

Őszi ajánló

Az őszi *Műhelyt* az egészség és az egészségpedagógia fogalmának vizsgálatával indítjuk. Fodor László tanár úr ezúttal az egészség fogalmának „pozitív irányultságú” – a lehető legteljesebb – meghatározásából indul ki, miszerint az egészség több, mint a betegség hiánya. Értékelésében szerepet játszik a teljes testi, szellemi és szociális jóllét állapota; pedagógiai szempontból pedig a személyiségfejlesztés kulcsfontosságú feltétele és célja is. Az írásból választ kaphatunk arra, hogy az egyes ember egészséges voltahoz milyen pedagógiai és pszichológiai feltételeknek kell teljesülnie, hogy milyen az egészség általános pszichológiai modellje, melyek az ismérvei, és miből fakad folyamatos fejlesztésének szükségessége, illetve arra, hogy hogyan „segíthet” mindebben a „viszonylag új keletű” tudományág: az *egészségpedagógia*.

A következő tanulmány, Albert-Lőrincz Márton és Hadnagy József tanárurak írása szorosan kapcsolódik az egészség fogalmához, meglétéhez: *a mentálhigiénés szemlélet*. A szerzők választ keresnek a kérdésre: „... a kortárs társadalmak posztmodern erkölcsfilozófiai megoldásai mennyire érvényesek az iskolai (...), illetve a társadalmi (...) közösségekre”, alkalmasak-e a mentálhigiénés igények kielégítésére? Abból indulnak ki, hogy „a megtartó értékrendek – becsületesség, szótartás, segítségnyújtás, tudás, cselekvő magatartás, család, emberszeretet, tisztelet, igazságosság – mintha kiestek volna a szótárunkból”.

A folytatásban két szerzőnk is – Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona, a debreceni egyetem emeritus professzora és Pacsuta István, az egri tanárképző tanára – arra igyekszik választ adni arra, hogy mennyire estek ki ezek az értékek a fiatal generáció „szótárából”. Az előbbi a miskolci középiskolások körében végzett kutatás, az utóbbi pedig a Partium egyetemistáinak válaszaira épül.

Péter Emőke Katalin tanárnő témája a kezükbe „vándorbotot” vevők, a „feltarisnyálva” külhonba indulók helyzetét tárja elénk; a tanulási, illetve a munkalehetőség utáni *migráció* kérdését. A tárgyalásban nem a mára már európai problémává nőtt modern kori népvándorlással találkozunk, a szerző elsősorban a székelyföldi elvándorlás történetét és okait vizsgálja, és az adatok alapján vonja le a következtetést, miszerint: „a mindenkori ideiglenes erdélyi kivándorlásra jellemző volt a külföldi tanulás, ismeretszerzés...”

Demény Piroska, a kolozsvári Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet vezetője a tanítóképzés erdélyi perspektíváit tekinti át az elmúlt 25 év eredményeinek tükrében. Írása optimista kicsengésű: véleménye szerint a „kisebb

gyermek tanítása kisebb felelősség, kevesebb tudást igényel ... alacsonyabb fizetési kategóriát” – típusú gondolkodásmódot lassan felváltja az új nézet: „a szocializációban a kisgyermekkor kitüntetett fontosságú időszak”. És ezzel együtt kitüntetett fontosságú a tanítói, óvodapedagógusi munka – tesszük hozzá abban reménykedve, hogy a hazai oktatásban oly szükséges szemléletváltás valóban be is következik.

Lapunk *Módszer-Tár* rovatában helyet is adunk az új szemlélet három képviselőjének, mindhárman az *Alternatív iskola* nevű magiszteri képzés hallgatói. Czegő Krisztina azt vizsgálja írásában, hogy az iskolai értékelés hogyan hat ki a gyermek önképére, hogyan befolyásolja a tanulási motivációt. „Bármilyen jól szervezett is a tanítás, a tanulók általában nem ahhoz igazodnak, hogy hogyan tanítják őket, hanem sokkal inkább ahhoz, hogy hogyan ellenőrzik és értékelik a teljesítményüket” – állapítja meg a szerző, aki megoldást is ajánl: „sikerélmények biztosítására fektessük a hangsúlyt.”

Juhász Anna a napjaink pedagógiájában előszeretettel „gyermekközpontú”-nak nevezett korban keresi a választ a kérdésre: valóban a gyermek érdekeit, tanulási, fejlődési feltételeit vesszük-e mindig figyelembe, amikor nevelése, oktatása mikéntjéről döntünk, vagy másféle elvárások irányítják a tanítót, tanárt? A jó pedagógusnak „...meg kell tudnia húzni a határvonalat a szabad döntés joga és az elvárásoknak való megfelelés között” – írja a szerző, aki írásában kitér az általa kipróbált alternatív módszerek bemutatására, értékelésére is.

Tematikájában hasonló Fekete Boglárka írása is, aki a „boldog gyermek felé” keresi a lehetséges útvonalat, és rámutat a pályáján „világmegváltó szándékkal” induló tanítóra leselkedő veszélyekre: a sematizmus előtérbe helyezésére, az uniformizálás gyakorlatára, a konvergens gondolkodást ösztönző tankönyvfeladatok túlnyomó számára... A kisiskolásokban, óvodásokban meglévő alkotási vágy és fantáziavilág megőrzésének fontosságára hívja fel a figyelmet, és rámutat arra, hogy mindez nem lehetséges a hazai iskolákban eluralkodó nézetek mellett, ahol a rajz, a torna, a kézimunka és a zene „póttantárgyak”.

A zene tanításának és a zenével való tanításnak a fontosságáról olvashatunk egy Münchenből küldött írásban is, melyben Kalló-Lengyel Katalin zongoraművész, a Hétfégy Magyar Iskola tanárnője Bartók Béla „pedagógiai remekműveinek”, gyermek- és népdalfeldolgozásainak felhasználásáról tudósít, például arról, hogy a *Csiga-biga gyere kei* kezdetű gyermekdal hogyan szolgálja a gyermek beszédének és ritmusérzékének a fejlesztését, a magyar nyelv tanulását szórványközösségekben. Az írás Bartók Béla halálának 70. évfordulója miatt is aktuális.

A *Nézőpont*-ban ezúttal új *nézőpontból* közelítjük meg a szülő, gyermek és pedagógus közötti kapcsolat fontosságának érzékeltetését: a szülő szemszögéből. Vass Éva és férje különleges bánásmódot igénylő gyermek neveléséhez próbál megfelelő környezetet teremteni, olyan helyzetben, amikor „nincs recept”. „Habár nincs egy módszer, ami minden gyermek esetében ugyanolyan jó eredményeket hozzon, vannak vezérlő elvek, amelyek jó alapokat biztosítanak a fejlesztéshez” – olvashatjuk a minden pedagógus és szülő számára is sok tanulságot tartalmazó írásban. És ami a legfontosabb: „Egymás tisztelete megalapozza a hármas kapcsolatot, amely a szülő, a gyógypedagógus és a gyermek között alakul.”

Lapunkban az idei nyári Bolyai Akadémia egyik előadásával is „találkozhatunk”: Csillag Ferenc tanár úr próbál választ adni a „*Hogyan mondjam el?*” kérdésre. A szerző a pedagógiai kommunikáció mikéntjét tárja az olvasó elé, írásában egyaránt kitér a beszélő, illetve a fogadó részéről tapasztalható hibákra, a hatékony iskolai kommunikáció alapelveire és a sikeres kommunikáció rejtelseire is.

Örökség rovatunk mindkét írása a 19. század végére, a 20. század első évtizedeibe vezet vissza. Nagy Adrienn a közép- és felsőfokú kereskedelmi szakoktatás dualizmus kori történetét elemzi, külön figyelmet szentelve a kolozsvári kereskedelmi akadémia létrehozásának és működésének, Porsche Éva pedig a századforduló székelyudvarhelyi napilapjait „lapozta föl”, hogy megtudja, megtudjuk: „egy évszázaddal ezelőtt melyek voltak az oktatás-nevelés fő problémái, hogyan jelentkeztek ezek az akkori idők sajátosságai közepette, és hogyan jelentkeznek napjainkban?”

Az *Esemény* rovatunkban ezúttal László Andrea tanítónő számol be a krasznai iskolában megrendezett két bábelőadásról, melyek „ujjongást, rajongást váltottak ki”.

Ezzel zárjuk 51. lapszámunk ajánlóját abban a reményben, hogy őszi „betakarításunk”, a folyóirat pedagógiai-módszertani írásai kellően változatos és érdekes, tanulságos olvasnivalót kínálnak pedagógusnak és szülőnek egyaránt.

Székely Győző
főszerkesztő

Fodor László

Az egészségről pedagógiai alapvetésben

„Minél többet tudunk arról, mennyi minden romolhat el sejtjeinkben, annál nagyobb csodának tűnik, hogy időnként mégis egészségesek vagyunk.”

(Barabási Albert László)

1. Az egészség meghatározása

Az egészség fogalmának az idők során számos magyarázata, többé-kevésbé tudományos értelmezése és változatos alapvetésű meghatározása született. Történelmi szempontból az egészség kérdésének megközelítése koronként változott, és kultúránként, illetve a jellegzetes szociális és gazdasági körülmények, valamint az orvostudományi kutatások függvényében – a kezdetleges fizikális tünetmentesség, betegségnélküliség vagy munkavégzésre való megfelelő képesség magyarázatának alapján – majd mindig sajátos irányultságot (esetenként filozófiai és morális árnyalatot kapott). Éppen ezért napjainkban is azt figyelhetjük meg, hogy az egészség jelensége számos sajátos értelemezéssel bír, és fogalmát különféle megközelítések síkján, megannyi szakterület kritériumai szerint igencsak sokféleképpen definiálják meg. A magyarázatok és meghatározások sokféleségében tisztán látni nyilván pszichológiai és pedagógiai szempontból is igencsak szükséges, mert hiszen egy hatékony egészségnevelésnek a kiindulópontja éppen az egészségfogalom pontos meghatározása lenne.

Az egészség fogalmának viszonylatában, napjainkban, a köznapi magyarázatokban többnyire az életműködések zavartalanságára, a szervezet egyfajta testi-lelki harmóniájára, egyensúlyára, a fájdalom és a szenvedés hiányára, a munkavégzés jó lehetőségére, illetve a jóllét megélésére, a betegségnélküliségre vonatkozó utalásokat találunk. Az egészség fogalmát mindenekelőtt nyilván az orvostudomány alapvető szempontjai alapján lehet (és kell) megfogalmazni. Azonban az egészségnek kifejezetten orvosi-szakmai meghatározása is legalább két pólust ölel fel. Az egyikben az egészség negatív alapvetésben van meghatározva, hiszen annak lényeges jele egyszerűen a betegség (a kóros állapot, a fájdalom, az életműködések rendellenessége vagy diszfunkciója) hiányában rejlik.

A pozitív irányultságú meghatározásokban az egészség többre van értékelve, mint a betegség hiánya, amennyiben például az EVSZ még 1946-ban megfogalmazott, és minden bizonnyal maximalizáló definíciójában „az egészség egy tökéletes testi, szellemi és szociális jóllét állapota, és nem csupán a betegség vagy valamilyen fogyatékoság hiánya” (WHO Constitution /1946/: World Health Organisation. Geneva – <http://www.who.int/en/> – <http://www.who.hu/>). Nyilvánvaló, hogy egy ilyen állapot elérése a legtöbb esetben gyakorlatilag lehetetlen. Éppen ezért a meghatározást ki kellett bővíteni gazdasági, politikai, kulturális, pszichológiai és pedagógiai tényezők bevonásával. Az EVSZ 1984-ben már úgy fogalmazott, hogy az egészség „annak mértéke, melynek függvényében az egyén vagy a csoport egyrészt képes törekvéseinek megvalósítására és szükségleteinek kielégítésére, másrészt környezetének megváltoztatására és az azzal való megbirkózásra” (<http://www.who.int/topics/en/index.html>). Az EVSZ által kidolgozott „International Classification of Functioning, Disability and Health” munkában az egészség voltaképpen a szervezet három formában megmutatkozó (anatómiai zavarok, tevékenységek végzésében való akadályozottság és szociális szerepek betöltésében és részvételi lehetőségekben jelentkező korlátozottság) funkcionalitásbeli csökkenségének hiánya vagy azok esetében valamilyen szintje. Ezek szerint az egészség voltaképpen részint a biológiai szervezet, részint a pszichikus rendszer, részint pedig az egyéni életviteli és a társas-közösségi tevékenységi lehetőségek által meghatározott állapot (<http://www.who.int/classifications/icf/whodasii/en/>).

A legtöbb meghatározásban kivételes jelentőséget nyer annak kihangsúlyozása, hogy az egészség egyrészt kimondottan dinamikus, és sok összetevővel rendelkező állapot, amiből fakadóan szinte folyamatosan, igencsak változatos tényezők hatására (de ugyanakkor az életkor és a nem függvényében is) változik, mértéke vagy erősödik, vagy gyengül, jellege olykor megromlik, esetenként pedig javul és visszaállítódik, másrészt pedig, hogy különböző minőségi fokozatokat ölt. Ilyen megközelítésben az egészség mint személyes életminőségre vonatkozó folyamat tulajdonképpen egy alapvető emberi érték, az önmegvalósítás és az egyéni teljesítőképesség, az élnélvéltség, végső soron a boldog életélés elsődleges eszköze, ugyanakkor fő erőforrása és nélkülözhetetlen feltétele, amit szüntelenül őrizni, ápolni, táplálni, fenntartani és fejleszteni kell. Ehhez járulnak hozzá az utóbbi években egyre sokasodó egészségpedagógiai kutatások, valamint a szakszerű egészségnevelési tevékenységek is.

Napjainkban az egészséget a maga teljességében, alapvető összetevőinek totalitásában, tényezőinek átfogó rendszerében, a biológiai-fizikai és a pszichoszociális összetevők egységében, holisztikusan fogjuk fel, ami nem jelent egyebet, mint azt, hogy az egészségi állapotot az emberi lény egészére, szomatikus (testi), pszichikus (lelki), spirituális (szellemi) és szociális (társadalmi) vetületeinek összességére vonatkoztatjuk. Ilyen megközelítésben könnyen érthetővé válik az a pedagógiai szempontból is releváns gondolat, mely szerint a személyiség fejlesztése, illetve teljes kibontakozása és adaptív lehetőségeinek megszárdulása a gyermek- és ifjúkor síkján – mint alapvető általános nevelési célkitűzés – kizárólag a megfelelő egészségi, a test és a lélek harmonizáló, integrált és jól működő egységén nyugvó állapot birtokában valósulhat meg. Ebből a tételből fakad, hogy az egészség egyfelől a személyiségfejlesztés kulcsfontosságú feltétele, másfelől pedig központi jelentőségű célja.

