szakértővé válás egyik kulcstényezőjeként tekint a reflektivitásra. A szakértővé válás az oktatási-nevelési intézmények életében nem kizárólagosan a pedagógusi szerephez kötődik, hiszen a pedagógusok munkája, szakmai fejlődése és professziója csak szervezeti kontextusban értelmezhető.

A szervezeti szinten megjelenő reflektivitás kutatása (2000-es évektől napjainkig)

Már az 1990-es években megállapították, hogy egy szervezet „viselkedésének”, kultúrájának adaptív módosításához elengedhetetlen a szervezeti szinten megjelenő szisztematikus reflexió (Garvin, 2000). A 2000-es évektől többen is beemelték kutatásaikba (Hargreaves & Fullan, 2012; Hilden & Tikkamäki, 2013) a szervezetek reflektív működésének kérdését, fókuszálva a reflexió tudásmenedzsment folyamatokban megjelenő szerepére, a szervezeti kultúrára kifejtett hatásrendszerére és a reflexió társas működésére. E kutatások értelmében a tanulószervezeti működés, valamint a deuteró learning, azaz stratégiai tanulás jelenlétének egyik sarokpontjaként definiálhatjuk a reflexiót.

Egy intézményben az egyének reflektivitása elengedhetetlen a reflexió szervezeti szintű megjelenéséhez, azonban ehhez a közösség tagjainak rendszeres, tervezett és szisztematikus interakciójára is szükség van. A reflektivitás a tapasztalatok megosztása, a tudásáramoltatás útján hozzájárul az egyének szakmai fejlődéséhez is (Wenger, 2000; Fullan & Hargreaves, 2012; McDermott, 2020).

Az iskolavezetés stratégiai kérdéssé válása

Az oktatáspolitikai döntéshozók egy része már felismerte, hogy az intézményvezetők kiválasztása, felkészítése és támogatása stratégiai kérdés. A vezetői kapacitások kihasználása elsődleges prioritásává látszik válni a fejlett oktatási rendszerekben, hiszen az oktatási rendszerek teljesítménye nem fogja meghaladni az iskolavezetők teljesítményét. A szervezeti tanulás folyamatában esszenciális jelentősége van annak a hatásnak, amelyet a vezető viselkedése jelent a reflektív gyakorlatra (Edmondson, 2003; Barber, Whelan & Clark, 2010). Ahogy az Európai Unió Tanácsa (2009) hangsúlyozza, a hatékony iskolai vezetés alapvető szerepet játszik az általános oktatási és tanulási környezet alakításában, a diákok, a szülők és a tanári kar ösztönzésében, támogatásában, ezáltal magasabb szintű teljesítményre serkentésében.

A vezetői munka lényegi elemeit megragadva, nemzetközi együttműködés keretében került leírásra a Közép-Európai Kompetencia Keretrendszer Iskolavezetők számára, melyre Central5 stratégiaként is szokás hivatkozni. A Central5 az egyén, a szakmai közösség, a szervezet és a változás oldaláról határozza meg a vezetői kompetenciaterületeket, melyek együttesen fogják közre az iskola fő tevékenységeit: a tanulást és a tanítást. A sikeres 21. századi vezetőnek az alábbi öt területre kiterjedően kell olyan kompetenciákkal rendelkeznie, melyek az operatív és stratégiai irányításhoz kötődőnek (Révai & Kirkham, 2013). A keretrendszer által meghatározott öt kompetenciaterület:

- A tanulás és tanítás stratégiai vezetése és operatív irányítása
- A változások stratégiai vezetése és operatív irányítása
- Önmaga stratégiai vezetése és operatív irányítása
- Mások stratégiai vezetése és operatív irányítása
- Az intézmény stratégiai vezetése és operatív irányítása

A kompetenciaterületek kulcsjellemzői az oktatási-nevelési intézmények tevékenységeihez, belső folyamataihoz, döntési- és felelősségi köréhez kapcsolódó területeket széleskörben lefedik. A kompetenciaterületek önmagukban is jól jelzik számunkra azt a vezetőképet, mely jól kapcsolható a tanulószervezetek vezetéséhez és a megosztott vezetés modelljéhez. A vezető a szervezet kontextusában értelmeződik mint autonóm, kompetens, felelős személy önmaga, a közösség, a szervezet és természetesen a diákok iránt.

A pedagógus életpályamodell bevezetése hazánkban

Magyarország oktatástörténetében mindig is elsősorban oktatáspolitikai jellegű kérdés volt a köznevelési intézmények szervezeti és belső tartalmi kérdéseinek, a pedagógusok munkakörülményeinek meghatározása, csakúgy, mint a vezetők felelősségi- és döntési jogosítványai, sőt kiválasztásuk (Bocsi, Kozák & Mór, 2017; Baráth et al., 2019). Magyarországon az elmúlt két évtized során számos irányváltást éltek meg a pedagógusok a politikai átrendeződések következtében. A legutóbbi nagy jelentőségű rendszerszintű átalakítás a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről bevezetéséhez kötődik, mely bevezette a pedagógus életpályamodellt hazánkban.

Mesterpedagógusi fokozat

A pedagógus életpályamodell két legmagasabb, egymásra épülő fokozata a Mesterpedagógus és a Kutatótanár. Ezen fokozatok jelentősége abban áll, hogy a köznevelési rendszer korábbi fokozataiban csak elvétve megjelenő új professzióképet vezetnek be. Az új professziókép újfajta elvárásokat generál a mesterpedagógusok irányába, melyeknek központi elemei a

- köznevelési rendszer eredményességének növelése,
- innovációs képességének fejlesztése,
- a pedagógusszakma presztízsének javítása (Oktatási Hivatal, 2018).

A köznevelési rendszer fejlesztése szempontjából a mesterpedagógusok tevékenységeinek meghatározó szerepe van. A tevékenységek eredményes ellátását a tudatosan tervezett folyamatos szakmai fejlődés teszi lehetővé, mely a mesterpedagógusi fokozat központi eleme. Általa válik elvárássá a feltáró-elemző (szisztematikus megismerés eredményeinek értékelése, elemzése, gyakorlati visszacsatornázása, tényeken alapuló fejlődés), a fejlesztő-alkotó-újító (jó gyakorlatok kialakítása, terjesztése, innovációk), valamint a tudásmegosztó-segítő (mentorálás, hálózatosodás, gyakorlatközösségek működtetése) tevékenységek eredményes és hatékony ellátása. A fokozat által megjelenített új professziókép a vezetővel szembeni elvárások megújulását is indukálja, hiszen a fentebb leírt tevékenységek saját intézményben történő bevezetése csak a szervezeti kultúra átalakítása útján valósulhatnak meg.

A Mesterpedagógusi fokozat pilot projektjében a pályázók négy profilhoz kötődően építhették fel mestertervüket: innovátor, képző, mentor és vezető. A vezető profilt választó Mesterpedagógusok pályázati anyaguk összeállítása során nem csak önmaguk, de a közösség és a szervezet egészét érintő fejlesztési tervet dolgoztak ki. A profilt választó intézményvezetők vagy vezető szerepet is betöltő pedagógusok számára tevékenységeikben és elvárt kompetenciáikban is speciális területek kerültek meghatározásra. Ebben megjelentek a tanulás, a tanítás és a nevelés világához, annak változásához kötődő, az intézmény és a munkatársak stratégiai és operatív irányításával kapcsolatos tevékenységek. Ha a tevékenységekhez kapcsolódó feladatokra tekintünk, egyrészt a Central5 keretrendszer elemeit látjuk visszaköszönni, másrészt szoros kapcsolatot láthatunk a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszerrel (NOIR+), mely hangsúlyozza a mesterpedagógusok hozzájárulásának jelentőségét szűkebb szakmai közösségük és a köznevelési rendszer egészének innovációs képességéhez, fejlődéséhez (Kovács et al., 2015).

A kutatás célja és a kutatási kérdések

A kutatás fő célja a vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitásának feltárása, annak megértése, hogyan gondolkodnak, miként tervezik szakmai fejlődésüket és ebben hol van a reflektivitás helye, másrészt a vezető

profilú mesterpedagógusok szerepértelmezésére alapozva annak leírása, hogy mennyiben tekinthetjük hazánkban professziónak a vezetői szerepet. Ezek mentén a kutatás kérdései:

1. Milyen jellemzőkkel írható le a vezető profilt választó mesterpedagógusok vezetői tevékenysége és folyamatos szakmai fejlődése?
2. Milyen jellemzői vannak a vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitásának?

A kutatás mintája

A kutatás során egyrészt másodelemzésre került az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében folyó Mesterpedagógus kutatás (kutatásvezető: Dr. Szivák Judit) adatbázisa (N=813). Másrészt tartalomelemzéssel feltárássra került a 119 fős vezető profilt választó mesterpedagógusi csoport szakmai életútja és összegző elemzése. A két adatbázis összefűzését követő adattisztítás után végül a vezető profilt választók csoportját 114 fő jelentette, míg a nem vezető profilt választók (képző, mentor, innovátor profilúak) csoportját 694 fő. Az adattisztítás során azon mesterpedagógusok adatai nem kerültek felhasználásra, akiknek nem állt minden vizsgálni kívánt dokumentuma teljes körűen rendelkezésre.

Kutatási módszer – tartalomelemzés

A tartalomelemzés Szabolcs (1993) leírásában olyan eljárás, ami lehetőséget teremt bizonyos anyagok törvényszerűen visszatérő motívumainak, sajátosságainak módszeres és objektív eljárással történő elemzésére. Az ezekből levonható következtetések az adott anyagban explicit módon nem szerepelnek, de azokból kiolvashatók, és más módon nyert adatokkal megerősíthetők. A módszer lényege, hogy egy szöveg elemzési egységeit előzetesen kialakított kategóriákba soroljuk, majd a megoszlás alapján mennyiségileg elemezzük (Antal, 1976 idézi Szokolszky, 2004, p. 48; Krippendorff, 1995).

Vizsgálatunkban tartalomelemzést végeztünk a mesterpedagógusok általános és résztervén (N=813), valamint a vezető profilt választók szakmai életútját bemutató, narratív írásuk és összegző elemzésük, reflexiójuk esetében (N=119).

Eredmények

Helyzetelemzés a mesterprogramokban

A mesterpályázatokkal szembeni elvárás volt, hogy a pedagógusokat foglalkoztató intézmények profiljához illeszkedő programok kerüljenek kialakításra, amelyek reflektálnak az intézményi szükségletekre annak érdekében, hogy az intézmények előrelépését, fejlődését támogathassák. Különösen fontos szempont ez a vezetői felelősséggel rendelkezők esetében, hiszen velük szemben az intézményi szempontok megjelenése a választott profil oldaláról is elvárás. A vezető profilt választók csoportja a *helyzetelemzés* megjelenésének tekintetében szignifikánsan különbözik a másik három, azaz a képző, az innovátor vagy a mentor profilt (továbbiakban: nem vezető profilt) választóktól ($p < 0,001$). A helyzetelemzés megjelenése a vezető profilúak mesterprogramjára jellemzőbb volt (85,1%), mint a nem vezető profilúakra (69,2%).

A helyzetelemzésben felvetett problémák eloszlása is szignifikáns különbséget mutat ($p < 0,01$) a két csoport között. A vezető profilt választók (75,7%) nagyobb arányban vetettek fel olyan problémákat a mesterprogramjuk helyzetelemzésében, amelyek kapcsolódtak öt éves fejlesztési tervükhöz. A nem vezető profilt választók anyagaiban (31%, vezetők: 15,3%) magasabb volt az olyan problémafelvetések aránya, amelyek nem kötődtek

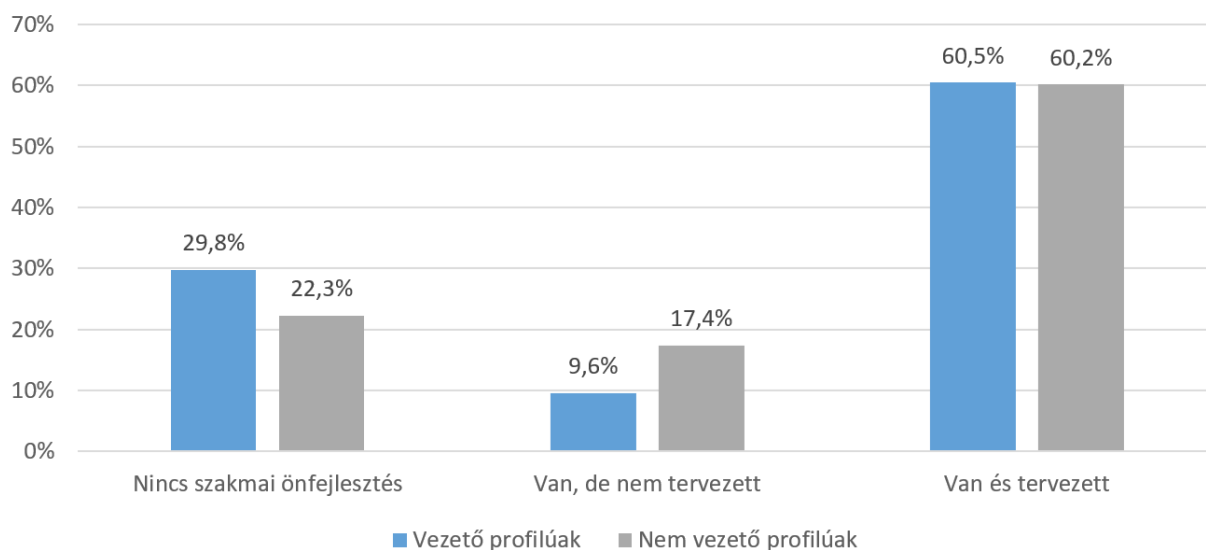
a mesterprogramhoz. Mindkét csoportban megjelentek kisebb mértékben olyan helyzetelemzések, amelyekben egyáltalán nem jelent meg problémaleírás (vezetők: 9%, nem vezetők: 7,2%).

Az eredmények tükrében a vezető profilt választók jellemzően helyzetelemzésből indították programjukat.

Szakmai fejlődés a mesterprogramokban

Az oktatási-nevelési intézmények szerveztként való működésének módja alapvetően meghatározza a tanárok szakmai fejlődését (Mulford et al., 2004; Cordingley et al., 2005; OECD, 2018). Az, hogy a vezető profilú mesterpedagógusok hogyan gondolkodnak saját szakmai fejlődésükről, egyrészt előrejelzője lehet annak, ahogy a szakmai közösség fejlődéséről vélekednek, másrészt saját szakmai fejlődésük fókuszának, elemeinek azonosítása, vezetői szerepértelmezésükhöz kötődően is információkat hordoz a számunkra.

A szakmai fejlődés tervezettsége a mesterprogramokban nem mutat szignifikáns eltérést a vezető és nem vezető profilt választók körében. A nem vezetők csoportjában valamivel kisebb arányban volt azonosítható a szakmai fejlődés hiánya, azonban magasabb arányban jelent meg a szakmai fejlődés tudatos tervezettség nélkül. Mindkét csoportban magasnak tekinthető azok aránya, akik szakmai fejlődésüket nem tervezik tudatosan (1. ábra).



1. ábra: A vezető és nem vezető profilú mesterpedagógusok szakmai fejlődésének megjelenése a mesterprogramokban

A fentiek értelmében a mesterpedagógusi pályázatok elkészítése során a pedagógusok egy jelentős része nem gondolkodott saját szakmai fejlődéséről. Megállapítható továbbá, hogy nincs különbség a két csoport között a tervezettségben, vagyis a vezető profilt választó mesterpedagógusok sem viszonyulnak tudatosabban szakmai önfejlesztésükhöz.

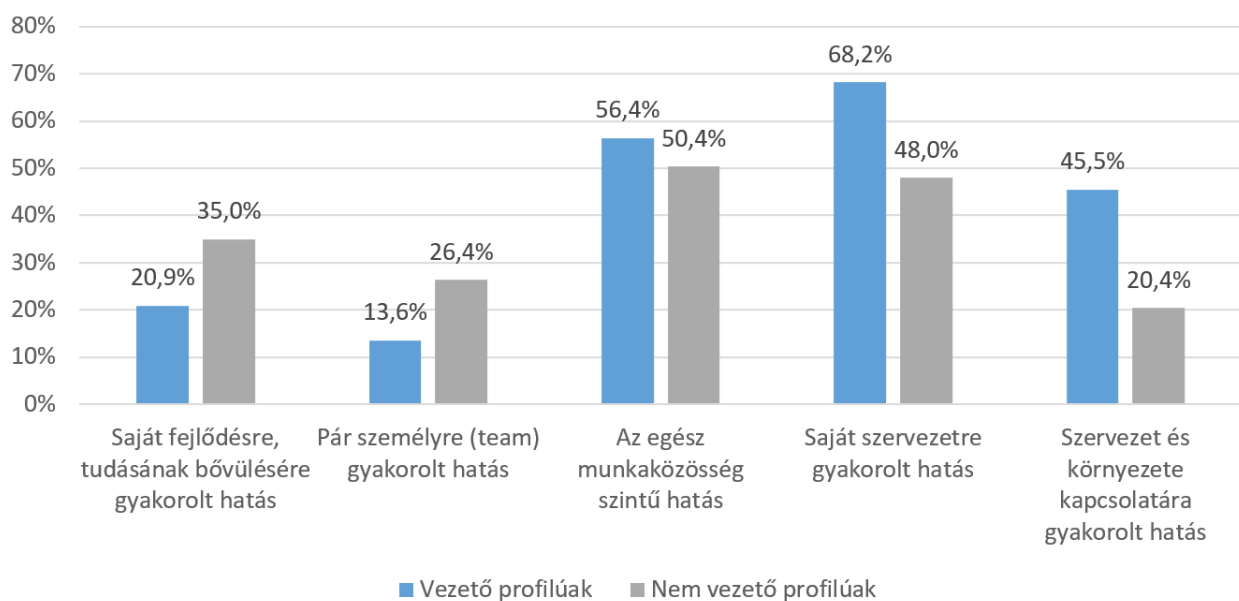
Tudásmegosztás a mesterprogramokban

Az oktatási-nevelési intézmények tanuló szervezetté válásának csak úgy, mint gyakorlatközösségként való működésének alapfeltétele a tudásmegosztás és az olyan személyek jelenléte a szervezetben, akik aktív szerepet vállalnak a tudás létrehozásában és megosztásában. Jelen kutatás keretén belül a szervezetekben jelen lévő tudásmegosztásról csak a mesterpedagógusok fejlesztési tervében azonosítható percepcióik által alkothatunk

képet. Annak megértése, hogy a vezetői felelősséggel rendelkező mesterpedagógusok mely elemekben gondolkodnak másként e területről, mint a másik három profilba tartozók, fontos tényező, hiszen a vezetők direkt hatást gyakorolnak a szervezeti folyamatokon keresztül a tudásmegosztásra.

A tudásmegosztás dimenziója hasonlóan magas arányban jelent meg mind a két csoport tekintetében, vagyis a vezetői (93,9%) és nem vezetői (95,7%) csoportok mesterpedagógusai számára is kiemelt jelentőségű terület a tudásmegosztás, azonban megjelenési formájában, a hozzá kapcsolódó eredményekben és fejlesztendő területekben azonosíthatunk szignifikáns eltéréseket a két csoport tagjai között.

A tudásmegosztás eredményeképp a saját szervezetre [$\chi^2(2)=27,493$, $p<0,01$], illetve a szervezet és környezetének kapcsolatára gyakorolt hatás [$\chi^2(1)=52,278$, $p<0,01$] szignifikáns különbséget mutat a két csoport között. A saját szervezetre gyakorolt hatás a vezető profilt választók esetében 68,2%, míg a másik három profilt választók körében 48%. A szervezet és annak környezetére gyakorolt hatásáról a vezető profilúak 45,5%-ban, míg a nem vezető profilúak 20,4%-ban tettek említést (2. ábra).



2. ábra: A vezető és nem vezető profilú mesterpedagógusok mesterprogramjában megjelenő tudásmegosztás hatásának megoszlási aránya

A vezető profilt választókra tehát a tudásmegosztás eredményét vizsgálva elsősorban a szervezet fókusza a jellemző. Kiseb mértékben fókuszáltak az egyének, teamek szintjére. A tudásmegosztást a vezető profilúak egy jelentős csoportja nem értelmezi saját tudása bővülésének lehetőségeként, de tudásukat a legtöbben szívesen becsatornázzák a szervezet működésébe. A nem vezető profilúak esetében is jellemzőbb a közösségi, szervezeti hatás, de hangsúlyosabban jelenik meg tudásmegosztó tevékenységüknek saját fejlődésükre gyakorolt hatása, mint a vezető profilt választók körében.

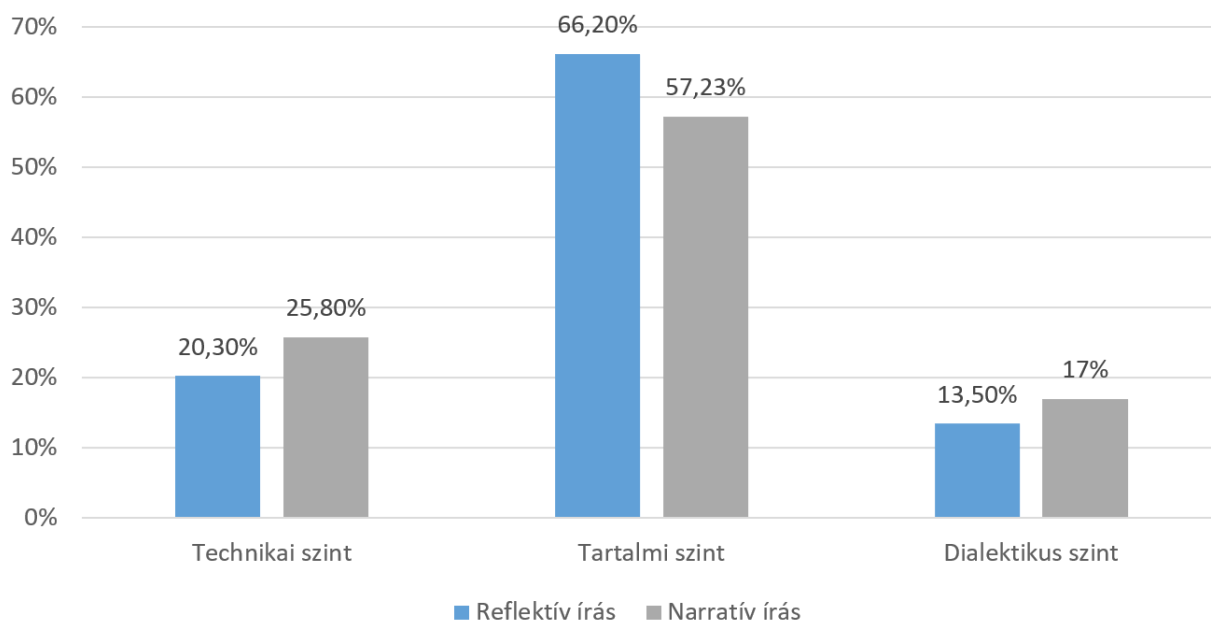
A vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása

A reflektivitás szintje

A reflektivitás szintjét tekintve Taggart- Wilson (2005) modellje alapján három változó került megkülönböztetésre, melyek megfelelnek a modell hierarchikus szintjeinek: technikai, tartalmi és dialektikus szintek. A technikai szint a rövid távú problémák megoldására, technikai jellegű kérdésekre fókuszál. A tartalmi vagy kontextuális szint annak a környezetnek az elemzésbe történő belépését jelenti, ahol a probléma megjelent. Ekkor a nézetek és a cselekedetek következményeit már számításba veszi a pedagógus. A dialektikus szinten megjelennek az etikai, erkölcsi szempontok, a méltányosság kérdése és a társadalmi kontextus jelentősége.

Ahogy azt a 3. ábra szemlélteti a reflektív írásokban azonosított reflexiók 20,35%-a technikai, 66,2%-a tartalmi és 13,5%-a dialektikus szintűnek tekinthető. A tartalmi szint tehát a legjellemzőbb, ami szignifikánsan különbözik a másik két kategória előfordulási gyakoriságától ($p < 0,01$). A technikai és a dialektikus szintek kisebb mértékben fordultak elő a reflektív írásokban, előfordulásuk között sincsen szignifikáns különbség.

A narratív írásokban szintén a tartalmi szintű reflexiók a legjellemzőbbek, melyet a technikai szint követ. Hozzájuk képest jóval alacsonyabb mértékben jelent meg a dialektikus szintű reflexió. A három kategória különbségeit vizsgálva az a tendencia bontakozik ki, miszerint a tartalmi szint szignifikánsan különbözik a másik két szinttől ($p < 0,01$), illetve a technikai szint szignifikánsan különbözik a dialektikus szinttől ($p < 0,01$).



3. ábra: A vezető profilú mesterpedagógus narratív és reflektív írásában azonosítható reflexiók szintjeinek megoszlása

A technikai szintű reflexiók jelenléte csekély a vizsgált dokumentumokban, a vezető profilú mesterpedagógusok tehát túlléptek az események pusztá leírásán, elemzés nélküli bemutatásán, ugyanakkor nem helyezik saját szervezetükön kívüli rendszerkontextusba azokat. Mindkét vizsgált dokumentumban a tartalmi szint volt a legjellemzőbb. Ennek értelmében a pedagógusok gondolkodására a kontextuális elemekre való érzékenység jellemző, a pedagógiai szituációk sajátosságait reflektív módon elemzik. A vezető profilt választók túlnyomórészt számításba veszik döntéseik meghozatalakor a következményeket, problémamegoldásaik során a tartalmi

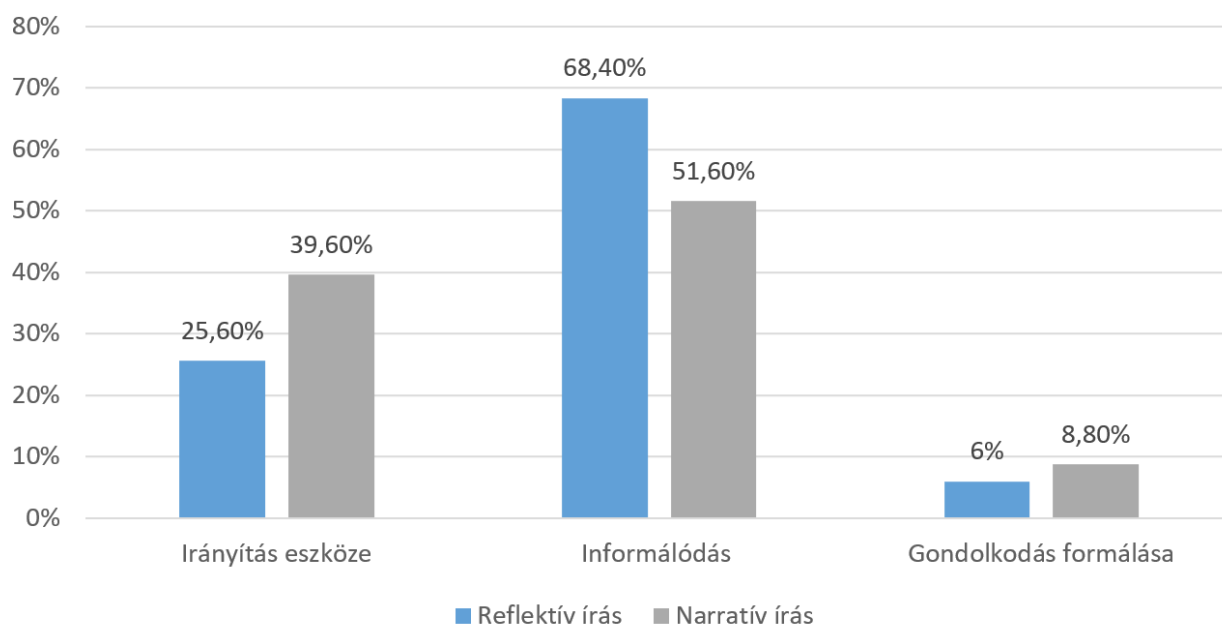
kérdések elsődlegesek. Egy részük vezetői munkájában azonosítható a változatos, a szervezet és a pedagógusok igényeihez igazított módszerek megjelenése.

A dialektikus szint a legkevesebb esetben volt azonosítható, azaz a kritikai reflexió szintjét csak elvétve érintik a vezető profilú mesterpedagógusok. Mindez azt jelenti, hogy a helyi problémákat csak esetlegesen értelmezik társadalmi kontextusukban. A tudatosan irányított szakmai fejlődéshez is elengedhetetlen a dialektikus szintet elérő reflektivitás, hiszen ekkor mehet csak végbe az a konstruktív váltás a pedagógusok gondolkodásában, amely alapját jelenti pedagógiai és vezetői gyakorlatuk továbbfejlesztésének.

A reflexió célja

A reflexió célját tekintve a kutatás során megkülönböztettük az irányítást, az informálódást és a gondolkodás formálását mint kategóriákat (Szivák, 2014). A reflexió mint az irányítás eszköze alatt valamilyen külső tekintély véleményének elfogadását, követését, annak utánzását értettük. Amennyiben a reflexió célja az informálódás, a pedagógus döntéshozásában a tudatos, átgondolt, tervezett döntések dominálnak. Alternatív utak megtalálására törekszik, ami hozzájárul pedagógiai kultúrájának bővüléséhez. Amikor a reflexió célja a gondolkodás formálása, a pedagógus tudatosan tervezi szakmai fejlődését, tapasztalatait szervezi és újjászervezi, amelyek alapján képes felépíteni megújult pedagógiai rendszerét.

A vezető profilúak reflektív és narratív írásaiban egyaránt legjellemzőbb kategóriaként az informálódás jelent meg, melyet az irányítás eszköze kategóriája és végül legkisebb arányban a gondolkodás formálásának kategóriája követett (4. ábra).



4. ábra: A vezető profilú mesterpedagógusok narratív és reflektív írásában azonosítható reflexiók céljainak megoszlása

A kategóriákat egymáshoz viszonyítva elmondható, hogy az irányítás eszköze és a gondolkodás formálása kategóriái között szignifikáns különbség ($p < 0,01$) található mindkét dokumentumtípusban, ahogyan az informálódás és a gondolkodás formálása kategóriák közötti különbség esetében is ($p < 0,01$). A narratív írásoknál viszont az irányítás és az informálódás kategóriái között nincsen szignifikáns különbség.

Döntő többségében a reflektivitás célja az informálódás a vizsgált dokumentumokban. A vezető profilú mesterpedagógus ekkor a kontextus, saját tapasztalatai és tudása függvényében, átgondoltan teszi le voksát egy-egy módszer vagy elmélet mellett. A szituáció elemzése során alternatív utak megtalálására, különböző megoldási módok kidolgozására koncentrálnak. Ekkor pedagógiai kultúrája bővül, azonban az alapvető nézet-, hit- és tevékenységrendszere nem változik.

A reflexió céljának mint az irányítás eszközének megjelenése kisebb mértékben jellemző a narratív és reflektív írásokra. A vezető profilú mesterpedagógusok ekkor mélyebb reflexiók nélkül, „utánzás” útján választanak a pedagógiai, vezetési módszerek közül, vagyis a valamilyen külső tekintély által legitimált eszközök, módszerek használatát, az azokra történő kritikai elemzés, értékelés nélkül teszik szakmai repertoárjuk részévé.

Legkisebb, már-már elenyésző arányban jelent meg a gondolkodás formálása mint a reflexió célja a vezető profilú mesterpedagógusoknál, ami azt jelzi, hogy a mesterpedagógusok ezen csoportjának gondolkodásában hiányterületként azonosítható saját szakmai fejlődésük tudatos tervezettsége, mely pedagógiai vagy vezetői kultúrájuk újjászervezését tenné lehetővé. *Ezen szint hiánya másrészt jelzi, hogy saját tapasztalataikon és azok kontextusán túlmutató elemzés, reflexió csak elvétve jellemzi őket, nem emelik ki a helyi szintről problémáikat, azokról nem gondolkodnak szélesebb társadalmi-gazdasági-szociális kontextusukban.*

A fenti eredmények megerősítik a reflexió szintjei részről közölt eredményeket. Ezek értelmében megállapíthatjuk, hogy a vezető profilt választó mesterpedagógusok jelentős részének gondolkodásában a reflektivitásnak jelentős szerep jut, építenek rá pedagógiai kultúrájuk bővítése során, az alternatív utak, megoldások kidolgozásának folyamatában. Kevésbé tűnnek viszont érzékenyek a szélesebb társadalmi kontextus figyelembevételére, vagyis annak a szociális, társadalmi kontextusnak az elemzésére, amelyben dolgoznak, annak ellenére, hogy vezetői szerepükből adódóan feladatuk monitorozni a külső környezetet és annak változásait, hiszen ez intézményük fennmaradásának egyik kulcsa.

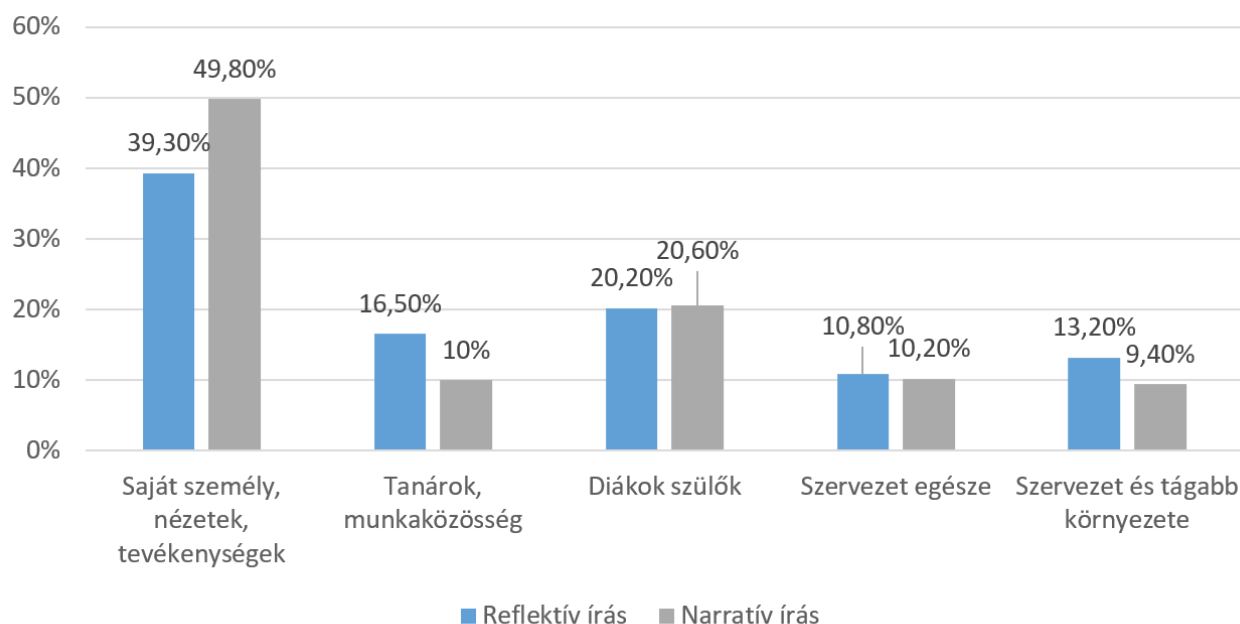
Nem azonosítható az sem, hogy szakmai fejlődésük kiindulópontja lenne a reflexió, hiszen a dialektikus szintű reflexiók és a gondolkodás formálása mint a reflexió célja, is csekély mértékben jelent meg a narratív és reflektív írásokban. Ezek együttes domináns jelenléte igazolhatná számunkra, hogy a vezető profilú mesterpedagógusok szakmai fejlődésüket tudatosan, tervezetten és reflektált módon szervezik, amelyben pedagógiai kultúrájuk, értékelő rendszerük újjászervezése is lehetségessé válik. E kérdés további feltárását teszi lehetővé a reflexió modelljének és kiindulópontjának vizsgálata.

A reflexió iránya

A vezetői reflexió irányát tekintve öt alkategória került meghatározásra:

- saját személyre, nézetekre, tevékenységekre irányul (Szivák, 2014; Ersozlu, 2016),
- tanárookra, munkaközösségre (Wenger, 2000; Radinger, 2014),
- diákokra, szülőkre (Dunford & Munby, 2012),
- szervezet egészére (Hilden & Tikkamakki, 2013; Baráth et al., 2015) és
- a szervezet és tágabb környezetére irányuló reflexió (Hargreaves & Fullan, 2012).