2. Az egészség alapvető területei

Az egészség mint komplex, biológiai törvények alapján tárgyiasuló életjelenség mindenekelőtt a szervezet szomatikus (testi, fizikai) és pszichikus (volta-képpen lelki, mentális) dimenzióit érinti. A legtöbbször és általános megközelítésben az egészség esetében mindenekelőtt az élő emberi test biológiai jóllétéről, az ember külső és belső biológiai (anatómiai, morfológiai, fiziológiai, genetikai) szerkezeti elemeinek összhangjáról és kiegyensúlyozottságáról, a működések hatékonyságáról, az egyén fizikális életöröméről, illetőleg normális lelki állapotáról, ép pszichikus folyamatairól, valamint lelki tevékenységeiről és működéseiről beszélünk. E körön belül azonban az egészségnek megkülönböztethetjük – a minél pontosabb körvonalak meghúzásának céljával – a mentális (gyakorlatilag a gondolkodására vonatkozó), érzelmi (az érzések és érzelmek megfelelő megélésére és kifejezésére, illetve azok állapotára irányuló) vagy társadalmi (tulajdonképpen a társas kapcsolatokra fókuszáló) vetületeit is. Ezek szerint teljes körű egészségről csakis akkor beszélhetünk, amikor annak összes vetülete kielégítő állapotú, és megfelelő hatékonysággal működik. Míg a fizikai egészség elsődlegesen a szervezet (a szomatikum, a test) megfelelő állapotára és működésére (és ezáltal mindenekelőtt az élet fenntartására), addig a lelki egészség alapvetően a pszichikus aktivitások és állapotok, illetve a mentális funkciók és folyamatok épségére, integráltságára és egészlegességére vonatkozik. A mentális egészség a helyes, tiszta, logikus és racionális, produktív és következetes

gondolkodási képességet, az egész intellektuális zóna megfelelő működését tekint. Az érzelmi egészségről az emocionális élet integráltságának, az affektív rendszer érettségének és stabilitásának, az érzések, emóciók és érzelmek normális lezajlásának viszonylatában beszélünk. A szociális egészség pedig a közvetlen személyközi (interperszonális) kapcsolatok, az úgynevezett társas viszonyok kialakításának, művelésének és fenntartásának képességére vonatkozik (<http://www.pro-qaly.hu/az-egeszseg-fogalma-es-determinansai-108.html>).

Nem képezheti vita tárgyát, hogy az egészségnek – mint alapvető életerőforrásnak – a fentiekben röviden bemutatott fő területei között szoros és szerves függőségi, kölcsönös meghatározottsági és feltételezettségi kapcsolatok, elválaszthatatlan összeszövődések és egymásba épülések léteznek. Az sem lehet vita tárgya, hogy az egészség kialakulásában és fenntartásában, az összes fontos összetevő és vetület viszonylatában (de mindenekelőtt az értelmi, érzelmi és szociális szférában, a szisztematikus nevelés és oktatás kivételesen fontos, mondhatni meghatározó szerepet játszik).

3. Az egészséget meghatározó tényezők rendszere

Napjainkban, az orvostudományokban lezajló fejlemények jóvoltából eléggé behatóan megismerhettük azokat a belső és külső tényezőket, amelyek meghatározó módon részt vesznek az egészségi állapot fenntartásában és megszilárdításában, vagy azokat a faktorokat, amelyek szerepe az egészség megromlásában és gyengítésében, illetve a különböző kóros állapotok, illetve betegségek kialakulásában figyelhető meg (jóllehet e téren még van bőven feltárandó és tisztázandó kérdés is). Eme tényezőkre vonatkozó informálás és tájékoztatás az iskolai oktatás elmaradhatatlan feladatát képezi. Ezért is szükséges az egészségi állapot kiképződésének és hosszabb távon történő fenntartásának, implicite a betegségek elhárításának és megelőzésének alapvető tényezőit minél szélesebb körűen tanulmányozni. Napjainkban a személyes egészség alapvető tényezőit két általános kategóriába sorolhatjuk. Egyfelől megkülönböztetjük a külső kockázati tényezők kategóriáját, amelybe részint a természeti-földrajzi, részint a társadalmi, politikai, kulturális és gazdasági környezet nagyon változatos aspektusai, az emberi élet- és egészségfeltételek megannyi jellemzői, a sokféle életmódbeli elemek, az egészségügyi ellátás minősége, valamint a munka- és tevékenységvégzés körülményei tartoznak. Másfelől a belső tényezők csoportját említhetjük, amelyhez mindenekelőtt az endogénelemek, a biológiai működések

jellemzői, a szervezet biológiai alrendszerének, illetve szerveinek állapota, az örökletes (pozitív vagy negatív irányultságú) predispozíciók, illetőleg a veleszületett adottságok, valamint az egyéni biológiai és pszichológiai tulajdonságok (nem, életkor, temperamentum, intelligencia stb.) tartoznak. A belső és külső tényezők viszonylatában nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az egészséget azonos időben mindig egyszerre több – belső és külső – tényező határozza meg. Egyébként mind az egészség, mind pedig a betegség bonyolult, többtényezős jelenség, amit nyilván csakis a közrejátszó tényezők és befolyások tüzetes elemzésének alapján lehet megismerni.

4. A személyes egészség kibontakozásának fő feltételei

A személyes egészségi állapot kiteljesedése pontosan körvonalazható feltételekhez kötött, és ebből fakadóan a feltételek biztosításának, illetve azok minőségének függvénye. Az egyes ember egészségéhez legalább négy (pszichológiai és pedagógiai vetületeket egyaránt tartalmazó) feltételnek kell teljesülnie, éspedig:

- megfelelő szociális beilleszkedés, az egyre bonyolultabbá váló társadalmi élet színterén történő zökkenőmentes (professzionális, családi stb.) eligazodás és boldogulás;
- megfelelő alkalmazkodó kapacitás, ami mindenekelőtt a tevékenységeket, a tudást és képességeket, valamint erőfeszítéseket igénylő munkafeladatokat, és nem utolsósorban az életviteli módokat illeti;
- személyes autonómia, önálló és kritikai gondolkodás, hatékony cselekvőképesség, valamint kockázatcsökkentő magatartás;
- a biológiai (genetikai), pszichológiai és szociális egészség-összetevők megfelelő állapota és szerencsés összhangja, az azok között fennálló egymásba épült és harmonikus állapot.

Könnyen belátható, hogy eme lényeges feltételek megfelelő teljesüléséhez – többek között – arra is elmaradhatatlanul szükség van, hogy az egyének részesüljenek céltudatos, szervezett, rendszeres és szakszerű, a tudat- és mentalitásformálást is előtérbe helyező oktatásban.

5. Az egészség általános pszichológiai modellje

Természetesnek vehetjük, hogy egyfelől az egészség legelső és alapvető modelljét, az úgynevezett medicinális (biomedikális) modellt az orvostudomány dolgozta ki (amely a betegségek feltárható biológiai kórokaival operált, és élesen elkülönítette az egészséget a betegségtől), másfelől pedig, hogy e modell központi eleme a szervezet tökéletes fizikális épsége és kifogástalan fiziológiai működőképessége volt, illetve az orvosilag kezelhető kórállapotok (voltaképpen fiziológiai zavarok) hiánya. Ez könnyen érthető, hisz az egészségi állapot alapvetően biológiai meghatározottsággal rendelkezik. E modell mellett azonban említést kell tenni – mindenekelőtt az oktatási tartalmak és a pedagógiai tevékenységek perspektívájában – a pszichológiai alapvetésű egészségmodellről is, amely előtérbe hozza az egyén individuális hozzájárulását, illetve személyes egészségtudatosságának és egészségmagatartásának szerepét önnön egészségének kialakításában és megőrzésében. A pszichológiai modell feltárja, hogy az egészséghez, mint ahogyan nyilván a betegséghez is, jól körvonalazódó pszichés, sőt szociális és kulturális tényezők is kapcsolódnak (természetesen a genetikai, gazdasági és más tényezőkön túl). E modell kifejezett értéke mindenekelőtt abban áll, hogy az egészség meghatározásában kivételes szerepet tulajdonít – a tipikusan orvosi aspektusokon túllépve – a többé-kevésbé rejtett, de minden bizonnyal folyamatosan közrejátszó létfontosságú lelki és szociokulturális elemeknek is. Ekképp eme szövevényes egészségértelmezési modell végső soron tipikusan bio-pszicho-szociális jellegűnek mutatkozik.

Az elsődlegesen pszichológiai alapokat alkalmazó egészség-megközelítésben kialakított modell tehát arra is alapoz, hogy a betegségek háttérben levő tényezőknek, a szervezet működési zavarait előidéző okoknak a feltárása és vizsgálata (nyilván a kóréletten elsődleges feladatán túl, és azt lelki és társadalmi elemekkel kiegészítve) a pszichológia szempontjaival, módszereivel és eszközeivel is lehetséges. Ebből közvetlenül az fakad, hogy az egészség komplex jelenségének pontosabb behatárolásakor nem elégséges a pusztán orvosi szempont, illetve a testi vetületre való kitérés, amennyiben azt szükségszerűen ki kell egészíteni pszichikus és szociális kritériumokkal. A jobb megértés érdekében pedig a különböző elemeket össze kell egyeztetni, egymásba kell építeni. Az egészség sokféle aspektusait, azok egymásra gyakorolt kölcsönhatásában és együttességében kell az egészségfogalom értelmezésekor figyelembe venni. Amennyiben az emberi lény biológiai, lelki, szellemi és szociális vetületek szerves egysége,

egészségét is nyilvánvaló módon csakis e négy alapvető dimenzió kölcsönös és szoros meghatározottsági viszonyának távlatában lehet érdemben megközelíteni. Úgy véljük, hogy az egészségnevelés terén, az egészségműveltség kialakításának, valamint az egészségtudatos életvitelre való felkészítésnek a függvényében a fenti megközelítési mód kardinális szerepet játszik.

6. Az egészségesség ismérvei

A kifogástalan egészség jellemzőit, a testi-lelki jóllét alapvető mutatóit a szakértők meglehetősen régóta próbálják minél pontosabban, egyre több kritérium figyelembevételével leírni és tisztázni. Eleinte azt szándékoztak összeírni, hogy az egészséges emberek hogyan és mivel nagyarázzák jellegzetes állapotukat (ugyanis ez tűnt a legkézenfekvőbb módszernek). Erőfeszítéseik révén mára már beigazolódott, hogy az egészséges emberek egészségi állapotuk viszonylatában rendszerint jó közérzetről, megelégedettségről, megfelelő fizikai erőnlétről, aktivitásigényről, kifogástalan élet- és munkakedvről, mentális frissességről és plenáris életörömről tesznek említést. Mindezek mellett, az egészség ismérveinek minél tágabb szférában történő feltérképezésének céljával még megemlíthetjük a pozitív társas kapcsolatok igénylését, a szociális jóllétérzést, a stressz-, konfliktus- és problématurást, a frusztrációtoleranciát, a megfelelő szervi működéseket, és nem utolsósorban az ép elmebeli (mentális) folyamatokat. Ugyanakkor eme ismérvek kategóriájába sorolhatjuk a fájdalom-, depresszió- és szenvedésmentességet, a gondatlanságot, illetőleg a nyugodtságot és a kiegyensúlyozottságot. Mindezek az egészségjelző sajátosságok azonban más-más részesedési arányban és különböző egymásba épülési módozatban jelennek meg a különböző társadalmi, földrajzi, települési vagy demográfiai dimenziók függvényében.

7. Az egészség folyamatos fejlesztésének szükségessége

Az egészségfejlesztés pedagógiai elemeket is magában foglaló problematikájának felvázolásakor érdemes talán abból a tényből kiindulni, miszerint az egészség nem statikus jelenség, hanem permanens dinamikával jellemezhető, külső és belső faktorok függvényében mindig változó, előre- vagy hátramutatóan szüntelenül módosuló állapot. Az egészség mint aktív és dinamikus, menet- és folyamatjellegű jelenség szinte szakadatlanul egészségfenntartó körülményeket,

rizikófaktoroktól való mentességet és főleg egészségbiztosító aktivitásokat igényel. Ezek sorából kivételes szerepe alapján az egészségfejlesztés komplex tevékenysége tűnik ki. Ez tulajdonképpen olyan fontos és összetett, egyéni vagy csoportos foglalkozás, illetőleg olyan egyénekkel való formatív aktivitás, amelynek segítségével – az EVSZ közismert meghatározása szerint – „képessé teszünk az embereket egészségük javítására, illetve arra, hogy nagyobb kontrollra tegyenek szert egészségük felett.” Az egészséget tehát folyamatosan fejleszteni szükséges, illetőleg a fennmaradásához és megszilárdulásához szükséges feltételeket szüntelenül biztosítani kell. Az egészségfejlesztés egyik elmaradhatatlan alaptényezője pedig az egészségnevelés. E nevelési forma tulajdonképpen nem jelent egyebet, mint az egészséget fenntartó ismeretek, szokások, készségek, attitűdök, aktivitásformák és viselkedésmódok pedagógiai eszközökkel történő kialakítását. A távlati cél nyilván a megfelelő teljesítőképesség (munkaképesség) és a jó erőnlét (kondíció) biztosítása, alapvetően az egészségfogalom tisztázásával, a testi vagy lelki megbetegedések, implicate az általános akadályozottság lehetőségének csökkentésével, a szervi és mentális jól működés hathatós megalapozásával. Nem nehéz belátni, hogy fontosságának alapján e nevelési forma is permanens jelleget kell öltönn. Világosnak mutatkozik, hogy az egészségfejlesztés esetén, e helyen mi voltaképpen nem terápiás jellegű beavatkozásokról értekezünk, hanem olyan tájékoztató, informáló, tudatosító, felvilágosító, illetve oktató intézkedésekről, amelyek az egészség megőrzését hivatottak megalapozni, voltaképpen az egészségállapot optimalizálásának, kibontakozásának, kiteljesülésének elősegítését óhajtják megvalósítani. Az egészségnevelés egyrészt az egészségtudás erősítését, másrészt a viselkedés egészségi készségeinek és szokásainak kialakítását vállalja fel, aminek következtében az egyén saját egészségi állapotával kapcsolatos informáltsága, tudatossága és általános műveltsége lényegesen bővül. Ekképp az jobb lehetőséget nyer életét magasabb szintű minőségben és örömtelibben élni, tevékenységeit eredményesebben végezni. A különböző célpopulációkra irányuló egészségfejlesztés jelentőségét mi sem bizonyítja jobban, mint az a szoros összefüggés, amely az egészségkulturáltság foka és az egészségmegőrzés lehetősége között ölt testet. Ugyanis megcáfolhatatlan tényként tehetünk említést arról, hogy minél jobb minőségű egészségtudatossággal és egészségkulturáltsággal rendelkezik az egyén, az annál sikeresebben képes egészségének megőrzésére, erősítésére vagy átmenetileg megromlott egészségi állapotának helyreállítására, betegségeiből való kigyógyulásra.

Az egészségfejlesztés konkrét megvalósítására az idők során több modell is napvilágot látott. Ezek közül érdemes legalább öt modellt megemlíteni:

a) orvostudományi modell (melyben a fő hangsúly nyilván az orvosi ismeretek terjesztésére, a preventív intézkedések gyakorlatba ültetésére, az emberek jó irányú befolyásolására, az alapvető gyógyszerek ismeretére tevődik);

b) pedagógiai alapvetésű, azaz nevelésre és oktatásra alapuló megközelítési mód (amely mindenekelőtt tanításban, felkészítésben, informálásban, tudásbővítésben, felvilágosításban, attitűdök, érdekek, jártasságok, készségek, meggyőződések, szokások és képességek kialakításában ölt testet);

c) kliensközpontú modell (melynek központi sajátossága az egyének hozzásegítése ahhoz, hogy önnön egészségügyi helyzetüket, annak tényezőit, optimalizálási körülményeit és lehetőségeit minél jobban megismerjék, egészségük pillanatnyi állapotának vonatkozásában minél hatékonyabban reflektáljanak);

d) viselkedésfejlesztési modell (melynek esetében a fejlesztési hangsúly a személyes beállítódásnak és az egészségmagatartásnak az egészséges életvitel irányába történő elmozdítására esik, készségek és szokások alakítása révén);

e) szociális feltételeket és változásokat előtérbe állító megközelítés (melynek lényege az egészséges életmódhoz szükséges tárgyi-anyagi, illetve jóléti feltételek és társadalmi körülmények minél könnyebb hozzáférhetőségének biztosítása).

8. Az egészségfejlesztő beavatkozások lényege, az egészségmegőrzés, illetve az egészség leromlásának megakadályozása

Az előzőekben bemutatottak alapján könnyen belátható, hogy az ember egészségismerete, saját egészségével kapcsolatos tájékozottsága és egészségkultúráltsága – nyilván az egészségproblematika extrém bonyolult és soktényezős jellegéből fakadóan – talán soha nem elégséges mértékű a megfelelő egészségmegőrzés viszonylatában. Ez egyébként azzal is összefügg, hogy az orvostudomány számára (mint ahogyan más társtudományág számára is) az egészség kérdése még ma is számos homályos, illetve elégségesen még nem tisztázott területet foglal magában. Noha például az európai népesség várható élettartama folyamatosan növekszik, egészségi állapota mégis számottevően elmarad az adott lehetőségektől, hisz még mindig meglehetősen magas a megbetegedések, illetve az olyan betegségek száma, amelyeket (például tudatosítással, hatásosabb

tájékoztatással vagy életmódbeli változtatásokra való motiválással és informálással) meg lehetett volna előzni. Éppen ezért esetenként az egyének, esetenként pedig a különböző (életkorok, foglalkozások stb. függvényében kialakuló) közösségek (gyakorlatilag az egész társadalom) szintjén folyamatosan szükség van az egészségtudatosság, az egészségismeret, az egészségkultúráltság, az egészségvédő készségek és szokások, illetve az egészségmegőrzés konkrét lehetőségeinek erősítésére, végső soron az egészségről való permanens tanulásra. Ennek a célnak a legeredményesebben az egészségkultúráltság változatos programokkal, módszerekkel és technikákkal, illetőleg tréning- vagy foglalkozásszerű beavatkozásokkal történő metodikus fokozásával tehetünk eleget. Ugyanis az egészség fenntartása, az egészségi állapot pillanatnyi jellege és az egészséget favorizáló életmód gyakorlása – nyilván többek között – az egyéni egészségkultúráltság mértékének és az egészségmagatartás jellegének függvénye. Az egészségfejlesztés rendszerint az egészségfejlesztési szükségletek fontossági sorrendjének alapján bontakozik ki, egyénekkal, illetőleg csoportokkal való tevékenységek formájában. Olykor magára öltheti a tömegkommunikációs hirdetések vagy egyes nem kormányzati szervezetek felvilágosítási kampányszerű tevékenységeinek formáját, vagy az egészségügyi intézményekben kidolgozott megelőző eljárások és terápiás intézkedések promotálásának módozatait. Az egészségfejlesztési foglalkozások, tréningek és gyakorlatok fő célja az ember fizikális, pszichikus és szociális jóllétének támogatása, éppen az egészségben rejlő, nap mint nap valamilyen területen kiaknázott erőforrás megszilárdítása végett. Az egészségfejlesztő beavatkozások és törekvések lényege tehát az egészségfigyelmesség és egészségtudatosság erősítése, az egyének vagy csoportok egészségét veszélyeztető, illetve változatos betegségeket kiváltó tényezők, körülmények vagy helyzetek viszonylatában. Könnyű belátni, hogy a megelőzést előtérbe helyező törekvések igen fontosak például az olyan szokások vonatkozásában, mint amilyen az alkoholfogyasztás, a dohányzás, a kábítószer-használat, a mozgásszegény és stresszel terhelt életmód, a meggondolatlan és a tápanyagtartalom szempontjából helytelen táplálkozás, vagy a hibás és elégtelen öltözködés. Valamennyi egészségfejlesztő beavatkozás végső célja tehát voltaképpen az egészség hosszú távon történő megőrzése, az emberek arra vonatkozó lehetőségeik révén, hogy magatartásuk modellezésével ellenőrzést, befolyásolást és hatásgyakorlást tudjanak eszközölni egészségük felett. Nyilvánvalónak lehet tekinteni, hogy ez a cél a szociális és közegészségügyi intézkedések szoros közreműködését is eleve feltételezi. Ilyen értelemben az egyéni egészségtudás és az

egészségkultúráltság kiegészül az egészség olyan előfeltételeivel, mint például a megfelelő jövedelem, az elfogadható lakhatóság, a jó munkakörülmények, a természetes (veszélyes anyagoktól mentes) élelmiszerek, illetve a jó minőségű orvosi ellátás és a hiteles gyógyszerészeti szolgáltatások. A legfejlettebb országokban az egészségmegőrzés céljával fogantatosított egészségfejlesztési intézkedések, a hivatalos vagy civilkezdemenyezésű, az egészségügyi kockázatokra fókuszáló beavatkozások, az egészséges életmódra oktatásban, egészségtudatosságra nevelésben, az egészséges életvitel marketingjében és dizájnjában öltenek testet. Kivételes fontosságának alapján ezek közül kiemelkedik az egészséges életmód kibontakozását támogató körülmények tisztázása, megteremtése és az ide vonatkozó információk terjesztése. Az egészséges életmód legfontosabb, tudatos választásokra, intelligens döntésekre, és azokból fakadó hatékony cselekvésekre épülő kritériumai az ésszerű táplálkozás, a káros szenvedélyektől való mentesség, a rendszeres testmozgás, a frissítő pihenés, valamint a károsító tényezők hatásától való védettség.

9. Az egészségtan tudománya és a pedagógia

Az ember egészségének bonyolult problematikáját tudományos alapvetésben kutató diszciplínát egészségtannak nevezzük. E sajátos tudományág az egészség meghatározásával, megőrzésének tényezőivel és feltételeivel, megvédésének, fenntartásának és erősítésének lehetőségeivel foglalkozik. Tanulmányozza továbbá a környezetnek az emberi szervezetre gyakorolt hatásait, az egészséget és az ember biztonságát veszélyeztető tényezőket, az egészséges életmód és a biztonságos humán aktivitások meghatározó követelményeit, az egészség helyreállításának, illetve a (testi és lelki tüneteket egyaránt generáló) betegségek gyógyításának döntő jelentőségű követelményeit. Az egészségtan végül is összefoglalja mindazokat az elméleti és gyakorlati információkat, amelyekre gyakorlatilag minden embernek szüksége van. Ebből fakad, hogy az iskolai oktatás elsődleges hangsúlyozottsággal kell hogy törekedjen egy minél tágabb és aktuálisabb egészségtani műveltség átszármasztására. A fő pedagógiai cél itt nyilván arra vonatkozik, hogy a fejlődésben levő gyermekeket és ifjakat éppen azokkal az aktuális és modern – mindenekelőtt az orvostudományi kutatások által feltárt – ismeretekkel vértesse fel, melyek birtokában azok egészségükért érdemben sok mindent tehetnek, és ekképpen egészségüket minél hosszabb időre, minél sikeresebben megőrizhetik. Ezek az ismeretek általában

olyan témakörökre vonatkoznak, mint például a táplálkozás, a testmozgás, a személyes higiéné, a családi élet, a szexualitás vagy az életkörnyezet. A pedagógiai tevékenységek tervezésében napjainkban figyelembe kell venni az egészségtan azon jellegzetes sajátosságát, hogy alapvető törekvéseiben mindenekelőtt a megelőzésre fókuszál, és fő feladatának pedig egyfelől az egészségi állapot hosszú távon történő megtartásában szerepet játszó, mindenekelőtt favorizáló tényezők tisztázását, másfelől pedig a betegségekből való kigyógyuláshoz, illetve az egészség visszanyeréséhez szükséges feltételek kimunkálását tekinti. Az egészségtan fontosságát mi sem bizonyítja jobban, mint annak ténye, hogy az egészség voltaképpen az ember legdrágább kincse, amennyiben döntő módon attól függ egész biológiai életének és társadalmi szerepvállalásának eredményes lezajlása. Az egészség mibenlétének, biztosításának és megvédésének tudományos szempontok alapján történő kutatása nemcsak az egyes ember jóllétének biztosítására vonatkozó elvárásokat szolgálja, hanem az emberi közösségeknek, végső soron az egész népességnek, illetőleg a teljes társadalomnak egyik alapvető érdekét is érvényesíteni próbálja. Azt lehet megfigyelni, hogy az utóbbi évtizedekben az egészségtan az egészségproblematika ösztársadalmi aspektusát egyre erőteljesebb hangsúlyozottsággal tárja a szakmai viták előterébe. Ugyanis az egyes konkrét személyek egészségének tudományos kritériumok függvényében történő megalapozásával, egészségvédelmével és egészségügyi ellátásával végső soron az egész népesség megfelelő egészségállapotát lehet biztosítani.

10. Az egészségpedagógia

Az egészségpedagógia mint jelentős pedagógiai tudományágazat, ugyanakkor mint viszonylag új keletű önálló alkalmazott jellegű diszciplína, alapvetően az egészségfejlesztés, s annak keretei között mindenekelőtt az egészségnevelés (egészségtudatosítás) kérdéskörének terén fejt ki kutatási és gyakorlati tevékenységeket. Felvázolja az egészségfejlesztés és -nevelés cél- és feladatrendszerét, az idevágó sajátos tevékenységek konkrét megszervezésének hatékony szervezeti kereteit és módszertani formáit. Abból a cáfolhatatlan felismerésből indul ki, hogy egyrészt az emberek egészségi állapota (mint alapvető érték) – többek között – nevelésük és oktatásuk révén is megőrizhető, illetve folyamatosan javítható és erősíthető, implicite egész életminőségük jelentős mértékben optimálissá tehető, másrészt pedig, hogy az egészségi állapot (voltaképpen az egyes betegségek megléte) és a személy (viselkedésre, tudásra, attitűdökre, aktivitásra,

meggyőződésekre épülő) életmódja között szoros, pontosan kimutatható összefüggés van. Az egészség fogalmának megközelítésében az egészségpedagógia mindenekelőtt azt emeli ki, hogy az mindig a testi-szervi épség és jóllét állapotán alapul, és a lelki világ épségében, normalitásában és az azt összetevő elemek összhangjában jut kifejezésre. Ugyanakkor abból indul ki, hogy az egészség mint kifejezetten multidiszciplináris jelenség, a társadalmi beilleszkedés, a munka világában történő boldogulás és a családi élet kibontakozásának döntő jelentőségű (forrásjellegű) tényezője (amennyiben a személyiség működőképességének, illetve adaptív lehetőségeinek alapvető és elsődleges meghatározója). Ilyen orientációban könnyen belátható, hogy az egészség részint, mint egyéni probléma, részint pedig, mint össztársadalmi (köz)ügy kerül az elemzések középpontjába. Az egészségpedagógiai szemléletben az egészségfejlesztés jóval tágabb körű fogalom, mint az egészségnevelés, amely rendszerint csak az egyéni magatartásra, a szokásrendre és az életmódra fókuszál, rendszerint információátadás, tájékoztatás, tudásképzés, tudatosítás, de főleg szokás- és készségalakítás, valamint attitűdformálás segítségével. Az egészségfejlesztés pedig arra alapoz, hogy az egyes ember, mintahogyan a közösség vagy a társadalom egész populációja egészségének fenntartásához is (a pusztán egészségnevelésen túl) jól kidolgozott és hatékonyan működő formatív programokra, átfogó komplex prevenciók projektekre, valamint ésszerűen kiépített közegészségügyi rendszerre, azon belül hatékony orvosi ellátásra van szükség. Tapasztalati tény, hogy kizárólag az emberek egyéni életvitelének és egészség tudatos magatartásának pedagógiai eszközökkel történő alakítása, tulajdonképpen az egysíkú egészségnevelés nem elégséges sem az egyes ember, sem az egész népesség általános egészségi állapotának fenntartására és erősítésére, hisz ehhez társadalmi vagy kormányzati szinten intézményesítetten foganatosított komplex egészségügyi és népegészségügyi szolgáltatások, globális egészségfejlesztési erőfeszítések szükségesek. Ilyen körülmények között az egészségpedagógia részint azoknak az egyéni ismereteknek, szokásoknak, attitűdöknek (és az azokra alapuló szemléletmódnak, illetve az azokból fakadó magatartásoknak), részint pedig azoknak a közösségi szokásoknak és hagyományoknak a rendszerét vizsgálja, amelyek az egyén egészségközpontú életvitelében, egészségének megőrzésében és erősítésében, illetőleg megromlásában és visszaállításában (pláne a megelőzhető vagy civilizációs betegségek esetében) kivételesen fontos szerepet játszanak. Ugyanakkor megpróbálja módszertani szempontból tisztázni mindezen képződmények kialakításának és fejlesztésének leghatékonyabb módszereit, technikáit,

eszközeit és szervezési lehetőségeit is, mindenekelőtt a rendszeres iskolai oktatási struktúrák keretében. Egyfelől kidolgozza azokat a módokat, amelyek révén az egészség lényeges elemeit be lehet építeni a változatos iskolai tantárgyakba, s az egészségnevelést integrálni lehet az iskola mindennapi aktivitásaiba, egész belső életébe, másfelől azokat az alapelveket, amelyek tiszteletben tartásával az iskolai intézmény felelősséget képes vállalni a növendékek egészségének megalapozásáért és megőrzéséért. Az egészségpedagógia egyik központi gondolata arra vonatkozik, hogy a személyes egészség lényeges feltétele – a genetikai állomány jellege és az egészségügyi szolgáltatások minősége mellett – az olyan ismeretek birtokba vétele, amelyek meghatározó módon befolyásolják az egyén magatartásának alakulását, egész életvitelének megszervezését, életstílusának kibontakozását (mindenekelőtt a rizikóviselkedések elkerülését és a veszélyeztető faktorok hatásainak csökkentését). Az egészségpedagógia végül annak tekintetében óhajt hiteles ajánlásokat terjeszteni és valós útmutatásokat nyújtani, hogy az egyes embernek mit is kell tennie (következésképpen, napi rendszerességgel), hogy milyen egészségügyi szokások alapján kell viselkednie, az egészségmegőrzés mely normáit és szabályait kell betartania, illetve hogyan is kell élnie a személyes egészség (mint alapvető érték és jog, illetve mint nélkülözhetetlen életviteli fundamentum) megőrzésének, megvédésének, fenntartásának és fejlesztésének érdekében. Ekképp az egyéneknél a lehető legjobb egészség elérésének és megőrzésének, ugyanakkor az életminőség fokozódásának adott szintű konkrét potenciális lehetőségét teremtheti meg.

Felhasznált szakirodalom

- Barabás Katalin (szerk.): *Egészségfejlesztés. Alapismeretek pedagógusok számára*. Budapest, 2006, Medicina Könyvkiadó.
- Benkó Zs. – Tarkó K.: *Iskolai egészségfejlesztés*. Szeged, 2005, JGYF Kiadó.
- Buda Béla: *A lélek egészsége*. Budapest, 2003, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Buda Béla: *A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései*. Budapest, 2002, Animula.
- Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Rigó Adrien – Oláh Attila: *Az egészségpszichológia elmélete és alkalmazása*. Budapest, 2012, ELTE Eötvös Kiadó.

- Elekes Attila: *Pedagógia. Egészségpedagógia*. Budapest, 1999, ETI.
- Ewles, Linda – Simnett, Ina: *Egészségfejlesztés*. Budapest, 1999, Medicina Könyvkiadó.
- Ewles, Linda – Simnett, Ina: *Egészségfejlesztés. Gyakorlati útmutató*. Budapest, 1999, Medicina Könyvkiadó.
- Hárdi István: *A lélek egészségvédelme*. Budapest, 1992, Springer Hungarica.
- Helman, Cecil G.: *Kultúra, egészség és betegség*. Budapest, 2003, Medicina Könyvkiadó.
- Iamandescu, Ioan Bradu: *Psihologie medicală*. Vol. I. București, 2005, Editura Medicală.
- Jennie Naidoo – Jane Wills: *Egészségmegőrzés*. Budapest, 1999, Medicina Könyvkiadó.
- Kállai J. – Oláh A. – Varga, J. (szerk.): *Egészségpszichológia a gyakorlatban*. Budapest, 2006, Medicina Könyvkiadó.
- Kulcsár Zsuzsanna: *Egészségpszichológia*. Budapest, 2002, ELTE Eötvös Kiadó.
- Meleg Csilla: Az egészség értékrendszerünkben elfoglalt helye. *Egészségnevelés*. 1998. 4. sz. 155–159. p.
- Meleg Csilla: Az iskolarendszer és az oktatás szerepe az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítésében. *Új Pedagógiai Szemle*. IX. évf., 1999. 4. sz. 64–75. p.
- Meleg Csilla: *Egészség. Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés*. Pécs, 2001, Pécsi Tudományegyetem.
- Meleg Csilla: Egészségtámogató iskolai környezet. *Új Pedagógiai Szemle*, XV., 2005. 11. sz. 58–70. p.