A reflektív írásokban a legjellemzőbb a saját személyre, nézetekre, tevékenységekre történő reflektálás, melyet a diákokra és szülőkre irányuló követ. A csoport és szervezeti szintek kategóriái kevésbé jellemzőek, így a tanárookra és a munkaközösségre, a szervezet egészére vagy a tágabb környezettel való kapcsolatára irányuló vezetői reflexiók kisebb arányban fordultak elő (5. ábra).



5. ábra: A vezető profilú mesterpedagógusok narratív és reflektív írásában azonosítható reflexiók irányának megoszlása

A vezetői reflektív írások tekintetében a kategóriákon belüli megoszlásnál azt látjuk, hogy a saját személyre, nézetekre, tevékenységekre történő reflexió szignifikánsan különbözik ($p < 0,01$) a másik négy kategóriától.

Az eredmény következhet a mesterpedagógussá válás kritériumrendszeréből is. A pedagógusok elsősorban saját kompetenciáik bizonyítékát kellett, hogy adják a dokumentumokban, mind az életútjuk áttekintése során, mind a reflektív írásokban, ahol saját fejlődésükre vonatkozó reflexiójuk kiemelt jelentőségű. A vezető profilt választó pedagógusok reflexiói alacsony mértékben irányulnak a szervezetre, annak ellenére, hogy mesterprogramjuk kifejezetten a szervezetben betöltött vezetői feladataikhoz kötött, így elsődleges jelentőségű lett volna az is, hogy gondolkodásukban, reflexióikban a szervezet hangsúlyosabb helyet foglaljon el. A szervezetre irányuló reflexió aránya nem mutat szignifikáns különbséget a közösségre, a szervezet és tágabb környezetére vagy a diákokra, szülőkre irányuló reflexióktól, vagyis e négy kategória együttesen válik el az önmagukra irányuló reflexiók mértékétől.

A fentiek értelmében megállapítható, hogy a vezető profilú mesterpedagógusok többségének önreflexiója magas arányú, foglalkoznak fejlődésükkel, pedagógus szerepük elemzésével, értékelésével. Ez megerősíti azt a korábbi állításunkat, hogy a mesterpedagógusok e csoportjának szakmai életében helye van a reflektivitásnak, de ahogy a korábbi eredmények tükrében láttuk, ez esetlegesen vezeti el őket pedagógiai kultúrájuk megváltoztatásához. Szakmai karrierútjuk elemzésében csekély mértékben kap szerepet a szakmai közösség, a szervezet vagy a szervezet és tágabb környezete, ami arra enged következtetni, hogy vezetői szerepükre kevésbé reflektáltak szakmai pályájuk értékelése során. Nem tervezik tudatosan vezetővé válásukat, nem elemzik az ehhez tartozó kompetenciákat, a vezető profil választása ellenére. Ha szakmai életútjukról gondolkodnak pedagógusként azonosítják magukat, noha a vezetői és pedagógusi kompetenciák jelentős mértékben különböznek egymástól (Day, Gu & Sammons, 2016), azaz a vezető profil ellenére sem domináns a vezetői szerepértelmezésük.

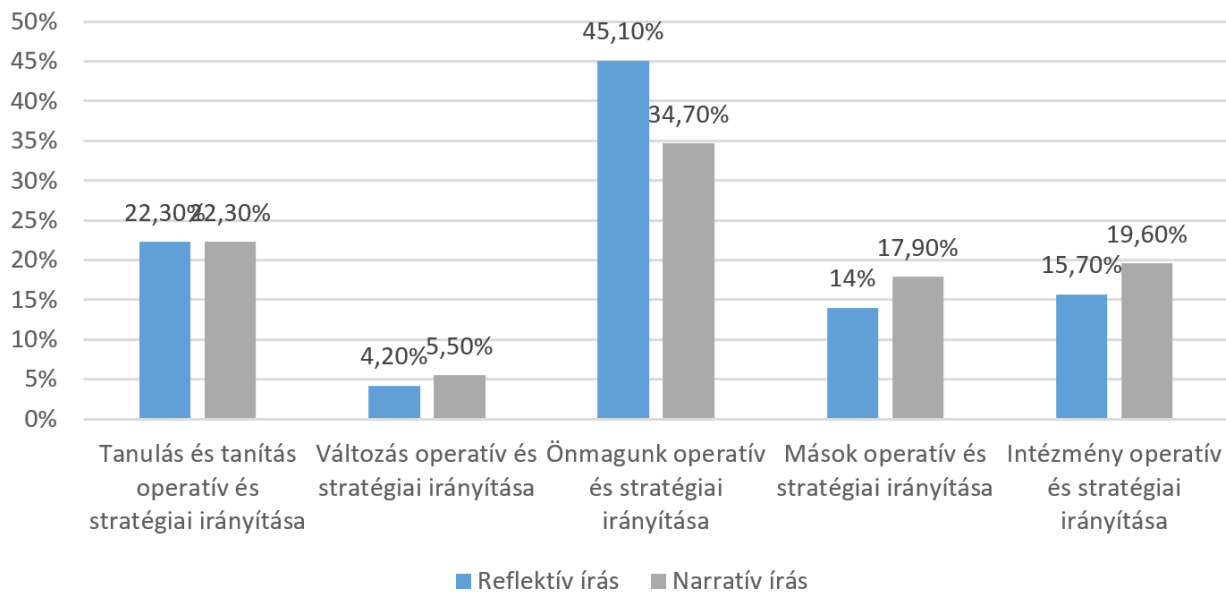
A Central5 keretrendszer elemeihez kapcsolódó reflexiók

A Central5 keretrendszer elemei a szakmai életutakban és az összegző, reflektív írásokban kerültek elemzésre. A keretrendszer öt területe jelentette az öt kódkategóriát:

- A tanulás és tanítás stratégiai vezetése és operatív irányítása
- A változások stratégiai vezetése és operatív irányítása
- Önmaga stratégiai vezetése és operatív irányítása
- Mások stratégiai vezetése és operatív irányítása
- Az intézmény stratégiai vezetése és operatív irányítása (Schratz et al., 2013).

A jellemzők csak azokban az esetekben kerültek kódolásra, amikor reflexióhoz kapcsoltnak jelentek meg.

Megállapíthatjuk, hogy az életutakban szignifikánsan nagyobb arányban jelent meg önmaguk operatív és stratégiai irányítása, mint a másik négy elem ($p < 0,001$), ami validálja a reflexió irányára vonatkozó eredményünket, ahol a saját személyre, nézetekre, tevékenységekre vonatkozó reflexiók domináltak. Ezt követte a tanulás-tanítás, majd az intézmény működésének operatív és stratégiai irányítása, mely kategóriák egymással szignifikáns összefüggést mutatnak ($p < 0,01$), azaz azok a vezető profilú mesterpedagógusok, akiknél megjelent az intézmény operatív és stratégiai irányítása, jellemzően a tanulás-tanítás irányításának elemzésére is kitértek narratívájukban. A narratív írásokban tehát a vezetők egy csoportja összekapcsolta a tanulás-tanítás irányítását az intézmény működésére vonatkozó elemekkel. Legkisebb arányban a változás operatív és stratégiai irányításához tartozó elemek kerültek említésre, melyek szignifikánsan különböznek ($p = 0,024$) a többi kategória megjelenésétől (6. ábra).



6. ábra: A vezető profilú mesterpedagógusok narratív és reflektív írásaiban a Central5 keretrendszer elemeihez kapcsolódó reflexióinak megoszlása

A reflektív írásokban is az a tendencia bontakozik ki, miszerint a vezető profilt választó mesterpedagógusok önmaguk fejlődésére vonatkozóan tettek említést a legnagyobb arányban, nagyobb százalékban, mint a narratív írásokban. A további kategóriák esetében a reflektív írásban többnyire alacsonyabb mértékben jelentek meg az egyes kategóriák, legkisebb mértékben a változások irányításához kötődő. Az önmaguk irányítására vo-

natkozó jellemzők megjelenése szignifikánsan különbözik a másik négy kategóriától ($p < 0,001$), ahogy a változásra vonatkozó irányítás is ($p < 0,001$).

Összegezve: a tanulás-tanítás stratégiai vezetése és operatív irányításának kiemelt jelenléte a tanulói eredményességről, értékelésről és a kurrikulum fejlesztéséről való gondolkodást jelzi a vezetők egy csoportjánál, melyben a pedagógusi és vezetői szerepek összeérnek. Érdekes, hogy a narratív írásokban valamivel nagyobb teret adtak a mesterpedagógusok a szakmai közösség és az intézmény irányításának, holott ezen területek megjelentetésére a reflektív írások adekvátábban biztosítottak lehetőséget. Ez adódhat abból, hogy a vezetői profil választása miatt a mesterpedagógusok karrierútjuk elemzése során szakmai fejlődésük értelmezésében a szakmai közösségben való működést, illetve az intézményvezetői szereppel járó menedzsment feladatokat domborították ki.

A Central5 keretrendszer elemeinek mindegyike kritikus fontosságú az iskolai eredményesség szempontjából. A változás operatív és stratégiai irányításának területe csekély mértékben jelent meg a mesterprogramokban, ami arra enged következtetni, hogy a vezetők nem fordítanak kellő figyelmet az iskolai jövőkép, vízió kialakítására és ezzel együtt a célok elérésére, a változó környezeti feltételekhez való alkalmazkodásra és a vezetői felelősségek megosztására a szervezet tagjai között. *A vezető mint a mindennapok tanulási, tanítási tevékenységeivel összefüggő operatív feladatok megoldója jelenik meg, amiből egy adminisztratív professzióképp sejjik fel.*

Összegzés

Az Európai Unió és az OECD országok is immár 20 éve kiemelt figyelemmel fordulnak az iskolavezetés problematikája felé, hiszen a társadalmi-gazdasági és szociális változások és az ezekhez kapcsolódó köznevelésfejlesztési beavatkozások az intézményvezetéssel kapcsolatos megújulást indukálnak. Ahogy az oktatás környezetének elvárásai átalakulnak, az intézményvezetői szerep is újradefiniálódni látszik. Mindez a nemzetközi trendeket a decentralizáció felé terelte, amelyben az oktatáspolitikai a stratégiai célok meghatározásán és az eredményesség ellenőrzésén kívül, a folyamatok menedzselését is helyi szintre delegálja.

- A vezetői szerep formálódása a hazai köznevelés kontextusában is látszik, még akkor is, ha az itthoni változások a nemzetközi trendekkel ellentétes irányultságúak. A hazai szakpolitikai elvárásrendszer az intézményvezetői felelősséget és szerepet nem kitérít látszik, mint oly sok nemzetközi példán keresztül láthatjuk, hanem épp ellenkezőleg, szűkíti azt. Az intézményvezetők felelősségi és döntési jogköre az elmúlt években jócskán lecsökkent, ahogy a centralizáció egyre kiterjedtebb formát öltött a köznevelés rendszerében. Történik mindez azzal együtt, hogy a köznevelési stratégia korszerű, a nemzetközi trendeknek megfelelő pedagógusprofesszió képét szeretné közvetíteni felénk. A stratégiában ugyanis kiolvasható egy autonóm, kompetens, tanuló pedagógus céltételezett képe, noha Szivák és munkatársai (2019) elemzése rávilágít, hogy ezen céltételezéshez nem kapcsolódnak „konkrét, folyamatos és egymásra épülő” (Szivák et al., 2019. p. 831.) beavatkozások. A stratégia és a szabályozási környezet a megjelenített professzióképp elemeihez kötődően, azok ellenőrzési lehetőségeit domborítja ki. Ebben a kontextusban és a fentebb ismertetett kutatási eredmények tekintetében a mesterpedagógusok vezetői szerepértelmezéséről megállapítható, hogy túlnyomó többségében 'végrehajtó' vezetői szerepben azonosíthatóak. A vezetői profilt választó mesterpedagógusok e szerepükben alkalmazkodni látszanak a fentebb ismertetett szakpolitikai kontextushoz. Ezen szerephez kötődően a reflektivitás leginkább adott helyzetben felmerülő probléma megoldását szolgálja. A szakmai fejlődés tervezése, ahogy a szervezeti nézőpont megjelenése is esetleges. Nem értelmeződik az oktatási-nevelési intézmény társadalmi beágyazottsága, nem jól fókuszált a szükséges változásokkal szemben.

- Azonosítható azonban két másik domináns szerep is a vezető profilú mesterpedagógusok körében. A 'tudásmegosztó' szerep, esetében a vezető profilú mesterpedagógusok szívesen támogatják a szakmai közösség fejlődését, saját tapasztalataikat becsatornázzák a szervezetbe. A szervezetben jelen lévő tudásra azonban kevésbé tekintenek saját tanulásuk forrásaként.
- Legkisebb arányban, de megjelent a 'tanuló' vezetői szerep a mesterprogramokban. Ekkor a szakmai fejlődés tudatosabb tervezése figyelhető meg, reflektálva az intézményi kontextusra. A reflexiók elérik a dialektikus szintet, mellyel az e szerepben is azonosítható vezetők támogatni tudják vezetői kultúrájuk megújulását.

Diszkusszió

Összefoglalva megállapítható, hogy a vezetői felelősséggel szorosan összefüggő feladat a szakmai közösség fejlődésének támogatása, melynek eredményessége csak korlátozott lehet a kutatásban érintett iskolák körében, ha egyrészt a szabályozási rendszerkörnyezet a benne működő pedagógusokat és vezetőket az elvárások, a követelmények teljesítésének és azok ellenőrzésének hármásával nyomasztják, beszűkítve a vezetői autonómia körét. Így a vezető profilt választó mesterpedagógusok szerepértelmezésében a végrehajtó vezetői szerep válik dominánssá.

Másrészt, a vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása nem tekinthető professzionálisnak, hiszen a reflektivitás szervezeti tanulásban betöltött szerepe jellemzően nem jelent meg a mesterprogramokban, azt a szervezet fejlesztésével esetlegesen illesztették össze, valamint jellemzően nem járul hozzá pedagógiai kultúrájuk megváltoztatásához.

A NOIR+ stratégiában a mesterpedagógusokhoz kapcsolt tudásközvetítés, innovációk támogatása vagy értékelő szerepek nem fognak célzott támogatás nélkül eredményesen megjelenni a köznevelés rendszerében, hiszen a vizsgált mesterpedagógusok sem vezetői szerepükben, sem reflektivitásukat tekintve, sem szakmai fejlődésükhöz kapcsoltan nem egyértelműen tekinthetők professzionális szakembereknek.

Javaslatok a szakpolitika számára

Az eredményes pedagógusi és vezetői működésmódok között ugyan sok hasonlóságot is találhatunk, mégis érdemes lenne szétválasztani a két életpályát, hiszen azok eltérő ívet írhatnak le. Ezzel együtt a vezetői kompetenciák leválasztása a pedagógusi életpályamodellről lehetővé tenné speciális támogatási formák kidolgozását, mellyel megerősödhetne a szervezeti fókusz, elindulhatnak szervezetfejlesztési innovációk, erősödhetne az intézmények tanulószervezeti működése. A vezetők számára vezetői szerepükhöz kötődő továbbképzések biztosítása és ezek beépítése az életpályamodelljünkbe szorosan következik a fentiekből.

Megfontolandó lépés lenne kitérni az iskolavezetői pozíció bemeneti feltételeit, hiszen egy köznevelési intézmény vezetéséhez, egy tantestület eredményes irányításához irányításához, a tanulás-tanítási folyamatok támogatásához a pedagógusi végzettségen túl is alkalmas jelöltek lehetne találni, akik sok esetben könnyebben lépnének ki a végrehajtó vezetői szerepből, hiszen látásmódjukat nem szűkítené a pedagógusi szemüveg.

Irodalom

1. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Budapest: Magyarország Kormánya. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>
2. Baráth, T., Horváth, L., Nóbik, A. & Verderber, É. (2019). Educational leadership in Hungary. In Ševkušić, S., Malinić, D., & Teodorović, J. (Eds.), *Leadership in Education: Initiatives and trends in selected European countries* (pp. 113–133). Belgrade: Institute for Educational Research, University of Kragujevac Faculty of Education in Jagodina, Közoktatási Vezetőképző Intézet (SZTE).
3. Barber, M., Whelan, F. & Clark, M. (2010). *Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems Are Building Leadership Capacity for the Future*. McKinsey & Company. Retrieved from <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/capturing%20the%20leadership%20premium/capturing%20the%20leadership%20premium.ashx>
4. Bocsi, V., Kozák, A. & Móri, M. (2017). Intézményvezetői problémátípusok pedagógus szemmel. *Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Folyóirat*, 9, 1, 78–86.
5. Cordingley, P., Bell, M., Evans, D. és Firth, A. (2005). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD? In *Research Evidence in Education Library*. London: University of London. Retrieved from <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=395&language=en-US> (2019. 05. 10.)
6. Daniëls, E., Hondeghem, A. & Heystek, J. (2020). Exploring the outcomes of group reflective learning for school leaders, *Reflective Practice*. 21, 5, 604–618. DOI: 10.1080/14623943.2020.1784865
7. Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 2, 221–258.
8. Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Company.
9. Edmondson, A. C. (2003). Speaking Up in the Operating Room: How Team Leaders Promote Learning in Interdisciplinary Action Teams. *Journal of Management Studies*, 40, 6, 1419–1452.
10. Ersozlu, A. (2016). School Principals' Reflective Leadership Skills through the Eyes of Science and Mathematics Teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11, 5, 801–808.
11. Falus, I. (1998). A pedagógus. In Falus, I. (Ed.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 96–116). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
12. Garvin, D. A. (2000). *Learning in Action*. A guide to putting the learning organisation to work. Harvard Business School Press.
13. Grimmett, P. P., MacKinnon, A. M., Erickson, G. L., és Riecken, T. J. (1990). Reflective practice in teacher education. In Clift, R. T., Houston, W. R., & Pugach, M. C. (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (pp. 20–38). New York: Teachers College Press.
14. Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
15. Harris, A. & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*. 38, 4, 351–354.
16. Hilden, S. & Tikkamäki, S. K. (2013). Reflective Practice as a Fuel for Organizational Learning. *Administrative Sciences*, 3, 3, 76–95.
17. Kálmán, O. & Rapos, N. (2018). Pedagógusképzés és szakmai közösségek. In *Alma a fán. Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században* (pp. 60–71). Budapest: Tempus Közalapítvány. Retrieved from https://tka.hu/docs/palyazatok/alma_a_fan_5.pdf
18. Katznelson, H. (2014). Reflective functioning: a review. *Clinical Psychology Review*, 34, 107–117.

19. Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31, 2, 235–250.
20. Kimmel, M. (2006). A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 4. 3–4, 35–50. Retrieved from https://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag_gusk_pz_s_2006-3-4/181
21. Kovács, I. (Ed., 2015). „Okos köznevelés” – *Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer stratégiájának kiegészítésére*. Budapest: ELTE PPK.
22. Krippendorff, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Budapest: Balassi Kiadó.
23. McDermott, F. (2020). *Inside group work: A guide to reflective practice*. Routledge.
24. Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*, Dordrecht: Kluwer Academic.
25. OECD (2016). *School Leadership for Learning. Insights from TALIS 2013*, Párizs: OECD Publishing.
26. OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Retrieved from [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
27. Oktatási Hivatal (2016). Útmutató a Mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz. Budapest. Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kiadvanyok/mesterpedagogus_utmutato.pdf
28. Oktatási Hivatal (2018). Útmutató a Mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz. Budapest. Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/Mesterpedagogus_harmadik.pdf
29. Polizzi, J. A. & Frick, W. (2012). Transformative Preparation and Professional development: Authentic reflective Practise for School Leadership, *Teaching and Learning: The Journal of Natural Inquiry and Reflective Practice*, 26, 1, 20–34.
30. Radinger, T. (2014). School Leader Appraisal- A Tool to Strengthen School Leaders' Pedagogical Leadership and Skills for Teacher Management? *European Journal of Education*, 49, 3, 378–394.
31. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
32. Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass, San Francisco.
33. Spalding, E. és Wilson, A. (2002). Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing. *Teachers College Record*. 104, 7, 1393–1421.
34. Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
35. Szivák, J., Verderber, É. & Vámos, Á. (2018): Reflective Problem-solving of Learning Teachers. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 3, 8, 8–22.
36. Szivák, J., Rónay, Z., Saád, J. & Fazekas, Á. (2019). A pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerszabályozási környezet. *Educatio*, 28, 4, 829–837.
37. Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
38. Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005). *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 50 Action Strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press.
39. Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Auckland: New Zealand: Ministry of Education.
40. Valli, L. (1990). Moral Imperatives in Reflective Teacher Education Programs. In Clift, R. T., Houston, W. R. & Pugach, M. (Eds.). *Encouraging Reflective Practice: An Examination of Issues and Exemplars* (pp. 39–56) New York: Teachers College Press.
41. Van Manen, J. (1977). Linking Ways of Knowing to Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 3, 205–228.
42. Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning System. *Organization*. SAGE Journals, 7, 2, 225–246.

Managing master teachers' reflectivity and leadership role

The Hungarian model of teacher's career path has four grade based on teachers' activities. Creating the new master teacher level with leader profile has indicated a new type of profession in the system of public education. This research focuses on reflectivity and managing role of master teachers with leader profile, whom earned their master teacher status during the pilot period of the implementation of the new teacher appraisal system. 813 teachers' documents were analyzed (general and partial plans) as well as the contents of professional career paths and summarizing analysis and the content of reflections (N=119). The results described in this paper draw our attention to that the reflective thinking of managing master teachers' does not support the change of their pedagogical or managerial culture. Reflective thinking is not a cognitive strategy for them. Reflectivity helps only solve their daily problems instead of supporting long-term, adaptive problem solving and strategy making. According to the results of the research 3 types of manager role can be described. The executing manager type is the most dominant.

Keywords: reflection of leaders, Hungarian master teacher level, content analysis

Vámos Ágnes munkáiból

Képzési innováció és szervezeti tanulás a felsőoktatásban, a bolognai folyamat követése az ELTE-n akciókutatással¹

Vámos Ágnes

A felsőoktatás funkciói alapvető változáson esnek át: új tanulásfelfogás, új oktatói feladatok, új szervezeti működés jelenik meg. Ebben a tanulmányban azokat a mérföldköveket mutatom be, amelyet az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézete rakott le a bolognai folyamathoz való illeszkedésekor. A pedagógia alapszakhoz kapcsolódó 2006–2011-es akciókutatás szervezeti tanulás volt, mert a szervezet tagjainak olyan társas tanulása zajlott, ami nem egymás mellett élő emberek egyéni tanulásának összege, s nem is tőlük független eredmény, hanem egy új közös minőség.

Kulcsszavak: akciókutatás, tanuló szervezet, képzési program-innováció, Bologna-folyamat

Bevezetés

A Bologna-folyamat a legtöbb magyar felsőoktatási intézményt először az azzal való együttthaladás szempontjából érintette. A képzési területek többsége 2006-ban – rövid felkészülés után – áttért az osztott rendszerű képzésre, s alapszakjukon (BA/BSC) fogadták az első hallgatókat. Ugyanígy történt az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán a Neveléstudományi Intézetben is annak pedagógia alapszakán. Jelen tanulmány annak a folyamatnak néhány elemét mutatja meg, amelyet az Intézet e kezdőponttól bejárt egészen addig, amíg ezt az alapszakot megújította. Ez a történet azért is számíthat a neveléstudományi kutatások iránti érdeklődők figyelmére, mert láthatóvá válnak a felsőoktatás működésének mélyebb mechanizmusai: egy képzési terület működése a bologna-rendszerben és egy szervezetnek az adaptivitási törekvései. Különös körülményként értelmezhető, hogy esetünkben, azaz a pedagógia alapszakon, végigtekintve történetén, azt kell lássuk, hogy a bolognai változtatás volt az egyik legnagyobb mértékű és léptékű; eddig lényegében szervesen, történeti evolúcióban szerveződött a felsőoktatási tudomány-művelésnek és tudomány-oktatásnak ez a tere. Most a szakpolitikai indíttatás kényszerítette a szakot rendkívül gyors változtatásra mind szerkezeti, mind tartalmi téren. Már a bevezetést követő első években világossá vált, hogy itt nem „csak” és nem első sorban szerkezeti kérdésről van szó.

Pedagógia szak történeti előzményei

A pedagógiai jellegű tárgyak tanítása Magyarországon a 17. századig visszanyúlik. A nevelési, tanítási feladatokkal hagyományosan érintett teológia, a tanulás, megismerés kérdéseit vizsgáló filozófia felsőoktatási szervezeti reprezentációja a 19. századig integrálta a neveléstudományt. E mintegy 200 év alatt a kontinentális tudományos hatásokra érzékeny magyar pedagógia tudomány mindinkább önálló tudománnyá vált. Először a középiskolai törvény kiadásával (1883) jelentek meg külön passzusok a pedagógusképzésre vonatkozóan, s ennek megfelelően külön tantárgyak leírásai a törvénykezésben. A 20. század elején (1924) pedig önálló törvény született arról, hogy a tanári képzettség megszerzéséhez a Tanárképző Intézet előadásainak látogatása és egyéves tanítási gyakorlata kötelező az addigi, csak vizsgakötelezettségek helyett. Ebben az időszakban vagyunk tanúi

1. Kézirat, 2014.

az oktatás társadalmi szerepe erősödésének; a képzési funkciók és a diszciplináris trendek egymással kölcsönhatásba léptek. A 20. század elején az ELTE képzései között is megerősödött a neveléstudomány művelése önálló bölcsészettudományként a pedagógus pályafutásra felkészítés mellett, mint óvodapedagógus és tanító/tanár. Az ún. akadémiai képzésre, a „tudósképzésre” az 1950-es évektől öt egyetemi tanulmányi év szolgált. A végzettek előbb pedagógia szakos előadói diplomát, majd az 1980-as évektől pedagógia szakos diplomát kaptak – aki akarta, tanári szakkal párosította. Kiépült tehát a neveléstudományban is a modern tudományosság művelése és közvetlen tanítása a felsőoktatásban, terjesztése a hallgatók körében és a tudományos közösségben. A 21. század elejére az ELTE-n a pedagógia és andragógia szak, valamint a pedagógusképzés egy intézmény gondozásában áll, ami a tudomány további differenciálódását mutatja.

Ami a hallgatók szakhoz való viszonyát, az ún. szak-identitást illeti, a kis létszámból fakadó intimitás jellemezte. A 20. századi Magyarországon a rendszerváltozásig a felsőoktatásba felvételt nyerők kis korosztály arányt jelentettek, egy fajta „zárt szám” politika miatt. Ebből fakad, hogy a pedagógia szakot is a hagyományos „elitképzési” minta uralta: tudatos pályaválasztás, szívesen tanulás, mielőbbi szakmai szocializáció a tudományos pályára törekvésben.

Az 1989-es társadalmi/politikai rendszerváltozást követően a hallgatói létszám alapvetően és markánsan megemelkedett az egész magyar felsőoktatásban, késve utolérve ezzel az európai trendet a húsz/harminc éves fiatalok képzettségi szintjének emelése terén. A létszám-expanzió a szereplőkön kívül a motivációk, tanulási utak és érdekek színes világát is behozta a felsőoktatásba, amely a rendszer komplexitását fokozta. Mindez kihívást jelent a felsőoktatás irányítása számára is, mert egy ilyen bonyolultságú felsőoktatási rendszer közvetlen, adminisztratív (bürokratikus) irányítása hatékony módon már nem valósítható meg. A fejlett országokban ezért irányítás (*government*) helyett egyre inkább a felsőoktatás kormányzásáról (*governance*) beszélnek, amelynek során a cél nem a szereplők önmozgásának kiiktatása, hanem a megfelelő ösztönzési struktúrák kialakításával azok megfelelő irányba terelése (de Boer et al., 2010 – idézi: Kovács & Temesi, 2013, p. 3.). Ennek megfelelően nem csökkentik, korlátozzák az intézmények mozgásterét, hanem inkább bővítik azt, azaz bővítik a felsőoktatási intézmények működési, szervezeti és pénzügyi autonómiáját. Ezzel párhuzamosan növekszik az intézmények felelőssége is a kormányzat által meghatározott rendszercélok (pl. méltányosság, esélyegyenlőség, további expanzió stb.) elérése terén (uo.)

Mindebből fakadt, hogy az ELTE-n, a korábbi 5 éves bölcsészkarai egyetemi pedagógia szakból 2006-ban „lefejtették” az új, 3 éves alapszakot. E munka úgy folyt, hogy még nem készült el a folytatás, azaz a neveléstudományi mesterszak képzési koncepciója és programja. A munka során prioritás volt, hogy a 3. év végén a munka világába történő kilépés reális alternatívaként kínálkozzon. Az ún. magyar bologna jellemzője lett tehát, hogy 2005 táján két szakmapolitikai irány, nevezetesen a hallgatói létszám növelése és a gazdaság, munka világa érdekeinek beszivárgása az akadémiai világba, s ezekkel együtt a bolognai folyamat bevezetése „összecsúsztott”, lényegében egyszerre terhelve alapvető változással a felsőoktatást a rendszer szintjén és továbbgyűrűző hatásával az oktatókat és intézményi szervezetüket. Az ezzel járó anomáliák a napvilágra kerültek már a pedagógia alapszak bevezetésének első heteiben. Ezért az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének több oktatója akciókutatásba kezdett 2006 szeptemberében, hogy a pedagógia alapszak működésének menet közbeni értékelésére támaszkodva járuljon hozzá annak minőségi működéséhez, korrekciójához és fejlesztéséhez. A 2006-2011-ig tartó kutatás a BaBe-projekt nevet kapta;² két hallgatói évfolyamot, a 2006 és 2007. évit kísérve kutatással a képzésen. Az akciókutatás az alapszak 2011-es újjászervezésével zárult. A kutatók eközben folyamatosan szembesültek azzal, hogy miként változik az oktatás kontextusa, miért jelennek meg a felsőoktatással

2. A BaBe szócska a Bachelor képzés és a Bevezetés kifejezések első két betűjéből alakult ki.

szemben új elvárások, hogy milyen erőteljes hangsúlyt kap a munka világának igénye, s hogy a képző intézmény, maguk a képzők és a hallgatók is újfajta ágensként funkcionálnak. Vagyis, hogy a bolognai folyamat nem „csak” strukturális változás, hanem sokkal inkább tartalmi, szemléleti.

A bolognai folyamat kutatása külföldön

Az ELTE-n folyó bologna-kutatás komplex akciókutatás volt, melynek eredményeit 2012-ben egy 10 tanulmányból álló kötet foglalja össze (Vámos & Lénárd, 2012). Ilyen komplex bologna-kutatásról nincs tudomásunk Magyarországon, s más országokban is ritkaságszámba megy. Különös érdekessége, hogy a bologna-folyamatot a bevezetés első percétől kezdve különböző nézőpontokból (oktatók, hallgatók, szervezet, képzési program, stb.) vizsgálta. Ezt azért kell hangsúlyozni, mert az ún. bologna-folyamat kutatása tipikusan egy-egy területet érint, mint például a kurrikulum-fejlesztés (Torraco & Hoover, 2005; de la Harpe & Thomas, 2009) vagy a hallgatók tanulásának támogatása. Bőséges szakirodalom található a mentorálásról (Ehrich & Hansford, 1999; Waters, 2003; Bordes & Arredondo, 2005), a portfólió alkalmazásáról (Mestry & Schmidt, 2010), a szervezet fejlesztéséről (Hatala & Gumm, 2006), vagy a hallgatók hangja témában folyó kutatásokról (Asmar, 1999; Hawk & Lyons, 2008, Li & Campbell, 2009). Olyan komplex akciókutatás, mint amilyen a BaBe-projekt volt, vagyis amely e fent említett kutatási témákat és még továbbiakat egyetlen projektbe involvált, alig található. Ilyennek tekinthető Taylor és Pettit kutatása (2007), melyekkel azért vannak közös pontok, mert hasonló témaköröket érintettek, mindkettőnél erős a törekvés a hallgatók bevonására a kutatási folyamatba, mindkettő sokat foglalkozik az akciókutatáskor végbement tanulási folyamattal. A különbség talán az, hogy Taylor és Pettit kutatásban az elért társadalmi változás (social change) értékelése olvasható eredményként, a BaBe-projekt esetében pedig a képzési program-innováció (Vámos & Lénárd, 2012).

A BaBe-projekt mint akciókutatás

Az akciókutatás nem tekint vissza nagy múltra Magyarországon, elterjedtsége csekély. Ennek is következménye, hogy sem működtetésének, sem a kutatási eredmények leírásának, közlésének módjai nem ismertek. Amennyire ma már elvárt, hogy a kutatók adott formátumban és adott közlési logikában mutassák be empirikus kutatásukat, annyira nem közismert, hogy miként történjen ez egy akciókutatás esetében. E körülmény miatt jelen tanulmányban azzal is foglalkozunk, hogyan függ össze az akciókutatás és annak tudományos közleményként való megjelentetése. E jellemző nem egyszerűen formai, műfaji kérdés ugyanis, hanem az akciókutatás lényege: tanulás a kutatással és tanulás annak leírása közben is. A kutatás eredményeinek leírása közbeni időszakot akkor lehet termékenynek tekinteni, ha végbemegy a kutatás újraértelmezése is.

Az akciókutatásról szóló tudományos leírás, publikáció

Az akciókutatásról szóló gazdag nemzetközi szakirodalomból McNiff és Whitehead írásaiból válogatva, és a *Doing and Writing Action Research* címmel írt könyvet alapul véve az látszik, hogy az akciókutatás publikálása hasonlatos az esettanulmányéhoz vagy az antropológiai kutatáséhoz. Viszont, mivel az akciókutatások céljukat, folyamatukat és típusukat tekintve sokfélék, ezért ezek egy része meghaladja az esettanulmány és az antropológiai kutatások sajátos nézőpontjait, vagy ötvözi ezeket és továbbiakat – nem ritkán tipikusan empirikus kutatásnak tekintett elemeket. Ebből fakad, hogy az akciókutatások sokfélék és sokféleképpen történik az eredmények leírása. Az akciókutatások közötti különbségek „megengedése” mellett, mint minden tudományos közlemény esetében, itt is alapelvárás (1) az új tudás létrehozása, vagyis, hogy a publikációval tárgyasuljon és

elérhetővé váljon egy addig impliciten működő tudás, (2) a bizonyított érvényesség, vagyis, hogy az eredmények ne a közlő véleményének tűnjenek föl, (3) a kutatás jelentőségének bemutatása, vagyis annak közzététele, hogy milyen értéket jelent a tudomány számára. E sztenderd akadémiai elvárásokon túl az akciókutatás közlésének három sajátossága van: (1) az akciókutatás egyfajta történetként való leírása, egy valóságos „élet-történeté”, (2) a történet a tanulás, a gyakorlat javításának története, a társadalmi körülményekre gyakorolt hatás története, (3) a történetnek kritikainak kell lennie, azaz a story érvényességét demonstrálni kell, beleértve azokat a bizonyítékokat, amelyek megmutatják, hogy miként történt az, ami leírásra került. A legjobb leírások meg tudják mutatni azokat a nézetekben, hitekben végbemenő dekonstrukciós és új konstrukciós folyamatokat is, amelyek a résztvevőkben lezajlottak a kutatás során (MacNiff & Whitthead, 2009 p. 25).

Az akciókutatás mint új tudás-termelő

A BaBe-projekt közvetlen eredménye a képzési program megújítása volt. Ehhez vezető öt évnyi idő kutatási és fejlesztési feladatok sokaságát tartalmazta. A sajátossága ennek a folyamatnak egy olyan oktatói párbeszéd és hallgatói szempontokra való nyitottság volt, amely belső erőként termelte újjá önmagát, s hozott létre végül új tudást. Új tudást arról, hogy miként lehetne jobban működtetni egy képzési programot, hogyan lehetne a hallgatók tanulásszervezését minőségében javítani, s a tanulás eredményét a munka világához közelíteni. Az a jelenleg, amelyet az ELTE-kutatók a 2000-es évek elején fedeztek fel saját körükben, már az 1990-es évtizedben ismert volt a gazdaság világában. *Nonaka and Takeuchi* 1998-ban tette közzé elméletét, mely szerint a vállalkozásokhoz, illetve a vállalkozások folyamatos megújulásához szükséges tudás-előállításában, az új tudás „termelésében” az abban résztvevők közötti kapcsolatnak van meghatározó szerepe. Az elmélet lényege, hogy a szervezeti kapcsolatrendszer sajátos társadalmi vagy csoport keretfeltételeket hoz létre, amely egyfajta „bennlét” élményként is megjelenhet, támogató kontextust képezve az explicit és a tacit tudás kölcsönhatásának és megújulásában. A szakirodalom a folyamat egészét olykor tudáspirálnak nevezi.