Albert-Lőrincz Márton – Hadnagy József

**A személy értéke a közösségben, avagy
a mentálhigiénés szemlélet érvényessége a kisközösségben**

„Az emberi szabadsághoz tartozik, hogy az erkölcsi elvek megértése és személyes átalakítása nem egységesíthető.”
(Jürgen Oelkers)

Bevezetés

A társadalom fejlődésének mai szakaszában az életvezető értékek átrendeződésének vagyunk tanúi, elszenvedői. A megtartó életelvek – becsületesség, szótartás, segítségnyújtás, tudás, cselekvő magatartás, család, emberszeretet, tisztelet, igazságosság – mintha kiestek volna a szótárunkból, ehelyett a saját kis világainkba igyekszünk berendezkedni, önmagunk értelmezése és saját érdekeink szerint, miközben szidjuk a világot, a politikát, a szomszédot, az alkalmi útítársat, a szerelőt, az üzlettest, a munkaadót. Van úgy is, hogy drukkolunk azért, hogy leaszfaltozzák az utcánkat, megjavítsák a közvilágítást, ne vágják ki a köztéri fákat. Ezek is, azok is vagyunk, és mégis érezzük, valami nincs rendben. Válságba jutott volna az erkölcs, vagy csak az életkihívásokhoz való alkalmazkodás lett látványosabb és gyorsabb, esetleg csak az erkölcsi sematizmus szorult volna ki az életünkől, helyet adva a különlegességnek, amely az emberi személyiséget meghatározza? A válasz korántsem egyszerű. Hajlunk arra, hogy azt mondjuk, hogy az erkölcsi elvek személyes átalakítása lett a társadalmi kihívásokra adott válaszunk, hiszen látjuk, érzékeljük, hogy a kortárs ember *saját* erkölcsi érvényességgel van jelen a közösségben. Az *én* érvényessége autentikusabbnak tűnik, mint a *mi* érvényessége, az individuális dimenzió felülrni látszik a közösségi dimenziót. Átértelmeződne a hagyományos erkölcs?

Az erkölcsi különlegesség az ember különlegességének hordozója

A sikeresség egyik tényezője az erkölcsi arculat, az az értéképviselő, amely mindnyájunkat jellemez, és amelyet viszonyulásainkban a közösség tudomására hozunk. Erkölcsiségünk látható része ez, az a mód, ahogyan

beszélünk, viselkedünk, dolgozunk, építkezünk. Sokszor érzéseink is kirakatba kerülnek, máskor elfedjük, elmaszkírozzuk, vagy éppenséggel elfojtjuk, útját álljuk annak, hogy mások kiismerjék érzéseinket. A közösségbe belegyökerezett társadalmi hagyományok, nemzeti karakterek, személyiségbeli sajátosságaink, és nyilván a bennünket ért nevelési hatások tengelyében nyilvánulunk meg. Együnk így, másunk más valahogy. Viszonyulásunkban mindenkor benne van a közösség normaelvárásához való igazodás, amely maga is változik az idő sodrásában, a társadalmi opciók, elvárások, eszmények alakulása szerint, így erkölcsi személyiségünk szükségszerűen az emberi természet korlátozása is. Ugyanakkor a szabadság, mint a kényszertől való mentesség – ez a szabadság *differentia specificá*-ja a klasszikus definíciókban – alapvető emberi érték marad, de amelyről napjainkban egyre inkább úgy kell szólnunk, mint egyéni *szabadságokról*, jelezvén az individualizmus nyomatékát a jelenkor társadalmi tapasztalatában.

Amartya Sen szerint „a fejlődés az emberi szabadságok kiterjesztésének folyamata” (Sen 1999, idézi Dahrendorf 2004, 15). Ez a megközelítés a liberalizmus fősodrában valóban helytállóan tűnik. De akkor hogy is állunk az erkölccsiséggel, amely tudvalevőleg a közösségi elvárásokra adott egyéni válaszok értékhorozója. Az erkölcs ugyanis a többség által helyesnek tartott normák, szabályok összessége, amelyhez minden ember viszonyul valamilyen módon. De hogyan? A XVIII. század empirikusai – Locke, Hobbes, Bacon, Hume – szerint az erkölcs a *belátásból fakadó önkéntesség*. Nyilván egyoldalú megközelítés lenne, ha a társadalmi békéből kizárnánk az érdeket, minden emberi cselekvés hajtómotorját. A modernizmus már nem tud megelégedni a belátásból fakadó önkéntesség eszméjével, mert azóta nagyot fordult a világ, megváltoztak az emberi értékek, érdekek, normák.

Alasdair MacIntyre 1981-ben meglehetősen meglehetősen címen (*After virtue*) adott ki egy könyvet, amely cím azt vetíti előre, hogy elérkeztünk az erkölcs utáni, úgynevezett posztmorális társadalomba. Megdöbbenünk ezen, akik még a *nikomakhoszi etika* irányainak elévülhetetlenségéért törünk pálcát. Az erkölcs is a posztmodern átalakulás trendjét követné? Bizonyosan, hiszen a posztmodern alap gondolat éppen az, hogy a világ egysége – mint olyan – haszontalan spekuláció, egység nincs, csak versengés, az igazság nem kisajátítható, mert nem az egység, hanem a sokféleség uralja a világot, és benne nyilván a társadalmat, az emberi közösségeket, és a közösséget alkotó embereket. A posztmodern eszme az individualizmust emeli piedesztálra, és mint minden liberális doktrína, az egyént helyezi a középpontba. Erkölcsi vonatkozásban az látszik kirajzolódni,

hogy az egyes erények, mint például az igazságosság, a bátorság, a becsületesség, tisztelet, a szavahihetőség stb. az elindividualizálódás felé sodródnak. Nem lennének szilárd jellemkategóriák, vagy csak értelmezésük, és ezzel egyetemben tartalmuk lett viszonylagos? Lehet vitatkozni rajta, főleg akkor, ha a kardinális erkölcsi alapokat állandó életvezetési értékeként tételezzük. MacIntyre azt mondja, hogy az erények „sohasem szilárd diszpozíciók, hanem a döntések érzelmi-kognitív hátterét alkotják, amely döntéseket már nem szükséges bizonyítási eljárásnak alávetni, mint az arisztotelészi etikában, hanem a bonyolult értelmezések és a belső és külső természetű hozzárendelések vezetnek bennük annak a kedvező vagy kedvezőtlen képnek a kialakításához, amelyet majd ’tulajdonságnak’ nevezünk” (MacIntyre 1981, idézi Oelker 1998, 155). A fenti idézet a társadalom atomizálódásának erkölcsfilozófiai magyarázata is lehet.

A kortárs társadalomértelmezések fősodrának paradigmája az egyéni dimenzió értékét emeli ki olyan módon, hogy megkérdőjelezi, sőt felborítja az elmúlt két és félezer esztendő tapasztalatának hagyományait. Miközben egyre nagyobb szükségét érezzük a közösségben rejlő hozzáadott érték hasznosításának, azzal szembesülünk, hogy világunkat az erény relativizálódása hálózza be, a „tartósan birtokolható személyes tulajdonságok” zárójelbe kerülnek, az erények „egyéni formában” mutatkoznak meg (MacIntyre uo.), ami a kantai felelősségetika felszámolását is sejteti.

A közösségfejlesztés – akár iskolai, akár lokális közösségről legyen szó – alap gondolata az, hogy ki kell építeni a felelősségvállalás erkölcsét, mert felelősségérzet hiányában semmit sem lehet tenni azért, hogy a közösség a maga erejéből működőképesse, életképesse váljék. Közösségi tudat és felelősség nélkül nincs fejlődés, prosperitás, mert a közösségek egyre inkább magukra maradnak „tervezett” beavatkozások hiányában. A közösségek a közösségi erőforrások birtokbavételével válhatnak minőségi közösségekké. Ehhez feltétlenül szükség van a posztmorális individualizmus felülvizsgálására, a felelősségetika megerősítésére.

A közösség viszonyulása az erkölcsi különlegességhez

Azt gondoljuk, hogy minden közösség, bár nem erőteljesen, de magában hordozza a felelősség képességét. Ha nem hinnénk benne, nem is próbálnánk közösségfejlesztéssel. Csakhogy a közösségfejlesztés áldozatos, türelmes, kitaró és hosszadalmas munkát követel.

Két lehetőség adott: vagy megpróbáljuk elhinni – mint tagok –, hogy a közösség érték, és mindent megteszünk azért, hogy megmaradjon, illetve megerősödjön, ha gyenge, vagy hagyjuk, hogy szétessen alkotó elemeire, és elszigetelődünk a saját individuális érdekeink szerint, belenyugszunk abba, hogy győzedelmeskedett a posztmorális helyzet. Nos itt léphet színre a kooperatív etika (David Gauthiers). A kooperatív etika szorgalmazza, hogy a közösség tagjai egyenértékű partnereknek tekintsék egymást, hogy egyezkedés útján olyan döntéseket hozzanak, amelyek a közösség javára vannak. Az egyezkedést azonban ki kell alakítani, be kell indítani, a résztvevőket rá kell hangolni a kooperációra.

A modernizmus tulajdonképpen átértelmezi a kantai etikai felfogást, miszerint „a moralitás értelme, hogy hatálytalanítsa az önérdek indítékait a közjó érdekében. Ez a modern társadalomban csak kooperatív egyezkedéssel történhet” (Pálvölgyi é. n.). A kooperatív etika a konszenzuális együttműködés eredményességét hangsúlyozza. „A kooperáció több mint pusztán koordináció, az együttműködő megválasztja a cselekvés irányát, amely kölcsönös előnyökhöz vezet, és ezt követi az egyénileg előnyös hiba kecsesgetésével szemben” (Gauthiers 1990, idézi Oelkers 1998, 161). A közösségi opció megfogalmazása nem magától történik. Az együttgondolkodás az előmunkák során alakul ki, amelyben a szakember, miután birtokába kerül egy szükséges és elégséges információhalmaznak – szükségletek, erőforrások, lehetőségek, kulcsemberek –, megkezdődhet az együttes cselekvés beindítása, a kooperáció.

A közösség nem minden tagja óhajtja az együttműködést. A posztmoralitás – értsd erkölcsi különlegességek és egyéni érdekek – táplálhatja a kívülmaradást. Azt gondoljuk, hogy a posztmorális magatartás megnyilvánulása összefügg a közösség méretével, a közösség kohéziós fokával, a tagok ismereteivel, szokásaival, kulturális habitusával és szükségletfelismerő képességével, valamint a tagokat ért nevelési hatásokkal (családi ethosz, családi narratíva, iskolai nevelés, szomszédsági kommunikáció és interakció, média-befolyás, műveltség stb.). A kisebb közösségekben nagyobb az erkölcsi nyomás, mint a nagyobbakban. Ennek következtében inkább választják az aktivizmust, mint a marginalizációt.

A közösség nyomásgyakorlásának leggyakoribb módszere a véleményalkotás. A vélemény értékmegítélés, a véleménynyilvánítás az érdekérvényesítés eszköze. Ezzel az eszközzel – mint íratlan normaképzettel – rendelkezik a közösség, amelyet formáló-alakító-befolyásoló eszközként és a szankcionálás eszközeként egyaránt használ. A véleménynyilvánításnak azonban megvan a maga „etikai kódexe”, amely alapvetően azt írja elő, hogy senkit se hozzunk érdemtelenül

előnytelen helyzetbe. Ennek betartása nem megy simán, egyrészt azért, mert az emberi természet magában rejt a tévedés és rosszhiszeműség lehetőségét, másrészt azért, mert a viselkedés stabilitása is változó.

A viselkedés stabilitásának vagy instabilitásának megértésére érdemes elidőzni Paul F. Secord és Carl W. Backman interperszonális mátrixelméletén. A fogalmat a múlt század '60-as éveiben vezették be az egyéni viselkedés állandóságának és változásának leírására. Úgy gondoljuk, hogy Secord és Backman elmélete alkalmas arra, hogy pszichológiailag alátámassza Sen (1999) egyéni szabadságokról szóló felfogását. Az interperszonális mátrix dinamikai, kreativitási, jellemvonásbeli és életvezetési összetevők hálózatából áll össze és alakítja ki a személyiség egységét. Ezek az értéktömbök több érték kategóriát tartalmaznak. Pálvölgyi (é. n.) az emberi alapértékek mátrixát az alábbiak szerint rendszerezi:

PES-1	PES-2	PES-3	PES-4	PES-5	PES-6	PES-7
empátia	határozottság	szerelem	igazságosság	aktivitás	önfejlesztés	szorgalom
bátorság	bizalom	kötelezettség vállalása	elemző-képesség	önkifejezés	kíváncsiság	becsületesség
kötelességtudat	önfegyelem	megbocsátás	etikai érzék	kreativitás	műveltség	megbízhatóság
életvédelem	tisztelet	felelősség-érzet	méltányosság	alkotóerő	hagyományörzés	karitativitás
jóakarát	értéktudat	közösségi szellem	kongruencia	harmónia	érték szemlélet	mértékletesség
önfeláldozás	tolerancia	figyelmesség	önérvényesítés	nyitottság	jövőkép	pontosság
segítőkészség	elfogadás	nemzettudat	döntésképesség	gyakorlati érzék	céltudatosság	helyes gazdálkodás

PES-1 = az emberi élet védelme; PES-2 = a személyi méltóság védelme; PES-3 = a család és a társadalom védelme; PES-4 = az igazság és a szabadság védelme; PES-5 = a testi és a lelki egészség védelme; PES-6 = a szellemi értékek védelme; PES-7 = az anyagi javak védelme

(forrás: www.erkolcstan.hu/system/files/.../etika_tp_ppt, (letöltve 2015. 06.25.)

A pedagógiai személyiségmodell négy dimenziója az alábbi tartalmakkal telített:

- *dinamika*: empátia, bátorság, kötelességtudat, határozottság, bizalom, szerelem, aktivitás, önkifejezés, harmónia, nyitott gondolkodás, önfejlesztés, kíváncsiság, szorgalom;
- *alkotóerő*: önfegyelem, tisztelet, kötelezettség vállalása, kreativitás, alkotóerő, műveltség, hagyományörzés, érték szemlélet;

- *jellem*: jóakarat, önfeláldozás, értéktudat, megbocsátás, igazságosság, elemző képesség, etikai érzék, méltányosság, kongruencia, jövőkép, megbízhatóság, becsületesség, karitativitás, mértékletesség;
- *életvezetés*: segítőkészség, tolerancia, elfogadás, felelősség érzet, közösségi szellem, figyelmesség, nemzettudat, önérvényesítés, döntésképeség, gyakorlati érzék, céltudatosság, pontosság, helyes gazdálkodás (Pálvölgyi é. n.).