Az a kutatás, amely a Bologna-folyamatra épült és a pedagógia alapszak működését vizsgálta és kívánta jobbitani, hasonló utat járt be. Az ELTE-n zajló akciókutatás a felsőoktatási rendszerben végbemenő spontán innovációt tette tudatossá, s hatott a rendszeren belül annak elemére is, a szervezetre, tagjaira. Ez utóbbi a fenntarthatóság miatt fontos. A korábban említett *Nonaka-Takeuchi* kutatással közel egyidőben, azaz a '90-es években többen is tanulmányozták a sikeres vállalati működés eseteit a gazdaság világban, s ők is azt találták, hogy a vállalati siker nyolc legfőbb forrása mind a humán tényezőkben rejlik. Ha ezt az elméletet is visszaforgatjuk a társadalomtudományba, s értelmező keretként tekintünk rá, akkor eredményeiből többet is felismerhetünk az e tanulmány tárgyát képező akciókutatásban. Ilyen eredményességet befolyásoló humán tényező például (1) a cselekvésre való készenlét, (2) a kliensekkel/vevőkkel való szoros kapcsolat, (3) az önállóság és vállalkozó szellem, (4) munkabírási/termelékenység (Peters & Waterman, 1986). Később *Collins* (2005) a humán tényezők közül a vezetői erényekre irányította a figyelmet, s azt találta, hogy a szervezet tagjai és vezetői együttesen járulnak hozzá a jó szervezeti működéshez, a tudás tudatos és folyamatos újratermeléséhez, a megújuláshoz, innovációhoz. A vállalati világban az innovációt akadályozó tényezők között a felkészült munkaerő hiánya, a tőkehiány, a tudomány és a gyakorlat kapcsolatának hiánya szerepel. Ezek közül, az átmeneti tőkehiány súlyosan veszélyeztette a BaBe-projektet is. A képzési program innovációja mégis megvalósult, mert külső inspirációt és tőkeinjekciót kapott az ELTE Kutatóegyetemi projektje által.

Az akció kutatás mint szervezeti tanulás folyamata

A tanuló szervezet olyan szervezet, amely jövőjének kialakítása érdekében folyamatosan növeli, erősíti alkotókedvét és tehetségét. A tanuló szervezetek fontos jellemvonása, hogy a benne résztvevők új módon képesek tekinteni magukra és a világra.” (Senge, 1998). A tanuló szervezet az előbbiekben bemutatott innováció-potenciált, tudás-teremtést is integrálja a fogalmába, s továbbépíti avval, hogy nem csak a megszerzett tudással, annak terjesztésével érvel, hanem jellemzőnek tekinti a tagok magatartás-változását. Egyes szerzők szerint, – ahogy ezt a BaBe-csoport egyik tagja és a tanulmánykötet szerzője, *Lénárd Sándor* állítja – ma a rendszer gondolkodás „nulladik” szintjén áll a hazai oktatási szervezetek többsége. A szervezet nem ismeri vagy nem érzékeli azt a nagyobb rendszert, amelyben működik, amely körülveszi, nem tudja magát egy tágabb rendszer részeként értelmezni. Az a szervezet, amelyben a BaBe-projekt működött, már az akció kutatás kezdetekor túllépett ezen a szinten. Ennek illusztrálásra az idézett szerző a „tanuló szervezet” és a „felejtő” szervezet közti különbséget hozta fel (Setényi, 2003 – idézi uo.). (ld. 1. sz. táblázat)

A „felejtő” szervezet	A „tanuló” szervezet
A tanulást iskolás képzésként értelmezik	A tanulást a legszélesebb módon értelmezik
A vezetés tolerálja az egyéni tanulást	A vezetés támogatja a tanulást
A tanulás eseti és felülről szervezett	A tanulás folyamatos
A feladatokat végrehajtják, aztán kikapcsolnak	A feladatok végrehajtásakor és utána elemeznek és tanulságokat keresnek
A tapasztalat személyes tudássá válik és rejtve marad	A tanulságokat megosztják egymással, kialakul egy közös tudás

1. táblázat: A „felejtő” és a „tanuló” szervezet összehasonlítása (Setényi nyomán – idézi Lénárd, 2012)

Lénárd (2012), idézett írásában a BaBe-kutatócsoport tanulási folyamatát is felvázolta, bemutatva a naív nézeteket, melyek egy tanuló szervezetet jellemeznek a kezdetekben. Lényege, hogy a szervezeti tagok először jellemzően a szervezet vezetésétől várják a problémák megoldását, figyelmen kívül hagyva az összefüggést, mely szerint minél összetettebb egy változás, annál kevésbé lehet azt a szervezetre erőltetni. A szakmai/politikai előírások megváltoztatnak bizonyos dolgokat, de ami igazán fontos, arra nincsenek hatással (Fullan, 1993; 2008 – idézi Lénárd, 2012). Az ELTE akció kutatásban a szervezeti tanulás kiépülése ezt követően folyamatosan zajlott, a szervezet tagjai között erősödött a kommunikáció, az egyéni célok, elképzelések és a közösség-szintű célok összhangban álltak. A közösség tagjai egyénenként is ágensekké váltak, tanultak, s meg akarták osztani egymással a tudásukat. Megvalósult a tudásteremtés előfeltétele, a bizalom és az együttműködő légkör (Tynjälä, 2008).

Társas tanulás, szervezeti tanulás, tanuló szervezet

Kétségtelen, hogy az egyik legmeghatározóbb szervezetelméleti modell ugyancsak *Kurt Lewin* akció kutatás-konceptiójához nyúlik vissza. Az akció kutatás – mint láttuk eddig – a szervezetek javítására, fejlesztésére irányuló tevékenység, a konkrét tapasztalatokból való tanulás. A szervezetfejlesztés ebben az értelemben elméletfejlesztés, azoknak a teóriáknak a befolyásolása, amelyek a szervezeti tagok szervezetbeli szerepét, tevékenységét irányítják. Nyilvánvaló, hogy miként az embereknek, úgy a szervezeteknek is alkalmazkodniuk kell

környezetükhöz annak érdekében, hogy életképesek maradjanak, sikeresek legyenek. Az egyén tanulásának több eleme vonatkozatható a szervezetek tanulására is – hiszen a szervezetek is, miként az egyének is múltbéli tapasztalataikat használják fel; alkalmazkodnak, illetve változtatnak céljaikon.

Ez az egyén, a csoportok, szervezetek tanulásának közös és eltérő vonásait jó kell látni ahhoz, hogy felhasználhassuk. Ezt tettük az akciókutatás során is. Az akciókutatásból való kiindulás azért is hasznos, mert akciókutatást jellemzően nem egyének, hanem csoportok, szervezetek végeznek. A csoportos tanulás nem feltétlenül szervezeti, de nem lehet elképzelni olyan szervezeti tanulást, amely mögött nincs csoport. A szervezeti tanulás viszont azért más minőség, mert itt az egyének csoportjának tanulása nem egyének sokaságának tanulása, hanem olyan folyamat, amelyen a szervezet esik át.

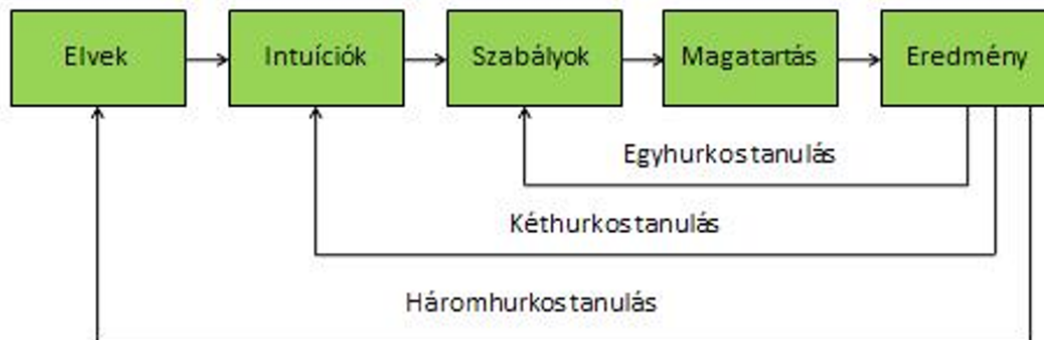
Argyris és Schön (1974, 1978, 1996) egy-két (1. ábra) illetve mások már három hurkos tanulásként értelmezhető alapelmélete azt állítja, hogy az új tudáshoz, egy feladat ügyes elvégzéséhez vezető úton az vezet eredményre, ha az esetleges hibákat folyamatosan azonosítjuk és javítjuk. Ha ez a hibajavító folyamat képessé teszi a szervezetet arra, hogy úgy folytassa politikáját (policies), hogy sikeresen elérje céljait, akkor ezt a folyamatot – az egyéni tanuláshoz hasonlóan – egyhurkos tanulásként nevezzük. Ha azonban a szervezet több mint egy olyan monitor, ami az eltérésekre figyel, és kérdéseket tesz fel a célokra, a politikára (policies) és/vagy az uralkodó értékekre nézve, beleértve azt is, hogy mi és miért okozott hibát, akkor ez a folyamat a kéthurkos tanulás.



1. ábra: Egyhurkos és kéthurkos tanulás – (Anderson, 1994 nyomán)

A „hurkok” száma növelhető aszerint, hogy hány „úttal” jut el a szervezet saját kultúrájának mélyebb rétegeibe (2. ábra). Bármily kiváló lehet egy szervezet valamennyi tagja külön-külön a maga területén, például a felsőoktatásban kutatóként, oktatóként, ha ebbéli közös tevékenységükre nem reflektálnak közösen, azaz nem járják körül együtt az előbbi folyamatban jelzett hurkos utazást, egészen a vezérlő értékek–cselekvés–következmény komponensig, s nem közösen hoznak reflektív döntést, nem osztják meg tudásukat.

A közösségi tanulás formái



2. ábra: Argyris és Schön elmélete továbbgondolva (Gaskó & Rapos, 2013)

A szervezeti tanulás kutatása olyan kérdéseket tesz fel, mint például, hogy mi jellemzi, hogyan vihető végbe, milyenfajta szervezeti tanulás kívánatos, milyen hatása van stb. A *szervezeti tanulás*hoz képest a *tanuló szervezeti* kutatások arra kíváncsiak, hogy milyenek a tanulni képes szervezetek, milyen feltételekkel tudják képességeiket fejleszteni. *Újhelyi Márta* részletesen leírja a tanuló szervezet jellemzőit (2001) hivatkozva külföldi és hazai kutatókra. A tanuló szervezetek fontos megkülönböztetőjének tartja a tudatos, kéthurkos tanulást, és a problémaalapú, ciklikus tanulási folyamatokban való részvételt. A tagok saját és mások tapasztalataiból egyaránt tanulnak, megpróbálnak konszenzusos döntéseket hozni, s az egész folyamat eredményeképpen megtanulnak folyamatosan közös célokért, közös értékek mentén együttműködni. A tanuló szervezetek nagyon szigorú követelményeket támasztanak tagjaikkal szemben. Amellett, hogy megtartják egyéniségüket, csoporttagokká is válnak. Mindezek a jellemzők a tanuló szervezeteket abban segítik, hogy elérjék céljaikat: versenyképessé váljanak és versenyképesek maradjanak.

Hálózati gondolkodás, rendszergondolkodás, rendszer-intelligencia

A 21. század elején a finnországi Helsinki Aalto University rendszerelméleti laboratóriumában olyan kutatásokat folytattak és ösztönöztek, amelyek a hálózatok, rendszerek működésében a közösségi szerveződés és kapcsolatok, valamint ezek emberi jellemzőit keresték (Hämäläinen & Saarinen 2002).³ Több kutatással vizsgálták a *rendszer-intelligencia* jelenségét, melynek lényege a komplex rendszerekben való, visszajelzéseket figyelembe vevő gondolkodás, cselekvés és aktív részvétel (Hämäläinen & Saarinen, 2004, 2007, 2008 – idézi Banai, 2013).⁴ A rendszer-intelligenciát megalapozó elmélet a szerzők szerint *Howard Gardner*hez⁵ (*theory of multiple*

3. A rendszerintelligencia-kutatócsoport aaltói egyetemi részlegének, valamint a kutatócsoport által megjelentetett kiadványok linkje: <http://www.systemsintelligence.tkk.fi/>

4. E bekezdés leírásában Banai Angéla doktorandusz volt a segítségemre, akinek a rendszer-intelligencia témában írt tanulmánykötetről készült recenziója a *Neveléstudomány* című folyóirat 2013. 2. számában olvasható (www.nevelstudomany.elte.hu).

5. Howard Gardner honlapja: <http://www.howardgardner.com/>

intelligence), Herbert Simonhoz⁶ (artificial intelligence) és Marcial Losadához⁷ (meta learning) köthető. A rendszerintelligencia-kutatásokra több kutatási terület is hatott, ezek a rendszerelmélet és rendszergondolkodás, az emberi agy neuroanatómiája, pozitív pszichológia és kognitív pszichológia, alkalmazott matematika, kreatív problémamegoldás és heurisztika, valamint az akciókutatás. Ilyen értelemben a rendszerintelligencia-kutatások kiegészítik az emberi intelligenciára vonatkozó kutatásokat. A szerzők szerint a rendszerintelligencia minden ember veleszületett képessége. Ezt az adottságát mindenki ki tudja használni, ha elismeri, hogy a világ bonyolult kapcsolatok hálózata, aminek mindenki részese, s ha elfogadja a környezet folyamatos visszajelzéseit, amikor kapcsolatba kerül vele. A rendszerintelligencia kutatói szerint tevékenységük közel áll a rendszerben való gondolkodás kutatásához. A rendszerintelligens egyén, illetve ilyen egyénekből álló szervezet képes a folyamatos reflexióra, s kész arra, hogy a szükséges korrekciókat elvégezze.

Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében 2006 és 2011 között lezajlott akciókutatás, mely a BaBe-projekt néven vált ismertté ezekkel a tanulságokkal és továbbgondolandó kérdésekkel szolgált. A szervezet, amelyben ez a tevékenység zajlott további projektekkel gazdagítja saját közösségét és teremt újabb minőségeket. Újabban, nem csak a megújult alapszak implementációjához kapcsolt tervet és figyeli, monitorozza a megújult szak 2012-től kezdődött működését, hanem e konferencia-kötet megjelenésének időszakában már az alapszak és a mesterszak illeszkedésének kérdéseit veszi nagytitkos alá az Európai Képesítési Keretrendszerhez kapcsolódóan.⁸

Irodalom

1. Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
 2. Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
 3. Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
 4. Asmar, C. (1999). Scholarship, experience or both? A developer's approach to cross-cultural teaching. *International Journal of Academic Development*, 4. 2–11.
 5. Bordes, V. & Arredondo, P. (2005). Mentoring and 1st-Year Latina/o College Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 4. 114.
 6. Campbell, A. & Groundwater-Smith, S. (Ed.). *Action Research in Education*, SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore
 7. Collins, J. (2005). *Good and Great*. Harper. N.Y. 2001. Magyarul: Jóból kiváló. Melléklet: Tököli, Zs. Jóból kiváló magyar szemmel. HVG. 2005.
 8. de la Harpe, B. & Thomas, I. (2009). Curriculum Change in Universities: Conditions that Facilitate Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3, 75.
 9. Ehrich, L. C. & Hansford, B. (1999). Mentoring: Pros and Cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37, 92.
 10. Gaskó, K. & Rapos, N. (2013). *Tanuló szervezet – szervezeti tanulás, tanuló közösségek*. Oktatási Hivatal, Budapest: TÁMOP 4.1.3. (Kézirat)
6. Herbert Simon honlapja: <http://www.cs.cmu.edu/simon/>
7. Marcial Francisco Losada honlapja: <http://losada.socialpsychology.org/>
8. Ez a munka a TÁMOP 4.1.3. „Felsőoktatási szolgáltatások rendszer szintű fejlesztése, második ütem” című kiemelt projekt K+F finanszírozású részprojektnének részeként valósul meg. Ez lehetővé teszi, hogy az innováció lendülete megmaradjon, s tőkehiány ne akadályozza.

11. Hatala, J. P. & Gumm, J. C. (2006). Managing Organizational Cultural Influences During the Implementation of Competency-Based Training. *Advances in Developing Human Resources*, 8, 229.
12. Hawk, Th. F. & Lyons, P. R. (2008). Please Don't give Up On Me: When Faculty Fail To Care. *Journal of Management Education*, 32. 316–338., first published on January 31, 2008.
13. Kováts, G. & Temesi, J. (2012). *A kimenet-orientáció szerepe a felsőoktatás minőségbiztosítási eljárásaiban Nemzetközi kitekintés*. Oktatási Hivatal, Budapest TÁMOP 4.1.3. (Kézirat)
14. Lénárd, S. (2012). Oktatói együttműködés. In: Vámos, Á. & Lénárd, S. (2012). *Képzési program és szervezet a Magyar felsőoktatásban a Bologna-folyamat kezdetén – a BaBe-projekt (2006–2011)*, Budapest: Eötvös Kiadó.
15. Li, M. S. & Campbell, J. A. (2009). Intercultural friendship building: the case of Asian international students studying in a New Zealand tertiary institution. *The 8th CAFIC International Conference Paper Presentation Certificate*, pp. 1–17. June 11–14. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
16. McInnis, C. (2001). Researching the First Year Experience: where to from here? *Higher Education Research & Development*, 20. 2. 105–114.
17. McNiff, J. & Whitehead, J. (2009). *Doing and Writing Action Research*. Los Angeles: SAGE Publishing.
18. Mestry, R. & Schmidt, M. (2010). Portfolio Assessment as a Tool for Promoting Professional Development of School Principals: A South African Perspective. *Education and Urban Society*, 42. 352. Originally published online 13. January 2010.
19. Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1998). *A Theory of the Firm's Knowledge-Creation Dynamics*. In: Chandler, A. D., Hagström, P. & Sölvell, Ö. (Eds). *The Dynamic Firm*. Oxford University Press.
20. Peters, T. J. & Waterman, R.H. (1986). *A siker nyomában*. Kossuth Kiadó.
21. Senge P. (1998). *Az 5 alapelv*. Budapest: HVG Kiadó.
22. Setényi, J. (2003). „Tanuló és felejtő” szervezetek: a közoktatási intézmények tudásmenedzsmentjéről. In: Bálint J. & Baráth T. (Eds.). *Útközben – minőségfejlesztés a tanulásfejlesztésért: válogatás az V. és VI. szegedi minőségbiztosítási konferencia előadásaiból*, Szeged: Qualitas T&G Kft.
23. Taylor, P. & Pettit, J. (2007). Learning and teaching participation through action research: Experiences from an innovative masters programme. *Action Research*, 5, 231.
24. Torraco, R. J. & Hoover, R. E. (2005). Organization Development and Change in Universities: Implications for Research and Practice. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 422.
25. Újhelyi, M. (2001). *Az emberi erőforrás menedzsment és fejlesztése, valamint a szervezetfejlesztés kapcsolata*. PhD disszertáció, Debrecen.
26. Vámos, Á. & Lénárd, S. (2012). *Képzési program és szervezet a Magyar felsőoktatásban a Bologna-folyamat kezdetén – a BaBe-projekt (2006–2011)*, Budapest: Eötvös Kiadó.
27. Waters, D. (2003). Supporting First-Year Students in the Bachelor of Arts: An Investigation of Academic Staff Attitudes. *Arts and Humanities in Higher Education*, 2, 293.

Educational Innovation and Systematic Learning in Higher Education, Tracking the Bologna Movement at ELTE with Action Research

The functions of higher education are going through essential changes: a new approach of learning, new tasks for the educators and new systematic operation have occurred. This paper is going to describe those milestones which have been laid down by the Institute of Education at the Department of Pedagogy and Psychology at ELTE to adapt to the Bologna system. The action research from 2006 to 2011 in connection with the Pedagogy BA was systematic learning, because the members of the system produced the kind of social learning which was not the summation of the individuals living next to each other, and the result is not independent from these people, but new common quality.

Keywords: action research, student organization, educational programme-innovation, Bologna system

Pedagógusok a problémáikról, a hibákról¹

Vámos Ágnes

A problémák nagyobb részét a pedagógusok saját maguk oldják meg. Ennek oka a probléma hibaként, s a hiba saját szakmai bizonytalanságként való értelmezése. A pedagógus azt tanulja meg a szervezetben, hogy a probléma a kezdő, a tapasztalattal még nem rendelkező jellemzője. Megoldáskereséskor nem a mély reflektivitás, a gyakorlatközösségek működése a jellemző tanult gyakorlat, hanem a problémamegoldás magasabb pozícióhoz háritása, a felelősség átruházása.

Kulcsszavak: pedagógus kompetenciák, problémamegoldás, hibakezelés, szervezeti bizalom, humán tőke

Bevezetés

A problémamegoldás, a hibakezelés a gazdaság világában alapvetően szervezeti kérdés (Soós, 1999): a bankok, a légi közlekedés a nagyobb katasztrófák bekövetkezésekor fordulnak a csődök, tévedések, hibák felé. A gyártók a selejt okát keresik. Sok intézmény megelőző munkálatokat végez annak érdekében, hogy máskor felkészültebbek legyenek, azaz igyekeznek a hibákat intelligens módon kezelni. A témával kapcsolatos magyar szakirodalmak elsősorban a problémamegoldó gondolkodásra való tanulói, hallgatói fejlesztéssel foglalkoznak (Kontra, 1996; Molnár, 2005, 2013; Mrázik, 2009; Csíkos, 2010; Kopp, 2013), s alig a tanár saját feladatainak ellátásához kötődő problémamegoldással. Pedig a problémamegoldó kompetencia egyike a pedagógus kompetenciáknak,² s általános, generikus kompetenciának is tekintik. A külföldi szakirodalomban a kezdő pedagógusok körében végzett kutatáskor Veenman (1984) a kezdők problémáit vizsgálta, s azt találta, hogy leggyakoribb probléma a tanulók motiválása, az egyéni különbségek kezelése, az értékelés, a szülőkkel való kapcsolat. Bransford, Sherwood, Vye & Rieser (1986) különböző korcsoportokhoz tartozó pedagógusoknál a tervezéssel, értékeléssel kapcsolatban vizsgálta a problémamegoldást. Kevés a problémamegoldás szervezeti összefüggésével foglalkozó pedagógiai szakirodalom.

Elméleti háttér

A probléma és a hiba egyaránt egy adott, jelenlegi/kiinduló állapot és egy kívánt, ideális állapot közötti nemkívánatos eltérés. Ennek kiküszöbölése a problémamegoldás és a hibakezelés. A kívánt állapot elérése nem jelenti azt, hogy nem lesz több probléma vagy hiba, zavar, tévedés (a továbbiakban: hiba); ezek minden működő rendszer természetes velejárói.

1. Másodközlés. Az eredeti megjelenés helye: In. Vámos, Á. (Ed., 2016). *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 123–142) Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
2. Pedagóguskompetencia: A pedagógus „Az iskolai, nevelési-oktatási problémák értelmezésében, a problémamegoldásban kezdeményező, aktív szerepet tölt be. Pedagógiai munkájában felmerülő problémáihoz képes adekvát szakirodalmat keresni, felhasználni. Tudatosan él a kiegészítő megelőző technikák alkalmazásával.”

A probléma és a hiba

Gazdag a probléma szakirodalma, szegényesebb az, amely a hibával foglalkozik, s csak indirekt értelmezhető a kettő kapcsolata. A probléma kutatásában több tudományterület is részt vesz, így a tipológia igen gazdag, alapja legtöbbször a probléma jellege és a megoldási lehetőségek közötti különbség. Leginkább a matematikából ismert a probléma és problémamegoldás kifejezés, gyakran a matematikai feladat, feladvány szinonimájaként. A probléma lehet jól definiált (a megoldás útja és a célállapot is ismert), és rosszul definiált (sok az ismeretlen tényező). A rendelkezésre álló információ alapján szemantikailag gazdag (sok információ áll rendelkezésre), és szemantikailag szegény (kevés információ áll rendelkezésre) a probléma. Jól strukturáltak nevezik a problémát, ha ismert a kiindulási állapot, a kívánt cél és az ahhoz vezető lehetséges utak. Az a feladat, hogy az utak közül válasszunk. A rosszul strukturált problémák esetében ezek közül egy vagy több elem hiányzik. Ilyenek például a matematikai problémák, vagy olyan szakmai problémák, amelyek megoldására nagy gyakorlat és szakértelem áll rendelkezésre. Adottnak nevezik a problémát, ha a cél és stratégia ismert, cél-problémának, ha csak a cél ismert. Saját a probléma, ha a célt és a stratégiát is a problémamegoldó személy azonosítja. Tipizálnak aszerint is, hogy van-e ellenfél, akihez viszonyulni szükséges a problémamegoldáskor, vagy anélküli a probléma. Ezek között átfedés is lehetséges.³ A problémák tipológiájában további szempont a hozzá kapcsolódó gondolkodási műveletek, lépések, a felhasznált erőforrások szerepe, jellemzői, lásd induktív vagy deduktív következtetési problémák, a Hanoi torony vagy az anagramma típusú problémák (Kontra, 1996; Juhász Klér, 2011a; Obermayer-Kovács & Magyar 2012). A „hiba” (*failure*) értelmezése – mint már jeleztük – a működéshez kötődik, jelentése közel esik a tévedéshez (*error*). Sokat foglalkoznak a hibákkal az egészségügyben (URL1, URL2), a nővéri gyakorlatban (URL3, URL4), az informatikában – a működés korrekciója, optimalizálása érdekében. Pedagógiai értelmezéskor a hiba, tévedés kapcsán inkább a tanulói nézőpont jelenik meg, tantárgyakhoz kötődően, mint anyanyelv, idegen nyelv (Bárdos, 2000; Lanstyák, 2007), matematika (URL5) vagy az értékelés kapcsán foglalkoznak vele (Lénárd & Rapos 2009). Szervezetben a hiba lehet (a) megelőzhető előrejelző apparátus bevonásával; (b) elkerülhetetlen komplex rendszerek esetében a források, emberek és problémák sajátos kombinációja miatt. Az (c) intelligens hibák ezek határán vannak, ezek az ún. „jó hibák”. Jellemzőjük, hogy gyorsan lezajlanak, kicsi kiterjedésűek és sok értékes információt tartalmaznak. Míg a probléma kutatása inkább az egyénhez kötődik, addig a hiba kutatása kezdettől szorosabban kötődik a szervezethez. A problémamegoldás kapcsán az együttműködések, közös, kollaboratív problémamegoldások és a gyakorlatközösségek, tanulószervezetek kutatása miatt vannak intézményi megközelítések (OECD 2000, 2013; Gilber, 2011; Juhász Klér, 2011b); a hiba kutatásakor a szervezeti nézőpont kezdettől erős. A probléma és a hiba összekapcsolódása inkább közvetett; egy hiba, tévedés lehet a problémának az alapja, kiindulópontja. Más oldalról a nagyobb, komplexebb rendszerekben, szervezetekben a hibáknak gyakran kisebb problémák az előjelei (Cannon & Edmondson, 2004, p. 4.).

Problémamegoldás és hibakezelés

A problémamegoldások is típusba sorolhatók: (a) eseti, egy-egy helyzethez kapcsolódó, rövid idejű, gyors lefolyású, mely során a probléma magától megoldódik vagy nem; (b) komplex, több, egymással összefüggő elemből álló, hosszú ideig tartó, lassú lefolyású teljes vagy részleges; (c) láncprobléma, eseti vagy komplex probléma megoldatlan eleméből továbbélő, újabb problémák sorozata. Megkülönböztetnek még (a) spontán probléma-

3. Például, a matematikai probléma (az iskolai nyelvhasználatban: feladat) jól strukturált, ha megoldható valamilyen ismert algoritmus felhasználásával, s a megoldás helyességének kritériumai is rögzítettek, vagy a személy számára lehet „strukturált”, ha neki kell megtalálni a megoldást. S természetesen az előbbi esetben zárt problémáról van szó, ha csak egy megoldás van.

megoldást, (b) konvergens és divergens problémamegoldást. A spontán megoldás mögött gyakran hosszú lapangási szakasz áll, a megoldás ötletalapú, nem elemző. A konvergens problémamegoldás folyamatában tipikusan öt lépést különítenek el: (1) a probléma felismerését és azonosítását, (2) a kívánt állapotba való eljutás alternatíváinak felvázolását, (3) döntést arról, hogy melyik alternatíva a megfelelő, (4) akciókat, melyek a kívánt állapot elérését szolgálják, és (5) a következtetések levonását és a továbblépést. A divergens problémamegoldáskor több megoldási lehetőséget tartanak nyitva, szerepet adva a véletlen megoldásnak is olyan esetekben, amikor a célérték nincs definiálva (Obermayer-Kovács & Magyar 2012). A hibakezelés intézményi felelősség, mivel egy rendszerben a kisebb, elhanyagolt hiba nagy, komplex hibává nőhet. A szervezeti felépítés és a vezetőség viselkedése nyíltan vagy rejtett módon gátolja a hiba azonosítását, elemzését és (problémaalapú) megoldását. A problémamegoldás és hibakezelés ciklusai reflektív ciklusokként hatékonyak.

A problémamegoldás és hibakezelés tanulása, tanulás problémából, hibából

Intelligens hibázásnak nevezik, ha elköteleződés van az alapos elemzésre, s a kezelés olyan területen zajlik, ami eléggé ismerős ahhoz, hogy megengedje a hatékony tanulást. Az intelligens hibázás-koncepció az innováció és a fejlődés alapja. A próbálkozás, a tévedés, a hiba-történet megbeszélése olyan innovációs elem, amely magától értetődőnek tartja, hogy bizonyos kockázatok és tévedések a fejlesztési, innovatív folyamat velejárói, hogy elválaszthatatlanul hozzátartoznak az új megközelítésekhez, elképzelésekhez, illetve ennek elmaradása a hiba, a probléma fennmaradásának tartós veszélyét hordozza.

A vizsgálatok szerint a kulturális sajátosságoknak jelentős szerepük van a probléma megjelenésében és megoldásában (Grosse & Simpson, 2008). A szervezetben azonosítható értékek és elvárásrendszerek nyomán fogalmazódik meg, hogy mi a sikeres tevékenység, az miként valósul meg, illetve ami nem sikeres, az probléma (Whitley, 1992; idézi Juhászné Klér, 2011). Például egy szervezetben gyakran okoznak problémát olyan kulturális komponensek, mint viselkedés, magatartás (Juhászné Klér, 2011), vagyis egy szervezetben alkalmazott problémamegoldások is betagozódási, internalizációs folyamat eredményei. Lave és Wenger (1991) *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation* című művében ennek kapcsán a gyakorlatközösségekben való részvétel általi tanulást látja meghatározónak, azt a folyamatot, ahogy az egyén a gyakorlatközösségen kívülről/széléről, az őt ért hatások által meglévő tudását értelmezve és újraszervezve a gyakorlatközösség magja felé tart, s taggá válik (Korthagen, 2010; Billett, 2011). Ilyen értelemben a problémához és hibához való viszony tanult, s a problémamegoldás is. Emiatt a kezdők és a tapasztaltak problémái eltérhetnek, s a szervezeti kontextustól is függ, hogy mit látnak problémának és mit nem, s ki mit kezd a problémájával.

Összességében úgy látjuk, hogy a probléma a pedagógia világában jellemzően az egyénhez kötött, a hiba tanulói nézőpontú, a laikus, tudással még nem rendelkező hibázik. A pedagógus kompetenciáknak része a problémamegoldó kompetencia, ám ennek jellemzőiről kevés szakirodalom olvasható, s inkább a tanári pályaszakaszhoz kötődően, vagy a reflektív gondolkodás kapcsán érintik. Nem találtunk magyar szakirodalmat arról, hogy az iskola, a szervezet kultúrája milyen kapcsolatban áll a pedagógusi problémákkal és azok kezelésével. A hibák tanulási erőforrásként való szemlélete még nem érte el a szakmai érdeklődés és az iskola világát.

A kutatás kérdései, módszerek

E tanulmány empirikus kutatása a kötet többi tanulmányával közös a problémahátteret, kontextust, célt, folyamatot, módszereit tekintve, ezért erre nem térek ki (a leírás a Bevezetőben olvasható). Saját kutatási kérdéseim a következők:

1. Mit jelent a „probléma”, a „hiba” az innovatív, tanulásban aktív pedagógusok világában? Milyen problémák vannak, s hogyan kezelik?
2. Hogyan gondolkodnak a „problémamegoldás”, esetleg hibakezelés egyéni, társas és intézményi aspektusáról?
3. Kik mit tanulnak meg a problémák és megoldásuk kapcsán, mi a problémák, hibák hasznosulása az innovatív, tanulásban aktív pedagógusok szerint?
4. Mi a problémák szerepe az egyén, a közösség és a szervezet szakmai tőkéje szerint?

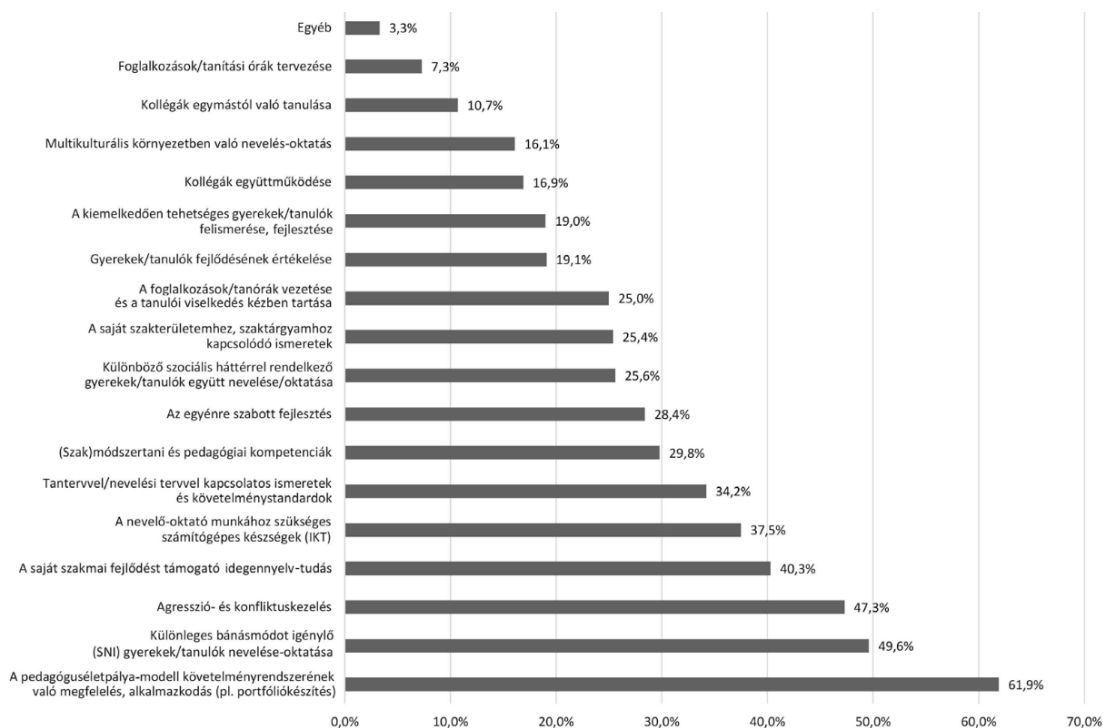
A problémára vonatkozó interjúkérdésre a 37 elemű kutatási mintánkból 33-an írtak le problémákat, a többiek nem írták le, vagy tagadták, hogy problémájuk lenne/lett volna. Az interjúban adott problémákat fókuszált problémának nevezem, mivel a válaszoló – kérésre – kiemelt egyet szakmai pályafutásából. A narratívumok mindegyike tartalmazott problémát. Voltak kifejezetten problémaként leírtak. Másokat nem kifejezetten problémaként azonosítottak, hanem „nehézségről”, „feladatról”, megoldandó „helyzetről” írtak. Feldolgoztam a TÁM-OP 3.1.1. OFI Pedagógus kérdőív (N = 8571) adatbázisában azt a kérdést, amely kifejezetten a szakmai problémákra és kezelésükre vonatkozott. A kutatás első eredményeinek pedagógusokkal történt fókuszcsoporthoz megbeszélésében 15 fő érintette a problémák, hibák kérdését.