Amennyiben a fenti értékek között kompatibilitás van, a személy szabadnak és tevékenynek észleli magát, testi-lelki-szellemi és szociális harmóniában él. Az ilyen emberekre számítani lehet, mert egyéni érdekein túl, a közösségért is tud tenni. Az egyéni szabadságok lényege ugyanis az egyén alkalmazkodása a változó kihívásokhoz, azaz saját érdekeinek társadalmi felelősségbe ágyazott érvényesítése. Az egyén erkölce a maga különlegességében nyilvánul meg. Secord és Backman szerint a viselkedési mátrix azért nem állandó, mert a három összetevője – a személy önmagáról alkotott képe, a saját viselkedés értelmezése és a vele interakcióban álló másik személy – nem állandó, nem stabil. Amikor egybevágóság van a három összetevő között, a viselkedés a kongruencia állapotában van, de amikor a három összetevő nem egybevágóan kombinálódik, a változás irányába ható erők felerősödnek és inkongruencia állapotok alakulnak ki (Secord és Backman 1962, in Hunyady 1973).

A közösség szervezője (közösségfejlesztő, pedagógus) kétféle etikai dilemmával találkozhat szemben magát: egyfelől a közösség tagjainak viselkedési változásával (lásd személyiségmátrix), maga után vonva az esetleges közösségi véleménynyilvánítás gyakorlatából eredő negatív stigmatizációt, másfelől a közösségformálódás természetes trendjébe való beavatkozás jogosságával. Ugyanis „plurális környezetben lehet és kell megvalósítani azt az erkölcsi nevelést, ami valóban az élet dolgaiban történő eligazodást, az értékekben való kibontakozást, az egyén és közösség számára egyaránt hasznos konstruktív életvezetés kialakítását szolgálja” (Pálvölgyi é. n.). Pedagógiai szempontból valóban ez lehet a járható út. De mi van akkor, ha a lokális közösség alakításáról, működésbe hozásáról van szó? A feladat: közelíteni az érdekeket, serkenteni a motivációs készletet.

Összegzés helyett

Jelen írásunk célkeresztjébe a posztmodern társadalmak közösségetikai problémája került. Amikor közösségről beszélünk, leggyakrabban vagy az iskolai közösség, vagy a lokális közösség jut eszünkbe. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a kortárs társadalmak posztmodern erkölcsfilozófiai megoldásai mennyire érvényesek az iskolai (osztály), illetve a társadalmi (lokális) közösségekre nézve, mennyire alkalmasak a mentálhigiénés igények kielégítésére. Azt reméljük, hogy fent kifejtett gondolatainkat haszonnal olvassa majd úgy a pedagógus, mint a közösségfejlesztő szakember, hiszen a liberális csoportszemlélet dilemmáit minden közösségépítőnek figyelembe kell vennie

Irodalom

- Dahrendorf, Ralf : *Egy új rend nyomában*. Előadások a szabadság politikájáról a 21. században (ford. Harmathy Veronika) Budapest, 2004, Napvilág Kiadó.
- Oelkers, Jürgen: *Nevelésetika*. (Fordította: Glavina Zsuzsa, Komáromi Béla és Komáromi Magda). Budapest, 1998, Vince Kiadó.
- Pálvölgyi Ferenc (é. n.): *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*.
<http://vargharefiskola.gportal.hu/gindex.php?pg=23432156&nid=3834493>,
(letöltve 2015. 06. 25.)
- Pálvölgyi Ferenc (é. n.): *A szociomórális fejlesztés alapkérdései*.
www.erkolcstan.hu/system/files/.../etika_tp_ppt, (letöltve 2015. 06. 25.)
- Secord, Paul F. – Backman, Carl W.: Az egyéni viselkedés állandóságának és változásának problémája. In Hunyady György (válogatta és szerkesztette): *Szociálpszichológia*. (A fejezetet Józsa Péter fordította.) Budapest, 1973, Gondolat Könyvkiadó, 346–366. p.

Az iskola hozzáadott értéke¹

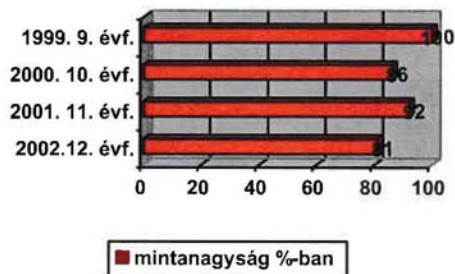
1. Eredmények a tanulói neveltségi szint alakulásáról

Kutatási módszer

A Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola a Miskolc Városi Pedagógiai Intézettel és az Echo Survey Szociológiai Kutatóintézettel együttműködésben 1999 tavaszán tanulói követéses vizsgálatot indított Miskolc középiskoláiban. A vizsgálat a diákok neveltségi szintjét, értékrendjét, erkölcsi szintjét, valamint identitásának alakulását vizsgálta 1999–2002 között abból a célból, hogy közvetve az iskola hozzáadott értékét vizsgáljuk. A kutatás során az 1999-ben kilencedikes évfolyamot kísértük végig a teljes középiskolai pályafutásuk alatt (1. ábra). A kutatás empirikus adatgyűjtésére minden évben önkéntes kérdőívek segítségével került sor az adott tanév tavaszi félévében. A megkérdezett diákok 1999-ben az alapsokaság (az összes miskolci 9. évfolyamos középiskolás tanuló) 19 százalékát tették ki; akkor 567 tanuló válaszolt a nyolcoldalas kérdőívre. A mintába kerülő osztályközösségeket 1999-ben az iskolák által közölt alapadatok alapján határoztuk meg, rétegzett valószínűségi mintavétel eljárással, rétegzett mintavételi eljárással, rétegeképző változóként kezelve a képzési típust, az egyes osztályközösségek specializációját, valamint a nemek szerinti összetételt. Mivel követéses vizsgálatról van szó, a 2000–2002 közötti adatfelvételek mintája alapvetően megegyezik az 1999-ben kijelölt osztályokkal. Az ingadozó elemszám az osztályokban időközben bekövetkezett létszámbeli változásnak köszönhető (például bukás, iskolából való kimaradás miatt). A kutatás Miskolc 15 középfokú oktatási intézményére terjedt ki.

A követéses vizsgálatot 2000-ben kiegészítettük az általános iskola 7. osztályára koncentráló magatartás- és viselkedéskultúra vizsgálatával is. Ez az adatfelvétel 25 miskolci iskola 486 tanulója-ra terjedt ki reprezentatív valószínűségi mintán.

1. ábra. A mintában résztvevők arányának változása



¹ Részlet *Az iskola a fenntartható fejlődés szolgálatában* című tanulmánykötetből.

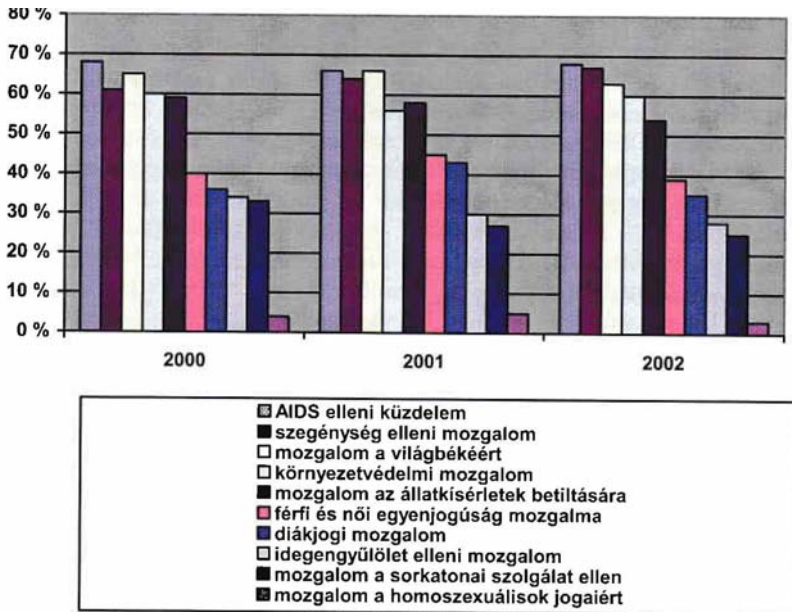
2. Fogyasztói magatartás és tanulói értékek

A fenntartható társadalom egyik fontos problémája a túlfogyasztás. A tanulók a megváltozott társadalmi és gazdasági környezetben aktív fogyasztók, és sajnos túlfogyasztók. A középiskolai évek alatt jól látható az elektronikus eszközök elterjedtségének növekedése, különösen ami a CD-lejátszót, a bankkártyát (15-ről 34 százalékra) és elsősorban a mobiltelefonokat illeti (két év alatt 10-ről 75 százalékra nőtt az elterjedtségük). Itt két jelenség is erősíti egymást, az egyik e cikkek elterjedésének növekedése önmagában, melynek egyik oka a kereskedelmi árak relatív csökkenése, míg a másik a diákok életkorának növekedése, felnőtté válásuk folyamata, melynek során egyre többen szerzik be ezeket az eszközöket.

A kapott válaszok alapján egy hónapban átlagosan 14,077 forintot költöttek a fiatalok fejenként. Természetesen nem mindenki költ mindenre, így fontos információ az is, hogy hányan mondtak egy adott terméktípusnál, szolgáltatásnál nulla forintot. Fajlagosan a legdrágább termék a ruhanemű, amire ráadásul a diákok kétharmada költ is valamennyit. Az élvezeti cikkekre is viszonylag sok pénz megy el, de ez már csak minden második diákot érint. Figyelemreméltó, hogy könyvekre és újságokra jut a legkevesebb. Ha azt vizsgáljuk meg, hogy egy adott cikkre mennyien költenek valamennyi pénzt, akkor azt láthatjuk, hogy két tétel kivételével minden esetben csökkent az arra költő fiatalok aránya. Ez a két tétel az élvezeti cikkek és a szórakozás. A visszaesés 10 százalék feletti a kazeták/CD-k, könyvek és az utazás terén.

A családi háttér jelentősen befolyásolja a diákok értékrendszerét is. 2000-hez és 2001-hez hasonlóan felsoroltunk tíz különböző mozgalmat, és megkértük a diákokat, mondják meg, részt vennének-e valamelyikben. 2000-hez képest mindössze két szignifikáns eltérés adódott, a nemi egyenjogúsági mozgalom és a diákjogi mozgalom népszerűsége esett vissza a 2000-es szintre. Ebből inkább a diákjogi érdekválasztás csökkent, úgy tűnik, ez igazából a 11. évfolyam sajátja, a végzős diákokat érthető módon már csak kevésbé érdekli.

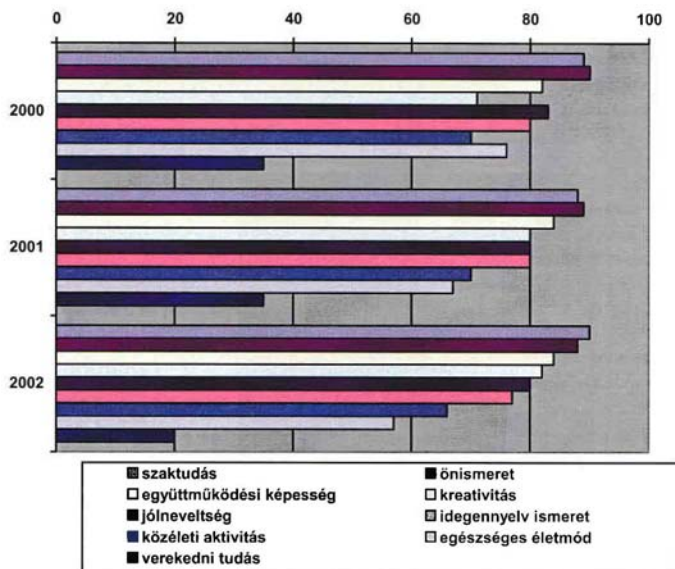
Ha azonban a 2000-től számított mintákat nézzük, akkor hosszabb időtávon három változás is szignifikánsnak bizonyul (a fenti két eltérés 2000-hez képest nincs ezek között, mert azok nem egyirányú változások, hanem inkább hullámzások voltak). A szegénység elleni mozgalom támogatottsága lassan, de biztosan nő, amelynek egyik valószínű oka a szegénységről alkotott egyre reálisabb kép. Az idegengyűlölet és a kötelező sorkatonai szolgálat elleni küzdelem viszont kevésbé népszerű (pedig már 2000-ben sem voltak azok), az utóbbinál a jelentős visszaesés 2000 és 2001 között tapasztalható, amikor a sorkatonai szolgálat lerövidítéséről esett szó (2. ábra).



2. ábra. A különböző mozgalmak potenciális résztvevőinek %-os aránya

Megvizsgálva a diákok egyes csoportjait, azt láthatjuk, hogy a lányok jóval aktívabbak a mozgalmak nagy többségét tekintve (kivéve a meleg jogait és az idegengyűlöletet), míg a fiúk egyedül a sorkatonai szolgálat elleni küzdelemben erősebbek. A jobb tanulmányi eredményű diákok szintén aktívabbak, különösen a diákjogok, az AIDS és az állatkísérletek elleni közdelemben. Érdekes módon ez a jellemző az idegengyűlölet tekintetében csak a jeles tanulóra érvényes. A szegénység elleni mozgalom az egyetlen, amely több hívet tudna toborozni a gyengébb tanulók köréből, amelynek az a szomorú magyarázata, hogy a gyengébb tanulók körében általában magasabb a rosszabb életkörülmények között élő diákok száma, akik a saját bőrükön tapasztalhatják a szegénység hatását.

Az életben való sikeres érvényesüléshez többféle képesség megléte szükséges. 2000-hoz és 2001-hez hasonlóan az újabb (2002-es) vizsgálatok során kiderült, hogy a felsorolt képességek a válaszoló diákok szerint mind fontosak, a verekedni tudás kivételével. A kreativitás szerepe a tizedik évfolyamra megnőtt, és nem változott azóta. Az egészséges életmód fontossága ezzel szemben folyamatosan csökkent, de nem szabad elfelejtenünk, hogy a kérdés a sikeres érvényesülésről szólt, ettől még az egészség önmagában fontos lehet a diákoknak. Arra is felhívnánk a figyelmet, hogy 2000-hoz képest a közéleti szerepvállalás fontossága is kissé visszaesett, ami a sikeres érvényesülést illeti (3. ábra).



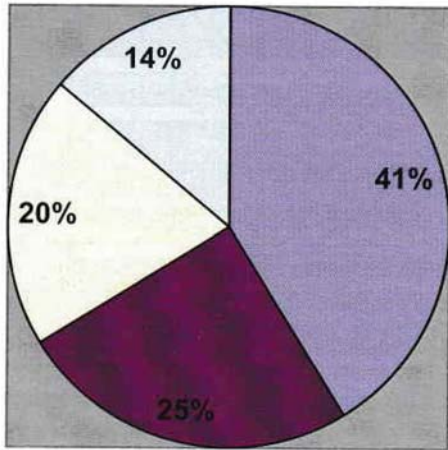
3. ábra. Mennyire fontosak az életben való sikeres érvényesüléshez a különböző képességek?

Értékrend és attitűd

A diákoknak felsoroltunk számos állítást, melyek a pszichére, értékrendre és alapvető attitűdökre vonatkoztak, megkérdezve őket, mennyire értenek egyet ezekkel. A kapott indexpontszámok egy igen tág skálán mozogtak.

A kutatás során igen nagyfokú egyetértés mutatkozott abban, hogy a diákok a saját sorsukért felelősek, minden lehetőséget meg kell ragadniuk, és amit elvállalnak, azt meg kell valósítaniuk. Ezzel szemben – érthetően – nem jellemző a diákokra, hogy ha valami bántja őket, akkor senkinek nem mondják el, illetve csak igen kevesen vélték úgy, hogy a vallás fontos szerepet játszik az életükben. Összességében a 65 pont feletti értékek mutatnak nagy egyetértést, míg a 35 pont alattiak viszonylag nagy ellenérzést.