Eredmények

A problématerületek

Az interjúban a pedagógusoknak leginkább egy-két tanulóval és egy tanárok közötti, s az egy osztály és tanárok közötti probléma áll a második helyen. Az egyéni probléma egyéni megoldása a leggyakoribb, második az egyéni probléma intézményi szinten történő megoldása. Ez megegyezik az OFI online pedagóguslekérdezés mintájából nyert eredménnyel, mely szerint a válaszolók 96%-a saját maga oldja meg a problémáját, s a 8531 főből 500 állította, hogy nincs olyan szakmai/pedagógiai jellegű problémája, melynek megoldásához szakmai támogatást igényelne. A többiek közül legkevésbé a tanítási órák tervezését látják problémának, legtöbbször a pedagógus életpályamodellhez kötődőket. Viszonylag kisebb arányt képviselnek azok, akik a tanárok közötti együttműködést problémának látják (1. ábra).

4. **K3:** Mutasson be egy emlékezetes *pedagógiai* esetet/helyzetet, aminek a megoldása többeknek, vagy akár jelenlegi intézményének *problémát, nehézséget* okozott! Ön szerint miért keletkezett ez a probléma. Kérjük, mondja végig az elejétől kezdve, hogy mi történt: kik, hogyan próbálták megoldani és végül mire jutottak. Pótkérdés: a) Kell-e, lehet-e vagy kellett volna-e bevonni szülőket és/vagy tanulókat a probléma megoldásába? Kértek-e segítséget iskolán kívülről? b) Volt-e, s ha igen milyen hatása volt ez másokra vagy akár az egész iskolára?



1. ábra: A pedagógusok által jelzett problématerületek (forrás: OFI adatbázis, N = 8531)

Az interjúkban a problémák nyitott kódolásakor ezeket a problématerületeket találtuk (csökkenő sorrendben): tanulói beilleszkedés problémája, tanulási és magatartási probléma, szülőkkal való kapcsolat problémája, gyermekvédelemmel kapcsolatos probléma, iskolai működés, fejlesztés, oktatásszervezés problémái. A problémák egymással átfedésben is álltak (pl. beilleszkedési és gyermekvédelmi). A pedagógusok az emlékezetes problémák okaként (gyakorisági sorrendben) a tanulókat, a szülőket, a kollégákat, az iskolát, illetve iskolán kívüli okokat adnak meg. Iskolán belül az okok a tanulókhöz kapcsolódnak leginkább (pl. magatartás), ha az intézményen kívüli okokat nézzük, akkor a fenntartóhoz (pl. két iskola összevonása), vagy a társadalom egészéhez kötik (pl. szegénység). A tanulókat érintően jellemzően az iskolába érkező új tanulók osztályba való beilleszkedésének kezelése okoz problémát. Gyakori a beilleszkedési, tanulási és magatartási (ún. BTM-es) problémákkal küzdő, HHH, SNI tanulók tanításával kapcsolatos probléma.

„A legnagyobb próbatétel számomra 2008-ban volt, amikor az integrációval olyan első osztály tanítását bízták rám, ahol két enyhén értelmi fogyatékos és öt sajátos nevelési igényű tanuló és még 18 tanuló általános képességű gyermeket kellett tanítanom. Nagyon nehéz volt az első félév, úgy éreztem nem tudom teljesíteni a rám bízott feladatot.” (N.01.)

Az OFI-pedagóguslekerdezés válaszolói szintén a különleges bánásmódot jelölték meg, mint ami problémát okoz (lásd a tanulmány Mellékletének táblázata). Ott kevés pedagógus jelezte, hogy kollégáival, az iskolával van problémája. Az OFI országos adatbázisból az látszik, hogy az iskolai működést érintő külső változás (tantervi reformok, iskolák összevonása) okoz problémát. A másik, a stabilitást veszélyeztető probléma a belső átszervezés, új feladatok kapcsán érzékelik a pedagógusokhoz.

A szakmai pálya szakaszainak problémái

Kutatásunkban mind a kezdők, mind a gyakorlottabb pedagógusok problémáit narratívumaik alapján is vizsgáltuk. Ez lehetővé tette, hogy e szakaszok kiértékelését is megismerjük. Azt láttuk, hogy a mintánk pedagógusai

– más (előbbieken idézett) kutatásokhoz hasonlóan – kezdő korokban a tanulók közötti egyéni különbségek, a hátrányos helyzet, a tanulói motiváció, a tanulói viselkedés kezelésének problémáját emelték ki.

„Az első tanórák, tantárgyak során szembesültem azzal az objektív képpel, hogy a gyermekek, legalább is az alsóbb osztályokban, különböző családi alapfeltételek miatt nem egyforma szellemi képességgel rendelkeznek, nem egy időben értik meg a tananyagot. Nem egyforma a befogadási, viselkedési normájuk. ...Ezeket több-kevesebb sikerrel próbáltam megoldani.” (N.30.)

A kezdő és gyakorlott pedagógus közötti különbségként saját szakmai életrajzukban (a) a felkészületlenséget és felkészültséget, (b) a „szakmai illúziókat”, illetve azok elvesztését emelték ki.

„... támogató rendszer hiányában, 21 évesen éretlen és képzetlen voltam erre a feladatra. A kirekesztést, a fizikai szegregációt pályakezdő tanítóként sem tartottam a jövő pedagógiai útjának, lázadó voltam és egyedül álltam ezzel a megoldatlan pedagógiai problémával.” (N. 29.)

„Én is annak idején, mikor pályakezdő korszakomban ide érkeztem az iskolába, úgy gondoltam, hogy nekem itten azzal kell foglalkoznom, hogy hogyan lehet egy jó disztichont írni, vagy mit is kezdjünk Kaffkának az átváltozás című novellájával.” (I.26.)

A gyakorlott pedagógus problémái között változatlanul a viselkedés menedzselése (*Behaviour Management*) a leggyakoribb. Mivel a pedagógusok többsége csak egy intézményben dolgozott egész szakmai pályafutása alatt (sokszor még tanulóként is odajárt), ezért alig van tapasztalata az új helyzetekhez való alkalmazkodásról, a kulturális különbségek érzékeléséről; számukra „egy norma”, „egy érték van”, a saját iskolájéé, s ezt erősíti meg folyamatosan a munkahely. Azok a kutatásban részt vevő pedagógusok, akik több helyen tanítottak, vagy nyitottak voltak az új programok, tanulmányok iránt, gyakrabban használták az „érdeklődés”, a „támogatás” az „új” kifejezést. Szakmai pályafutásukban nem az illúziók elvesztését, hanem az adaptációt, az új normák, értékek, a beilleszkedés tanulását, az új tudások megszerzését emelték ki.

„Ez is új helyzetet hozott, még nem csináltam ilyesmit. [...] Muszáj is volt megújulni, hiszen a napközis pályát felválthattam újra a nekem jobban tetsző magyar és történelem tanításával. [...] Így végiggondolva eddigi pályámat, élesen tudatosulni kezd bennem, hogy a pályám erős jellegzetessége az, hogy állandó kihívások, változások, ezeknek való megfelelések, az új helyzeteknek megfelelő tudás, tapasztalás megszerzése tette ki a munkában töltött időm jelentős részét. Mindig helyt kellett állni valamilyen ok folytán: jöttek új NAT-ok, új közoktatási változások, új elvárások, új helyzetek a mindennapi oktatásban, nevelésben. És eközben a változásban kellett állandóságot is tartani.” (N.33.)

Mint azt az elméleti bevezetőben kifejtettük, azt, hogy mit tekint egy pedagógus problémának, s hogyan oldja meg, azt az intézményi szocializáció révén, másokkal direkt/ indirekt interakcióval tanulja meg. A vizsgált pedagógusok esetében az 1. táblázatban példázzuk, hogy a pedagógus az adott probléma definiálásának tanulásakor az iskolai kultúra érték, norma és elvárás elemeit újra és újra definiálja, illetve ezek sérelmét tanulja meg. A példákban a szervezeti kultúra adott elemét tekintjük az elérni szándékozott, ún. kívánt állapotnak, a problémás magatartást a kiinduló állapotnak, s elért állapotnak azt, ahova a problémamegoldás kapcsán eljutottak.

Szervezeti kultúra elemei, mint kívánt állapot (érték, norma, elvárás)	Kiinduló állapot értelmezése	Probléma-megoldás	Elért állapot
A pedagógus tisztelete, a jó tanulás, a jó viselkedés.	Magatartási probléma, tiszteletlenség „...az osztályban volt tizenkét tanuló, akik a	Külső segítség Pszichológus, igazgató, szakmai továbbképzés	Nincs megoldás, láncproblémák „...a saját osztályom nem volt tisztelettel

	negatív példát fogadták el." (I.13.)		irányomban, tehát kudarcos volt ez a dolog." (I.13.)
A jó pedagógus megoldja a problémákat.	Tanulási eredménytelenség oka a többi tanár „A másik két kollégám semmit nem tudott kezdeni a csoporttal, tehát egy év alatt abszolút sehova nem jutottak el." (I.17.)	Külső segítség Szülők, igazgató	Részmegoldás, láncprobléma „...a szülők kívánsága teljesült, és én tanítottam ezt a csoportot... Az volt a baj, hogy iszonyat alul motiváltak lettek az idő alatt, amíg olyan kollégák tanítottak, akik nem igazán voltak következetesek." (I.17.)
Az iskolai, illetve a tanár által adott feladatokat el kell látni.	A feladat elutasítása „...egyik kislány nem akar részt venni az ügyeletes feladatban.” (I.28.)	Érintettek bevonása Tanuló, szülő, osztályfőnök	Feladat elvégzése, teljes probléma-megoldás „...a kislány, a továbbiakban teljesen részt tudott venni ezekben a közösségi munkákban.” (I.28.)

1. táblázat. A magatartási problémák értelmezése (az iskolai kultúrával való ütközés)

A szakmai szocializáció során kialakult sémák a problémamegoldás gyors elérését biztosítják a pedagógus számára. Adaptív, nyitott reflektív megoldáskeresés nélkül a pedagógus védtelennek érzi magát, és ilyenek látja iskoláját is.

„De a két iskola között óriási különbségek voltak, saját osztályaikból váltak ki ezek a gyerekek, így már 8-9 éve ott szocializálódtak, és átkerültek ide, egy teljesen más környezetbe. Másrészt ezek sportosztályok voltak, akiknél kevesebb hangsúly volt az oktatáson, és itt nagyobbak voltak ahhoz képest az elvárások. [...] Az osztályfőnökök vért izadtak. [...] Az egész iskola részt vett a megoldásban, összeültek a kollégák, minden értekezleten előjött a téma, de igazándiból nem tudtuk megoldani a problémát. [...] Ez az iskola számára egy idegen probléma volt, nem voltak felkészülve erre.” (I.7.)

„Ezzel együtt járhat az a nézőpont, hogy minden helyzetre kidolgozott séma kell, hogy legyen, mondja meg valaki, hogy ezt és ezt az esetet hogyan kell kezelni, mi a megbízható, jól bevált megoldás.” (I.V.4)

A problémamegoldás egyedül, segítséggel a szervezetben

A kezdő szorong, a tapasztalt pedagógus bizalmatlan kollégáival szemben is, a problémamentesség látszata önpozicionálás, vagy a belső versengés része. Úgy látszik, hogy a problémamegoldás lehetséges útjai: (a) nincs problémám, (b) van problémám, de magam meg tudom oldani – ne derüljön ki semmi, (c) megoldom, de bevonom a kollégákat informálisan – köztünk maradjon, (d) megoldom kívülállókval – a segítség látens maradjon, (e) megoldom a hatalmi helyzetben, pozícióban lévőkkel – az ő dolguk. Problémákhoz kapcsolódó szereplőkről való gondolkodás, a narratív nézőpontokat a 2. táblázatban mutatjuk be az interjúválaszokban használt nyelvi elemek segítségével. Az innovatív, fejlesztésben aktív pedagógusok azt találták sikeresnek, amikor nemcsak többen vannak együtt a problémamegoldásban, hanem személyes azonosulás, bevonódás is van.

Szereplők	Példa	Eredmény
Én és ők	És ez nemcsak az én osztályomban probléma, hanem hallom a kollégáktól is (I.31.)	A probléma azonosításánál megáll a történet
Mi és ő	Az biztos, hogy az igazgatónőnk [...] ő abszolút partner volt, és nagyon jól kezeli az ilyen típusú problémákat, [...], tehát mindenképpen támogat és nyilván a mi oldalunkon van. (I.34.)	Formális, nincs tényleges megoldás
Mi és ők	...és úgy kellett nekem és a főnökömnek a munka orozlátrészét megcsinálni, hogy áthangoljuk a pedagógusokat, kollégákat arra, hogy ezt így kell csinálni, a törvénybe foglaltakat hogyan kell megvalósítani. (I.14.)	Formális, kvázi megoldás
Ők és mi	Így leült az iskola vezetősége, és meg kellett beszélni, tervezni nemcsak az akkori helyzetet, hanem a későbbi integrációt is. Tanítóként mi mit tehetünk, a szülők mit tehetnek, az intézmény mit tehet, milyen lehetőségeink és korlátaink vannak. (I. 29.)	Eseti, több nézőpont, bevonódás, sikeres megoldás
Mi	...nagyon sok bemutató órát tartottunk már ezekből más iskoláknak, saját kollégáinknak. Mérésekkel alátámasztott eredményekkel tudjuk prezentálni ezt, akár szülői értekezleten, akár a tantestületben, és a pedagógusok teljes körű bevonása most már, és az újabb projektek is épülnek erre, amelyeket felvállalunk. (I.4.) Olyan közösséggel alkothatok együtt, akik fáradhatatlanok, innovatívak, kreatívak és elhivatottak, akik a tanítást valóban életpályának tekintik. (N. 29.) „A szervezett keretek közötti belső tudásmegosztás szintén jó lehetőség arra, hogy megerősítsen, vagy éppen ötleteket adjon. Ehhez mi idén kezdtünk hozzá. Kissé nehéz volt rávenni a kollégákat egy-egy jó gyakorlatuk átadására, de nagyon sikeresnek ítéltük. Problémahelyzetből való indítás és hozzá az egyéni megoldás arra is jó volt, hogy szembesítsük magunkat azzal, hasonlóak a gondjaink, és lám, lehet beszélni róla.” (I.V.28.)	Problémamegoldás, innováció, tudásmegosztás

2. táblázat. A szereplőkről való gondolkodás problémák kapcsán

Sikertelennek tartott problémamegoldások

A sikertelen problémamegoldás mögött a válaszolók a támogatás, a segítség hiányát látják. A sikertelenség megállapításán túl annak okára, keletkezésének körülményeire, következményeire nem utalnak. A sikertelenségek nem explicitek, mert a problémát a személyhez kötik, szakmai bizonytalanságként értelmezik, rejtegetik. Mögötte megfelelési kényszer látszik, egy ideáltipikus „mindent tudó, mindent megoldani képes” pedagóguskép.

„Gyengeségében nagyon kevés ember mer megmutatkozni, nem szeretnénk, ha kiderülne, hogy egy hétköznapi helyzetre (probléma) nem vagyok képes flott megoldást találni.” (F.4.)

Pedagógusi, pedagógiai hiba, a hibához való viszony

A hibákról még annyira sem beszélnek a pedagógusok, mint a problémákról. Azt, hogy a szervezet működésekor is felléphet hiba, a válaszolók nem tartják valószínűnek. Nem volt példa a hibákból tanulásra, a hibakezelés szerepének pozitív megítélésére, mint ahogy egyoldalúan, a tanulók, szülők, kollégáik hibáinak csak a rossz, negatív oldalát látják. A tanárok értelmezésében a probléma és a hiba nem különül el. Mind a probléma, mind a hiba az egyénhez, sőt a személyiséghez tartozó kategória. A hiba szakmai gyengeség, mások miatt történik, a körülmények okozzák, hiszen – miként a probléma – a hiba is kompetitív kontextusban rajzolódik ki. A pedagógiai, iskolai hibák explicit módon nem kerültek elő, kifejezetten működési problémákat nem azonosítanak hibaként. Szükség esetén beavatkoznak, belső körben és végszükségben az intézményvezetőhöz fordulnak, kezelik (adminisztrálás, ellenőrzés), de a hiba mélyebb okát kevesen tárták fel, kevesen tanulnak belőle.

„Az év vége előtt három héttel derült ki, hogy az egyik osztályban 17 fő állt bukásra. A háromnegyed éves értékeléskor ennek nyoma sem volt még a naplóban. Az osztályfőnök jelezte a problémát a szaktanár és az igazgató felé. Nem sikerült közös megegyezésre jutni. [...] Kibővített szülői értekezlet keretében tárták fel a részleteket, és hoztak a jövőre nézve határozatokat. [...] Az igazgató körültekintőbb és alaposabb ellenőrzésre, a szaktanárok és az osztályfőnökök szorosabb együttműködésére, a napló folyamatos adminisztrálására hívta fel a figyelmet.” (I.24.)

Kiértékelés, megbeszélés

A 37, szakmai továbbképzésben, innovációban aktív, általunk vizsgált pedagógus problémához való viszonya nem látszik alapvetően különbözni a 8571 fős OFI lekérdezés mintájától; legtöbbjükre jellemző a magányosság, az elhárítás, a szervezeti bizalom problémája. Megtörténik a személyes tudásépítés, a humán tőke gyarapodása szervezeten, továbbképzésből és informálisan, a gyakorlatból származó inputokat feldolgozva, de nem válik közkincsé, vagy csak informálisan lesz az. Vannak azonban arra is példák, hogy – főleg kívülről érkezett befolyás hatására – a belső erőforrásokhoz fordulnak. A button-up megoldáskeresés és szervezett szakmai együttműködés pozitívabb kimenetelű. Vizsgálatunkban négyféle problémamegoldást találtunk:

1. Sémaalapú problémamegoldás

Jól definiált és jól strukturált probléma. A pedagógusok azonosítják a problémát, tudják milyen úton, folyamatban érik el a kívánt, ismert célt. Példa erre az új tanulók érkezése az osztályba, akiket a leggyorsabban be kell illeszteni a csoportba. Ha ez nehézségekbe ütközik, akkor a kívánt állapot elérésére ismert és bevált utak közül választanak: a szülőkre támaszkodnak, a kollégákhoz vagy igazgatóhoz fordulnak. Ez a tapasztaltakra jellemző, praxisból tanult problémamegoldás. Saját problémák, zárt problémák.

2. Tanulásalapú problémamegoldás

Jól definiált és strukturált probléma. A pedagógusok azonosítják a problémát és tudják, hogy mit szeretnének elérni, de a folyamat, amellyel eljuthatnának a megoldáshoz, nem ismert, vagy a meglévő tudás elégtelennek látszik, vagy a célt sem tudják pontosan meghatározni. Az ilyen problémamegoldáskor próbálkozás, új utak keresése történik: lehet formális tanulás, vagy abban a szervezetben jellemző megoldásokkal való megismerkedés, amelyben a pedagógus dolgozik. Egyik példa erre a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal való foglalkozás a kezdők esetében. Tudja a pedagógus, hogy mit szeretne elérni, de nem tudja, hogyan tegye. Ez a kezdőkre inkább jellemző, mint a tapasztaltakra. Másik példa lehet a mellékletben bemutatott gyermekvédelmi eset. A pedagógus látja a problémát, tudja, hogy

be kell avatkozni, meg is teszi, de bizonytalan abban, hogy milyen cél lenne kívánatos. A folyamatban reflektív visszacsatolások segítik továbblépni. Saját és nyílt problémák.

3. Társas problémamegoldás

Rosszul definiált és strukturált probléma. A pedagógus ez esetben tudja, hogy mit szeretne elérni, a cél ismert, de a kiindulási állapot, vagy az út diffúz, nehezen azonosítható. Elemzés, vizsgálat, szakmai együttműködés szükséges. Példák erre az iskola-összevonások, tantervi fejlesztések, a kompetencia alapú tanítás bevezetése, vagy csoportos együttműködések. Különbség van ezek esetében aszerint, hogy a megoldást fölülről lefele, vagy alulról fölfelé keresik és találják meg. Közös és nyílt problémák.

4. Innováció, kreatív problémamegoldás

Rosszul definiált és rosszul strukturált probléma. Ezek azok az esetek, melyek telis-tele vannak bizonytalansággal. Ezek a tanulással, kutatással kísért esetek, semmi sem kézenfekvő, egyszerű. Ismeretlen terepen, területen kell mozogni. Ilyenek az alapkutatások, fejlesztések, innovációk. Közös és nyílt problémák.

A vizsgálatban részt vevők többsége az 1. csoportba tartozik, a 2., 3. és 4. csoportba egyre kevesebben. A Fullan és Hargreaves szervezeti szakmai tőke-modellt alapul véve az 1. és 2. modellben a személyes, szakmai tőke fejlődése, erősödése azonosítható. A vizsgált mintában ez folyamatosnak mondható. A döntési tőke, főleg annak személyes szakmai felelősségelei az 1. típusban kevésbé, a többiben egyre növekvően vannak jelen. A szociális tőkét a 3. és 4. típus erősíti. A kívülről inspirált esetben a tartós hatás kétséges lehet, de a saját felismerésből származó együttműködések esetén elemzés, fejlesztés, társas együttműködés értékének a felismerése látszik. A vizsgált pedagógusok körében találtunk eseteket mind a négynek az illusztrálására. Az iskola szakmai tőkéjéhez minden tőketípus hozzájárul, adaptívnek a szociális tőkében is erős szervezetek mutatkoztak.

Összegzés

A kutatási kérdésekre a következő válaszok adhatók:

1. A pedagógusoknak mi okoz problémát? Mit jelent a „probléma”, a „hiba” az innovatív, tanulásban aktív pedagógusok világában? Hogyan gondolkodnak a „problémamegoldás”, esetleg hibakezelés egyéni, társas és intézményi aspektusáról?

A vizsgált pedagógusok fókuszált problémái (vagyis amelyet kiemelnek) személyes interakciókhoz kötődőek, a különleges bánásmód kezeléséhez. Van, akit ez kísér végig élete során, mások változó problémákról számolnak be szakmai életpályájuk során, melyre inkább egyéni tanulással, mint intézményi szintű tanulással reagálnak. Az iskolai szintű problémákat gyakran külső impulzusokhoz kötik. Egy versengő környezetben a személyes felelősség túlértékelt. A pedagógus úgy érzi, hogy személyében, szakmai minőségében maga az iskola megtestesülése történik a szülők, tanulók előtt, s a szakma megtestesülése a kollégák előtt. Emiatt az egy iskolában dolgozók is ellenfelek, ki kell vívni és meg kell őrizni a megbecsülést és a szervezetben elfoglalt helyet. Folyamatos a küzdelem a pedagógusállás megtartása miatt is. E nézőpontban a probléma veszélyes. A személyiséghez tartozik a probléma a hozzá fűződő érzelmi komponenst tekintve is: a problémához negatív érzelmek társulnak, személyes kudarc, a szakmai alkalmatlanság érzése. A problémához titkolózás, rejtőzködés társul, s mögötte a másokkal és a szervezettel szembeni bizalmatlanság áll. A pedagógiai hiba egyértelműen személyes kudarcértelmezésben jelenik meg. Nemcsak baj, kifejezetten tilos hibázni, mert oka – hasonlóan a gyerekeknél észlelt hiba értelmezéséhez – tudáshiány, felkészületlenség.

2. Kik, mit tanulnak meg a problémák és megoldásuk kapcsán, mi a problémák, hibák hasznosulása az innovatív, tanulásban aktív pedagógusok szerint?

A probléma és a hiba kapcsán visszatérő elem az egyén szerepe a problémakezelésben a próbálkozás, a magányosság. A szervezet – a pedagógusok véleménye szerint – egymás mellett élő egyének és ritkán csoportok, még ritkábban közösségek egysége. Azt találtuk, hogy a problémamegoldás tanulásakor gyakori az egyéni vágyak, a „küldetés”, az önbeteljesítés által vezérelt út. A probléma kezelésének útja magányos út, küzdelem. A pedagógusok tanult stratégiája, az iskolai normákba való betagozódás, feladat az adott norma őrzése. Ritkán látszik annak adaptív, reflektív kiértékelése, formális változása. Míg a probléma kapcsán már megtaláljuk annak felismerését, hogy az együttműködés, a közös reflexió mindenki számára haszonnal járhat, ezt a hiba kapcsán nem láttuk. Az innovatív pedagógusok egy része feltételezi, hogy aki hibázik, az önmagában biztosan reflektál, keresi az okokat és a javítási lehetőséget. A másik végleten lévő nézet szerint a hiba alapvető emberi tulajdonság, nem változtatható. A kollegiális féltékenység, a társaktól való félelem a szakmai tanulást a tanártovábbképzésekbe viszi ki, vagy egy-egy személyiség hatása alá kerülve történik. Az együttműködés lehetőségét külső projektek behozzák az iskolába, tartós hatásuk a szervezeti kultúrától függ. A tudásmegosztást akadályozó további okokat a kutatásban még keresni kell.

A tőkeelméletekhez kapcsolódva összességében az látszik, hogy a vizsgált pedagógusok munkája és szakmai pályafutása tele van helyzetekkel, feladatokkal, azaz megoldandó problémákkal. Ezeknek nagyobb része saját praxisához kötődik, amire – az ebben a mintában található pedagógusok – tanulással reagáltak. Ez saját humán tőkájukat, szakmai kompetenciáikat fejleszt, úgy érzik, hogy erőfeszítéseket tesznek az eredményesség növelésére. Vannak, akik ezzel a ténnyel „megbékélve” valójában nem sokat változtatnak, mások újabb és újabb próbálkozásokkal gazdagítják problémamegoldásaik repertoárját. Eközben – a továbbképzés jelenlegi keretei miatt, az intézményi, vagy gyakorlatközösségi akciókutatás, az egyetem-iskola kapcsolat támogatásának hiánya – a pedagógusok jellemzően magányosak maradtak, tudásukat ritkán forgatják be közösségükbe. Ennek okaként a közösségtől érkező ilyen irányú elvárás hiánya, valamint az általánosnak mondható bizalomhiány, az intézményen belüli közös problémamegoldás és hibaelemzés helyett a versengés látszik. A kutatótanári státusz alacsonyra való értékelése (tudományellenesség, elméletellenesség, tényeken, adatokon alapuló döntéshozatali kultúra hiánya) és a doktori fokozatszerzésbe kezdő pedagógusok nehézségei egymásnak ellenpontjait képezik, a doktoranduszok is magányosak. Számukra ez a feladat egyrészt problémaalapú, máskor szakmai örömképző vagy önbeteljesítésre irányuló küzdelem.

Úgy tűnik, hogy a szociális tőke gyarapodása mögött, azaz a tudásmegosztás megjelenése mögött a humán tőkében (szakmai felkészültségben) növekedő pedagógusok pozícióba kerülése áll. Ezen a ponton humán tőkénk összekapcsolódik a döntési tőkével, mely a felelősség, új szerepek, formális szervezeti pozíció okán is fókuszba kerül. A szociális tőkét gyarapító másik inspiráció kívülről érkezik, fejlesztési, innovációs feladatok, projektek kapcsán. Ezek mulékonyak, ha továbbra is az egyéni tőke növekszik általa, s nem válik a szervezet közös tanulásává, nem hoz létre ciklikus renovációt.

A döntési tőke korlátozása (tankönyv-választás megvonása, továbbképzések, humán erőforrás és tárgyi feltételrendszer működésében hozandó döntések, belső és külső támogatások elmaradása, elemszintű és nem rendszerszintű értelmezése) rongálja a humán tőkét, nem inspirálja a szociálist.

Az iskola szakmai tőkét e három tőke dinamizmusa erősíti, vagy növekedését lassítja, ellehetetleníti.

Melléklet: A pedagógusi problémamegoldás esetei

Elemzési szempontok – értelmezés	Interjúrészletek
Mi a probléma kontextusa? – hátrányos helyzetű családban élő gyermekek	<p>„Volt egy tanítványom. [...], akiről tudtam, hogy nehéz körülmények közt él, és volt egy óvodás kistestvére. Ő gondoskodott lényegében az óvodás kistestvéréről. [...] Egy nyolc éves lányról van szó. És alkoholisták voltak a szülők.”</p> <p>„A kisebbik gyerekek is én lettem az osztályfőnöke. Ő is jól tanult. [...] A nagy nem volt, de a kicsi magatartászavaros volt, de minden felmérőjét hibátlanra írta meg.”</p>
Mi a probléma előzménye? – saját tanítói hatáskörben kezelt előzetes probléma	<p>„Azt gondoltam, hogy az a gyerek oda sem figyel, nem is hallja, hogy én mit beszélek, mert mindig csak kapkodta a fejét, röhögött, idétlenkedett, mutogatott a többieknek. ... így az első padba ültettem, de csak forgolódott, egyfolytában mozgolódott ..., de... minden tökéletesen ment neki.”</p>
Mi a probléma? – a gyámhatóság ki akarta szakítani a családból	<p>„Na, és ő elcsavargott és a gyámhatósághoz került.”</p> <p>„Családsegítő Intézmény azt az álláspontot képviselte, hogy a gyerekeket állami intézetbe kell beadni, elvenni a családtól.”</p>
Kik vonódtak be a problémamegoldásba? – társadalmi felelősségű szereplők	<p>„És a Családsegítő Intézet tartott esetkonferenciát, ..., mint osztályfőnök vettem részt, akkor a nevelőszülői hálózatból azt képviselték.”</p> <p>„A gyerekek a szülei. Ők is ott voltak az esetkonferencián, igen.”</p>
Mik voltak a megoldás alternatív útjai? – állami beavatkozások különböző formái	<p>„...akkoriban az a két lehetőség volt, hogy vagy családban vannak nevelőszülőnél, vagy gyermekvédelmi intézetben [...] annak a gyerekek jobb, aki családba kerül, mert ott végül is nem az édesanyja, de van egy nevelőanyja, egy nevelőapja.”</p> <p>„...ha szerencsés, akkor testvérek mennek együtt.”</p> <p>„És akkor én egy olyan megoldást javasoltam, hogy ne vegyék el a gyereket a családtól, hanem kollégiumba vigyék. Helyben is van kollégium, én ezt a helybeli kollégiumot javasoltam. Hogy járjon általános iskolába továbbra is a gyerek és legyen kollégiumban és csak hétvégén legyen otthon.”</p>
Honnan származtathatók az alternatív megoldásokhoz tartozó tudások? – jogszabályok és pedagógiai tapasztalat	<p>„...volt sok állami gondozott gyerek már az életem során, be tudtam tekinteni az életükbe. Olyannak is az életébe, aki nevelőintézetben volt, meg olyannak is, aki családnál volt, mert ez régen így működött. [...] És arról is tudomásom van vagy volt akkor, hogy nagyon nem jó a gyerekeknek a gyermekvédelmi intézetben lenni, a GYIVI-ben, mert akárhány felügyelő tanár van ott, mindenféle dolgok, mindenféle rossz dolgok megtörténnek, illetve az egy</p>

	közösség, de nem család.”
Milyen volt a döntési folyamat? – elemző, iteráló	„És én harcoltam, hogy ne maradjon az intézetben a gyerek. És nagyon nehéz volt. Mindenki szemben állt velem. Hát olyan nyolcan körülbelül. És nagyon nehéz volt, hogy én úgy gondoltam, hogy nem lesz ott jó a gyerekeknek.”
Mi a döntés?	„És a végén ez az álláspont győzött, kollégiumba vitték [...] és a nagylány is vele ment.”
Mi a célállapot? – családi környezet optimális megtartása	„És a végén ez az álláspont győzött, kollégiumba vitték [...] és a nagylány is vele ment.”
Mi a pedagógus reflexiója? – pedagógusi és személyes én megerősítése	„És azóta is rendszeresen szoktam velük találkozni. És mindig ők jönnek oda hozzám [...] egy éve volt, hogy találkoztunk a templomban és mondta a nagylány, hogy „Tanárnő, Miskolcon leszek rendőr.” Hát ez nekem, ez nekem [...] nagyon megérintett ennek a három gyereknek a sorsa.”

1. Eset (I.2.): Saját típusú probléma és megoldása („Magányos hős”)

Elemzési szempontok – értelmezés	Interjúrészletek
Mi a probléma kontextusa? – társadalmi problémák	„Nagyjából 8–10 évvel ezelőttre datálható az a helyzet, hogy a mi iskolánkba érkező diákoknak a szociális helyzete jelentősen, érezhetően megváltozott az azt megelőző korszakhoz képest..”
Mi a probléma előzménye? – szegénység hatásainak begyűrűzése az iskolába	„Kiderültek olyan események, amikről általában egy tanár nem szokott tudni, vagy nem mindig tud, amelyek mögött súlyos családi válságok vannak.”
Mi a probléma? – szegénység, tanulási akadályok	„És hát eljutottunk egy olyan szintre, mikor azt vettük észre – én is, mások is – hogy vannak, akiknek nem jut elegendő élelmiszer, nagyon nincsen pénz a családban.”
Kik vonódtak be a problémamegoldásba? – tanárok, szülők, egyéb (iskolai személyzet)	„Mi pedig kialakítottunk egy rendszert és elkezdtük élelmezni ezeket a gyerekeket.” „... és aztán egyre többen kapcsolódtak ebbe be,” „Nem mindenkinek tetszett ez a dolog.”
Mik voltak a megoldás alternatív útjai? – támogatók felkutatása és az érintettek diszkrét segítése	„...a büfében, ami nem fogyott el pékárú, [...] és keressünk egy helyet, hogy hol lehet azoknak a gyerekeknek odaadni, akik úgy érkeznek az iskolába, hogy nem reggeliztek. „...tehetősebb szülők, szerencsésebb klíma alatt növekvő gyerekek elkezdtek hozni tartós élelmiszereket.”
Honnan származtathatók az alternatív megoldásokhoz tartozó tudások? – pedagógusi és vezetői tapasztalatok	„Én már sok éve itt vagyok és akkor ilyen szubjektív ítéletet mondhatok.” „Ez elég mélyen föltár olyan társadalmi valóságot, amivel nem szívesen nézünk szemben.”
Milyen volt a döntési folyamat?	„...hónapokig kellett rajta gondolkodnunk, mire

– proaktív	elfogadtattuk másokkal is, hogy most már ilyen feladatunk is van. Eddig nem volt ilyen feladatunk és most van ilyen feladatunk.”
Mi volt az akció? – folyamatos továbblépés	„És ma is járnak az iskolába olyan diákok, akik bizony reggel, ha odamennek a büfébe és a büfés már ismeri őket, akkor tudnak úgy hozzájutni reggelihez, hogy nem kell a nem létező zsebpénzükből kikalkulálni valamit [...] nekünk meg az a dolgunk, hogy segítsünk.”
Mi a célállapot? – a rászorultak iskolai támogatása	„Sikerült kialakítanunk egy olyan rendszert, hogy azok, akiknek nem olyan jól ment a soruk, azok péntekenként haza tudtak vinni egy kis bevásárlásnak számító élelmiszercsomagot.”
Milyen a pedagógus reflexiója? – egyéni, társas és társadalmi szintű	„És nyilván [...] viszi magával azt a jóérzést, hogy amikor ő nehéz helyzetben volt, akkor segítettek rajta mások, és reméljük, hogy ő is segíteni fog másokon, ha ilyen helyzetben leszek.” „Ez elég mélyen föltár olyan társadalmi valóságot, amivel nem szívesen nézünk szembe.” „de erre is azt mondom, hogy mindig volt olyan csapat az iskolában, akik egy-egy ilyen ügyre ráadták a fejüket, megpróbálták a többieket meggyőzni, és hogyha nem mindenki volt lelkes, akkor is ők csinálták és ez előbb-utóbb így [...] a munka azért az mindig meghozza valamilyen formában a gyümölcsét.”

2. eset (I.26.): Társas problémamegoldás

Elemzési szempontok – értelmezés	Interjúrészletek
Mi a probléma kontextusa? – oktatásszervezési nehézségek	„mióta behozták a mindennapos testnevelést, megoldhatatlanná vált az öltözők bezárása, az egyik osztály még vetkőzik, amikor a másik már vetkőzne, kénytelenek egyszerre öltözni.”
Mi a probléma előzménye? – tartós problémaállapot	„Most is volt három ilyen nagyobb volumenű eset a közelmúltban.”
Mi a probléma? – a lopás	„Például most, mielőtt megérkezett, éppen egy ilyenről beszéltünk egy kollégával, hogy mi lett a nadráglopással.”
Kik vonódtak be a problémamegoldásba? – tanárok, iskola	„...éppen egy ilyenről beszéltünk egy kollégával,...” „Van négy biztonságért, „bűnmegelőzésért” felelős munkatársunk”
Mik voltak a megoldás alternatív útjai? – külső felelős bevonása	„Van négy biztonságért, „bűnmegelőzésért” felelős munkatársunk, de sajnos ez ellen nem tudunk mást tenni ilyen körülmények között.”
Honnan származtathatók az alternatív megoldásokhoz tartozó tudások? – jogszabályok és pedagógusi tudás	„Van négy biztonságért, „bűnmegelőzésért” felelős munkatársunk” „A lopás pedig, úgy gondolom, minden közösségben előfordul.”

	„sajnos ez ellen nem tudunk mi mást tenni ilyen körülmények között.”
Milyen volt a döntési folyamat? – negligáló	„...megoldhatatlanná vált...”
Mi volt az akció? – tünetkezelés	„Van négy biztonságért, „bűnmegelőzésért” felelős munkatársunk.”
Mi a célállapot? – a kiindulási állapot	„A lopás pedig, úgy gondolom, minden közösségben előfordul.”
Milyen a pedagógus reflexiója? – elhárító	„A lopás pedig, úgy gondolom, minden közösségben előfordul.”

3. Eset (I.4.): Nincs problémamegoldás

Irodalom

- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N., & Rieser, J. (1986). *American Psychologist*, 41, 10, 1078–1089.
- Brookfield S. D. (1998). Critically reflective practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18, 4, 197–205.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest, Ausztrália: Allen and Unwin.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, L. (1999). „Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities”. *Review of Research in Education*, 24, 1, 249–305.
- Csikos Cs. (2010). Problémaalapú tanulás és matematikai nevelés. *Iskolakultúra*, 12, 52–60.
- Cannon, M. D., & Edmondson, A. C. (2004). *Failing to learn and learning to fail (intelligently: How great organisations put failure to work to improve and innovate*. Retrieved from <http://www.innonet.org/resources/files/edmondson---failing-to-learn-and-learning-to-fail.pdf>
- Gilbert, R. (2011). *Professional Learning Flagship Program: Leading Curriculum Change Literature Review*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. Retrieved from http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/professional_learning_flagship_program_leading_curriculum_change_literature_review
- Grosse, R., & Simpson, J. E. R. (2008). Managerial Problem-Solving Styles: A Cross-Cultural Study. *Latin American Business Review*, 41–67.
- Juhászné Klér, A. (2011a). A problémamegoldó gondolkodás folyamata, s annak meghatározó tényezői. In Juhászné Klér, A. (Ed.). *Problémamegoldó folyamatok*. Budapest: Szent István Egyetem. Retrieved from http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_Problemamegoldo_folyamatok/ch02.html
- Juhászné Klér, A. (2011b). A csoportos problémamegoldás folyamatának sajátosságai. In Juhászné Klér, A. (Ed.). *Problémamegoldó folyamatok*. Budapest: Szent István Egyetem. Retrieved from http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_Problemamegoldo_folyamatok/ch13.html
- Mrazik, J. (2009). Teachers-problems – teachers'problems: What is considered as a problem, among the main teacher activities, by Hungarian teachers. *US-China Education Review, USA*, Chichago, 6, 1, 57–67.
- Kolb, D. A., & Fry, R. E. (1975). "Towards an applied theory of experiential learning". In Cooper, Cary L. (ed.). *Theories of group processes*. (pp. 33–58) Wiley series on individuals, groups, and organizations. London – New York: Wiley.

14. Kontra, J. (1996). A probléma és a problémamegoldó gondolkodás. *Magyar Pedagógia*, 96, 4, 341–366.
15. Kopp, E. (2013). Tanulásközpontú programfejlesztés. *Felsőoktatási Műhely*, 2, 39–56.
16. Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behaviour and teacher learning view of teacher behaviour and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 10, 26, 98–106.
17. Lanstyák, I. (2007). Nyelvhelyesség mint nyelvi probléma. *Kisebbségkutatás*, 2. o. n.
18. Lénárd, S. & Rapos, N. (2009). *Fejlesztő értékelés*. Budapest: Gondolat Kiadó.
19. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
20. Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2007). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14, 4, 595–621.
21. Molnár, Gy. (2005). A probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 10, 31–43.
22. Molnár, Gy. (2013). Mindennapi helyzetekben alkalmazott problémamegoldó stratégiák változása. *Iskolakultúra*, 7–8, 31–43.
23. Neill, J. (2010). *Experimental learning cycles: overview of 9 experimental learning cycle models*. Retrieved from <http://www.wilderdom.com/experiential/elc/ExperientialLearningCycle.htm>
24. Obermayer-Kovács, N. & Magyar, D. (2012). *Korszerű probléma-megoldási módszerek*. Nyugat-magyarországi Egyetem. Retrieved from <http://ttk.nyme.hu/fmkmmk/tamop412/Documents/Tananyagok/%C3%81tkonvert%C3%A1lt%20tananyagok%20pdf-exportja/Korszer%C5%B1%20probl%C3%A9ma-megold%C3%A1si%20m%C3%B3dszerek.pdf>
25. OECD (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD.
26. OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD.
27. Soós, L. (1999). *Kaizen és a problémamegoldás*. Budapest: Magyar Termelékenységi Központ. Retrieved from http://www.szervez.uni-miskolc.hu/blaci/minmen/a_javts_folyamata.html
28. Veenman, S. (1981). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Education Research*, 54, 2, 143–178.

Webinárium

URL1: http://www.who.int/patientsafety/activities/technical/vincristine_learning-from-error.pdf

URL2: <http://www.ihl.org/education/ihlopenschool/resources/Pages/Activities/PerspectivesTheMis-takePart1.aspx>

URL3: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2648.1997.1997026111.x/abstract>

URL4: <http://theoncologist.alphamedpress.org/content/6/1/92.full>

URL4: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_a_kognitiv_kepessegek_fejlesztésenek_modszertana/TANANYAG/09_2_3.scorml

URL5: http://bcs.org/upload/pdf/ewic_ea09_s5paper1.pdf

Educators about Their Problems and Mistakes

The majority of the occurring problems are solved by the educators themselves. One reason for this is that they consider the problem a mistake, and the mistake is attributed with their own professional insecurity. Problems are generally attributed with the new teachers who lack experience. Solving a problem is not based on deep reflectivity and cooperation of the staff, but transmitting the responsibility to someone in a higher position.

Keywords: competence of the educators, solving a problem, handling mistakes, institutional trust, human capital

Marketing a felsőoktatásban: weboldalak elemzési szempontrendszer a magyar és nemzetközi szakirodalom alapján¹

Misley Helga* és Vámos Ágnes

A felsőfokú képzést biztosító intézményekről napjainkban a legtöbb információt az Interneten keresik. Az egyetemi és főiskolai weboldalak nem csupán információ forrásként szolgálnak, hanem önreprezentációs és marketing célú kommunikációs szerepük is van. A szerkezetük és a hangvételük meghatározza, hogy a felhasználók mit gondolnak az adott intézményről (Middleton, McConnell & Davidson, 1998; Kent & Taylor, 2002; McAllister-Spooner, 2009). A kapcsolat a felsőoktatási intézetek és a felhasználók között két funkciót tölt be: lehetőség az intézményeknek, valamint alapvető elvárás a felhasználók szempontjából. Irodalmi áttekintésünk célja, hogy feltárjuk a meghatározó megközelítési módokat, amelyeket a nemzetközi és hazai felsőoktatási intézmények weboldalainak elemzési kutatásaiban használnak. A kutatás többfókuszú voltát bizonyítja a tény, hogy a téma kutatói különböző egységeket vizsgálva értékelték az egyes weboldalakat, ezáltal különféle modelleket, követelmény-rendszereket és sémákat hoztak létre. Miután áttekintettük a kutatást, amely a weboldalak legfontosabb értékelési szempontjain alapult, létrehoztunk egy piaci alapú kritérium rendszert – hitelesség, interaktivitás, tartalom, információ, attraktivitás és kivitelezés – egységesítve az "Egyetemi Weboldal Minőségének Konceptuális Kerete" – "Conceptual Framework of University Website Quality (WEBQUAL)" rendszerével, amelyet Khawaja és Bokhari jelentettek meg 2010-ben. Ezt egy olyan modellben foglaltuk össze, amely a felsőoktatási intézmények marketing elemeit tartalmazza. Egy téma alapú kutatási trendeket vizsgáló értékelésre alapozva meg lehet határozni azt, hogy vajon az a felület, amellyel a felhasználó találkozik, elősegíti vagy akadályozza (a) az egyik oldalon a termék, vagyis a képzés "eladhatóságát", (b) a másik oldalon pedig a "beszerezhetőségét". Ennek az összetett rendszernek a felépítése, a működési hatékonysága és a lehetőség arra, hogy alkalmazkodjon a külső és belső változásokhoz, határozhatja meg az intézmény népszerűségét a diákok körében, elérve azt, hogy úgy érezzék, megtiszteltetés ehhez a közösséghez tartozniuk.

Kulcsszavak: oktatás marketing, felsőoktatás, weboldalkutatás

Marketingszemlélet a felsőoktatásban

Az oktatásmarketing tudománya interdiszciplináris; olyan kutatási terület, amely egyszerre foglalkozik mikroszinten az egyének személyes fejlődésével, mezoszinten az intézményi szintű folyamatokkal és makroszinten az oktatási rendszerrel mint társadalmi nagyrendszerrel (Halász, 2013). Olyan neveléstudományi kutatási irány, amely elsősorban mezoszintű szervezetkutatáson alapul; ehhez azonban figyelembe veszi a mikroszint egyéni igényeit és működési mechanizmusait, amihez a pszichológia és a szociológia egyes területei (pl. befolyásolás- és meggyőzéstechnika, döntésméletek) járulnak hozzá. Ezen elemek kohéziójaként makroszintű, az oktatási

1. Másodközlés. Misley Helga – Vámos Ágnes (2017): Marketing a felsőoktatásban: Weboldalak elemzési szempontrendszer a magyar és nemzetközi szakirodalom alapján. *Magyar Pedagógia*, 4. 365–380. DOI: 10.17670/MPed.2017.4.365

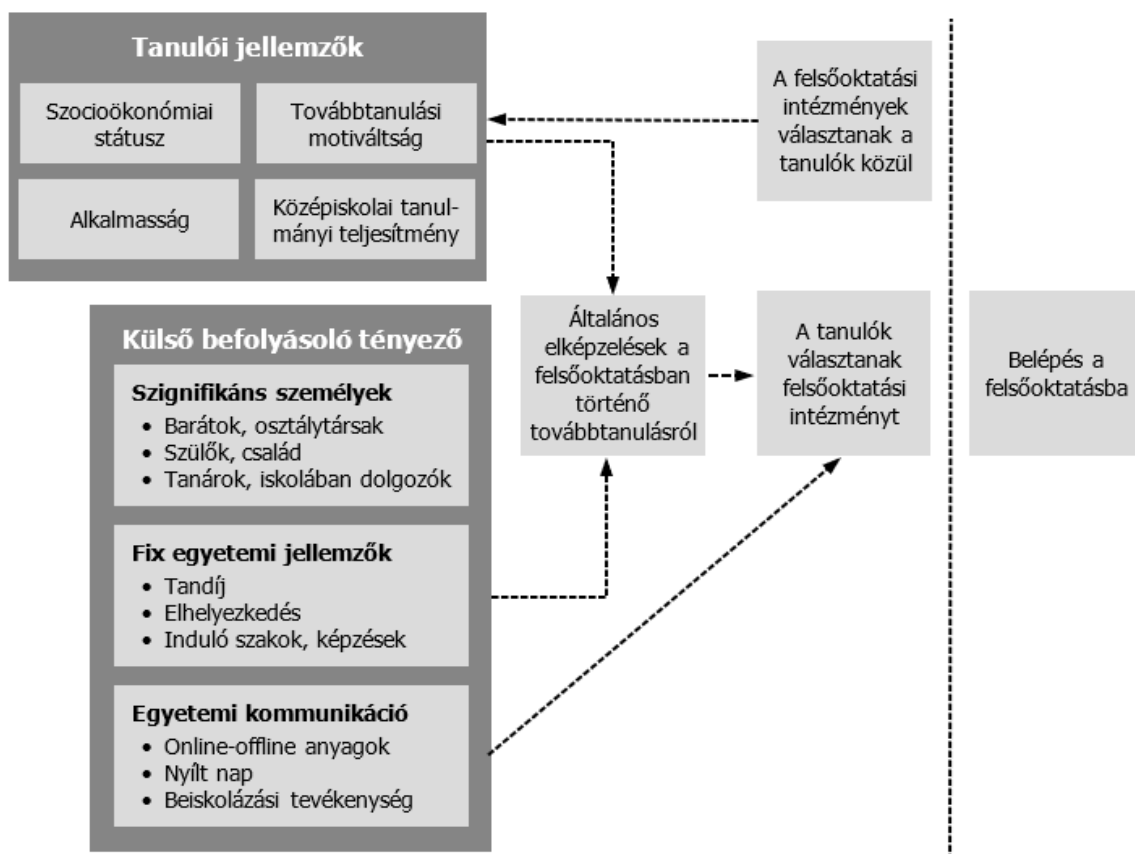
* Egyetemi adjunktus, ELTE PPK, e-mail: misley.helga@ppk.elte.hu

rendszeret érintő változásokat idézhetnek elő, mint például a felsőoktatási rendszer átalakulása vagy az oktatási piac fejlődése.

Az oktatásmarketing elméleti-normatív jellegű irodalma az 1980-as években jelent meg elsőként az USA és az Egyesült Királyság területén, és elsősorban az üzleti szektorból származó modellekre épült (Oplatka & Hemsley-Brown, 2004). A szemlélet a társadalmi-piaci-gazdasági változásokra reagálva folyamatosan fejlődött; az 1990-es években megjelenő nézőpont már a felsőoktatási intézményekre mint sajátos működésű, szolgáltatást nyújtó és vevőközpontú szervezetekként tekint, melyekre specializált marketingfolyamatok és modellek kidolgozása érvényes (Mazzarol, 1998).

Az elmúlt három évtizedben megjelent témaspecifikus publikációk egyik fókuszában a felvételi előtt álló diákok mint célcsoport empirikus (Mazzarol, 1998; Binsardi & Ekwulugo, 2003; Gray, Fam, & Llanes, 2003) és elméleti (Nicholls, Harris, Morgan, Clarke, & Sims, 1995; Mazzarol & Hosie, 1996; Mazzarol & Soutar, 1999; Czarniawska & Genell, 2002) vizsgálata állt. A felvételi döntés előtt álló diákok felsőoktatási tanulmányokkal kapcsolatos elképzeléseit és a tényleges felvételi döntéshozatalt többféle tényező (pl. gazdasági, piaci, társadalmi, szociális) befolyásolja.

Az egyik legelterjedtebb elmélet, Chapman (1981) megközelítése négy olyan egységet különböztet meg, amely hatással van arra, hogy a tanulók mely felsőoktatási intézménybe jelentkeznek, melyet elsősorban külső és belső tényezők határoznak meg (1. ábra).



1. ábra: A tanulók intézményválasztását befolyásoló tényezők (Chapman, 1981 nyomán)

A modell szerint a belső, tanulói jellemzőket elsősorban a szocioökonómiai státusz, a középiskolai tanulmányi teljesítmény, alkalmasság valamint a továbbtanulási célok határozzák meg. A modell a külső befolyásoló tényezőit három egységre oszthatjuk fel: a döntést befolyásoló szignifikáns személyekre (pl. szülők, barátok, tanárok), a fix intézményi jellemzők csoportjára (pl. tandíjak, induló szakok, demográfiai adatok) és az intézményi kommunikációra. Utóbbi magában foglalja például az intézmény által folytatott beiskolázási tevékenységet és az ezzel együtt járó kommunikáció formáit és csatornáit – offline (pl. szóróanyagok, prospektusok) és online (pl. közösségi médiafelületek, weboldal) egyaránt, melynek tartalma nagyban függ az intézmény által elérni kívánt beiskolázandó tanulói jellemzőktől és a részükről megfogalmazott intézményi kommunikációs elvárásoktól; nem csak a tanuló választ intézményt, az intézmény is kiválasztja tanulóit. Azonban a folyamatosan erősödő versenyhelyzetben a hallgatók megnyerése egyre nehezebb és komplexebb feladat; a marketingeszközök alkalmazása ennek hatékonyságát növelheti, melynek ma az egyik leghatékonyabb lehetősége az internet (Gomes & Murphy, 2003).

A tanulói jellemzőket elsősorban meghatározza a szocioökonómiai státusz (SES), a középiskolai teljesítmény és a tanulmányi átlag (GPA), a továbbtanulási célok és az alkalmasság. A modell a külső befolyásoló tényezőknek három fő csoportját különbözteti meg: a döntést befolyásoló szignifikáns személyeket (pl. szülők, barátok, tanárok), a fix intézményi jellemzőket (pl. tandíjak, induló szakok, demográfiai adatok) és az intézményi kommunikációt, ami magában foglalja például az intézmény által folytatott beiskolázási tevékenységet és az ezzel együtt járó kommunikáció formáit és csatornáit – offline (pl. szóróanyagok, prospektusok) és online (pl. közösségi médiafelületek, weboldal) egyaránt. A folyamatosan erősödő versenyhelyzetben a hallgatók megnyerése egyre nehezebb és komplexebb feladat, azonban a marketingeszközök alkalmazása ennek hatékonyságát növelheti, melynek ma az egyik leghatékonyabb példája és lehetősége az internet (Gomes & Murphy, 2003).

Magyarországon, a kétezres évek elején a felsőoktatási piac és az intézmények közötti versenyhelyzet még nagyon gyermekcipőben járt, ma azonban már azt tapasztalhatjuk, hogy az egyetemek, főiskolák egyre inkább felismerik a marketing fontosságát és lehetőségeit; mind a leendő tanulók igényeinek mérésében, az oktatás-szervezésben-kurzuskínálatban, az intézményi arculat fejlesztésében és a marketingkommunikációs eszközök alkalmazásában érzékelhető az előrehaladás (Komáromi, 2003). A trendeknek való megfelelés egyik legelterjedtebb, legegyszerűbb és leghatékonyabb módja az online felületek kiaknázása.

Online tér a felsőoktatásban

Az elmúlt két évtizedben az ember és számítógép közötti interakciót vizsgáló kutatások (Human-Computer Interaction, HCI) arra a megállapításra jutottak, hogy e kapcsolat minősége az IKT iparági sikerességének legmeghatározóbb eleme (Smith et al., 2007; Yeo et al., 2011). E párhuzam felhívta a figyelmet a weboldalak felhasználói igényekre szabott fejlesztésére, alakítására és kapcsolatuk vizsgálatára (Nawaz & Clemmensen, 2013). Lényegében háromféle funkciót tölt be egy felsőoktatási intézmény weboldala: (1) kommunikációs eszközként funkcionál személyek és csoportok között; (2) hozzáférési lehetőséget biztosít információk adattárakhoz, adatbázisokhoz és könyvtárakhoz; (3) hatékonyan mutatja be és hirdeti, kínálja az intézményt (Middleton, McConnell, & Davidson, 1998).

A weboldal az önreprezentáció és marketingkommunikáció szempontjából kiemelt fontosságú: azáltal, hogy hasznossá válik a felhasználók számára, egyben az intézmény reklámeszközévé is alakul. Minden, ami itt megjelenik és láthatóvá válik a külvilág felé, kirakatszerű funkciót (*shop window*) lát el. Mára a weboldal az intézmények elsődleges információforrásaként értelmezhető, melynek jellemzője és előnye a folyamatos megújulás és a frissesség. Minél tudatosabban használja ki egy intézmény az internet lehetőségeit, annál sikeresebb lesz a célcsop-

portok elérése és ezzel az intézményi célok megvalósulása. A legtöbb ember számára a weboldalakon feltüntetett információk és azok felépítése, hangulata határozza meg azt, hogy mit gondolnak egy intézményről (Middleton, McConnell, & Davidson, 1998; Kent & Taylor, 2002; McAllister-Spooner, 2009).

A marketing egyik eszközét, az internetet az Amerikai Egyesült államok felsőoktatási intézményei már 1995 óta használják; ekkor eszméltek rá ugyanis, hogy a papíralapú brosúrák és szóróanyagok hatékonysága célcsoportjuk, a fiatal generáció szempontjából kevésbé eredményes. 1997-ben már szinte minden egyetem és főiskola rendelkezett saját weboldallal (Kittle & Ciba, 2001). Mindezt Willhide és Wolf 1998-as kutatása is megerősíti, mely szerint a hagyományos és modern beállítottságú fiatalok célcsoportjai egyaránt az internetet használják a felsőoktatási intézményválasztásuk során (Willhide & Wolf, 1998). Az internet további jelentős mértékű térhódításával ez az arány tovább növekedett; a felsőoktatási intézmények weboldalai a hallgatói toborzáson kívül a tájékoztatás, az online tanulás és a kapcsolattartás felületévé is váltak.

Egy felsőoktatási intézmény weboldalának marketingalapú sikeressége több összetevőből áll: befolyásolja a tartalom minősége, mennyisége és relevanciája, rendezési elvének tudatossága, a weboldal alapműködése, felhasználóbarát mivolta, esztétikussága, egységes arculata, naprakészsége. Polard (1998) amerikai egyetemek és főiskolák körében végzett kutatás alapján hét pontban foglalta össze az intézményi honlapok legproblémásabb elemeit: helytelen grafikai megoldások; menük linkek nélkül; kapcsolódó információk hiánya; elérhetetlen e-mail címek; programozási hibák; rossz szövegkapcsolatok; navigációs problémák (Polard, 1998 idézi Komáromi, 2003, p. 44). Hasan kutatásában (2014) a hallgatók négy fő problémát neveztek meg a képzések webes felületével kapcsolatban: a navigáció, a dizájn, a tartalom és a belső keresés problémáját, az ezekből fakadó nehézségeket. Amikor a potenciális diákok egy adott intézmény weboldalára látogatnak, akkor azt szeretnék, hogy a bennük felmerülő kérdésekre választ kapjanak (pl. egy képzési program iránt érdeklődőknek könnyen meg kell találniuk a program részletes bemutatását, leírását, a kontaktszemélyt, akihez fordulhatnak; Bautista, Schmiender-Ramirez, Sparks, & Asher, 2010).

A felsőoktatási intézmények weboldalainak kutatása

Kutatásunk fókusza a felsőoktatási intézmények weboldalaival foglalkozó kutatások áttekintése, elemzése és összehasonlítása. Kutatási módszerünk narratív irodalomfeldolgozás, melyhez az angol nyelvű tanulmányok esetében az ELTE rendszeréből elérhető ERIC adatbázist és a Google Scholart használtunk. A magyar nyelvű témaspecifikus szakirodalmak kutatására a MATARKA adatbázis szolgált forrásul. A beválogatás kritériumait mindkét esetben olyan empirikus kutatással rendelkező tanulmányok határozzák meg, amelyek specifikusan felsőoktatási intézmények weboldalait vizsgálják, elemzik különböző megközelítések mentén. A kutatás célja, hogy a különféle szempontok áttekintő elemzése és szintetizálása által rávilágítsunk a kutatásunk fókuszában álló marketingszempontrú megközelítésekre, melyek mélyebb áttekintése és elemzése által egy, a felsőoktatási weboldalakra értelmezhető, marketingközpontú modellt hozunk létre, ami a hazai intézmények számára segítséget nyújthat weboldaluk alakításához, fejlesztéséhez. Kutatásunkból világossá válik, hogy a felsőoktatási intézmények weboldalait vizsgáló kutatások többfókuszúak: a web megjelenése óta több nemzetközi és hazai kutatás foglalkozik weboldalaik hatékonyságával, az online információk vizsgálatával. Különböző modellek, szempontrendszerek, sémák jöttek létre, aminek az lett a következménye, hogy a weboldalakat eltérő egységek alapján értékelték.

A nemzetközi kutatásokban használt elemzési módszerek

A legkorábbi, 1990-es évek végi nemzetközi értékelések még a nyomtatott médiumok számára kifejlesztett kritériumokat használják az online felületek minősítésére (Beck, 1997; Kapoun, 1998; Leland, 1999), melyek között a leggyakrabban előforduló kritériumként a jogosultság, az információ pontossága, a szerző hitelessége, a forrás hitelessége, a frissesség és a komplexitás jelenik meg. Smith (1997) mindezeket túl hét kategóriából álló kritériumrendszerében már külön vizsgálja a multimédia alkalmazását is. Matematikai-statisztikai szempontú megközelítésben az 1990-es évek végén Chen és munkatársai (1998) a skót egyetemek informatikai karainak weboldalai közötti hasonlóságokat és különbségeket számolták össze útkereső hálózati diagramok (*pathfinder network diagrams*) által. További korai, oktatási weboldalakat értékelő modellek a web sajátos jellemzőit hangsúlyozzák. Grassian (1997) a felhasználáson túl már a honlapok oktatási és grafikus design-elemeinek hatékonyságáról is említést tesz. Gorski (1999) újszerű, korábban nem használt dimenziókat épített be a modelljébe: fontosság, megfelelőség, hitelesség, korlátok, pontosság, elérhetőség, navigálhatóság és multikulturális jelleg. Ruwoldt és Spencer (2004) 68 egyetem weboldalát vizsgálta, tartalmaikat és linkstruktúrájukat elemezték marketingaspektusokra fókuszálva. Felhívták a figyelmet a célcsoportok egyértelmű megszólítására, az úgynevezett 'valakinek' ('for') linkeken keresztül, valamint a tartalmak világos rendezése a 'valamiről' ('about') linkek segítségével.

Payne és Thelwall (2004) angliai egyetemeket és főiskolákat vizsgáltak, és a weboldalak között legdominánsabban megjelenő matematikai modellt keresték (Payne & Thelwall, 2004). Egy másik, Scott (2006) által végzett kutatás megközelítése szerint a hatékony egyetemi és főiskolai weboldalak készítésekor három alapvető tényezőt kell figyelembe venni: a többi intézménytől megkülönböztető, egyértelmű, világos üzenet; a honlap egyedisége, megkülönböztető „személyisége”; és a célok világos megfogalmazása (Scott, 2006). Elling, Lentz és De Jong (2007) kidolgoztak egy, a használhatóságra és felhasználói elégedettségre fókuszáló weboldal-értékelő kérdőívet, melyben három dimenzió alapján elemezték azokat: elrendezés, tartalom és navigáció. Szempontsoruk a Web Evaluation Questionnaire (WEQ) nevet kapta (Elling, Lentz, & De Jong, 2007). Pinto, Sales, Doucet és Fernandez-Ramos (2007) a következő kritériumokat figyelembe véve alakították ki weboldal-elemző rendszerüket: információláthatóság, jogosultság, frissítés, elérhetőség, korrektség, teljes körűség, minőség és navigáció. Pinto és Doucet (2007) kutatásukban három kategóriát definiáltak az akadémiai weboldalak elemzéséhez: kereshetőség, láthatóság és használhatóság. Cooper és Burns (2007) szubjektív és objektív mérési módszereket kombináltak a weboldalak strukturális elemeire fókuszálva, például a linkek és a legördülő menük száma és az oldal mérete. Soave, Campbell és Frost (2011) tíz egyetem főoldalának navigációs linkjeit elemezték. Sundeen, Garland és Wienke (2015) longitudinális kutatása doktori iskolákat vizsgált a tájékozódás (navigability) és használhatóság (usability) szempontjából. Kolowich (2015), az egyik legnagyobb USA-beli, marketinggel foglalkozó weboldal, a Hubspot² szerzője összegyűjtötte a 14 legjobb egyetemi-főiskolai weboldalt, melyeket az alábbi szempontok szerint rangsorolt: letisztult dizájn; interaktivitás; könnyű navigáció; nagy felbontású képek; reszponzivitás; kellemes vizuális élmény; képi elemek és szövegezés megfelelő aránya (*gives room to breathe*); cselekvésre készítő nyelvezet és szavak (*calls-to-action*); jól pozicionált menüsor és gombok; logikus elrendezés; releváns ikonok; reális képet ad az intézmény elsődleges fókuszáról, értékeiről, szervezeti kultúrájáról (pl. kutatás, művészet).

2. Retrieved from <http://blog.hubspot.com/marketing/best-college-websites>

Magyarországi kutatásokban használt elemzési szempontok

Magyarországon a 2000-es évek elejére tehető az első nagy oktatási intézményeket is érintő weboldal-elemzési és -készítési hullám, mely mind a köznevelésre (Áts, Bondor, & Kovács, 2000; Kőrösné Mikis, 2000; Lengyel, 2004; Mészáros & Szatmáry, 2006; Vámos, 2008), mind a felsőoktatásra kiterjedt (Mészáros & Szatmáry, 2006). Utóbbiak vizsgálatát, elsők között, 2006-ban a Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet valósította meg. Kutatásukban a magyar egyetemek gazdasági karainak és a Stanford Egyetem gazdasági karának összehasonlítását végezték el a honlapok információtartalma alapján, a karok oktatóiról elérhető információkra fókuszálva (az önéletrajzok, publikációs lista, letölthető anyagok és saját önálló weboldal megléte; GVI, 2007). Gyarmatiné Bányai (2008) a 2007-ben legjobbnak ítélt 15 felsőoktatási intézmény honlapjának elemzéséhez olyan ellenőrző listát hozott létre, amelybe a szakirodalom több kritériumát is beépítette, így összesen 11 elemzési dimenziót hozott létre. Losonczi (2014) kutatásában a tartalom és a megvalósítás szempontjából vizsgálta a nemzetközi és hazai intézményi weboldalakat, melyből a mérés eredményeként a honlap versenyképességi indexét, a Competitive Website Indexet (CWI) hozta létre.

Mindezekből jól kirajzolódik, hogy az utóbbi évtizedek során a kutatók többféle szempontból közelítették meg a köz- és felsőoktatási intézmények weboldalainak vizsgálatát (1. táblázat). Az elemzési módszerek és azok trendjeinek alakulása a webes műfaj gyors változására való reflexióként értelmezhető, és egyértelműen kirajzolódik, hogy az 1990-es, korai 2000-es években készült tanulmányok szempontrendszerei a mai elemzési szempontokhoz képest több ponton is elavultak. Az összegzés azt is megmutatja, hogy a magyarországi kutatások nem túl nagy késéssel csatlakoztak a nemzetközi trendekhez.

Kutatók/szerzők	Elemzési megközelítések
Beck (1997), Kapuon (1998), Leland (1999), Gorski (1999)	Jogosultság, az információ pontossága, a szerző hitelessége, a forrás hitelessége, frissesség, komplexitás.
Smith (1997)	Multimédiás elemek.
Chen és munkatársai (1998)	Matematika-statisztikai (útkereső hálózati diagramok, pathfinder network diagrams).
Grassian (1997)	Felhasználás, grafikus design-elemek hatékonysága.
Gorski (1999)	Fontosság, megfelelőség, hitelesség, korlátok, pontosság, elérhetőség, navigálhatóság, multikulturális jelleg.
Ruwoldt & Spencer (2004)	Tartalom és linkstruktúra elemzése, marketingaspektusok.
Payne & Thelwall (2004)	Domináns matematikai modell keresése.
Scott (2006)	A többi intézménytől megkülönböztető, egyértelmű, világos üzenet, a honlap egyedisége, megkülönböztető személyisége, világos célok megfogalmazása a látogatók tevékenységét illetően.
GVI (2007)	Az oktatókról elérhető információk (önéletrajzok, publikációs lista, letölthető anyagok és saját önálló weboldal megléte).
Eliing, Lentz, & De Jong (2007)	Elrendezés, tartalom, navigáció (Web Evaluation Questionnaire, WEQ).
Pinto, Sales, Doucet, & Fernandez-Ramos (2007)	Információ láthatósága, jogosultság, frissítés, elérhetőség, korrektség, teljes körűség, minőség, navigáció.

Pinto & Doucet (2007)	Kereshetőség, láthatóság, használhatóság.
Cooper & Burns (2007)	Szubjektív és objektív mérési módszereket kombinációja a weboldalak strukturális elemeire fókuszálva (pl. linkek és legördülő menük száma, az oldal mérete).
Gyarmatiné Bányai, 2008	11 dimenzió alapján történő vizsgálat: a célcsoportok meghatározása, a termékek és szolgáltatások leírása (pl. alap és kiegészítő termékek, kurzusok, modulok, kutatási tevékenység), az egyes célcsoportok számára releváns tartalmak, intézeti funkciók meghatározása, információk az alkalmazottakról, weboldal-menedzsment (jogosultság, frissítés), interaktivitás, navigáció, design, promóció a weboldalon, funkcionális linkek.
Losonczy (2014)	Tartalom és megvalósítás (honlap versenyképességi index, Competitive Website Index, CWI).
Sundeen, Garland, &Wienke (2015)	Tájékozódás (navigability), használhatóság (usability).
Kolowich (2015)	Letisztult dizájn, interaktivitás, könnyű navigáció, nagy felbontású képek, rezponzivitás, kellemes vizuális élmény, képi elemek és szövegezés megfelelő aránya (gives room to breathe), cselekvésre készítő nyelvezet és szavak (calls-to-action), jól pozicionált menüsor és gombok, logikus elrendezés, releváns ikonok, reális képet ad az intézmény elsődleges fókuszáról, értékeiről, szervezeti kultúrájáról (pl. kutatás, művészet).

1. táblázat. A felsőoktatási intézmények weboldalainak vizsgálati megközelítései (magyar és nemzetközi kutatások)

A felsőoktatási intézmények weboldalainak marketingszempon- tú kritériumrendszere

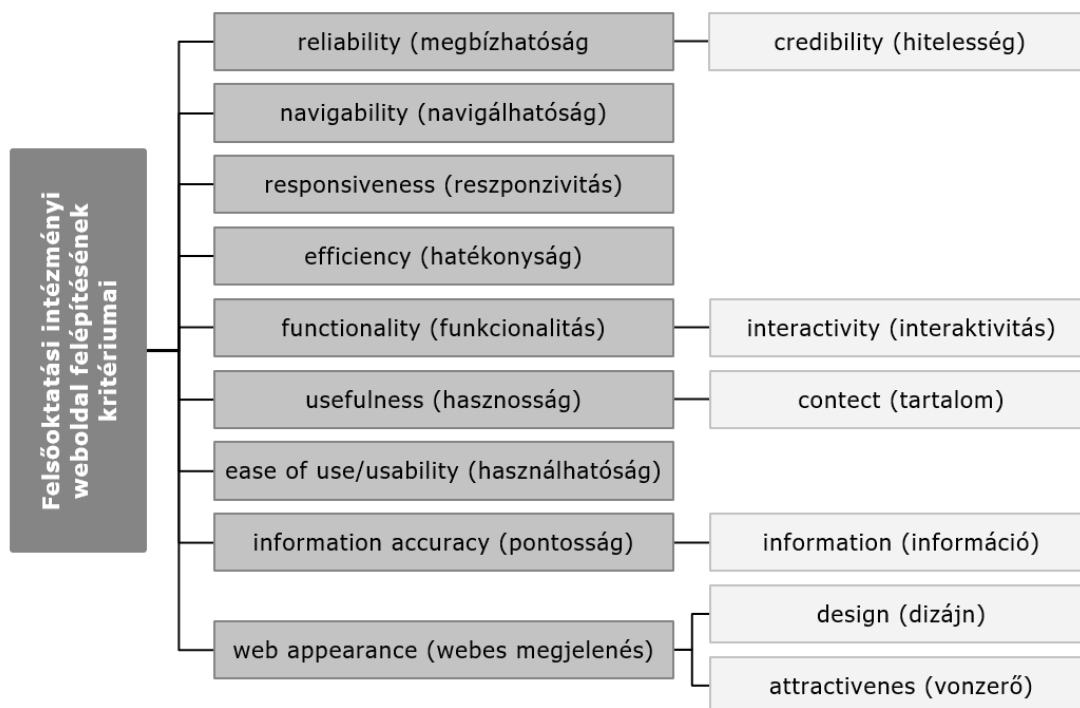
A bemutatott kutatások, elemzések látszólag más-más szempontból elemzik az oktatási intézmények weboldalait, és elérik a köz- és a felsőoktatást egyaránt. Habár az internet több millió különböző weboldal üzemeltetését teszi lehetővé, és ezek kétségtelen, hogy marketingfunkcióval is bírnak, így nem közömbös, hogy melyek azok az általános érvényű, minden weboldalra kiterjedő szabályszerűségek, amelyek meghatározzák azok alapvető jellemzőit (International Organization for Standardization [ISO], 2008; McCoy, 2011; Yen, Hu, & Wang, 2007; Zhang & von Dran, 2000). Azonban a bemutatott kutatásokból egyértelműen kiderül, hogy vannak olyan, kifejezetten oktatási intézményekre specializált minőségi alapkritériumok, amelyek figyelembevétele a célcsoporti igények kielégítése és az intézményi marketingcélok elérése érdekében elvárt.