Ha ezt a kérdéssort összevonnjuk az etikáról és a neveltségről szóló másik kérdéscsoporttal, akkor a klaszteranalízis segítségével képet kaphatunk a diákok sajátos csoportjairól. A klaszteranalízis négy nagy csoportot különböztet meg. A diákok többsége konformista (41%), nagyjából egyforma a lázadó és a „nyomulós” diákok aránya (25 és 20%, mindkét magatartásforma inkább non-konformista), míg a problémás diákok csak a minta kisebb részét alkotják, mely 14% (4. ábra).



4. ábra. A klaszteranalízis eredményeként kapott diáktípusok: 41% konformista, 25% lázadó, 20% nyomulós, 14% problémás

A konformista diákok az átlagnál jóval pozitívabban vélekednek az etikai normákról, azokat sokkal nagyobb arányban tartják fontosnak, és vélhetően több a körükben a normakövető magatartás is: nem szeretik a veszélyeket, betartják a szabályokat, és alapvetően elégedettek az életükkel. Körükben több a lány és a kollégista. Nagyon jellemző, hogy a nevelőszülős családokban élők az átlagnál nagyobb arányban vannak képviselve. Ez egy sajátos és fontos eltérés a klasszikus csonka és a nevelőszülős családok gyermekeinek viselkedése között! Az iskolai viselkedés és teljesítmény is érdekesen alakul körükben, egyaránt kiemelkednek a rossz magaviseletű és gyenge tanulmányi eredményű tanulók, valamint a példás magaviseletű és jeles diákok – vagyis a két véglet gyakran vezet ugyanahhoz a konformitáshoz. Fontos kiemelni emellett, hogy a diplomás apák gyermekei jóval az átlag alatti arányban találhatók közöttük.

A nyomulós diákok általában magabiztosak, alapvetően nem érdeklik őket az etikai kételyek, különösen, ha ezek a siker útjában állnak, öncélúan vagy csak a normaszegés érdekében azonban nem hágják át az erkölcsi szabályokat. Kockáztatnak, szeretik a veszélyeket, vezető szerepre törekednek. Körükben nagyobb a fiúk és a szakiskolások aránya. Ugyanakkor nagyobb arányban találunk itt a társadalmi hierarchia alsóbb részeiről jövő diákokat, akik szó szerint törekednek felfelé, több a csonka vagy állástalan családból jövő fiatal a körükben. A társadalmi mobilitást nem feltétlenül a tanuláson keresztül próbálják elérni, körükben az átlagnál magasabb a gyenge tanulók aránya.

A lázadó és az anarchista diákcsoport általában az átlagnál negatívabban értékelt az etikai kérdéseket, emellett azonban több személyiségbeli problémát is felvonultatott (felelősségérzet hiánya, elkalandozó figyelem). Erősen látszik a változás iránti igény (nem kell beérni azzal, ami van), és a szabályok be nem tartása, de ez nem párosul karrierizmussal, törekvéssel, mint az első klaszter

esetében. Ezek a diákok inkább határozatlanok abban, hogy mit is kellene csinálni, ha már megváltoztatjuk a fennálló normákat. Ebben a csoportban igen meglepő módon több a lány, emellett nagyobb a helyi (a nem bejárós, nem kollégista) diákok aránya. Az átlagnál kevesebb szakiskolást találunk itt. A rosszabb társadalmi pozíció itt is tetten érhető, több a munkanélküli családtaggal élő diák, többségük inkább rossznak ítéli meg a család anyagi helyzetét, és ennek a csoportnak a pénzügyi összköltsége jóval alacsonyabb az átlagnál. Azonban meglepetésként a tanulmányi átlag emelkedésével és a magatartás javulásával (!) egyre több diák kerül ide, ami azt mutatja, hogy a lázadás inkább csak gondolati szinten működik. Emellett érdemes azonban megjegyezni, hogy ebben a csoportban működik egyfajta tolerancia is olyan jelenségek iránt, amelyek máshol még kevésbé vertek gyökeret, innen nagyobb arányban állnának ki a melegek jogaiért vagy az állatkísérletek betiltásáért.

A problémás/negatív klaszterbe tartozók lényegében érzéketlenek az erkölcsi problémákkal szemben, ennek megfelelően megtalálható bennük a szabályok be nem tartása, a veszélyek vállalása, és kisebb mértékben a vezető szerepre törekvés. Hajlamosak vállalni a konfliktusokat, türelmetlenek, és inkább zárkóztak, ha valami bántja őket, az átlagosnál kevésbé osztják meg a problémáikat mással. Nagyobb közöttük a fiúk aránya, valamint az átlagos magaviseletű és tanulmányi eredményeket elérő diákoké is. Mint láttuk, e tekintetben a szélső értékek inkább a konformisták csoportjában vannak. Nagyon jellemző, hogy itt egyetlen nevelőszülő diák sincs. Érdekes módon a csoport elégedetlensége nem anyagi természetű, itt ugyanis sokkal nagyobb a több pénzzel rendelkező diákok aránya. Ami pedig az igazi meglepetés, hogy az apa iskolai végzettségének növekedésével az ide tartozó diákok száma is egyre nő.

3. Az erkölcsi szint alakulása

A követéses vizsgálat során a második évtől arra is törekedtünk, hogy képet kapjunk erkölcsi szintjükről, hiszen valamely magatartási norma nem válik belsővé, nem válik szerves részévé a konstruktív magatartás és viselkedés repertoár szabályozó erkölcsi mezőnek, akkor nem ér sokat, ha a tanulók tudják, milyen lenne a helyes és elvárt magatartási forma.

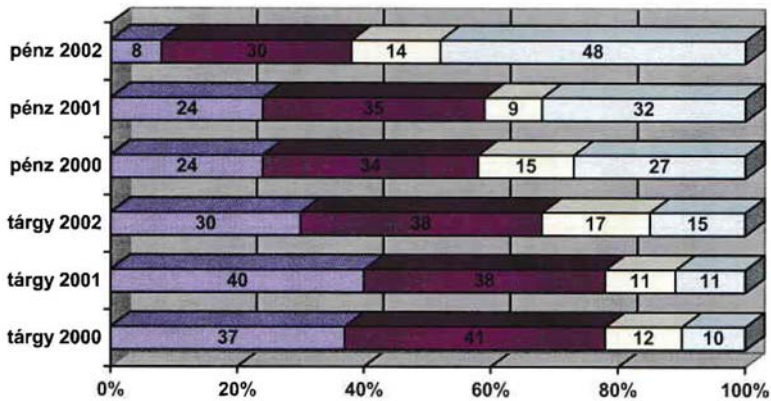
A tanulók többsége fontosabbnak tartja a megfelelő anyagi háttérrel és a gazdagságot, mint a szabadidőt. Kiderült, hogy a diákok közel háromnegyede, ha választhatna, inkább a több pénzt és nem a több szabadidőt választaná.

Miután láttuk, hogy az anyagi javak milyen fontosak a tanulóknak, nézzük meg, hogy a tisztességes szegénység és erkölcstelen gazdagság, illetve a tisztességes szegénység és a bűncselekménnyel szerzett gazdagság között hogyan foglalnak állást.

A tisztességes szegénység és a bűncselekménnyel szerzett gazdagság közötti választásban figyelemre méltó, hogy a tanulók 14 százaléka inkább a gazdagságot választja, még akkor is, ha ezért bűncselekményt kell elkövetnie. A szakiskolások 17 százaléka, a fiúk 18 százaléka választaná a bűncselekményt csakúgy, mint a lefelé mobilis (kevésbé törekvő, lusta) tanulók. A szülők iskolai végzettségének függvényében is ki lehet mutatni eltérést: míg a szakmunkás szülők gyermekeinek 86 százaléka a tisztességes szegénységet választaná, addig az érettségizett szülők gyermekeinek 89 százaléka nyilatkozott így, a diplomás családban nevelkedőknek pedig a 17 (!) százaléka választotta a bűncselekménnyel szerzett gazdagságot. Ha a bűncselekmény fogalmát enyhítjük, és a szegénységet az erkölcstelen gazdagsággal állítjuk párba, akkor a tisztességes szegénységet választók aránya 66 százalékra csökken a mintában. Különösen sokan választanák az erkölcstelen úton szerzett gazdagságot, a fiúk (42 százalék), a közepes tanulók (39 százalék) közül, de a gimnazisták egyharmada is az erkölcstelen úton szerzett gazdagságot választotta a tisztességes szegénységgel szemben. Időben vizsgálva a választásokat megállapítható, hogy a 2000-ben mért preferenciák nem változtak a három iskolai év alatt.

A középiskolás tanulók a hétköznapi iskolai élet során is gyakran bizonyítgatják erkölcsi szilárdságukat. Nem egy diákkal fordult már elő, hogy valamilyen értékes tárgyat (például ékszerszert vagy számológépet), vagy éppen pénzt talált. Ha találnának valamilyen értékes tárgyat az iskolában, a 12. osztályos tanulónak csupán 35 százaléka próbálná megtalálni a gazdáját, több mint egytizedük (13 százalék) pedig kategorikusan kijelentette, hogy nem keresné meg a tulajdonost. Ha nagyobb címletű bankjegyet (például 5000 forintost) találnának, akkor 19 százalékuk megpróbálná megkeresni a gazdáját, 44 százalékuk viszont eltenné. A kis címletű talált bankjegyet (500 Ft-ost) pedig mindössze a diákok tizede próbálná meg visszajuttatni a gazdájának. Azok aránya, akik nem tudtak véleményt formálni, mindhárom esetben 15–15 százalék volt (5. ábra).

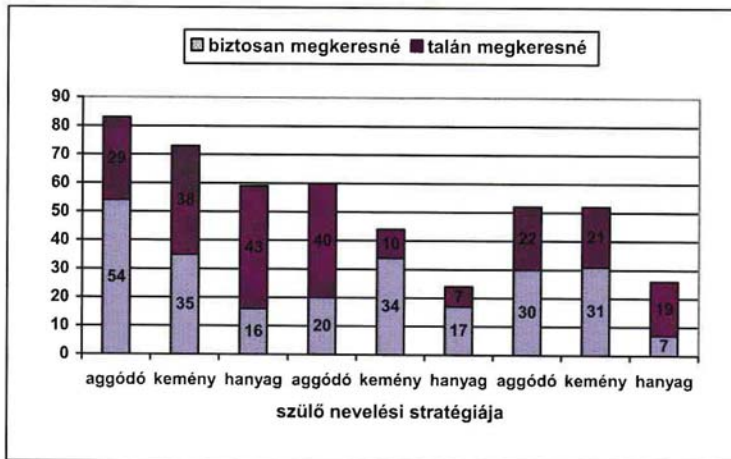
A tendenciát vizsgálva a „becsületes megtalálók” aránya a pénz esetében csökkent az iskolai évek alatt 16 százalékponttal, az értékes tárgy esetében a becsületesek aránya 40 százalékról 30-ra mérséklődött (ezzel párhuzamosan 32-ről 48 százalékra nőtt azoknak az aránya, akik a tárgy tulajdonosát biztosan nem keresik meg). Nemek szerint vizsgálva a kérdést, a lányok sokkal nagyobb arányban próbálkoznának megkeresni a talált pénz gazdáját, mint a fiúk, de arányuk az életkor növekedésével csökken. A pénz esetében még drasztikusabb változás figyelhető meg: míg a miskolci tizedikes lányok 40 százaléka biztosan keresné, hogy ki vesztette el a pénzét, addig ugyanők két év múlva, 12-edikesként már csak 13 százalékban tennék meg ezt.



5. ábra. Ha pénzt vagy valamilyen értékes tárgyat találnál az iskolában, megpróbálnád-e megkeresni a gazdáját?

(A diagramon balról jobbra: biztosan megkeresné, talán, nem tudja, nem keresné meg)

A legtöbb „becsületes megtaláló” a gimnáziumokban van, a legkevesebb a szakiskolákban, szakmunkásképzőkben. A szülő iskolai végzettsége csak másodlagos befolyással van a vizsgált kérdésre, ennél fontosabb az, hogy a szülő milyen nevelési stratégiát alkalmaz. A 6. ábrán jól látszik, hogy az erkölcsi nevelés tekintetében is az odafigyelő/aggódó nevelési stratégia a leginkább célra vezető, míg a nagyon szigorú kemény kéz politikája és a hanyag szülői magatartás alacsonyabb erkölcsi szintet eredményez (6. ábra).



6. ábra. A talált tárgy és a talált pénz tulajdonosát megkeresők aránya a szülő nevelési stratégiája szerint

Ha a talált tárgyra vagy pénzre vonatkozó keresési hajlandóságot a tanuló személyisége függvényében nézzük, akkor látható, hogy az értékes tárgynál a konformista és a lázadó tanulóknál is magasabb azok aránya, akik biztosan keresnék, mint akik biztosan nem keresnék a tárgy gazdáját, ellenben az újítkóknál megegyezik az arányuk. A pénz esetében mindhárom típusnál többen vannak a „nem keresők”, mint a „keresők”, igaz komolyabb eltérésekkel.

Azt is kértük a tanulóktól, hogy a neveltségre vonatkozó 16 állításról mondják meg, milyen mértékben értenek egyet, mennyire jellemzők rájuk. A legnagyobb egyetértés abban volt, hogy a tanulók szerint a lelkiismeret-furdalás rosszabb, mint a büntetés, százfokú skálán 83 pont. Szintén magas, 82 pontos egyetértésről számoltak be azzal kapcsolatban, hogy szerintük a szülőktől lehet tanulni a becsületességet, ugyanakkor a tanulók erkölcsi szintje igazodik a megváltozott, versenyszemléletű világhoz, határozottan vallják, hogy az ember a mai világban nem lehet válogatós, minden lehetőséget meg kell ragadnia. Ezek mellett a tanulók többsége a legtöbb itemmel egyetértett, a felsorolt 16 kijelentésből 9 indexértéke 60 pont feletti volt (2000-ben még 12 kijelentésnél volt így). Az alacsonyabb egyetértést jelentő 60–70 pontos tartományba 7 item került.

Kedvezően értékelhetjük azt, hogy sokak számára fontos, amit a viselkedésükről gondolnak a tanárok vagy a szüleik; hogy sokan gondolkodnak úgy, hogyha az ember rosszat tesz, nem nyugodhat meg addig, amíg jóvá nem teszi hibáját; hogy sokan úgy vélik: becsület nélkül nincs értelme az életnek; illetve hogy az erkölcs fontosabb a gazdagságnál. Ugyanakkor elgondolkodtató az, hogy a tanulók többsége úgy véli, Magyarországon nem lehet tisztességes úton meggazdagodni.

Fontos kiemelni, hogy a négy elutasított tartalmú kijelentés (az 50 pont alattiak) közül – csakúgy, mint két évvel korábban – három pozitív tartalmat jelölt. A tanulók 11 százaléka teljesen, további 34 százaléka inkább egyetért azzal, hogy aki jól nevelt az iskolában, az általában jobb jegyet is kap. Az iskolai szabályokat a diákok több mint fele nem tartaná be minden áron. A leginkább aggasztó azonban, hogy az iskolai minta elutasítása is kimutatható az itemsorban, a végzős középiskolás tanulók 65 százaléka úgy gondolja, a tanároktól nem lehet megtanulni az erkölcsös életet, és még többen, 85 (!) százaléuk azt is vitatja, hogy az iskolai büntetés mindig igazságos lenne (tizedikesként még „csak” 69 százaléuk gondolta így).

A részletesebb elemzések kimutatták, hogy a lányok és a fiúk véleménye több ponton is eltér. A fiúk nagyobb arányban gondolják úgy, hogy a jólneveltség és a jobb jegyek között összefüggés van, és azzal is inkább egyetértenek, hogy az ember meg fogja tanulni beérni azzal, ami van. A lányok ezzel szemben

az önreflexív itemekkel (szégyellem magam, ha rám szólnak, jobb beismerni a dolgokat, a hibákat jóvá kell tenni, lelkiismeret-furdalás) értettek átlag feletti arányban egyet, valamint a becsületes élet elsődlegességét is inkább elfogadják.

A szülő iskolai végzettsége érdemben nem befolyásolja az erkölcsi kijelentések megítélését, azt leszámítva, hogy a képzettebb szülők gyermekei továbbra is határozottan elutasítják az iskolai mintát, ellenben a szülői nevelési típus – ahogy az várható – szignifikáns eltéréseket eredményez. Az aggódó, odafigyelő szülők gyermekei valamennyi pozitív irányú erkölccsel, neveltséggel kapcsolatos kijelentéssel nagyobb arányban értettek egyet. A kemény, tekintélyelvű szülők gyermekei közül kerülnek ki legtöbbször azok, akik leginkább azzal értettek egyet, hogy a gyermektől nem lehet elvárni, hogy mindig jó legyen, illetve hogy Magyarországon nem lehet tisztességes úton meggazdagodni. Jellemző, hogy a tekintélyelvű családokban nevelkedők kisebb jelentőséget tulajdonítanak a becsületes életnek, kevésbé fontos számukra, hogy mit gondolnak a viselkedésükről a tanárok vagy szüleik. Összességében számukra kevésbé fontos az erkölcs, és ha hibát követnek el, inkább nem ismerik be azt, amit elkövettek, hátha megússzák a dolgot. A hanyag szülők gyermekeinek véleménye kevésbé differenciált, egyértelműen csak a tanári mintát és az iskolai büntetés igazságába vetett hitet utasítják el, de 70 pont feletti egyetértést is csak három kijelentésnél regisztráltunk körükben. Egyáltalán nem érdekli őket, hogy mit gondolnak a viselkedésükről a tanárok vagy szüleik, és nem is szégyellik magukat.

Ha a felsorolt 16 itemet faktoranalízis segítségével csoportokba soroljuk, akkor kiderül, hogy a kijelentések négy halmazba rendeződnek, úgymint:

- 1) autonóm erkölcs;
- 2) iskolai nevelés;
- 3) szülői modell;
- 4) társadalmi realitás.

Az első csoport, az autonóm erkölcs a belsővé vált erkölcsre vonatkozó kijelentéseket tartalmazza. Ide tartozik *a)* az erkölcsös élet fontossága; *b)* ha az ember rosszat csinál, nem nyugodhat meg, míg jóvá nem teszi hibáját; *c)* a lelkiismeret-furdalás; *d)* a szégyen; illetve *e)* a becsület. Ez a faktor fontosabb többek között a lányok, a gimnazisták, a jó tanulók, az aggódó szülők konformista gyermekeinek válaszaiban, és kevésbé jelenik meg a fiúk, a gyengébben tanuló szakiskolások, valamint az újíto szellemű diákoknál.

Az „iskolai erkölcs” fogalomkörhöz tartozó itemek (tanári minta, iskolai büntetés, tanári véleménykövetés, iskolai szabályok) a változó magatartású, de jó tanuló diákoknak, illetve az aggódó szülők konformista gyermekeinek fontosabbak, míg a magasan képzett családokban élő, felfelé mobilis tanulók, továbbá

a hanyag szülők lázadó típusú gyermekei utasítják el leginkább. Ezzel szemben a szülői erkölcsöt a kemény, tekintélyelvű szülők, valamint a hanyag (immobilis) és alacsonyan képzett szülők konformista gyermekei (a szakiskolások) fogadják el leginkább, illetve a képzett családok gimnazista tanulói és a hanyag szülők lázadó gyermekei nem preferálják egyáltalán.

1. táblázat

Faktor	Eltérés az átlagtól pozitív irányban	Eltérés az átlagtól negatív irányban
autonóm erkölcs	lányok, gimnazisták, példás magatartású, törekvő (felfelé mobilis), valamint konformista tanulók, aggódó szülők gyermekei	fiúk, szakiskolások, lusta, nem törekvő (immobilis) és rossz magaviseletű tanulók, újítok
iskolai erkölcs	változó magatartás, lefelé mobilis és jó tanulók, aggódó szülők gyermekei, konformista tanulók	diplomás, illetve hanyag szülők gyermekei, felfelé mobilis, illetve lázadó tanulók
szülői erkölcs	képzetlen szülők gyermekei, szakiskolások, immobilis tanulók, kemény szülők gyermekei, konformista tanulók	diplomás, valamint hanyag szülők gyermekei, gimnazisták, rossz magatartású tanulók, lázadó tanulók
gazdasági erkölcs	fiúk, alacsonyan képzett, valamint kemény szülők gyermekei, szakiskolások, jó és rossz magatartásúak, lefelé mobilis, közepes tanulók	lányok, magasan képzett, valamint aggódó szülők gyermekei, változó magatartásúak, felfelé mobilis, illetve jeles tanulók

Jól elkülönült halmazba rendeződnek a gazdasági kényszer okozta erkölcsi helyzetre vonatkozó kijelentések, mely szerint Magyarországon nem lehet tisztességes úton meggazdagodni; a kérdés, hogy az erkölcs vagy a gazdagság fontosabb; a vélekedés, hogy a mai világban nem lehetünk válogatósak, minden lehetőséget meg kell ragadni, illetve be kell érniünk azzal, ami van. Ez a faktor jelentősen meghatározza az alacsonyabb iskolai végzettségű családban élő miskolci fiúk és a közepes tanulmányi eredményt produkáló, tekintélyelvű módon nevelt gyermekek erkölcsi szintjét.

4. Magatartás és viselkedéskultúra

Az iskola intézményének egészével és az iskolai pedagógiai munkával szemben különböző társadalmi igények fogalmazódnak meg. Ezek közül – a szülői figyelem csökkenésével párhuzamosan – egyre intenzívebben kell vállalnia az iskolának a gyermekek magatartási és viselkedéskultúrájának fejlesztését,

alakítását. A követéses neveltségi szintet kiegészítő kutatásunk célja az volt, hogy keresztmetszeti képet adjon az általános iskolás tanulók viselkedési kultúrájáról, valamint az ezzel összefüggő értékrendi, identitási kérdésekről, motivációkról. A speciális célzott szakkutatást a 7. osztályos diákokra összpontosítottuk. Mivel a vizsgálati téma rendkívül összetett és a probléma fogalmi összetevői nem egyértelműek, szükség volt arra, hogy pontosan definiáljuk, mit is értünk viselkedés, magatartás alatt, illetve milyen háttérfaktorok vizsgálatára terjesztjük ki a kutatást.

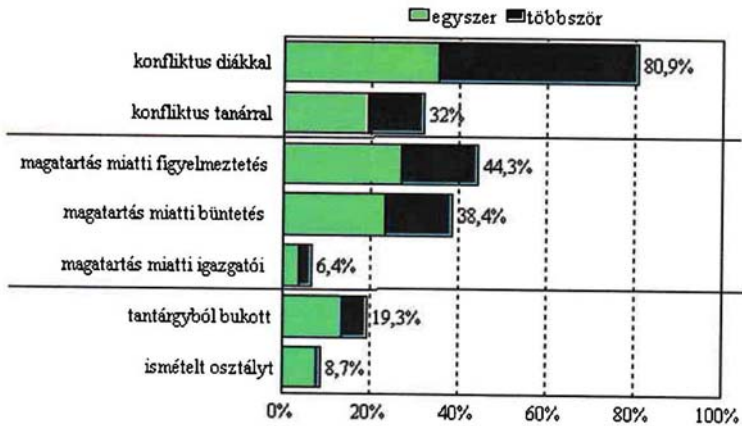
A viselkedés olyan alkalmi tanulói válaszreakció, amely alapvetően a körülményektől determinált. Ezzel szemben a magatartás nem alkalmi, hanem állandó jellegű válaszreakció, amely tartósan jellemzi a személyiséget. A pedagógiai fejlesztőmunka felfogása szerint, ha a tanulók következetesen helyes viselkedési formákat tanúsítanak, az már valószínűleg helyes magatartást eredményez. A helyes magatartás pedig hatással van az alkalmi viselkedésre, befolyásolja, sőt néha egyenesen meghatározza azt.

A gyermeki viselkedést számos tényező befolyásolhatja. Mivel a helyes viselkedést csak a társadalmi, jogi és erkölcsi normák felől lehet meghatározni, szükségképpen a deviáns viselkedésre és a veszélyeztetettségre kellett irányítani a vizsgálatot, messzemenően elfogadva azt a neveléseméleti tézist, mely szerint a gyermek eredendően jó. Ennek megfelelően a kutatás során megpróbáltunk kiszűrni néhány tipikus viselkedési problémát, zavart (passzivitás, visszahúzó-dás, ábrándozás, elfojtás, agresszió, projekció), tanulói konfliktusokat, és a deviáns viselkedés prognosztizálhatóságához több háttérfaktor hatását tanulmányoztuk (formális családi háttér, a család érzelmi légköre, szülői bánásmód, iskolai teljesítmény, személyiségvonások, értékrend). Bár a deviáns veszélyeztettség kísérleti prognosztikai skálájának háttérfaktorai tartalmazznak pszichopatológiai tényezőket is, vizsgálatunk az alkalmazott módszerből fakadóan erre nem terjedhetett ki.

A diákok magatartási és viselkedéskultúrájának egyik fontos összetevője a személyüket érintő konfliktusok előfordulása. Ezek közül kiemelkednek – különösen általános iskolás korban – a pedagógusok által leggyakrabban tapasztalt magatartási problémák. Ezek a konfliktusok nem csak a tanulóval kialakult, gyakran szükségszerűen szubjektív képet alakítják, de visszahatnak a tanulási munka eredményességére is, és az iskolai konfliktusok negatívan befolyásolják az iskolához, tanuláshoz való viszonyt is.

Tény, hogy a válaszoló diákok 13 százaléka 1, 6 százaléka már több tantárgyból is bukott az elmúlt évek során, sőt saját bevallásuk alapján 9 százalékuk már évet, osztályt is ismételt, és ez az arány igen magas (1 százalékuk többször is ismételt évet). A bukott tanulók felülreprezentáltak a csonka családban

nevelkedők, a fiúk, a szigorú szülők gyermekei és az alacsonyabban kvalifikált családokban élők között. A tanulási problémák és a magatartási problémákból fakadó konfliktus között közepes pozitív korreláció mérhető (7. ábra).



7. ábra. Iskolai konfliktusok, problémák előfordulása

Az iskolán belüli élet – mint minden társadalmi szintér – nem mentes a konfliktusoktól. Ezek a konfliktusok sokféle dimenzió szerint alakulhatnak, lehetnek intézményen belüli interperszonálisak, intézmények és személyek közötti, vagy éppen intézmények közötti konfliktusok. A konfliktusban résztvevők egymás közötti viszonya szerint lehetnek hierarchizáltak vagy egymás mellé rendeződtek. Az iskola világában a leggyakoribb konfliktusforrás interperszonális, melynek hierarchizált változata a tipikus tanár-diák konfrontáció, leggyakoribb vertikális változata pedig a diák-diák konfliktus. A megkérdezett 7. osztályos tanulók egyötöde nyilatkozott úgy, hogy még nem volt semmilyen összetűzése, konfliktusa egyik osztálytársával sem. Azok aránya, akiknek többször is, 46 százalék.

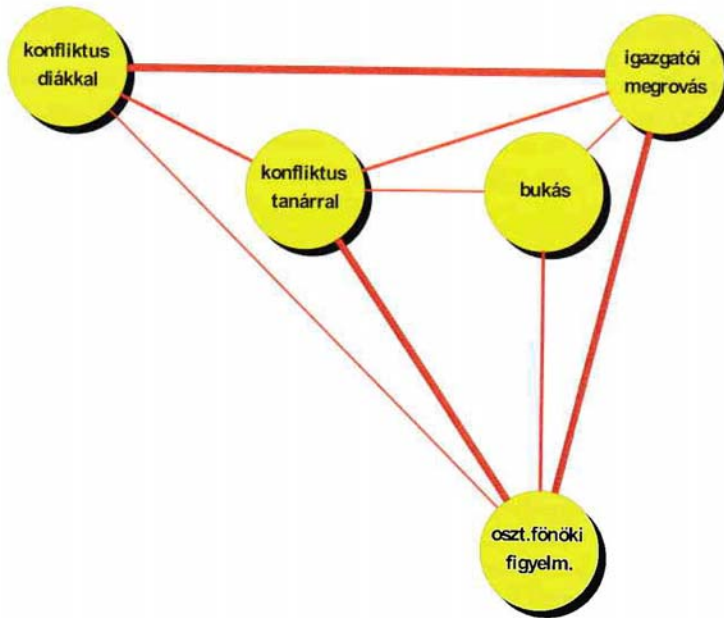
A kutatás során kiderült, hogy a tanár-diák viszony sem problémamentes, a vizsgált diákok 19 százalékának egyszer, 13 százalékának többször is volt már konfliktusa, összetűzése iskolai tanárával. A tanulóval és az iskolai tanárral való konfliktus nem független egymástól ($r = + 0,26$), és ez azt jelenti, hogy akinek már volt konfliktusa tanárral, annak tanulóval is volt összetűzése. Jellemző, hogy a fiúk, a túlkorosak (14, 15 éves hetedikesek) és a gyengébb tanulók az átlagnál gyakrabban kerülnek konfliktusba nevelőikkel, ugyanakkor a szülő iskolai végzettségétől és a szülő magatartási mintájától független a kérdés, és ez az, ami arra enged következtetni, hogy a felvállalt konfliktus részben személyiségfüggő jellemző.

A tanulók 29 százaléka tanárral és tanulóval is került már konfliktusba az iskolán belül, egytizedük többször is. Az ellenkező póluson 16 százalék található, ők azok, akik soha senkivel nem konfrontálódnak – saját bevallásuk szerint. Az iskolán belül magatartási problémák miatt szóbeli osztályfőnöki figyelmeztetésben a tanulók közel fele már részesült, 17 százalékuk többször is. Ennél komolyabb büntetést 38 százalékuk kapott kifejezetten fegyelmi, magatartási problémák miatt (15 százalékuk többször is). A magatartási, viselkedési problémák egyik legsúlyosabb végkifejlete az együttélési szabályok megsértése miatti igazgatói megrovás. A miskolci hetedikes tanulók 6 százalékának volt már ilyen ügye, 3 százalékuknak többször is. Összegezve a különböző iskolai magatartási problémák miatt iskolai büntetéseket, fegyelmezéseket megállapítható, hogy a tanulók 48 százaléka által mutatott magatartás megfelel az iskolában tanító pedagógusok elvárásainak, nem részesültek szankcióban, 37 százalékuk már kapott valamilyen „sárga lapot”, és 15 százalékuk a tanárok által kirótt büntetési tételek szerint kifejezetten „balhész” diák, rendszeresek a magatartásukból fakadó iskolai kudarcélményeik.

Érdeemes megnézni, hogy az iskolai konfliktusok, a magatartási problémák miatti büntetések és a bukás között milyen összefüggés van. A 8. ábra az egyes itemek közötti korrelációs hálózatot szemlélteti (minél vastagabb a vonal, annál erősebb pozitív korrelációt mérhetünk). Az adott tanuló tanárral és osztálytársakkal szembeni konfliktusa között közepes korreláció van, csakúgy, mint a diákkal szembeni konfliktus és az osztályfőnöki figyelmeztetés között.

Kifejezetten szoros korrelációt mértünk az osztályfőnöki figyelmeztetés és az igazgatói megrovás között (ez logikus is, hiszen aki magatartása miatt az igazgató elé kerül, általában túl van már az osztályfőnök dorgálásán). Az is érthető, hogy a tanárral szembeni konfliktus az osztályfőnöki figyelmeztetéssel áll szoros korrelációban. Akinek igazgatói megrovása van, azt nemcsak tanári konfliktusok jellemzik, hanem tanulói összetűzések is.