Khawaja és Bokhari (2010) a minőségi felsőoktatási intézményi weboldal összetevőit határozták meg. Megvizsgálták a fentiekben is bemutatott és további témaspecifikus kutatások elemzési szempontjait, és saját kutatásukkal való összevetés alapján összefoglalták az egyetemi-főiskolai weboldalak kilenc elemből álló kritériumrendszerét (University WEBQUAL: Conceptual Framework of University Website Quality), ami az alábbi szempontokat tartalmazza: *reliability* (megbízhatóság), *navigability* (navigálhatóság), *responsiveness* (rezponzivitás), *efficiency* (hatékonyság), *functionality* (funkcionalitás), *usefulness* (hasznosság), *ease of use/usability* (használhatóság), *information accuracy* (pontosság), *web appearance* (webes megjelenés). A legújabb trendeket és követelményeket, továbbá a 2010 óta született, általunk feldolgozott nemzetközi és hazai kutatásokat is figyelembe véve további szempontok definiálhatók. Ezeket a WEBQUAL kritériumok alegységeiként értelmezzük, ezek elemei: *credibility* (hitelesség), *interactivity* (interaktivitás), *content* (tartalom), *information* (információ), *attractiveness* (vonzerő-megjelenés), *design* (dizájn).

A kutatások alapján a felhasználók azokat az intézményi weboldalakat részesítik előnyben, amelyek az alábbi modell szempontjaival jellemezhetőek (2. ábra).

A modell elemeit az alábbiakban részletesen mutatjuk be. A weboldal megbízhatóságot (*reliability*) tükröz, hiteles (*credibility*) információval látja el a felhasználót (például az aktuális évfolyam képzési programjai szerepelnek az oldalon, nem az előző évié) és mindezt jól szisztematizálja (Riseley & Schehr, 2000; Parasuraman et al., 1985). Egy hiteles weboldal a felhasználó számára szakértelmet tükröz (Fogg & Tseng, 1999). Fogg és munkatársai (2002) 2684 fős vizsgálatukban bizonyították, hogy az egyetemek, főiskolák weboldalainak vizuális felépítése és a felhasználóban az intézetről kialakult hitelesség szintje között szignifikáns az összefüggés.

A hitelesség meghatározó kritériumai a weboldal használhatósága (*usability/ease of use*) és navigálhatósága (*navigability*). A használhatóság fogalmát (Sandvig & Bajwa, 2004 alapján) annak megfigyeléseként definiáljuk, hogy a felhasználók hogyan lépnek kapcsolatba a weboldallal és hogyan használják annak navigációját (Sandvig & Bajwa, 2004). Ennek fontossága megkérdőjelezhetetlen, a minőségi weboldal meghatározója (Pfieffermann, Wagner, & Libkuman, 2010; Sreedhar, Chari, & Ramana, 2010). A navigálhatóság az a könnyedség, gördülékenység, amit a felhasználók a weboldalon történő keresés, olvasás közben érzékelnek (Zhang, Zhu, & Greenwood, 2004). E két komponens együttes, minőségi jelenléte nemcsak a színvonalas, felhasználóbarát weboldal alapfeltétele, hanem az intézmény hitelességének (*credibility*) is meghatározó kritériuma (Fogg et al., 2002). Így, amennyiben egy felsőoktatási intézmény weboldalán a használhatóság/felhasználás és a navigálhatóság/tájékozódás kritériumai harmóniában vannak egymással, a szervezet maga is hitelessé válik, és az érdeklődőket jelentkezésre ösztönözheti (Sundeen, Garland, & Wienke, 2015).



2. ábra: A felsőoktatási intézmények weboldalainak marketing szempontú kritériumrendszere (Khawaja & Bokhari, 2010 nyomán)

Egy további fontos kritérium a hatékonyság (*efficiency*), ami mérhető és fejleszthető; a weboldal látogatóinak böngészési szokásai megismerhetők az őket érdeklő tartalmak látogatása, a weboldalon töltött idő alapján. Perkowski és Etzioni (1997) szerint a felhasználói igényekhez folyamatosan alkalmazkodó weboldalak mögött rejlő szervezetek nyitottak a környezetükre, innovatívak, így saját maguk fejlődését is segítik, adaptív szervezetként működhetnek (Koutri, Daskalaki, & Avouris, 2002).

A reszponzivitás (*responsiveness*) fogalma Watson és Pitt (1998) definíciója alapján a felhasználók felé támasztott segítő attitűd, odafigyelés, ami megvalósulhat például az egyetem felhasználó által feltett kérdésre való válaszadási idejében, vagy tágabb értelemben akár a weboldal piaci igényekre adott válaszreakcióinak minőségében és gyorsaságában is. A reszponzivitás érdekében a felsőoktatási intézményeknek alkalmazkodniuk kell a folyamatosan változó piachoz, a célcsoportok igényéhez, továbbá figyelemmel kell kísérniük nemcsak a konkurens intézmények webes felületeit, hanem az aktuális IKT-eszközök fejlődését is (Wan, 2000). Amennyiben a dizájn értelmében vizsgáljuk a reszponzivitás jelentését, a fogalom további értelmet nyer: a reszponzív web dizájn (RWD) lehetővé teszi a weboldal dinamikus méret- és stílusváltozását, átalakulását az eszközhöz mérten, melyről a felhasználó az adott felületet látogatja (Marcotte, 2011). Más-más kép kell, hogy fogadja a látogatót egy adott egyetem weboldalán annak függvényében, hogy mobilról, tabletről vagy laptopról nézi azt.

A funkcionalitás (*functionality*) a weboldal azon lehetőségeit foglalja magában, amelyek a felhasználó számára elérhetőek, azokat az interaktív egységeket, amelyek például a felvételi előtt álló diákot az egyetem iránt elköteleződésre ösztönzik. Ilyen például egy online adatbázis kitöltése, egy karriermenedzsment kérdőív vagy egy egyetemi hírlevélre való feliratkozás (Just Imagine, 2010). Ennek egységeként az interaktivitás (*interactivity*) az, ami a felhasználót a pozitív kép kialakításában és a felvételre vonatkozó döntéshozatalban befolyásolja, emellett lehetővé teszi a kommunikációt a felek, azaz a felhasználó és az intézmény között (McAllister-Sponer, 2009). Ennek jelentőségét Kang és Norton (2006) is hangsúlyozta. Megvizsgálták 129 egyetemi weboldal kapcsolatfelvételi és kapcsolatépítési formáit (*relationship building, dialogical relationship capabilities*) és arra az eredményre jutottak, hogy az egyetemek nem ismerik fel saját kapcsolatépítési lehetőségeiket, ezáltal kihasználni sem tudják ezeket. Pedig egyre több, a témát vizsgáló kutató állapítja meg a potenciális hallgató és az egyetem közötti kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás fontosságát (Gordon & Berhow, 2009; Hendricks, 2006; Kang & Norton, 2006).

A weboldalak hasznossága (*usefulness*) azon a felhasználói megítélésen alapul, mely megmutatja, mennyire tartja értékesnek, hasznosnak az oldal látogatója a weboldal egyes funkcióit, a tartalmakat és az információt. Ennek eleme a weboldalon fellelhető tartalom (*content*), mely az intézménnyel kapcsolatos kép kialakításában fontos szerepet játszik (Braddy, Thompson, Wuensch, & Grossnickle, 2003; Cober, Brown, Keeping, & Levy, 2004).

A felsőoktatási intézmények weboldalán elérhető információ alapvető kritériuma annak pontossága (*information accuracy*). Az internet térhódítása nagyszerű kibontakozási lehetőséget nyújtott és nyújt a tudományok, tudományos megközelítések és különböző képzések számára, azonban sok esetben megkérdőjelezhető ezek relevanciája és tudományossága (University of St. Augustine, n. d.). Az információkhoz (*information*) való eljutás, vagyis az intézmény weboldalán megtalálható menüpontokra kattintás és olvasás alapján fokozatosan kialakul a felhasználókban egy kép mind az intézményről, mind annak szervezeti kultúrájáról (Braddy, Meade & Kroustalis, 2006, 2008; Walker, Feild, Giles, Bernerth, & Short, 2011).

A webes megjelenés (*web appearance*) magában foglalja a weboldallal alkotott felhasználói összképet, amit elsősorban a dizájn és a vonzerő határoz meg. A dizájn is komoly befolyással hat a felhasználóra és arra, miként definiálja az adott intézményt (pl. Braddy et al., 2003; Braddy et al., 2006; Ehrhart, Mayer, & Ziegert, 2012;

Thoms, Goodrich, Chinn, & Howard, 2004). Braddy és munkatársai (2003) megállapították azt is, hogy egy weboldal felhasználó által megítélt használhatósági szintjét azok intézményről alkotott előzetes percepciói is befolyásolják. Fontos szempont a weboldal vonzereje (*attractiveness*): olyan tulajdonságok együttese, amelyek a célcsoport számára elérendőként, vágyottként tüntetik fel az adott intézményt (Braddy, Meade, & Kroustalis, 2005).

Összegzés

Az oktatásmarketing, a webes kommunikáció és a témával foglalkozó kutatások elemzését követően explicitté váltak azok a markáns szempontok, amelyeket a felsőoktatási intézményeknek – amennyiben alkalmazkodni kívánnak a piaci, társadalmi és technológiai elvárásokhoz – figyelembe kellene venniük, azok a klaszterek, amelyek mentén weboldalukat érdemes kialakítani, újragondolni. Legtöbb esetben a felsőoktatás intézmény weboldala az a felület, amellyel a látogató-érdeklődő elsőként találkozik, és amely valamilyen pozitív, semleges vagy negatív képet alakít ki benne. Éppen ezért marketingértéke kiemelten magas; elősegítheti vagy akadályozhatja a termék, például egy képzés, egy program „eladását” a kínálat oldaláról, illetve „megvásárlását” a vevő, a leendő hallgató oldaláról. A folyamat, vagyis a weboldal és a felhasználó közötti kapcsolat jellemző elemei az 1. ábrában megrajzolt modellben foglalhatók össze. A kutatási szempontokat összegezve azt látjuk, hogy a felhasználóközpontú webes marketing fókuszában a keresett tartalom, információ áll, melyhez való eljutást a könnyed navigáció, a weboldal használhatósága biztosítja. Az érdeklődők számára hiteles az a környezet, amely nyitott a kapcsolatfelvételre és kölcsönös aktivitásra. Az intézmények számára kitüntetetten fontos a weboldal vonzó látványa, és hogy a képzési programkínálatukat egyéni profiljukra jellemzően, másoktól megkülönböztető, a célcsoportot jól megszólító elemek által mutassák be. Az, hogy ezt a nagy bonyolultságú rendszert hogyan építik fel, milyen igényességgel működtetik, mennyire adaptívák a belső és külső változásokra, mind befolyásolhatja a leendő hallgatót abban, hogy végül mely intézmény mellett dönt.

Irodalom

1. Áts, J., Bondor, E. E., & Kovács, L. (2000). *A magyar középiskolák honlapjainak elemzése*. Beszámoló tanulmány. Retrieved from <http://www.berzsenyi.hu/kvt/publikaciok/honlape.html>
2. Bautista, J., Schmieder-Ramirez, J., Sparks, P., & Asher, A. (2010). *Students' perspectives on university Web site usability: An evaluation*. Pepperdine University. Malibu, USA.
3. Beck, S. (1997). *Evaluation criteria. The Good, the Bad and the Ugly: Or, why it is a good idea to evaluate Web Sources*. Head, Reference & Research Services, Department New Mexico State University Library. Retrieved from <http://www.ucolick.org/~max/Astro18-2014/GoodBadUgly.pdf>.
4. Binsardi, A., & Ekwulugo, F. (2003). International marketing of British education: Research on the students' perception and the UK market penetration. *Marketing Intelligence & Planning*, 21, 5, 318–327. DOI: 10.1108/02634500310490265
5. Braddy, P. W., Thompson, L. F., Wuensch, K. L., & Grossnickle, W. F. (2003). Internet recruiting: The effects of web page design features. *Social Science Computer Review*, 21, 3, 374–385. doi: 10.1177/0894439303253987
6. Braddy, P., Meade, A. W., & Kroustalis, C. M. (2005). Organizational website usability and attractiveness effects on viewer impressions. Paper presented at the 20th annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Los Angeles, CA.
7. Braddy, P. W., Meade, A. W., & Kroustalis, C. M. (2006). Organizational recruitment website effects on viewers' perceptions of organizational culture. *Journal of Business and Psychology*, 20, 4, 525–543. DOI: 10.1007/s10869-005-9003-4

8. Braddy, P. W., Meade, A. W., & Kroustalis, C. M. (2008). Online recruiting: The effects of organizational familiarity, website usability, and website attractiveness on viewers' impressions of organizations. *Computers in Human Behavior*, 24, 2992–3001. doi: 10.1016/j.chb.2008.05.005
9. Chapman, D. W. (1981). A model of student college choice. *Journal of Higher Education*, 52, 5, 490–505. DOI: 10.2307/1981837
10. Chen, C., Newman, J., Newman, R., & Rada, R. (1998). How did university departments interweave the Web: A study of connectivity and underlying factors. *Interacting with Computers*, 10, 353–373. DOI: 10.1016/s0953-5438(97)00034-9
11. Cober, R., Brown, D., Keeping, L., & Levy, P. (2004). Recruitment on the net: How do organizational web site characteristics influence applicant attraction? *Journal of Management*, 30, 5, 623–646. DOI: 10.1016/j.jm.2004.03.001
12. Czarniawska, B., & Genell, K. (2002). Gone shopping? Universities on their way to the market. *Scandinavian Journal of Management*, 18, 4, 455–474. DOI: 10.1016/s0956-5221(01)00029-x
13. Cooper, C., & Burns, A. (2007). Kohonen self-organizing feature maps as a means to Benchmark College and university websites. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 3, 203–211. DOI: 10.1007/s10956-007-9053-7
14. Ehrhart, K. H., Mayer, D. M., & Ziegert, J. C. (2012). Web-based recruitment in the Millennial generation: Work-life balance, website usability, and organizational attraction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21, 6, 850–874. DOI: 10.1080/1359432x.2011.598652
15. Elling, S., Lentz, L., & De Jong, M. (2007). Website evaluation questionnaire: Development of a research-based tool for evaluating informational websites. In M. A. Wimmer, H. J. Scholl & A. Grönlund, (Eds.), *EGOV 2007* pp. 293–304. Heidelberg: Springer-Verlag Berlin. doi: 10.1007/978-3-540-74444-3_25
16. Fogg, B. J., & Tseng, H. (1999). The elements of computer credibility. In *Proceedings of ACM CHI 99 Conference on Human Factors in Computing Systems* pp. 80–87. New York: ACM Press. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.83.8354&rep=rep1&type=pdf> doi: 10.1145/302979.303001
17. Fogg, B., Kameda, T., Boyd, J., Marshall, J., Sethi, R., Sockol, M., & Trowbridge, T. (2002). *Stanford-Makovsky web credibility study 2002: Investigating what makes web sites credible today*. Stanford, CA: Stanford University.
18. Gomes, L., & Murphy, J. (2003). An exploratory study of marketing international education online. *International Journal of Educational Management*, 17, 3, 116–125. doi: 10.1108/09513540310467787
19. Gordon, J., & Berhow, S. (2009). University websites and dialogic features for building relationships with potential students. *Public Relations Review*, 35, 2, 150–152. doi: 10.1016/j.pubrev.2008.11.003
20. Gorski, P. (1999). Toward a multicultural approach for evaluating educational web sites. *Multicultural Perspectives*, 2(3). Retrieved from <http://www.edchange.org/multicultural/net/comps/eval.html> doi: 10.1207/s15327892mcp0203_11
21. GVI (2007). Közgazdasági karok honlapjainak információtartalma: Fényérvnyire a legjobbaktól. MKIK GVI. *Gazdasági Havi Tájékoztató*, (3). Retrieved from http://old.gvi.hu/data/economic_data_group/ght_0703.pdf
22. Grassian, E. (1997). *Thinking critically about world wide web resources*. UCLA College Library. Retrieved from <http://www.msca.org/?page=Article0002>
23. Gray, B. J., Fam, K. S., & Llanes, V. A. (2003). Cross cultural values and the positioning of international education brands. *Journal of Product and Brand Management*, 12, 2, 108–119. doi: 10.1108/10610420310469797
24. Gyarmatiné Bányai, E. (2008). A közgazdasági felsőoktatás online marketingtevékenysége. *Informatika a felsőoktatásban 2008*. Debrecen. Retrieved from <http://www.agr.unideb.hu/if2008/kiadvany/papers/B44.pdf>
25. Halász, G. (2013). *Az oktatáskutatás globális trendjei*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

26. Hasan, L. (2014). The usefulness of user testing methods in identifying problems on university websites. *Journal of Information Systems and Technology Management*, 11, 2, 229–256. doi: 10.4301/s1807-17752014000200002
27. Hendricks, W. (2006). *The influence of the Internet on the choice set of prospective college students during the search and choice stages of the college selection process*. Widener University, School of Human Service Professions. Chester, PA. Retrieved from <http://www.worldcat.org/title/influence-of-the-internet-on-the-choice-set-of-prospective-college-students-during-the-search-and-choice-stages-of-the-college-selection-process/oclc/78571579>
28. International Organization for Standardization (ISO) (2008). *Ergonomics of human-system interaction part 151: Guidance on world wide web user interfaces*. Switzerland, Geneva: International Organization for Standardization.
29. Just, I. (2010). *Website functionality*. Retrieved from http://www.justimagine.net/website_functionality.html
30. Kang, S. & Norton, H. E. (2006). Colleges and universities' use of the World Wide Web: A public relations tool for the digital age. *Public Relations Review*, 32, 4, 426–428. doi: 10.1016/j.pubrev.2006.08.003
31. Kapoun, J. (1998). Teaching undergrads WEB evaluation: A guide for library instruction. *C&RL News*, 59, 7, 23.
32. Khawaja, K. F., & Bokhari, R. J. (2010). Exploring the factors associated with quality of website. *Global Journal of Computer Science and Technology*, 10, 14, 37–45.
33. Kent, M. L., & Taylor, M. (2002). Toward a dialogic theory of public relations. *Public Relations Review*, 28, 1, 21–37. doi: 10.1016/s0363-8111(02)00108-x
34. Kittle, B., & Ciba, D. (2001). Using college web sites for student recruitment: A relationship marketing study. *Journal of Marketing for Higher Education*, 11, 3, 17–37. doi: 10.1300/j050v11n03_02
35. Kolowich, L. (2015). *14 of the best college websites (and why they are so awesome)*. Retrieved from <http://blog.hubspot.com/marketing/best-college-websites>
36. Koutri, M., Daskalaki S., & Avouris, N. (2002). Adaptive interaction with web site: an overview of methods and techniques. In *4th Proceedings of International Workshop on Computer Science and Information Technologies (CSIT)*, 2002, Patras, Greece. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Nikolaos_Avouris/publication/2571957_Adaptive_Interaction_with_Web_Sites_an_Overview_of_Methods_and_Techniques/links/0912f512147700da2f000000.pdf
37. Komáromi, L. (2003). *Marketing módszerek és eszközök alkalmazása a felsőoktatásban*. (Unpublished doctoral dissertation). Szent István Egyetem, Gödöllő. Retrieved from http://phd.szie.hu/JaDoX_Portlets/documents/document_3285_section_3629.pdf
38. Kőrösné Mikis, M. (2000). *A magyar középiskolák honlapjainak elemzése*. Retrieved from <http://ofi.hu/tamop311/egyeb/hirek-090617/magyar-kozepiskolak>
39. Lengyel, R. (2004). *Behálózva - Középiskolák honlapjainak állapota*. Budapest: Raabe.
40. Leland, B. (1999). *Evaluating web sites: A guide for writers*. Retrieved from <http://www.wiu.edu/users/mfbhl/evaluate.htm>
41. Losonczi, Gy. (2014). Magyar felsőoktatási intézmények honlapjainak versenyképesség vizsgálata nemzetközi viszonylatban. *E-conom*, 3, 1. Retrieved from https://bismarck.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/ktk/econom/2014_1/10_LosoncziGy_e-conom_III1.pdf
42. Marcotte, E. (2011). *Responsive web design*. A book apart, LLC. Retrieved from <https://abookapart.com/products/responsive-web-design>
43. Mazzarol, T. (1998). Critical success factors for international education marketing. *International Journal of Educational Management*, 12, 4, 163–175. doi: 10.1108/09513549810220623

44. Mazzarol, T., & Hosie, P. (1996). Exporting Australian higher education: future strategies in maturing market. *Quality Assurance in Education*, 4, 4, 37–50. doi: 10.1108/09684889610108039
45. Mazzarol, T., & Soutar, G. P. (1999). Sustainable competitive advantage for educational institutions: a suggested model. *International Journal of Educational Management*, 13, 6, 287–300. doi: 10.1108/09513549910294496
46. McAllister-Spooner, M. (2009). Fulfilling the dialogic promise: A ten-year reflective survey on dialogic Internet principles. *Public Relations Review*, 35, 3, 320–322. doi: 10.1016/j.pubrev.2009.03.008
47. McCoy, J. (2011). *A comparison of Internet marketing methods utilized by higher education institutions*. Unpublished doctoral dissertation. University of Arkansas, Fayetteville, AR.
48. Mészáros, J., & Szatmáry, N. (2006). Az iskolai honlapokról az elvárások és lehetőségek tükrében. *Új pedagógiai szemle*, 56, 7–8, 146–162. Retrieved from <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00105/2006-07-ta-Tobbek-Iskolai.html>
49. Middleton, I., McConnel, M., & Davidson, G. (1998). Presenting a model for the structure and content of a university World Wide Web site. *Journal of Information Science*, 25, 3, 219–227. doi: 10.1177/0165551994232693
50. Nawaz, A., & Clemmensen, T. (2013). Website usability in Asia “From within”: An overview of a decade of literature. *Journal of Human-Computer Interaction*, 29, 256–273. doi: 10.1080/10447318.2013.765764
51. Nicholls, J., Harris, J., Morgan, E., Clarke, K., & Sims, D. (1995). Marketing higher education: The MBA experience. *The International Journal of Educational Management*, 9, 2, 31–38. doi: 10.1108/09513549510082369
52. Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2004). The research on school marketing: Current issues and future directions. *Journal of Educational Administration*, 42, 3, 375–400. doi: 10.1108/09578230410534685
53. Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49, 4, 41–50. doi: 10.2307/1251430
54. Payne, N., & Thelwall, M. (2004). A statistical analysis of UK academic web links. *Cybermetrics*, 8, 2, 1–13.
55. Perkwitz, M., & Etzioni, O. (1997). *Adaptive web site: an AI challenge*. In *IJCAI-97 IJCAI'97 Proceedings of the 15th international joint conference on Artificial intelligence (Volume 1.)* pp. 16–21.
56. Pfeffelmann, B., Wagner, S. H., & Libkuman, T. (2010). Recruiting on corporate web sites: Perceptions of fit and attraction. *International Journal of Selection and Assessment*, 18, 1, 40. doi: 10.1111/j.1468-2389.2010.00487.x
57. Pinto, M., & Doucet, A. (2007). An educational resource for information literacy in higher education: Functional and users analyses of the e-COMS academic portal. *Scientometrics*, 72, 2, 225–252. doi: 10.1007/s11192-007-1725-9
58. Pinto, M., Sales, D., Doucet, A., Fernandez-Ramos, A., & Guerrero, D. (2007). Metric analysis of the information visibility and diffusion about the European higher education area on Spanish university websites. *Scientometrics*, 72, 2, 345–370. doi: 10.1007/s11192-007-1766-0
59. Polard, E. (1998). Seven deadly signs of College Web Sites. *Marketing Higher Education*, 10, 7–9.
60. Ruwoldt, M. L., & Spencer, C. (2004). *Navigation and content on university homepages*. Web Centre Information Division University of Melbourne. Retrieved from https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/33828/66134_00000904_01_peer_sites_report_v1_0.pdf?sequence=1&isAllowed=y
61. Sandvig, J. C., & Bajwa, D. (2004). Information seeking on university web sites: An exploratory study. *Journal of Computer Information Systems*, 45, 1, 13–22.
62. Scott, D. M. (2006). 14 steps to a great admissions website. *Recruitment and Retention in Higher Education*, 20, 1, 1–2.

63. Smith, A. G. (1997). Testing the Surf: Criteria for Evaluating Internet Information Resources. *The Public-Access Computer Systems Review*, 8, 3, 161–173.
64. Smith, A., Joshi, A., Liu, Z., Bannon, L., Gulliksen, J., & Li, C. (2007). *Institutionalizing HCI in Asia*. Proceedings of the 11th IFIP TC 13 international conference on Human-computer interaction- Volume Part II. 85–99. doi: 10.1007/978-3-540-74800-7_7
65. Soave M., Campbell, R., & Frost, K. (2010). *Competitive analysis of five university hub websites*. Retrieved from http://www.mattsoave.com/old/cogs187a/iu_ia_redo/comparisons.html
66. Sreedhar, G., Chari, A., & Ramana, V. (2010). A qualitative and quantitative frame work for effective website design. *International Journal of Computer Applications*, 2, 1, 71–79. doi: 10.5120/610-860
67. Sundeen, T., Garland, V. K., & Wienke, W. (2015). Perceptions of special education: A multiyear investigation of website usability and navigability. *Journal of Research on Technology in Education*, 47, 4, 273–293. doi: 10.1080/15391523.2015.1052658
68. Thoms, P., Goodrich, J., Chinn, S. J., & Howard, G. (2004). Designing personable and informative job recruiting web sites: Testing the effect of the design on attractiveness and intent to apply. *Psychological Reports*, 94, 3, 1031–1042. doi: 10.2466/pr0.94.3.1031-1042
69. University of St. Augustine (n. d.). *Criteria for evaluating the accuracy/validity of a website*. [PDF document]. Retrived from <http://usa-document.com/lb/Evaluating%20Websites.pdf>
70. Vámos, Á. (2008). A kétnyelvű oktatás tannyelvpolitikája és tannyelvpedagógiája. In á. Vámos & J. Kovács (Eds.), *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet* pp. 21–42. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
71. van Iwaarden, J., van der Wiele, T., Ball, L., & Millen, R. (2003). Applying SERVQUAL to Web sites: an exploratory study. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 20, 8, 919–935. doi: 10.1108/02656710310493634
72. Walker, H. J., Feild, H. S., Giles, W. F., Bernerth, J. B., & Short, J. C. (2011). So what do you think of the organization? A contextual priming explanation for recruitment web site characteristics as antecedents of job seekers' organizational image perceptions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 114(2), 165–178. doi: 10.1016/j.obhdp.2010.11.004
73. Wan, A. H. (2000). Opportunities to enhance a commercial website school of business and administration. *Information & Management*, 38, 15–21. doi: 10.1016/s0378-7206(00)00048-3
74. Watson, R. T., & Pitt, L. F. (1998). Measuring information systems service quality: lessons from two longitudinal case studies. *MIS Quarterly*, 22, 1, 61–71. doi: 10.2307/249678
75. Willhide, G. L., & Wolf, L. J. (1998). Assessing public perceptions about Oregon Institute of Technology: Market research to achieve enrolment success. In *Symposium for the marketing of higher education proceedings* pp. 86–91. American Marketing Association, Chicago.
76. Yen, B., Hu, P., & Wang, M. (2007). Toward an analytical approach for effective web site design: A framework for modelling, evaluation and enhancement. *Electronic Commerce Research and Applications*, 6, 2, 159–170. doi: 10.1016/j.elerap.2006.11.004
77. Yeo, A. W., Chiu, P. C., Lim, T. Y., Tan, P. P., Lim, T., & Hussein, I. (2011). Usability in Malaysia. In D. Ian & L. Zhengjie (Eds.), *Global usability* pp. 211–222. London: Springer-Verlag. doi: 10.1007/978-0-85729-304-6_12
78. Zhang, P., & von Dran, G. M. (2000). Satisfiers and dissatisfiers: A two-factor model for website design and evaluation. *Journal of the American Society for Information Science*, 51, 14, 1253–1268. doi: 10.1002/1097-4571(2000)9999:9999<:aid-asi1039>3.0.co;2-o
79. Zhang, Y., Zhu, H., & Greenwood, S. (2004). *Website complexity metrics for measuring navigability*. Paper presented at the Fourth International Conference on Quality Software. Braunschweig, Germany. doi: 10.1109/qsic.2004.1357958

Marketing in higher education: Evaluation criteria for websites based on the Hungarian and international literature

Information on higher education institutions today is primarily sought online. University and college websites are not only sources of information; they are also means of self-presentation and marketing communication. Their structure and tone determine what users think of an institution (Middleton, McConnell and Davidson, 1998; Kent and Taylor, 2002; McAllister-Spooner, 2009). The link between higher education institutions and their users is an opportunity for these institutions and a basic requirement from the perspective of website users. The purpose of our literature review is to explore the dominant approaches and methods of international and domestic research on website analysis focused on higher education institutions. The multiple foci of the research are reflected in the fact that researchers on the subject have evaluated web pages based on different units, thus creating a variety of models, sets of criteria, and schemas. After reviewing the research, based on the most important evaluation criteria for web pages, we have created a market-based system of criteria – credibility, interactivity, content, information, attractiveness, and design – integrated with the Conceptual Framework of University Website Quality (WEBQUAL) set up by Khawaja and Bokhari (2010). We have summarized this in a model of marketing elements on educational institution websites. Based on a review of topic-specific research trends, it is possible to determine whether the interface that a visitor encounters promotes or hampers (a) the „sale” of a product, such as training, on the supply side and (b) its „purchase” on the demand side. The way this complex system is built, how well it performs and is managed, and how adaptive it is to internal and external changes may make the institution attractive and inspire prospective students, proving that it is both good and worthy of being associated with this community.

Keywords: education, marketing, higher education, website research

Oktatáspolitikai, nyelvpolitika, tannyelv-politika 1945–1989 között¹

Vámos Ágnes

A 2. világháború után a Szovjetunió megszállási övezetébe tartozó Magyarországon a sokirányú központosítás érintette a nyelvtanulást is: megszűnt a német, francia, angol és más tannyelvek tanítása, tantárgyi tanításuk is jelentősen szűkült, s kötelező tantárgy lett az addig nem tanult orosz nyelv. Zárt nyelvpolitika/nyelvoktatáspolitikai volt érvényben az 1989-es rendszerváltásig. Tanulmányomban a magyar–orosz tannyelvű iskolákat mutatom be, az 1945–1989 közötti időszak gazdasági, társadalmi, politikai kontextusában – forrás- és dokumentumelemzésekre támaszkodva, érzékeltetve a tannyelvpolitika változó mozgásterét a változó társadalmi, politikai kontextusban, s azokat a pedagógiai megfontolásokat, amelyek ezeket kísérték.

Kulcsszavak: közoktatás-politika, tannyelvpolitika, politikai kontroll, orosznyelv-oktatás, kétnyelvű iskolák

Bevezető

A 2. világháború után Magyarország – miként a többi kelet-európai ország – a Szovjetunió megszállási övezetébe került. A sztálinista típusú egypártrendszer 1949-ig tartó kiépítéséhez hozzájárult, hogy a magyar kommunista párt orosz támogatással megszerezte az ország rendfenntartói erőforrásait, s egyre több közhatalmi testületet. A köznevelést államosították, az egyházi iskolákat felszámolták. A központosítás érintette a nyelvtanulást is: megszűnt a német, francia, angol és más tannyelvek tanítása, tantárgyi tanításuk is jelentősen szűkült, s kötelező tantárgy lett az addig nem tanult orosz nyelv. Zárt nyelvpolitika/nyelvoktatáspolitikai volt érvényben az 1989-es rendszerváltásig. Tanulmányomban a magyar–orosz tannyelvű iskolákat mutatom be, az 1945–1989 közötti időszak gazdasági, társadalmi, politikai kontextusában – forrás- és dokumentumelemzésekre támaszkodva, érzékeltetve a tannyelvpolitika változó mozgásterét a változó társadalmi, politikai kontextusban, s azokat a pedagógiai megfontolásokat, amelyek ezeket kísérték.

A kutatás leírása

Az első orosz iskola közvetlenül a 2. világháború után, a második 1974-ben nyílt meg, a harmadik hullámban három iskola egyszerre létesült, az orosz csapatok kivonulása előtt két évvel. Így a vizsgált időszak két végpontján és közepén találkozunk magyar–orosz tannyelvű iskolával. A téma feldolgozása során mindegyiket beágyazom a köznevelésbe, a nyelvtanulásba és egy tágabb, gazdasági, társadalmi, politikai kontextusba annak illusztrálására, hogy miként működött Magyarországon a szovjet megszállás alatt a központosított köznevelés egy szegmense, a nyelvoktatás, kétnyelvű oktatás. Módszerként forrásfeldolgozást és szakirodalom-elemzést végzek, visszaemlékezésekre támaszkodom. A következő kérdésekre keresek választ: Mi az orosz iskolalétesítés, az orosz tannyelv bevezetésének célja? Mi a létesítés folyamata a döntéshozók, szereplők feladata és felelőssége? Milyen társadalmi csoportok beiskolázása történik? Milyen a magyar közoktatásba való beágyazottság? Mik a rendszerspecifikus elemek, s milyenek az időbeli különbségek?

1. Másodközlés. Az eredeti megjelenés helye: In: Baska, G., Hegedűs, J. & Szabó, Z. A. (Eds. 2019). *Visszhangzó századok: Tanulmányok, ünnepi írások Szabolcs Éva tiszteletére*. Budapest: ELTE PPK, L'Harmattan Kiadó, pp. 312–334.

Elméleti háttér

1981-ben Lewis az „igények-politika-programok” hármában helyezte a nyelvpolitikát és a kétnyelvű oktatást. A Szovjetunió 1920–1970-es évek közötti időszakának elemzésével megmutatta, hogy a központi hatalom hogyan állította rá az oktatáspolitikát az orosz nyelvű, illetve kétnyelvű oktatásra, az orosz nyelv kötelező tanulására (Lewis, 1981, pp. 345–358.). Moshe Nahir 1988-ban kifejtette, miként sikerült a jiddis helyett a standard héber nyelvet elterjeszteni Izraelben és mind a személyes, mind a társadalmi érintkezés eszközévé tenni. Kitért az e téren kifejtett kollektív erőfeszítésekre, valamint a nyelvi attitűd, az iskola tanítási nyelve és az iskolán kívüli nyelvhasználat összefüggéseire (Nahir, 1988, pp. 283–292.). A kétnyelvű oktatás, egy idegen tannyelv láthatóvá teszi, hogy adott országban a hatalom mely társadalmi csoportoknak kíván támogató gesztust tenni, és melyeket akarja korlátozni.

„A kétnyelvű oktatás politikai döntés eredménye az országban, ahol megszervezik. Nem véletlen, hogy oly sok esetben az állam támogatja létesítését közvetve vagy azokon a családokon keresztül, akik érdekeltek benne” (Trézeux, 1995, p. 105.). A szerző feltételezése, hogy nem lehet kétnyelvű oktatást exportálni egy országba, ha nincs „importőr” (társadalmi, politikai, gazdasági szükséglet). Példaként Trézeux Lengyelországot hozza fel, ahol lengyel–francia kétnyelvű osztályok 1990-ben a francia miniszter látogatása után létesültek ugyan, s ez látszólag e képzés „bevételét” mutatja, de sok egyéb körülmény bizonyíthatja, hogy meglévő igényeket elégített ki vele. A francia nyelvpolitikát elemezve aláhúzza a tanulmány, hogy az ilyen típusú iskolalétesítések mind az „importőr”, mind az „exportőr” országok részéről sajátos politikai mintázatot mutatnak. Némileg leegyszerűsítve: az „importőr” részéről belpolitikailag a frankofon kultúra iránt érdeklődő lengyeleknek tett gesztus, külpolitikailag pedig azt a szándékot nyomatékosítja, hogy a Lengyelországnak fontos Franciaországgal ápolni a kapcsolatokat. Az „exportőr” részéről (saját országában) belpolitikailag megerősíti a francia nyelv helyzetét más, az országon belül beszélt nyelvekkel szemben. Ez esetben Franciaországban lévő regionális nyelvekkel szemben. Külpolitikailag pedig újra pozícionálja a francia nyelvet a világ nyelvi piacán, mely Európától Afrikáig húzódik. Vagyis egy ország hivatalos nyelve exportcikk. Nyelvi imperializmus értelemben ez egy domináns nyelv átvitele egy másik országba vagy néphez, hogy demonstrálják a katonai, társadalmi, gazdasági és politikai hatalmat (Wright, 2004). Szemben a nyílt nyelvpolitikával/nyelvoktatás politikával, mely szabad választást biztosít a tanításban az idegen nyelvek esetében, a zárt nyelvpolitika korlátozza a szabad hozzáférést az idegen nyelvekhez és előírja a politikailag domináns nyelv esetében. A folyamat ratifikálja a top-down perspektívát; az iskolák, tanárok a parancs végrehajtói, passzív eszközei egy erőszakos állami gyakorlatnak (Johnson, 2013). A tanulmányomban vizsgált 1945–1989 közötti időszakban Magyarország szovjet megszállás alatt volt, de nem volt a szovjet birodalom része. Ezért az ott bevált nyelvpolitika csak mutatis mutandis volt alkalmazható itt. A magyar nyelv megmaradt államnyelvnek, az orosz pedig főként a kelet-európai diplomácia és üzleti kapcsolatok nyelve lett. A társadalom többi csoportjaihoz a köznevelésen keresztül tudták az orosz kultúrát eljuttatni, azaz annak egy politikailag válogatott és részben kitalált szovjet változatát (pl. politikai mítoszok) (lásd: Hobsbawm & Ranger, 1984). ám, ha az így bevitt kultúra eléggé különbözik a meglévőtől, akkor nehéz annak megértése, hogy mi és miért számít a bevitt kultúrában értékesnek. A hagyomány nélküli orosz nyelv és kultúra kommunikációs értékkel iskolán kívül csak korlátozottan bírt, ami befolyásolta a tanulása iránti motivációt.

Nyelvtudás zárt nyelvpolitikai körülmények között

A 2. világháború után a magyarországi nyelvtanulásban bekövetkezett változás a Szovjetunióban már korábban kipróbált rendszert követte (lásd: Lewis, 1981). A soknyelvű Szovjetunióban 1917 után az orosz lett a közös

nyelv, mert az orosz volt az uralkodó nemzetiség, aki ezt a tényt ezúton is nyilvánvalóvá tette. A 2. világháborút követően a kelet-európai megszállási övezetben ugyancsak az orosz lett a nemzetek, országok fölötti közös politikai nyelv, a diplomácia nyelve, a tudomány nyelve, s az iskolákban tanulható nyelv. Ugyanakkor, az orosz nyelvet sem az iskolák, sem a tanulók nem a modern nyelvek egyikének tekintették. Az orosz kultúra, az élő orosz nyelv tanulása direkt politikai szándékot is szolgált, a szovjet elkötelezettség érvényesítését. Az akkori magyar politika több tagja hónapokat, éveket töltött el a Szovjetunióban emigránsként, így számukra nem képviselt idegen kultúrát az orosz nyelv. A magyar társadalom évtizedes, évszázados nyelvi orientációi, történelmi kapcsolatai szakadtak meg azzal, hogy az iskolából kiszorult a német, francia kapcsolat, miközben a szovjet orientáció és az orosz nyelv és kultúra előtérbe került.

Egy 1960-as népszámlálás adatai szerint az akkor ún. nyugati nyelveknek tekintett angol, német, francia, olasz, spanyol nyelvet ismerők aránya néhány százalékot sem ért el a felnőtt lakosságban: angol nyelvet 0,43%, franciát 0,45% olaszt 0,11% beszélt (Vágó, 2007). A hetvenes évektől több ízben végeztek kérdőíves vizsgálatot a lakosság idegennyelv-tudásának alakulásáról (Terestyéni, 1986; 2000, pp. 653–662). Ezek szerint, 1979–1982 között a 18 éven felüli lakosság nem egészen 3%-a állította, hogy beszél oroszul, miközben a negyedik osztálytól érettségig, s aki tovább tanult, annak felsőoktatásban is, kötelező tantárgy volt. E felmérés szerint németül 5%, angolul 2% tudott. Az 1970–80-as években a megkérdezett felnőtt lakosság 20% gondolta, hogy szüksége van az orosz nyelvre – viszonyításként: ugyannerre a kérdésre egy évvel a rendszerváltozás után, 1990-ben 1% válaszolt igennel. Az orosz nyelv tanítása tehát nem volt sikeres, s bár státuszát a társadalom elfogadta, nem volt népszerű sem (Terestyéni, 2000, p. 659).

A magyar történelem és oktatásügy a hidegháború elszenvedője. A két nagyhatalom küzdelmének változó szakaszaiban a magyar neveléstörténet 1945–1989 periódusa oktatáspolitikai szempontból a következő rész periódusokra osztható: (a) az 1950-es évek a direkt politikai kontroll időszaka, (b) az 1960-as években szakmai kontroll-mechanismusok jelennek meg, (c) az 1970-es évek mix-periódus, a politikai kontroll és szakmai kontroll, valamint a helyi hatalmak (tanácsok) relatív önállóságának megjelenése, (d) az 1980-as évek a szakmai kontroll továbbberősödése (Halász 1992, p. 64. in Golnhofer, 1994).

Az 1950-es évek periódusa: direkt politikai kontroll az iskolák felett

A szovjet megszállással a kommunista pártállam működése is stabilizálódott. Szükség volt oroszul tudó új, politikailag megbízható elitre. A magyar kormány nagy számban küldött a Szovjetunióba ösztöndíjasokat. Mivel a pártállami rendszer lényege, hogy az államhatalmat a hatalmon lévő párt birtokolja, ezért az akkor hatalmon lévő Magyar Dolgozók Pártja titkársága tárgyalta a szovjet félel az „ösztöndíjas-ügyről”. Ez „saját kézben” tartott feladatuk volt, mert ez volt az új „káderek” kiképzésének útja. Kelltek nekik nyelvet tudó, a szovjet politika iránt lojális vagy elkötelezett, közetlen támogatói bázis. A „kádertpolitika” nem ért véget a fiatalok felkészítésével és kiküldéssel. Nyomon követték a kinti tartózkodásukat, magatartásukat. Esetenként a szovjet fél vissza-vissza küldött hallgatói csoportokat, ha azok nem viselkedtek megfelelően, ilyenkor vizsgálat indult az okok kiderítésére: „A titkárság úgy határoz, hogy legalább 2-2 elvtárs beszéljen azzal a 21 ösztöndíjossal, akikre vonatkozóan javaslat, hogy ne küldjük vissza őket a Szovjetunióba. Az elvtársak kivizsgálása alapján Kovács elvtárs döntse el, hogy kik mehetnek vissza, és kik maradjanak itthon.”²

Az orosz kapcsolatok ápolása és majd az orosznyelv-oktatás általánossá tétele miatt nem csak oroszul tudók, de oroszul tanítani tudók is kelletek. Szakképzett orosz tanárok hiányában a korábbi német vagy francia

2. Az MDP Titkársági Határozatok: 1952. április 30-i ülés. Magyar Országos Levéltár 276. f. 54. cs. 159. ö. e.

tanárokat átvezényelték az orosz oktatásra. általános jelenség volt, hogy a tanárok az orosz nyelv tanítása közben tanulták a nyelvet; az anekdoták szerint orosz tudásban „egy héttel” jártak tanítványaik előtt.

A Gorkij Orosz Iskola (1945–1956)

Az Orosz Iskolát eredetileg a Magyarországon állomásozó oroszok, szovjet politikusok gyermekeinek szervezték meg a követség dolgozói, a szovjet követség szobáiban; magyarokat, más állampolgár családok gyermekeit nem vettek fel, tipikusan ún. követségi oktatási intézményként működött. Néhány év alatt a katonai, politikai, diplomáciai okból Magyarországra helyezett, különböző beosztású orosz alkalmazottak, illetve a moszkvai emigrációból hazatelepült magyar kommunista családok gyerekeinek befogadó-helyévé vált, majd görög és koreai menekültek, jugoszláv emigránsok is bekerültek. Mivel e gyermekek az elmúlt években évtizedekben illegitimitásban élő szüleikkel vándoroltak, vagy a Szovjetunióban éltek, mint befogadottak, ezért ha egyáltalán jártak iskolába, akkor az, leginkább orosz iskola volt. Számukra kiváló környezetet jelentett az orosz rendszerű, kizárólag orosz tannyelvű iskola. Ugyanakkor az új szovjet-barát magyar értelmiség számára is szükségessé vált egy Magyarországon elérhető iskola, amelyre nagyobb ráhatással lehetnek, mint a Szovjetunióban folyó tanulásra. Akuttá vált tehát egy olyan intézmény hiánya, amely fogadja a pártállam elit funkcionáriusainak gyermekeit, s egyébként is, jó orosz tudással és „kellő politikai” szemlélettel bocsátja ki tanítványait. Kézenfekvő te-
repnek bizonyult ehhez az 1945-ben létesült budapesti orosz követségi iskola, ezért a Magyar Dolgozók Pártja határozatával 1950-ben átvette a magyar állam, így magyar tanulókat is beiskolázhatható. Az iskola felvette a Maxim Gorkij Magyar–Orosz Iskola nevet. Andrássy gróf államosított palotájába költöztették, majd a tanulói létszám növekedésével a szovjet követséghez közeli régi, jó hírű Szent István Gimnáziumba telepítették át, amelynek tanulóit a megszüntetett Abonyi utcai izraelita iskolába helyezték át.

Amikor a Gorkij Iskola magyarokkal bővült és kétnyelvűvé vált, nehezzé vált a vegyes anyanyelvi összetétellel folyó oktató munka. Nem volt problémamentes a tanulás a gyermekek identitásának sokfélesége szempontjából sem. A tanulók egy része nem vagy nem jól tudott magyarul, másik részük nem tudott oroszul: „A Kominform Titót „láncos kutyává” diszkvalifikáló határozata után Jugoszláviából kiebrudalták az összes ott élő orosz, tekintet nélkül arra, hogy a 17-es forradalom utáni politikai emigrációval, vagy a közös antifasiszta múlt alapján, a vörös partizán Jugoszlávia és a vörös Szovjetunió közti megbonthatatlan barátság jegyében kerültek oda. A szocializmust testvéri szövetségben építő országok közül kettő volt hajlandó befogadni őket: Bulgária és Magyarország. (...) Azok, akiknek a családja a Szovjetunióban is gondosan ápolta magyarságtudatát, és egész idő alatt a hazatérés lehetőségében gondolkodott, abszolút kétnyelvűek voltak, és a váltást nem traumaként, hanem egy várva várt történelmi fordulat természetes folyományaként élték meg. Azoknak a családoknak, amelyeknek – nyilván viszontagságos, hányattatott emigránslétük zaklatottságában – erre nem maradt idejük és lelkierejük, nehezen viselték a változást. Erősebben kötődtek első gyermekéveik színteréhez, a nyelvhez és a közösséghez, amelyben nevelkedtek. Ők egyáltalán nem vagy kevéssé tudtak magyarul, és nemigen tudtak – mert nemigen akartak – közösséget vállalni ezzel az országgal (értsd, Magyarországgal – á.Vámos), (...) Nem akartak belenyugodni, hogy ez az állapot végleges, vagyis, hogy ez az ő hazájuk, ezen a nyelven és ebben a miliőben kell folytatni az életüket. Őket hívtuk „oroszoknak”, pedig nem voltak azok” (Előd, 2006, p. 12).

Az iskola tanári állományát kezdetben a Magyarországon élő orosz szülők alkották, majd az oroszul folyó tanításhoz a Szovjetunióból küldtek tanárokat. Az államosítás után magyar iskolákból vezényelték át magyar nyelvet, magyar irodalmat és történelmet tanító tanárokat. Egyébként az iskola tanulmányi rendje az orosz tantervet követte. A magyarul nem tudók külön magyar mint idegen nyelv órára jártak, az oroszul nem vagy nem elég jól tudóknak előkészítő tanfolyamokat tartottak (Előd, 2006). Itt tanultak a magyar kommunista párt veze-

tő tisztségviselőinek gyermekei, pl. Révai József (a Rákosi korszak kultúrpolitikusa és fő ideológusa) fiai, Farkas Mihály (belügyminiszter) lánya, Rákosi Mátyás (párt főtitkár, kormányfő) nevelt fia. Az iskolába folyamatosan toboroztak magyar tanulókat, mégis beiskolázási gondokkal küzdött. 1956-ban az iskolát megszüntették.

Az 1960-as évek periódusa: érvek és ellenérvek új kétnyelvű iskolákról

1956-os magyar forradalom eltörölte az orosz nyelv kötelező tanulását. Leverése után az orosz nyelv kötelezőségét visszaállították, de a szovjetellenes hangulat hatására bezárták a Gorkij Iskolát. Egy új orosz tannyelvű iskola lehetősége és igénye már nem, de egy lehetséges kétnyelvű iskola alapításának gondolata megmaradt – egy négy évvel későbbi Oktatási Minisztériumi üggyirat szerint. Ebben szó van a Gorkij Iskoláról: kétségekkel, de 1960-ban elismerték küldetésének alapértékét.³

A „hatvanas évek” voltak az ún. Sztálin utáni évek. Magyarország is, mint környezetének országai, mozgásteret látott a klasszikus, kommunista rendszertől való elmozdulásra, hiszen magában a Szovjetunióban is reformált, „emberarcú szocializmusról” beszéltek. Bátorítóan hatottak Magyarországon a Szovjetunióban érzékelt közgazdasági reformgondolkodás jelei, sőt a Hruscsovot a kormányfői székben követő Alekszej Kosziginről úgy hírlett, maga is „reformer”. Nem véletlen, hogy gazdasági reformokat tervezett ebben az időben Csehszlovákia, az NDK és Lengyelország is, vagyis a szovjet birodalom legnyugatiasabb periferiái. A világpolitika érdeklődése akkor elkerülte Kelet-Európát, így a belső erőforrásokra támaszkodó kelet-európai mozgást ma már inkább a sztálini túlkapások ellenpólusának tartják, egyfajta korrekciónak a „normál szocialista üzemmód” fenntartására, semmint radikális változtatásnak. A magyar politika „1956-szindrómában” szenvedett: nemcsak a magyar társadalommal, hanem a szovjet vezetéssel való szembekerülés eshetőségétől is szorongott. Mivel a hatvanas évek reformjai nem álltak össze koherens ideológiává, ezért a hazai radikális marxisták véleménye, illetve az első komoly moszkvai bírálatok elégségesek voltak ahhoz, hogy a jó ötletek lekerüljenek a napirendről. A reform kiüresedett, mivel könnyen „eldobták” mindent, amit a hatalmon lévők kifogásoltak. Amikor az újító törekvések alapkérdéseket, alapértékeket érintettek, akkor az uralkodó párt, a hatalmi elit „összezárt”, a mozgás megállt (Rainer, 2011). 1960-ban született egy olyan oktatási javaslat, amely szerint a Gorkij Iskola hagyományának bázisán az állam hozott volna létre 12 évfolyamos kétnyelvű iskolát, az orosz mellett más nyelvet is tannyelvvé emelve. Az oktatási minisztériumi előterjesztés elkészült, a szokásos politikai retorikában egyszerre érvelve a „haladó” értelmiségiek igényével, az ugyancsak nyelvtudásban érdekelt „funkcionáriusokéval”, s persze, kihagyhatatlan volt a „munkás-paraszt arány” mint szlogen: „Idegen nyelvi iskolát az orosz, a német, az angol és esetleg a francia nyelv tanulására érdemes felállítani. Az idegen nyelvi iskolák felállításának igényével elsősorban az értelmiségi szülők körében találkozhatunk. (Haladó értelmiségiekre és funkcionáriusokra gondolunk.) (...) Ily módon iskolát Budapesten és három-négy nagyobb vidéki városban lehetne felállítani. A beiskolázásnál a munkás-paraszt arányt minden módon biztosítani kell.”⁴ 1960-ban sem az orosz, sem más tannyelvek kérdését nem tartották aktuálisnak, mindkettőt „túl korainak” vélték. Úgy döntöttek, hogy kívánnak. Olyan iskolára, ahol a magyar mellett más tannyelv is megjelenhetett, még 11 évig kellett várni, 1974-ig. Ekkor az orosz mellett más tannyelv kérdése nem merült fel. A hatvanas évektől az idegen nyelvi vagy ének-zenei szakosított tanterv szerinti haladás jelentette a társadalmi szelekciót. Szakosított tantervű orosz tanulásban az általános iskolai korosztály 1,5-3%-vett részt, s ez jellemző maradt a 80-as évekig (Fülöp, 1984). S a rendszerváltozásig megmaradt

3. 89/1960. J. P. jelzésű Középfokú Oktatási Főosztályi üggyirat

4. Részlet a 89/1960. J. P. jelzésű Középfokú Oktatási Főosztályi üggyiratból. Az üggyirat a minisztériumban nem haladt tovább, megkapta az „ad acta”, azaz az „archiválendő” jelölést.

a szándék, amely a meglévő keretek közötti reformlépésekkel képzelte el a korszerűsítést (Pukánszky & Németh, 1996, p. 673.).

Az 1970-es évek periódusa: a politikai kontroll és a szakmai kontroll küzdelme

A '70-es évek korszakára a reformokból a kiábrándulás maradt, s egy depolitizált magyar társadalom. Az 1973-as első és az 1979-es második olajárrobbanás a magyar gazdaság számára nélkülözhetetlen szovjet kőolaj árát jelentősen megdrágította, függőségét erősítette. Mivel a politika nem vállalta a lakossági életszínvonal visszaesését, ezért adósságspirálba sodorta az országot. E politikai magatartás mögött a Kádár-korszak sikeres propagandája és filozófiája állt, mely a munkásosztály hűségének minden áron való megtartására épült, az anyagi javak elérhetőségére: kelet-európai kuriózumnak számított a magyarországi gépjárműpark mennyisége, a háztartások gépesítése, az élelmiszerfogyasztás növekedése. Mindez a hiánygazdaság elleni állami küzdelem része volt, ami az ország eladósodásához vezetett. Közben megtorpantak a magángazdaság élénkítését célzó intézkedések, s napirenden maradt a társadalmi reformok feltartóztatása, lassítása. Az egyéni élethelyzetek konszolidációja eltávolította a társadalmilag aktív csoportokat a politikától. Az állami/párt propaganda jól működött: a Szovjetunióval való kiváló, testvéri kapcsolattal tele volt a sajtó, ám kevesen látták közelről, hogy mi történik ott. A turista utazás oda nehézkes volt, csak szervezeten volt lehetséges. Szovjet gazdasági kapcsolatokkal csak politikailag megbízható, vezető beosztású „párttag” foglalkozhatott. Ún. nyugati kapcsolatok alig működtek, fő irány a KGST volt.

Az időszak adminisztratív működésének példája és a zárt oktatáspolitikára jellemző eset az új orosz gimnázium létesítése 1974-ben.

Körösi Csoma Sándor Magyar–Orosz Tannyelvű Gimnázium (1974-)

A nyelvoktatás társadalmi, gazdasági kontextusa

Az 1970-es évek nyelvpolitikáját az idegen nyelvek tanulása iránti növekvő igény határozta meg. Ekkor már lehet olaszul, franciául, németül és angolul tanulni egy-egy nyelvi tagozatos osztályban, de ezek aránya a köznevelésben 2-4% volt (Vámos, 2008). A középfokú szakképzésben megjelent a „nyelvigényes szakma” kifejezés, annak alátámasztására, hogy vannak olyan foglalkozások, amelyek idegennyelv-tudás nélkül nem űzhetők, mint az idegenforgalom, vendéglátóipar, ami egyúttal azt is jelentette, hogy mások nem ilyenek, tehát a gazdaság, társadalom többi csoportjának nincs szüksége továbbra sem az oroszokon kívül más idegen nyelvre. Az állam a nyelvpolitika egyedüli alakítója, az állam engedélyezi az oroszokon kívül tanulható nyelvet, a rá fordítható heti óraszámot, a felvehető tanulók számát. Engedélyezi az egyik iskolában, a másikban nem engedélyezi. Ez a kliéntúra képzésének lényege. A taneszközök minősége gyenge, a tanárok nyelvtudása egyenetlen, a nyelvpedagógiában a nyelvtani-fordító módszer az alkalmazott. Az orosz nyelv átpolitizált, tanulásában kevesen találnak célt és örömet. Mindezek miatt az iskola jelentős hatékonyság-deficittel dolgozik. Az évtizedeken át kibocsátott korosztályok orosz nyelvtudásáról csak az 1980-as évektől válik nyilvánvalóvá és közzismertté, hogy néhány mondaton vagy memoriteren kívül szinte semmire sem jó, s a '90-es évektől válik a múltnak e szelete neveltség tárgyává (Vágó, 2007; Rainer, 2011).

A 70-es évekre megérettnek látszott a helyzet az orosz tanítási nyelv bevezetésére. Az alábbiakban látjuk, hogy ebben – a kormányközi megbeszélésre való hivatkozás miatt – a szovjet félnek tett gesztus játszotta a fő-

szerepet. A „Szovjetunióban végzett” kifejezés változatlanul jól cseng a politikai porondra készülők, s a gazdaság kulcsszereplőinek életrajzában. A Szovjetuniótól való gazdasági, politikai függés miatt az egyes politikai, gazdasági, közigazgatási hatóságok egymásra licitálva pozícionálják lojalitásukat. Az új orosz gimnáziumra vonatkozó döntés szűk körben született, hatása keveseket érint, lényegében csak azt a társadalmi-politikai elitet, amely a döntéssel előnyt kovácsolhat magának, pl. mert megmutathatta a hűségét a „szovjet testvéreknek”, és mert saját gyermekeinek iskolát létesített. Az egyetlen, fővárosi, privilegizált magyar–orosz tannyelvű iskola létesítése és működése a közoktatásra érdemi hatással nem volt.

Magyar–orosz gimnáziumi program bevezetése

Az új orosz tannyelv létesítését a Művelődésügyi Minisztérium irányította, fenntartóként a Főváros a III. Kerületi Tanácsot, szakmai felügyelőnek a Fővárosi Pedagógiai Intézetet jelölte ki. A bevezetésre vonatkozó döntés legrégebbi dokumentumai a 35/1971. /XI.3/ Kormányrendelet 4. §-a, majd A Magyar-Szovjet Kormányközi Kulturális Együttműködési Bizottság VIII. budapesti ülészakán létrejött megállapodás 1972-ben: „*Ma társadalmi igény van egy orosz tanítási nyelvű gimnázium létesítésére*”. A feladat átkerül a Művelődésügyi Minisztériumba, ahol 1972. december 22-én előterjesztés készült az uralkodó párt, a Magyar Szocialista Munkáspárt (MSZMP) vezérkara, a Központi Bizottság (KB) Agitációs és Propaganda Bizottsága részére: „Huszonöt évvel a hazai iskolai orosz nyelvoktatás kezdete után szükség és lehetőség van egy olyan orosz tanítási nyelvű gimnázium létesítésére, amely az orosz nyelv iránt különös érdeklődést mutató, annak teljes elsajátításához kellő adottságokkal és előképzettséggel rendelkező, általános iskolát végzett fiatalok számára magas színvonalú gimnáziumi képzést és egyidejűleg anyanyelvi szintet megközelítő orosz nyelvtudást nyújt.”⁵

Az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottsága a kezdeményezést 1973. február 12-én jóváhagyta. Innen az iskolalétesítés már az Művelődésügyi Minisztérium kezdeményezéseként fut tovább. Az akkori eljárás szerint a Minisztérium talán ötletgazda volt, s bizonyára előzetesen egyeztetette a tervet az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottsággal, mielőtt az a Magyar-Szovjet Kormányközi Kulturális Együttműködési Bizottság VIII. budapesti ülészakára került javaslatként. A diplomácia menete egyértelmű, de a rendelkezésre álló forrásokból az nem állapítható meg, hogy a minisztérium szeretett volna politikai támogatást kapni egy „saját” fejlesztéshez vagy a politika utasította erre. Mindenesetre a munka gyorsan megindul, s néhány hónap leforgása után megtalálják az iskolát. A Minisztérium utasítja a Fővárost arra, hogy értesítse ki az érintett kerületét, hogy az egyik iskolában új programot akar létesíteni az 1974/1975. tanévtől.⁶ Öt hónappal később a Főváros körlevélben tájékoztatja a kerületek Művelődési Osztályait arról, hogy 1974 szeptemberében a Körösi Csoma Sándor Iskolában „orosz tanítási nyelvű gimnázium” indul, s szükség van tanuló beiskolázására. „Mind a Művelődésügyi Minisztérium, mind a Fővárosi Tanács VB Művelődésügyi Főosztálya fontos közoktatáspolitikai feladatnak tekinti az orosz tanítási nyelvű gimnázium beiskolázását. Ezért arra kérjük Osztályvezető elvtársat, hogy a csatolt és az iskola sajátos feladatáról szóló Tájékoztatót küldje meg azoknak az általános iskoláknak, ahol idén orosz szakosított tantervű 8. osztály működik. (...) Hívják fel az érintett igazgatók figyelmét a következőkre: az új intézmény mindössze 60 fős tanulólétszámmal indul, csak kellő érdeklődésű és nyelvtudású fiatalok jelentkezése reális, tehát az igazgató csakis ilyen gyerekek lapját továbbítsa.”⁷

1974-ben, a sikeresen lezajlott első beiskolázás után az (akkori nevén már) Oktatási Minisztérium utasítást készít elő az orosz tannyelvű iskola jogi bevezetéséről, céljáról, a beiskolázási körzetről, a tanulólétszámról, az

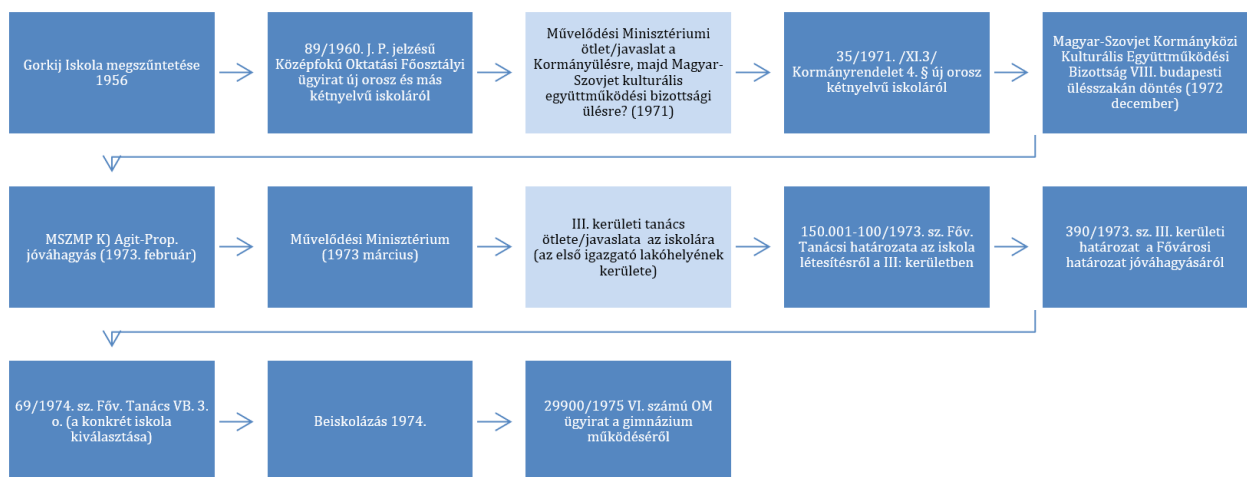
5. 69/1974. sz. Főv. Tanács VB. p. 3.

6. 150.001-100/1973. számú határozat

7. 150179/1974. számú ügyirat

alkalmazott tantervről, tankönyvekről és óratervről. A Minisztérium saját jogi főosztály vitatta saját jogosultságát ilyen jogszabály kiadására, tekintettel arra, hogy gimnáziumot – egyetemi és egyházi gimnáziumok kivételével – csak tanácsok⁸ létesíthetnek (1965. évi 24. törvény) az oktatási miniszter előzetes jóváhagyásával. Ugyancsak tanácsi hatáskör a nem magyar tanítási nyelv megválasztása⁹ – az oktatási miniszter előzetes hozzájárulása alapján. Ellentmondásos helyzet alakult tehát ki, hiszen már működött az iskola, amelynek létesítésekor a törvényes eljárást figyelmen kívül hagyták. Így 1974 végén, a működését már megkezdő gimnáziumról átmenetileg állásfoglalás született, mely szerint „a III. kerületi tanácsnak kellene olyan határozatot hozni, hogy a Körösi Csoma Sándor Gimnáziumban az orosz tanítási nyelvet vezeti be, és az Oktatási Minisztériumnak meg kellene adnia ehhez a hozzájárulást.”¹⁰

A történet végül több kacsringóval az iskola beindításával zárult: Az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottsága a kezdeményezést 1973. február 12-én jóváhagyta. Innen az iskolalétesítés már az Művelődésügyi Minisztérium kezdeményezéseként fut tovább. Pedig talán ötletgazda volt, s bizonyára előzetesen egyeztetette is a tervet az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottsággal, mielőtt az a Magyar-Szovjet Kormányközi Kulturális Együttműködési Bizottság VIII. budapesti ülészakára került javaslatként. A rendelkezésre álló forrásokból az nem állapítható meg, hogy a minisztérium szeretett volna politikai támogatást kapni egy „saját” fejlesztéshez vagy a politika utasította erre. Mindenesetre a munka gyorsan megindul, s néhány hónap leforgása alatt – az akkor szokásos nyílt és rejtett adminisztrációs menetben – megtalálják az iskolát (1. ábra).



1. ábra: A Körösi Csoma Sándor Magyar Orosz Gimnázium beindításának folyamatábrája (megj.: világosabb színnel jelezve azt az állomást, amelyhez nem találtunk dokumentumot.)

Nemcsak az iskola jogi státusza, de beiskolázásának koncepciója sem volt tisztázott: „Aggályaim vannak az Utasítás 7. pontjával kapcsolatosan.” – írja az Országos Pedagógiai Intézet akkori főigazgatója – „Ha ugyanis előnyben részesítjük a szakosított általános iskola tanulóit, valamint az egyébként is kedvező családi feltételek

8. 1950–1990 között az autonóm önkormányzatok felszámolása után, szovjet minta alapján működő közigazgatási hálózat. Ezek voltak a központosított államhatalom helyi szervei. 1990 után megszűnt, s a demokratikus viszonyok között újraépült Magyarországon is az önkormányzati hatalmi ág.

9. 27/1965. XII. 1. Korm. rend. 4§ /2/

10. 130369/1974. számú ügyirat XXVII. osztály

mellett élő gyerekeket, akkor ennek az iskolának a szociális összetétele nagyon egyoldalúvá válhat. Elit iskolát akarunk? Diplomata szülők gyermekeinek iskoláját akarjuk?”¹¹

Az új Magyar–Orosz Gimnázium igazgatója az első tanév végén és további tanévek végén jelentést készített az állami és párt főhatóságok számára a célok beválásáról, a működés körülményeiről. Ezekben a kiindulópont rendre az alapítás politikai szükségessége volt: „Az iskola beindítását politikai és gazdasági okok egyaránt indokolták.” Holott, a második tanévben – a „jelentős társadalmi igény” ellenére csak 70 fő jelentkezik, akikből 52 tanulóat sikerült beiskoláztatni. Mivel így nem volt elég tanuló Budapestről, ezért kollégium létesítésének ügye került napirendre az országos beiskoláztatás érdekében. Az állami és pártfunkcionáriusok politikai befolyásukkal élve felvetették gyermekeiket vagy protezsáltjaikat az iskolába, ezért néhány év elteltével ismét állásfoglalás született a tanulók összetételének javítására a fizikai dolgozók gyermekeinek javára. „A tanulók szociális összetételén javítani kell. A fizikai dolgozók gyermekeinek 30%-os aránya nem megfelelő”¹² Ezen később sem tudtak javítani, mivel a köznevelés alapszisztémája volt elhibázott. A Magyar–Orosz Gimnáziumba csak oroszul jól tudó általános iskolásokat vettek fel, viszont oroszul azok tudtak az átlagnál jobban, akik magasabb heti óraszámokban tanulták a nyelvet. Ilyen osztályokba pedig az értelmiségi szülők tudták gyermekeiket beírni. Annak érdekében, hogy mielőbb megkezdhesék egyes tantárgyak orosz nyelvű tanítását a Magyar–Orosz Gimnáziumban, a jelentkező tanulóknak ingyenes nyelvi előkészítő tanfolyamot szerveztek, s a felvetteknek nyári táborot. Az erről szóló döntés több éves politikai egyeztetés eredménye volt, mivel annak nyílt beismerésének tartották, hogy még magas heti óraszámokkal sem hatékony az általános iskolai orosz oktatás. „A Körösi Csoma Sándor Orosz Tanítási Nyelvű Gimnázium állami és pártszervezete a jelenleg fennálló körülmények között súlyosan veszélyeztetve látja azoknak a célkitűzéseknek megvalósítását, melyeket az Oktatási Minisztérium a Gimnázium működését szabályozó 29900/1975 VI. számú ügyiratban megállapított. Ennek az iskolának a zavartalan működése [...] nem csak oktatáspolitikai, hanem kiemelt politikai feladat is...”¹³

Az iskola pedagógiai koncepciója

A következő 10 évben az eredeti koncepcióra berendezkedve folyt a munka. Az orosz nyelvű tantárgyak aránya átlagosan a heti óraszámokban 16%, az idegen nyelv és az idegen nyelvű oktatás együttesen 40%; évfolyamok közötti elosztása a 9., 10., 11., 12. évfolyamon 0%, 27%, 15%, 22%. Az idegen nyelvű tantárgyak állami meghatározásában a Szovjetunióbeli műszaki egyetemek felvételi vizsgatárgyai játszottak szerepet. Oroszul tanították a kémiát heti 2, illetve 1 órában a 10., 11., évfolyamon, a fizikát heti 3 órában a 10., 11., 12. évfolyamon, s – mivel a Szovjetunió történelmében a 20. század a „forradalmak és a Szovjetunió világalakító szerepének százada” ezért a történelmet heti 3 órában a 12. évfolyamon. A tantárgy ebből kifolyólag kétnyelvű lett: magyar lett a magyar történelem anyaga, s az egyetememes történelmi anyaga lett orosz nyelvű.

A komplex nevelés érdekében a tanulók találkoztak Magyarországon állomásozó orosz katonákkal, leveleztek szovjet gyerekekkel, a legjobbakat a Szovjetunióba vitték táborozni. Megünnepezték a magyar és a szovjet ünnepeket, kiállításokat szerveztek kiváló szovjet hősookról, tudósokról. Különös figyelem övezte az úrutazásban elért eredményeket. Az első érettségi vizsgára 1978-ban került sor. 1978–1986 között 496 tanuló érettségé-

11. 130369/1974. számú ügyirat XXVII. osztály

12. Közoktatási revíziós terület 1975/1976. tanév 260/H.M./1975. ügyirat

13. 150096-2/1976. Főv. Tanács Művelődésügyi Főosztály ügyirata.

gizett, ebből 50,1% volt jeles,¹⁴ 30,4% jó, 14,1% közepes, 2,0% elégséges. Felsőfokú nyelvvizsgát 167 fő kapott, 183 fő középfokút; az előbbi a KER¹⁵ szerint kb. C, az utóbbi B szintnek felelt meg (Vámos, 2008).

Az 1980-as évek periódusa: a szakmai kontroll erősödése

Az 1980-as évekre a magyar gazdaság rákényszerült a nyugati nyitásra, a szerény jólétben élő magyar állampolgár engedélyt kaphatott arra, hogy háromévente egyszer, 50 dollárral a zsebében nyugatra utazzon. Lassan, de kezdtek megismerni, hogy mi van a „vasfüggöny”, a magyar határon körbefutó kerítésen kívül. A 70-es évek végén a televízió lett a fő szórakoztató média, nyugati filmeket vetítettek, nyugati slágereket hallgattak a fiatalok. Egyre erősebb „nyelvéhség” mutatkozott a társadalomban a használható nyelvek és nyelvtudás iránt, amellyel külföldön el lehetett boldogulni, külföldi folyóiratokat, külföldi kiadású könyveket lehetett olvasni (Vámos, 2008). Köznevelési lehetőség hiányában virágoztak a magán nyelvtanfolyamok. Aki megengedhette magának, az magántanárt fogadott. Az iskola világában folyó nyelvtanítást egyre erősebb kritika illette.

Az idegennyelv-tudás iránti igény erősödése a társadalomban versus központi kontroll

1979. március 16-án az MSZMP KB Tudománypolitikai Bizottsága ülést tartott és elfogadta az idegen nyelvek oktatásának és tanulásának programját, s a végrehajtást 30010/1979. TPB határozatban visszautalta az Oktatási Minisztériumba. A határozat kimondta a nyugati nyelvek irányába történő nyitást, s az orosz nyelv kapcsán a „nyelvek egyike” kifejezést alkalmazták. Az alábbi idézetben a „nyelvtudás nyelvek szerinti megoszlása”, „a nagy, nemzetközi elterjedésű nyelvek” szófordulatok szerepelnek, ami ebben a diskurzusban az orosz nyelvvel szembeni fejlesztést fogalmazza meg, s mellőzi a „politikai” igényeket, pedig ez még pár évvel korábban jellemző volt. Új momentum a nemzetközi kapcsolatokra való utalás is. „A nemzetközi tudományos, kulturális és gazdasági kapcsolatok fejlődése, a műveltségi színvonal általános emelése növekvő mértékben igényli az idegen nyelvek ismeretét. [...] Törekedni kell arra, hogy a nyelvtudás nyelvek szerinti megoszlása a társadalmi szükségleteknek megfelelően alakuljon, különös figyelemmel a nagy, nemzetközi elterjedésű nyelvek ismeretére. [...] Az iskolarendszer távlati reformjának megvalósítása során el kell érni, hogy a középfokú végzettségűek egy nyelvet jól, egy másikat az olvasási szövegértés szintjén ismerjenek; e kettő egyike az orosz legyen.”¹⁶ A párthatározat a hatékonyság érdekében kisebb létszámú tanulócsoportokat ajánlott szervezni, növelni javasolta a szakosított tantervű orosz, illetve második idegen nyelvet tanulók számát, a középiskolában pedig teljessé tenni az idegen nyelvi csoportbontást és az óraszámok módosítását. A határozat j.) pontja így szól: „Meg kell vizsgálni az idegen nyelvű, illetve kétnyelvű középiskolák nagyobb számban történő létesítésének lehetőségeit. Felelős: oktatási miniszter; Határidő: 1980. július.” A következő időszakban a csoportbontás általánossá vált, azonban a második nyelvet tanulók aránya nem változott, nem emelték a nyelvtanulás óraszámát sem, s a kétnyelvű oktatás irányába sem történt előrelépés.

1984-ben a Pedagógiai Szemle hasábjain a nyelvtanulásról, eredményességéről. Az 5. 6. 7-8. és 9. 11. lapszámokban külön tematikus rovatot szenteltek e témának. A 12. lapszámában Fülöp Károly, az OPI Idegen nyelvi osztályának vezetője – a vita elindítója – a vitát lezárta. Ebben egyszerre támogatta meg az orosz nyelv szükségességét és hasznát, valamint tanításának gyengeségeit, s az eredményes idegennyelv-oktatás irányába

14. A magyar közoktatásban 1-5 skálán osztályoznak: 1=elégtelen, 2=elégséges, 3=közepes, 4=jó, 5= jeles.

15. A KER= Közös Európai Referenciakeret a nyelvtudás szintjeinek megállapítására.

16. MSZMP 30010/1979. MSZMP KB TPB határozat: 1-2.

való elmozdulást. A meglévő keretek között azonban ez utóbbinak már nem volt esélye. Ennek a szakmai vitának a fókuszában közvetlenül az orosz nyelvtanulás állt: óraszámok, nyelvtanulási szerkezet, nyelvtanulási utak, zsákutcák, s egyre inkább a nyelvtanulási választék kérdése. A vitában iskolai pedagógusok, egyetemi oktatók vettek részt, melyre a végén Fülöp Károly reflektált, ami a téma lezárásával járt. Vitaindító tanulmánya az idegennyelv-oktatás társadalmi jelentőségének növekedéséből indult ki, mellyel nem állt arányban a közoktatási ráfordítás a különböző, nem orosz idegen nyelvekhez való hozzáférés szempontjából (Fülöp, 1984/a, pp. 249–255; Fülöp, 1984/b, pp. 291–298.). Fülöp óvatosan egyensúlyoz a szokásos párthatározati idézetek és az iskola világa között, ahol „régóta érzékelik a problémákat”, s „nem elégedettek az eredményekkel”. „Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat – többek között – foglalkozott az idegen nyelvoktatás kérdésével is, fontosnak ítélve annak fejlesztését. Hét évvel később, 1979 januárjában az MSZMP KB AP újra napirendre tűzte az idegen nyelvek oktatásának helyzetét, és megállapította, hogy az – bár a 60-as évek óta sokat fejlődött – még mindig elmarad az igényektől. [...] Az eltelt négy esztendő alatt ezeknek a feladatoknak egy része – nem jelentéktelen része – megvalósult, más részük még messze van a megvalósulástól” (Fülöp, 1984/a, pp. 249–250.). A „realitások földközeli nézőpontja” az óraszámokat, tanári és tanulói segédleteket és az iskolai nyelvoktatással szembeni elvárásokat állítja szembe egymással; az előbbivel magyarázva a tanítás sikertelenségét, az elmaradt eredményeket. A tanulmány oly módon kritikai, hogy közben a lényegét nem érinti. A felelősség megosztását célozza, s levenni kívánja az iskoláról (közvetve az államról) a terhet és felelősséget a „sokrétű és differenciált igények kielégítése terén.”¹⁷

A problémák forrásaként szinte minden szokásos téma előkerült: óraszám, fakultáció, OKTV, tankönyvek, tudás- vagy neveltségbeli hiány, motivációhiány (pl. Bán, 1984; Bárdos, 1984; Medgyes, 1984; Egressy, 1984; Papp, 1984; Pataki, 1984; Péter, 1984; T. Radnai, 1984)¹⁸ – némelyik közismert demagógiai apparátussal fűszerezte mondanivalóját, az aktuális alapprobléma megértésének teljes hiányát mutatva. A tömegesen kötelező orosz tanulás minden iskolafokon felvetette a hatékonyság elmaradásának kérdését, melyet azonban visszautaltak abba a körbe, amelyből az fakadt, s ebben az értelemben a vitázók „egy helyben jártak.”¹⁹ Nem sok évvel később, 1988-ban már nyelvpolitikai állásfoglalás is helyet kapott. „1949 óta tanári becslés alapján legalább 10-15 egymástól eltérő gondolkodású generáció nőtt fel, akiknek életében – szemben az akkor döntést hozókkal – már bizonyossá vált hogy az orosz nyelv nem vált világméretű közvetítő nyelvvé, az orosz nem vált a nemzetközi turizmus nyelvévé, az orosz Magyarországon nem vált a társadalmi presztízs részévé. Az orosz nyelv tanításába intézményesen beépített igénytelenség a belenyugvásnak egy olyan társadalmi gyakorlata,

17. „A közvélemény az idegen nyelvi ismeretek, készségek megszerzését, sőt a széleskörűen differenciált igények kielégítését is az iskolától, az iskolai nyelvoktatástól reméli. Azt várja el az általános, majd a középiskolát végzett fiataloktól, hogy a mindennapi élet egyszerű szituációiban tudjon idegen nyelven kommunikálni, értse meg a választott pályával, munkakörével kapcsolatos szakirodalmat, töltsse be az alkalmi tolmács és idegenvezető szerepét, a különféle felsőoktatási intézményekben készülők pedig rendelkezzenek megfelelő nyelvi, irodalmi, stilisztikai ismeretekkel, stb. Ennek a sokrétű, differenciált igénynek az iskola – a mai gazdasági háttérét, személyi-tárgyi lehetőségeit figyelembe véve – önmagában nem képes eleget tenni. Be kell látni és láttatni, hogy az alkalmazásra kész, teljesítményképes nyelvtudás tömeges kialakítása az iskola, a közművelődési intézmények és a szülői ház együttes feladata.” (Fülöp, 1984/a, p. 249.).

18. „Motiváció: Én a hetedik és nyolcadik gimnázium közötti nyáron – orosz–francia szakra készülvén az egyetemre, elolvastam oroszul a „Háború és Béké”-t. [...] Tettem ezt egy teljesen más korszakban, generációm más tagjaihoz hasonlóan, két falujárás és három házi agitáció között. Mi sem áll távolabb tőlem, mint ebből egy „bezzeg a mai ifjúság”-féle retrográd konzekvencia levonása. Egyszerűen nem találtuk meg – mi felnőttek, az oktatás művelői és irányítói – a mai kornak megfelelő motiválást, mely két focimeccs és három diszkóklub között hétköznapi hőstettekre ösztönözné [...] a fiatalokat.” (Papp, 1984, p. 468.).

19. „Iskolánk orosz nyelvi munkaközössége azokat a tanulókat kötelezte felzárkóztatásra, akik a feladatlap alapján 50%-os vagy az alatti eredményt értek el. Ennek megfelelően osztályonként 20-25 tanuló vett részt felzárkóztatásban orosz nyelvből. Próbáltunk beszélni az általános iskolai orosz tanárokkal arról, hogy mit javítsanak, de az eredmény mégis elmaradt. A tanulók 70%-a felzárkóztatásra szorult. Nem ez az út, hanem a haladó orosz nyelvi csoportok indítása.” (Egressy, 1984, p. 477.).

amely nem ostromolja a nyelvtudásnak azokat a standardjait, ahol a nyelv mint eszköz egy kultúra közvetítőjévé válhat“ (Bárdos, 1988, p. 168.).

A vitasorozat fontos állomás a nyelvoktatás történetében és semmiképpen nem hatás nélküli. Az egyik fókuszban Bán Ervin és Medgyes Péter *kommunikatív kompetencia* melletti érvei tekintendők, beleértve az osztálytermi nyelvhasználat megújítását is (Bán 1984; Medgyes 1995). A cikksorozat másik fókuszának Bárdos Jenő írása tekinthető (Bárdos, 1984, p. 471.), aki a „tanári tekintély”, „tanári öntudat” visszaállításának törekvését láttatja az utolsó évtized tudományos kutatásaiban (Kosáry 1976; Mészáros, 1981 – idézi Bárdos, 1984, p. 471.), ezzel közvetve a „decentralizált oktatásirányítási rendszer” mellett érvel, s a tanárt új nyelvpolitikai kontextusban önálló döntésre képes pozícióba helyezi. E viták lényegileg az iskolarendszer teljesítőképességéről szólnak centralizált oktatásirányítás keretei között. A nyelvtanítás/nyelvtanulás történet és jelene is a szakmai érdeklődés előterébe került (Bárdos 1988). Feltevődött, hogy kinek van joga dönteni a heti óraszámról egy adott tantárgyban vagy éppen a tantárgyak tanítási nyelvéről, tágabb kontextusban a vita a döntésről, az autonómiáról szólt. Ez a vita is lazította a zárt nyelvpolitikát, s tere lett a szakmai érveknek.

Közoktatás-politikai vita az iskolai szabadságról

1984-ben, az idegennyelv-oktatásról szóló vitasorozattal egy időben, ugyancsak a Pedagógiai Szemle hasábjain tanulmányok jelentek meg az iskolai innovációkról, kísérletekről. Feszegették az alapkérdéseket, nevezetesen, hogy milyen a kapcsolat a kísérlet és a centralizált oktatási rendszer között (Halász, 1984), hogy mennyiben járulnak hozzá a kísérletek, innovációk, egyedi megoldások vagy modellkísérletek a közoktatás fejlődéséhez és mennyiben kritikái annak. A háttérben nem csak a hazai közoktatásban érezhető igazgatási fellazulás állt, hanem az iskolai kutatások, a kutató pedagógus fogalmának megjelenése a nemzetközi szakirodalomban. Ez a tudománytörténeti időszak, amikor az oktatáspolitikai kutatások közkinccsé tétele érdekében új angol nyelvű folyóirat lát napvilágot – *Journal of Education Policy* (Halász & Nagy, 1986, pp. 246–250.). Az 1985. évi közoktatási törvénytől lendületet kapva a tudományt és az oktatáspolitikát is áthatotta a törekvés, hogy a határozott központi irányítású nagy rendszerben zajló reformokat össze kell kapcsolni az iskola szintjén zajló reformfolyamatokkal (Kozma, 2001). 2001-ben jelent meg Báthory Zoltán Maratoni reform című könyve, mely gazdagon árnyalja ennek a korszaknak felszínen látható és mélyebb elemzéssel hozzáférhető bonyolult jelenségeit.

Az 1980-as évek – a diktatúra utolsó évtizede (bár ezt csak utólag lehet így azonosítani...). Míg az 1970-es években központi, állami döntéssel lehetett intézkedni arról, hogy létrejöttön a Körösi Csoma Sándor Magyar–Orosz Gimnázium adott helyen és időben, addig az 1980-as évek közepén már hosszadalmas egyeztetések kellettek az iskolafenntartó tanácsokkal, hogy új két tanítási nyelvű iskolahálózat kiépítése megkezdődhessen. 1984-ben párt- és kormánygyetértéssel elkészült a Művelődési Minisztériumi koncepció, mely 3-3 angol, francia, német, 1-1 olasz és spanyol kéttannyelvű gimnázium létesítésére vonatkozott. A Magyar Szocialista Munkáspárt Agitációs és Propaganda Bizottsága beszámolót kért a tervről és az előkészületekről, de nem kommentálta a tervet. Ennek a fejlesztésnek a vonzásában megnyitotta kapuit újra a British Council és tanárokkal, tankönyvekkel, videomagnókkal, fénymásológépekkel, tanulói csereprogramokkal támogatta saját tannyelvének újbóli legitimitációját. Hasonlóan tett a Goethe Institut, a Servantes Intézet, a Francia és az Olasz Intézet. A társadalom felfokozott várakozással nézett a program elé, mely szokatlanul színes marketingre épült (Vámos, 2016).

A magyar fél egyszerre akart nyitni a külföld felé, majd amikor ez váratlan gyorsaságú sikert hozott, akkor féltelni kezdte saját és a projekt politikai legitimitációját: ha három angol, három német és három francia tannyelv lesz, akkor biztos, ami biztos be kell vállalni három magyar–oroszmagyar gimnázium megszervezését is. Az erről

hozott döntés újra napvilágra hozta a magyarországi orosz tanulás sikertelenségét. A 11 ún. nyugati tannyelvépítő kétnyelvű gimnázium esetében értelemszerű és szükségszerű megoldás volt egy nyelvi előkészítő év bevezetése, hiszen olyan tanulók beiskolázását tervezték, akik általános iskolás korukban nem tanultak az orosz kivül más nyelvet. Ezért egy tanévnyi intenzív nyelvtanulás alapozta meg a tantárgyak idegen nyelven történő tanulását a rákövetkező tanévtől. Az orosz esetében más volt a helyzet. Ismét politikai kérdés volt annak nyílt vállalása vagy elkendőzése, hogy az orosz esetében is szükséges lenne a nyelvi előkészítő év – hiába a több éves orosz tanulás. A kétnyelvű iskolafejlesztést végző Művelődési Minisztérium azonban nem mert nyíltan konfrontálódni, ezért egy politikailag „eladható”, de szakmailag életképtelen megoldást dolgozott ki: nem a gimnáziumi tanulmányok elé iktatta be a nyelvi előkészítő évet, hanem az általános iskola utolsó évfolyamának második félévébe azok számára, akik felvételt nyertek: „A kéttannyelvű gimnáziumok orosz nyelvű változatának célnyelvi előkészítést az elképzelések szerint az általános iskola 8. osztálya második félévében kell megoldani. Az orosz nyelv magas /heti 14 óra/ óraszám miatt szinte valamennyi más tantárgy heti óramennyisége csökken, ezért szükségessé vált e tantárgyak második félévi anyagának átrendezése, összevonása, helyenként csökkentése. A matematika, a testnevelés és az osztályfőnöki órák óraszámja nem változik.”²⁰

Az 1987-ben indult első angol, francia, német, olasz és spanyol két tannyelvű iskolákba a felvehető létszám 10-20 szorosát meghaladó általános iskolás adta be jelentkezését. Az orosz kétnyelvű iskolákat alig tudták „feltölteni” (Vámos, 1989; Darabos et al, 2002). A nyelvi alapozás elégtelensége miatt az orosz kétnyelvű gimnáziumokban a tanulók nyelvtudása éppen csak biztatónak minősült az ún. nulladik év végére. Az alábbi iskolai beszámolóban ott húzódik az 1949-ben bevezetett kötelező orosz nyelvoktatás minden sikertelensége is, s a politikáról való leválás képtelensége: „A tanulók szorgalmának, tudásvágyának köszönhetően a szeptemberi tanévkezdéskor zökkenőmentesen folytattuk az előkészítő évben megalapozott munkát. A tanév elején is képes volt már minden gyermek egyszerűbb témákról önállóan, kötetlenül beszélni. Az év folyamán beszédképességük sokat fejlődött. Még a leggyengébb tanuló is képes gondolatait kifejezni (ha olykor nyelvi hibákkal is) bonyolultabb, nehezebb témákkal kapcsolatban is, mint pl. a Szovjetunió kialakulása, fejlődése, a szovjet és a magyar ifjúság élete.”²¹ Az ún. nyugati nyelvek esetében a tanulók idegennyelv-tudása a nyelvi előkészítő év végére a B2 középszintet érte el.

Kitekintés: orosz nyelv és orosz tannyelv a rendszerváltozás után

1989 elején a közhangulat hatására az orosz nyelv kötelezőségét megszüntették. A továbbiakban az iskolák maguk választották meg, hogy mely idegen nyelvet kívánják tanítani. A nyelvpolitikai nyitás felgyorsult. Egy-két év leforgása után már alig lehetett olyan iskolát találni, ahol orosz nyelv tanulását lehetett volna választani – de nem is igen volt rá társadalmi igény még jó néhány évtizedig (Vámos, 2016).

1989-ben a hatalmon lévő konzervatívok, a hatalom holdudvarában lévő reformerek, s az ellenzéki politikuskok kerekasztal-tárgyalásainak eredményeképpen békés átmenettel lezajlott az első szabad parlamenti választás, s megalakult a demokratikus Antall-kormány. A kerekasztal-tárgyalások egyik építőköveként elfogadott megállapodást az új kormány hamar politikai intézkedéssé alakította; az új, euró-atlanti külpolitikai irány meghirdetése meggyorsította az orosz csapatok kivonását. Az 1987-ben megnyílt három új magyar–orosz tannyelvű gimnázium ezt az átállást nem tudta átvészélni. A bomladozó Szovjetunióban már nem lehetett partnert találni a magyarországi köznevelés támogatására az orosz tannyelvvél járó iskolai és köznevelési feladatok eseté-

20. A kétnyelvű oktatás bevezetését jóváhagyó minisztériumi üggyirat: Min.736/1985.

21. Magyar–orosz gimnázium első tanévi beszámolója

ben. Míg az ún. nyugati nyelvek esetében a nemzetközi szervezetek, intézetek ott álltak az iskolák mellett, hiszen érdekeltek voltak saját országuk nyelvét Magyarországon támogatni, addig a hidegháborúban kimerült Szovjetunió válsága olyan mértékű volt, hogy onnan már nem tudtak az új magyar–orosz gimnáziumokba tanácskönyveket szállítani, tanerőket küldeni. Miközben látványosan sikerült megállapodást kötni a brit, a francia, a német, olasz és spanyol partnerekkel a magyarországi tanárok nyelvi továbbképzésére, tantárgyak idegen nyelven folyó tanítására, külföldi vendégtanárokat toborozni Magyarországra, és tanulóknak külföldi csereprogramot szervezni, addig a Szovjetunióval 1989-1990-ben ez már nem sikerült. Egy-egy magyar–orosz tannyelvű iskola még próbálkozott politikai támogatást kérni az új, már demokratikusan választott magyar kormány oktatási minisztériumától ezeknek a hiányoknak a pótlására, ám ott, az országos közhangulattal nem mertek szembe menni, amely az orosz nyelvben az elnyomás egyik jelképét látta. Ehhez járult, hogy a magyar–orosz két tanítási nyelvű osztályok iránt nem volt társadalmi/tanulói érdeklődés. Szinte az a család volt megbélyegezve, aki gyermekét magyar–orosz tannyelvű gimnáziumba adta. A sokasodó problémák miatt a három magyar–orosz tannyelvű gimnázium felmenő rendszerben kifutott.

Összegzés

A téma feldolgozása alapján a következő eredményre jutottam, a feltett kutatási kérdésekre az alábbi választ adom.

Mi az orosz tannyelv bevezetésének célja? Mik a rendszerspecifikus elemek, s milyenek az időbeli különbségek? Az orosz tannyelv bevezetését a magyar köznevelés rendszerébe a vizsgált időszakban az „importőr” szándékai motiválták. Az „exportőr” törekvései az orosz tannyelv alkalmazására a vizsgált korszakban kevésbé látszottak direktnek. Ez különösen látványos más tannyelvek támogatásával összehasonlítva – különösen a rendszerváltás idején –, amikor az „exportőr” országok jelentős erőforrásokat áldoznak országuk nyelvének magyarországi tanítására. És látványos az érdekek befolyása a vizsgált korszak elején, amikor a szovjet fél anyagi áldozatokhoz az oroszul tudók és politikailag nyitottak számának növelésére a gazdasági kapcsolatok számára. 1945–1989 között mindegyik magyar–orosz kéttannyelvű iskola a maga módján kiszolgálta a fennálló politikai hatalmat, érvényesültek a top-down fejlesztés és az implementáció rendszerspecifikus elemei, mint pl. a központi fejlesztés uralkodó jellege, az alulfinanszírozottság, a szakmai/tannyelvpedagógiai szempontok figyelmen kívül hagyása, a felelősség-vállalás allokálásának elutasítása, az implementáció elhanyagolása. Az iskola jellemzően nem ágens, magára maradt a működési folyamatban. Addig figyel rá a szakpolitika, míg abból közvetlen politikai előny származik.

Mi a létesítés folyamata a döntéshozók, szereplők feladata és felelőssége? A kiemelt állami szerepvállalás a vizsgált korszakban folyamatosan jelen van. A fordulópontot a '70-es évek közepére tenném. Ezt megelőzően a központi szándék uralta a szakmát. A '70-es években a központi és az önkormányzati szereplők vitái a döntési illetékességet tekintve olyan mértékben erősödtek fel, hogy szinte lehetetlennek látszott a központi szakmai-politikai szempontok érvényesítése. Ebben az évtizedben, – a magyar–orosz tannyelvű iskola kapcsán az látszott, hogy – a szereplők, pl. az iskola vezetői azonosulnak az iskolalétesítéskor deklarált célokkal, kiszolgálják azokat, a felelősséget viszont mindenki igyekszik másra hárítani; a szakmai működés akadozásakor politikai kapcsolataikat használják fel a megoldás érdekében. A '80-as években a központi, állami szándékok már nem érvényesíthetők a szakmai és igazgatási munkamegosztás nélkül.

Milyen társadalmi csoportok beiskolázása történik? Milyen a magyar közoktatásba való beágyazottság? A vizsgált korszakban a direkt, explicit társadalmi üzenetek a munkásosztály támogatásának elnyerésére irányultak. Mivel azonban a döntéshozók nem rendelkeztek elégséges rálátással a társadalmi folyamatokra vagy nem vállalták a

pragmatikus irány képviselőjét, ezért nem ismerték fel vagy nem vállalták nyilvánosan a jó orosz tannyelv elit-képző szerepét. A magyar–oroszliskolák a magyar köznevelés részei voltak, de nem volt jelentős hatásuk.

Irodalom

Iskolai, oktatási minisztériumi források

A Fővárosi Tanács 1976/1977. tanévi jelentése

A kétnyelvű oktatás bevezetését jóváhagyó minisztériumi ügyirat: Min.736/1985

A Körösi Csoma Sándor Gimnázium 1976/1977. tanévi jelentése

A Leőwey Klára Magyar-Oroszl Gimnázium első tanévi beszámolója

A Magyar-Szovjet Kormányközi Kulturális Együttműködési Bizottság VIII. budapesti ülészakán létrejött megállapodás (1972)

Az MDP Titkársági Határozatok: 1952. április 30-i ülés. Magyar Országos Levéltár 276. f. 54. cs. 159. ö. e.

Közoktatási revíziós terület 1975/1976. tanév 260/H.M./1975. ügyirata

27/1965. XII. 1. Korm.rend. 4§ /2/

35/1971. /XI.3/ Kormányrendelet

69/1974. sz. Főv.Tanács VB. p. 3.

89/1960. J. P. jelzésű Középfokú Oktatási Főosztályi ügyirat

390/1973. sz. III. kerületi határozat a Fővárosi határozat jóváhagyásáról

150.001-100/1973.számú határozat

260/H.M./1975. ügyirat, Közoktatási revíziós terület 1975/1976. tanév

130369/1974. számú ügyirat XXVII. osztály

150179/1974. számú ügyirat

150096-2/1976. Főv. Tanács Művelődésügyi Főosztály ügyirata

30010/1979. MSZMP KB TPB határozat: 1-2.

Visszaemlékezés

Előd, N. (2006). Miért jártam annyiféle iskolába? Iskolai emlékeim a negyvenes-ötvenes évekből. *Tani-tani*, 4, 45–51.

Szakirodalom

1. Bán, E. (1984). Nyelvtanulás és kommunikatív kompetencia. *Pedagógiai Szemle*, 7-8, 746–752.
2. Bárdos, J. (1984). Nyelvek és elvek. *Pedagógiai Szemle*, 5, 471–476.
3. Bárdos, J. (1988). *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Budapest: Magvető Kiadó.
4. Budai, L. (1984). Az idegen nyelv-oktatás metodikájának tudományos alapja és státusa. *Pedagógiai Szemle*, 6, 557–565.
5. Darabos Zs., Forray R. K., Horváth Zs., Poór Z., Rádai, P. & Vámos, Á. (2002). *Magyarország nyelvoktatás-politikai arculata: Országjelentés*. Budapest: Európa Tanács Strasbourg – Oktatási Minisztérium.
6. Egressy, E. (1984). Az orosz tanítás problémái a gimnáziumban. *Pedagógiai Szemle*, 5, 476–482.
7. Fülöp, K. (1984/a). Idegen nyelvek a mai iskolában I. *Pedagógiai Szemle*, 3, 249–254.
8. Fülöp, K. (1984/b). Idegen nyelvek a mai iskolában II. *Pedagógiai Szemle*, 4, 291–298.

9. Golnhofer, E. (1994). Opportunity for Pluralism in Hungarian Educational Concepts and Theory. In: Stephan, S. & Christopher, W. (Eds.). *Education in a Period of Social Upheaval. Educational Theories and Concepts in Central East Europe* (pp. 52–61) New York: Waymann Münster.
10. Halász, G. & Nagy, M. (Eds., 1982). *Oktatás és politika: külföldi szövegek, 1–2*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
11. Halász, G. (1984). A kísérletek és a centralizált oktatási rendszer, *Pedagógiai Szemle*, 9, 887–893.
12. Johnson, D. C. (2013). *Language Policy*. London: Palgrave Macmillan.
13. Kozma, T. (2001). Oktatás és politika: rendszerváltó viták. *Iskolakultúra*, 2, 63–72.
14. Lewis, E. G. (1981). *Bilingualism and Bilingual Education*. Oxford: Pergamon Institute of English.
15. Medgyes, P. (1984). Angoltanításunk fő gondjai. *Pedagógiai Szemle*, 6, 566–571.
16. Nahir, Mo. (1988). Language Planning and Language Acquisition: The „Great Leap” in the Hebrew Revival. In: Paulston, C. B. (Ed.). *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education* (pp. 275–297) USA: Greenwood Press.
17. Papp, F. (1984). Gondolatok idegen nyelvi oktatásunkról. *Pedagógiai Szemle*, 5, 467–470.
18. Pataki, P. (1984). Gondolatok a francia nyelv iskolai oktatása kapcsán. *Pedagógiai Szemle*, 7–8, 740–747.
19. Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
20. Rainer M. J. (2011). *Bevezetés a kádárizmusba*. Budapest: '56-os Intézet – L'Harmattan.
21. T. Radnai, Zs. (1984). általános iskolai idegen nyelvei tanulmányok középiskolai folytatásának alternatívái. *Pedagógiai Szemle*, 4, 356–363.
22. Terestyéni, T. (1986). Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, 3, 3–16.
23. Terestyéni, T. (2000). Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években. *Educatio*, 4, 651–668.
24. Trézeux, G. (1995). Enseignement bilingue et politique linguistique. *Revue internationale d'éducatio*, 7, 103–116.
25. Vágó, I. (Ed., 2007). *Fókuszban a nyelvoktatás*. Budapest: Oktatókutató és fejlesztő Intézet.
26. Vámos, Á. (1989). A két tannyelvű gimnáziumba jelentkezők megoszlása a választott iskolák és nyelvek szerint. *Új Pedagógiai Szemle*, 152–161.
27. Vámos, Á. (2008). *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
28. Vámos, Á. (2016). Bilingual education and language-of-education policy in Hungary in the 20th century. *History of Education and Children's Literature*, 11, 1, 135–152.
29. Wright, S. (2004). *Language policy and language planning: From nationalism to globalisation*. Basingstoke and New York: Palgrave MacMillan.

Education Politics, Language Politics, Educational Language Politics between 1945–1989

After the Second World War, the fact that Hungary had been occupied by the Soviet Union and centralized by this empire had an effect on the foreign language teaching system. No subjects were taught in German, French or English any more, and the opportunities to learn these languages as individual subjects had been restricted as well. The Russian language which had not been taught before became a compulsory subject. Closed language politics and foreign language teaching politics was in force until the changing of the political system in 1989. This paper is going to describe the Hungarian-Russian bilingual schools in the economic, social and political contexts of the 1945-1989 period – relying on source and document analyses. I am going to highlight the constantly changing spheres of educational language politics in the context of the changing social and political situations. I am also going to describe the relevant pedagogical ideals.

Keywords: public education politics, educational language politics, political control, Russian language teaching, bilingual schools

Szerzőink

Csíkos Csaba

az MTA doktora neveléstudományból. Kutatásai elsősorban a gondolkodás magasabb szintű összetevőivel kapcsolatosak, és elsősorban az alsó tagozatos tanulók matematikai gondolkodásához és az olvasás területéhez köthetők. Kutatásaiban gondot fordít a kutatómódszertani megalapozottságra és érvényességre, így könyvei és tanulmányai jelentek meg több kutatómódszertani témáról.

Kovács Judit

PhD, habil., több mint húsz éve foglalkozik a kéttannyelvű oktatás témájával, egyetemi oktatóként, kutatóként, gyakorló pedagógusként itthon és külföldön egyaránt. Alapdiplomáit az ELTE Bölcsészettudományi Karán, a korai nyelvoktatás témájában; speciális mesterfokozatát az Egyesült Királyságban, a Leeds-i Egyetemen szerezte. Alkalmazott nyelvészetből doktorált, neveléstudományból habilitált. A kéttannyelvűség témakörében több mint 100 publikációja jelent meg itthon és külföldön.

Misley Helga

pedagógia szakos bölcész és okleveles kommunikáció és médiatudomány szakértő, az ELTE PPK egyetemi adjunktusa. Doktori (PhD) fokozatát 2018-ban szerezte meg, kutatásának fókuszában az oktatásmarketing és a digitális technológiával támogatott tanulás és tanítás áll.

Réthy Endréné

professor emerita Budapesten, a Kodolányi János Egyetemen. Kutatási területe a tanulási motiváció, az önszabályozott tanulás és az integráció. Előadásokat tart az inklúzió kutatásáról és nemzetközi gyakorlatáról.

Szivák Judit

az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának habilitált egyetemi docense. Vezetője a kar Neveléstudományi Intézete keretei között működő Pedagógusok, pedagógus szakmai közösségek, pedagógusképzés kutatócsoportnak. Tagja számos hazai és nemzetközi pedagógiai, tanárképzési szervezetnek. Kutatási területe a pedagógusgondolkodás-kutatás, különös tekintettel a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárására és fejlesztésére, annak módszertanára, valamint a pedagógusképzés. Nevéhez fűződik a reflektív paradigma hazai elméleti és kutatási megalapozása, a reflektív tanárképzési modell kialakítása. Aktív szerepet játszik a hazai tanárképzési és tanártovábbképzési modellek fejlesztésében, kidolgozásában. A Neveléstudományi Doktori Iskola törzstagja, a Szaktárgyi Pedagógiai Program vezetője, reflektív és felsőoktatás-pedagógiai doktori kurzusok oktatója és témavezetője. Szakmai vezetőként és szakértőként számos kutatás-fejlesztési pályázat megvalósítója elsősorban a pedagógusok, a pedagógusképzés fejlesztéséhez kötődő témákban.

Verderber Éva

az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerezte meg doktori címét. Kutatási területe a vezetők reflektivitása és reflektivitásuk hatása a szervezetben. Készségfejlesztő tréner és intézményfejlesztő. Jelenleg az EFOP-3.1.2. projekt Regionális Képzési Központjának vezetője.

Authors

- Csaba CsÍKOS* is a Doctor of the Hungarian Academy of Sciences in Education. His research primarily focuses on the higher-level components of thinking connected to the mathematical thinking and reading skills of elementary students. In his research, methodological considerations and validity are in primary focus therefore he has published several books and articles on research methodology, as well.
- Judit KovÁCS* is an associate professor in the Faculty of Primary Education at Eötvös Loránd University. She has been dealing with the topic of bilingual education for more than twenty years. She got her bachelor's degree at ELTE in Education and her master's degree at the University of Leeds (UK) in Teaching English to Young Learners (TESOL). She received her Ph.D. in Applied Linguistics and her habilitation in Young Learners' Education. She is a teacher, a teacher trainer, and a qualified mentor, as well. Her main fields of research are early second language acquisition, early CLIL (content and language integrated learning), and teacher education. Her publications and teaching activity are acknowledged both in Hungary and internationally.
- Helga MISLEY* is an education and communication and media studies specialist. Currently a senior lecturer at ELTE PPK. She received her PhD in 2018, her research areas are educational marketing and learning and teaching with digital technologies (EdTech).
- Endréné RÉTHY* is a senior lecturer. He teaches History of Education, the basic principles of Education. His research interests are History of Education, Childhood Education, the History of Educational Institutions in the 20th century, Comparative Approach of Modern Educational Approaches, Analysis of Education Policy and Sport Education.
- Judit SZIVÁK* is a habilitated associate professor in the Faculty of Education and Psychology at Eötvös Loránd University, and the head of the Research Group for Organization, Teacher and Teacher Education. She is a member of several national and international pedagogical, teacher training organizations. Her research interest covers pedagogical thinking, with particular attention to the exploration and development of the reflective thinking of (novice) teachers, its methodology, and incorporation to teacher training. She is associated with the foundation of the theoretical and research foundation of the reflective paradigm and the development of a reflective teacher training model. Furthermore, she plays an active role in the innovation of national teacher education and teacher training models. She is a member of the Doctoral School of Education, and head of the Subject Pedagogy Program, also a lecturer and supervisor of doctoral courses. As a professional leader and expert, she is the manager of many innovations and tenders, mainly in the field of teacher development and the development of teacher training.
- Éva VERDERBER* has a Ph.D. in Education at the Doctoral School of Education (ELTE). Her research interest focuses on the reflective thinking of leaders and its impact on organizations. She is a soft skill trainer and institution developer. Now she is the leader of the Regional Teacher Training Center at ELTE, EFOP-3.2.1.