A legtanulságosabb a konfliktusoknak, a büntetésnek a bukáshoz való viszonya. A tanulókkal szembeni konfliktusok függetlenek a bukástól, ellenben annál a hetedikesnél, akinél tanári konfliktust regisztrálunk, magasabb arányban fordult elő bukás, csakúgy mint a magatartási problémák miatt büntetést kapott tanulók körében. E mögött részben az iskolai magatartási problémák egyik tipikus kezelési módja húzódhat meg (a rossz magaviselet és a gyenge tanulmányi előmenetel összemosása mellett), a kezelhetetlen tanulókat könnyebben buktatják a tanárok, mint a jó magaviseletű diákokat, és fordítva a jó tanulók magatartási problémáit elnézőbben kezeli a pedagógusok többsége, mint a gyengébb tanulók fegyelmezetlenségét.



8. ábra

Mindezen iskolai konfliktusok rávetődnek a gyermekek énképére is. Ezek azok a tanulók, akiknek a tanulókkal és tanárokkal is vannak összetűzéseik, bukkantak és a büntetésben már részesültek: többségük nem tartja önmagát jó gyermeknek, és úgy gondolják, a tanáraik is ezen a véleményen vannak. Ugyanakkor ezektől függetlenül úgy vélik, a szüleik és osztálytársaik is inkább jó gyermeknek tartják őket. A tanulók önbesorolása és a diákok által vélt szülői, tanári és kortárs vélemények között nagyfokú kongruencia mérhető, vagyis személyiségük e dimenzióban nem válik disszonánssá.

Az iskolán belül nemcsak általános viselkedési és magatartási szabályok érvényesek, hanem a házirendből fakadó speciális normarendszer is szabályozza az együttélést.

A megkérdezett diákok szerint az iskola tanulóinak csupán 40 százaléka tartja be a házirendet, és 51 százalékuk inkább negatív válaszokat fogalmazott meg. Ugyanakkor a tanárokról e tekintetben nagyon jó véleménnyel vannak, 79 százalékuk úgy gondolja, hogy az iskolájában tanító, oktató pedagógusok inkább igen vagy teljes mértékben betartják a házirendet. Ez azért fontos, mert a személyes példaadás a helyes viselkedési szabályok szocializációjában ez kitüntetett szerepet játszik.

A magatartás- és viselkedéskultúra kérdésköre mindig szociális kontextusban jelentkezik, ezért nem lehet közömbös, hogy a társakkal szemben milyen pozíciót foglalnak el a tanulók, a szociális viszonyrendszerükben milyen szerepet játszanak. A megkérdezett diákok többsége a társas viszonyaiban, hacsak teheti, elkerüli a konfliktusokat, 24 százalékuk teljesen, 52 százalékuk inkább konfliktuskerülőnek minősíthető. Ugyanakkor a konfliktusaik jelentős részét sokan eleve megspórolják, mert egyrészt 61 százalékuk úgy gondolja, barátai általában hallgatnak rá, másrészt ugyanők, ha szükséges, képesek lemondani saját kívánságaikról, engedve mások kívánságainak. A szociális kontextuson belüli vezető szerepre csupán minden tizedik diák törekszik határozottan, és további 23 százalékuk nyilatkozott inkább igennel, mint nemmel. Mindent összevetve a tanulóknak csak csupán 6 százaléka kerül a társaságot.

A viselkedés általánosabb jellemzőiről is nyilatkoztak a tanulók. A legnagyobb mértékű egyetértés abban volt, hogy a válaszoló diák általában határozott céljainak követésében, de túlnyomó többségükre az is jellemző, hogy általában rendet tartanak a holmijuk között. Koncentrációs probléma, ábrándozás 10 százalékuknál jelentkezik gyakran, és további 39 százalékuknál alkalmanként előfordul, hogy a figyelem elkalandozik órán. Ha áttekintjük a pszichés és magatartási problémákat kiderül, hogy a tanulók többségére nem jellemző a passzivitás, a visszahúzódság.

Ha az egyes kijelentésekkel való egyetértés mértékét mérlegindexre vetítjük (a pozitív tartomány az egyetértés mértékét, a negatív tartomány az elutasítás mértékét jelöli) és az iskolai konfliktusok mentén tekintjük át a válaszokat, szembeszökővé válik az átlagtól való eltérés. A konfliktusos diákok kevésbé türelmesek, figyelmesek, rendszeretők, magányosak, ellenben gyakrabban rosszkodnak, a barátaik jobban hallgatnak rájuk, határozottabbak, vezető szerepre törekednek.

Azok a diákok, akik valamilyen magatartási probléma miatt részesültek komolyabb büntetésben, szankcióban, saját bevallásuk szerint is sokkal gyakrabban rosszkodnak, figyelmetlenebbek. Ugyanők kevésbé határozottak, az átlagnál gyakrabban fojtják magukba gondolataikat, ellenben nem félnek, és a barátaik hallgatnak rájuk.

A tanulók viselkedése, magatartáskultúrája mögött rögzült beállítódások és attitűdök is meghúzódnak. A magatartással, viselkedéssel kapcsolatos véleményekről, az iskolai együttélési viselkedési szabályokról, motivációkról, tanulói jellemzőkről részleteiben is igyekeztünk képet alkotni. A város hetedikes tanulóinak viselkedéskultúrájáról pozitív kép rajzolódik ki. A legnagyobb egyetértés abban volt, hogy saját sorsunkért önmagunk vagyunk felelősek, a százfokú skálán mérve 89 pont. Szintén magas, 80 pont feletti egyetértésről számoltak be

azzal kapcsolatban, hogy minden feladatot, amellyel megbízzák őket, igyekeznek jól elvégezni, hogy a lelkiismeret-furdalás rosszabb, mint a büntetés, és hogy ha az ember rosszat csinál, nem nyugodhat meg addig, amíg jóvá nem teszi hibáját.

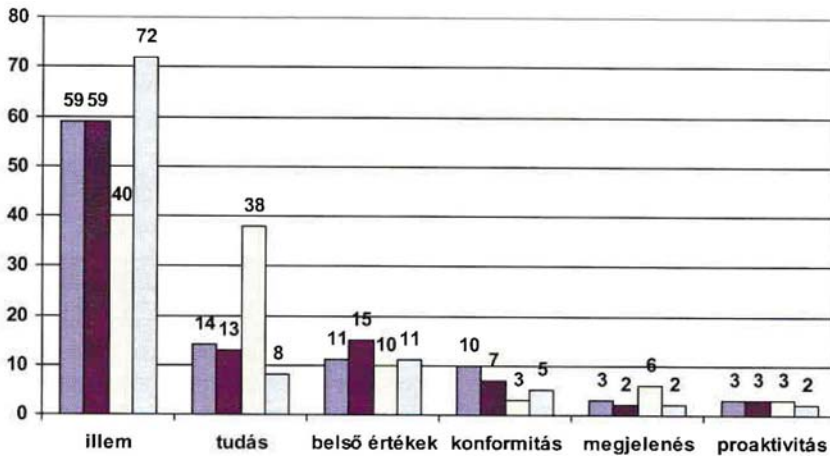
Fontos kiemelni, hogy a legtöbb pozitív tartalmú kijelentéssel nagyon sok tanuló egyetért, és az elutasított kijelentések (50 pont alattiak) általában negatív tartalmakra vonatkoznak. Mindebből látszik, hogy a tanulói válaszok elég egyöntetűek, nem differenciáltak, ezért a részletesebb elemzések során sem mutatnak ki érdemi eltérést az egyes alcsoportok között, azt leszámítva, hogy a konfliktusos diákok 5–6 ponttal, a magatartási problémák miatt büntetést kapott tanulók pedig általában 5–10 ponttal alacsonyabb mértékben értettek egyet, ugyanakkor az ő válaszaik is a pozitív tartományban maradtak.

A kilencvenes évek gazdasági és társadalmi változásainak köszönhetően jelentősen megváltoztak az értékrenddel kapcsolatos elképzelések, és a családok jelentős része nem mindig tud eligazítást adni gyermekeink, hogy mi a követendő norma. A fiatalok nevelésének felelősségét a család és az iskola is a másokra karja hátrítani, egymásra mutogatnak, és így könnyebben jutnak kulcsszerephez az olyan normaformáló tényezők, mint a média. A kutatás során igyekeztünk megismerni a válaszoló diákok véleményét ezekről a nevelési-neveltségi kérdésekről, problémákról.

A követéses kutatás minden évében megkérdeztük a tanulóktól, hogy véleményük szerint mikor tekintünk valakit jól neveltnek. A különböző válaszok gyakran hasonló, azonos asszociációs közbe tartozó, részben átfedő jellemzőket tartalmaznak. Az egyes véleményekből az azonosakat összevontuk, több, általánosabb közös fogalom alá rendeztük.

A legtöbb tanuló szerint akkor tekintünk valakit jól neveltnek, ha illedelmes, ebben 1999 óta minden évben teljes az egyetértés. A sorban ezután a belső értékek, majd a tudás következik. Figyelemre méltó, hogy a jólneveltség fogalomkörében a némi időszakos visszaesést követően, a végzés évére az összes említés 72 százalékát teszi ki az illem, míg a tudás említési aránya tíz százalék alá került. A négy év alatt fontos változás, hogy folyamatosan lecsökkent a konformitás mint jólneveltségi mutató.

5. A jólneveltség jellemzői



9. ábra. A jólneveltség jellemzői

Balról jobbra: 1999, 2000, 2001, 2002

Több évben is arra kértük a tanulókat, hogy az általunk felsorolt jellemzőkből válasszák ki azokat, amelyek szerintük beletartoznak a jólneveltség fogalmába. A tanulók szerint a jólneveltség első három legfontosabb ismérve az udvarias viselkedés, az önfegyelem és a konfliktusok erőszakmentes úton való rendezésének képessége, ezek említési aránya minden évben 80 százalék fölötti volt. Szintén sokan említették – 65–80 százalékuk – az ápoltság megjelenését, a szabályok, törvények betartását, a pozitív belső tulajdonságokat és a környezet megőrzését, mint jellemzőjét a jólneveltségnek. Ennél is kevesebben gondolják azt, hogy az alkoholfogyasztásnak, a rászorulókon való segítségnek, illetve tanulmányi eredménynek bármi köze is lenne a neveltséghez, és gyakorlatilag a jólneveltség témakörében irreleváns a dohánymentes életvitel és a közéleti aktivitás a tanulók szerint (9. ábra).

A jólneveltség fogalma alatt nagyjából ugyanazt értik a tanulók a háromféle iskolatípusban. Ezzel együtt árnyalatnyi véleménykülönbségek, átrendeződések a középiskolai pályafutásuk alatt folyamatosan mérhetőek. A gimnazisták körében az erőszakoskodás elutasítása – mint a jólneveltség jellemzője – a második osztályhoz képest magasabb lett az érettségi évre, a jó tanulmányi eredményhez és a környezetvédelemhez hasonlóan. A szakközépiskolások a tanévek múlásával egyre nagyobb hangsúlyt helyeznek az ápoltság megjelenésére, a környezetvédelemre, míg kisebbet a belső tulajdonságokra. A legtöbb adat megítélése a szakiskolásoknál változott a tanulmányok alatt, negyedik osztályban már ők

ítélik a legfontosabbnak az ápolt megjelenést, de felértékelődött szemükben a szabályok, törvények betartása is, ugyanakkor intő jel, hogy csökkent az önfegyelem és az erőszakmentesség – mint jólneveltségi kritérium. Összességében tendenciózus, hogy az udvarias viselkedés mellett az önfegyelem, az ápolt megjelenés, a törvények, szabályok betartása és a környezet megóvása az iskolai évfolyam emelkedésével egyre fontosabb alkotóelemévé válik a jólneveltségnek, míg a belső tulajdonságok jelentősége egy kicsit csökkent.

A jólneveltség jellemzőinek megítélése összefügg a szülő nevelési stratégiájával és a tanuló személyiségével egyaránt. A kemény szülők gyermekei közül az átlagnál többen említették a szabályok betartását, az ápolt megjelenést és a környezet védelmét, az aggódó szülők gyermekei az önfegyelmet, az erőszakmentességet, a belső tulajdonságokat, a tanulmányi eredményt és a korlátozott egészségkárosítást. A hanyag szülők gyermekei valamennyi jellemzőt az átlagnál alacsonyabb arányban említették. A konformista tanulók által adott válaszok nagyban hasonlítanak a kemény szülők gyermekeinek válaszaihoz nem véletlenül (2. táblázat).

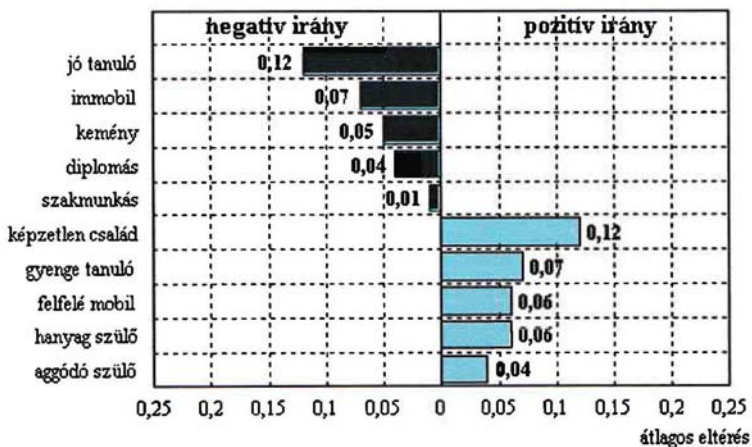
2. táblázat

A jólneveltség jellemzőinek említési aránya a szülő nevelési stratégiája és a személyiség szerint – említési százalék

	nevelési stratégia			személyiség típus		
	aggódó	hanyag	kemény	újító	lázadó	konform
udvarias viselkedés	98	88	98	94	95	98
önfegyelem	95	69	89	87	93	91
nem erőszakoskodni	93	66	87	80	85	87
ápolt megjelenés	82	81	90	84	26	85
szabály, törvény betartása	73	73	82	77	81	88
óvni a környezetet	69	66	71	69	69	76
belső tulajdonságok	70	68	63	73	59	62
nem inni gyakran alkoholt	65	51	55	49	48	62
jó tanulmányi eredmény	61	58	42	42	43	51
nem dohányozni	34	31	21	25	27	23
hagyományok ápolása	30	28	31	35	33	38
közéleti aktivitás	38	23	27	31	22	28
segíteni a rászorulókon	57	50	54	43	46	63

A korábbiakban felvázolt neveltségi kritériumok alapján arra kértük a tanulókat, nyilatkozzanak saját neveltségi szintjükéről. A válaszoló diákok 18 százaléka rendelkezik stabil, nagyon pozitív önképpel a neveltségüket tekintve, míg az ellenkező póluson 2 százaléuk található. A megkérdezettek túlnyomó többsége inkább jól neveltnek tartja magát, mint nevetlennek, és úgy vélik, hogy a szülők, a tanárok és az osztálytársak is így gondolják.

Ezek az értékek változtak a középiskola ideje alatt, általában a pozitívabb megítélés felé mozdulnak el, a diákok nemcsak önmagukat tartják jobban neveltnek a korábbi adatfelvételhez képest, hanem szerintük a környezetük véleménye is hasonlóan változott. A négy változó közötti magas korreláció ($r = 0,5$; $r = 0,6$) azt mutatja, hogy ezek a vélemények egymást generálják, illetve a diákok a saját megítélésükből vezetik le a környezetük minősítését. Azon tanulók aránya, akik jobban neveltnek tartják magukat, mint a környezetüknek tulajdonított vélemény, 24 százalék, azoké, akik rosszabbul nevelt gyermeknek tartják magukat, mint ahogy szerintük a környezet tekint rájuk (negatív önkép), 21 százalék. A tanulók fele (55 százaléka) ugyanúgy vélekedik magáról, ahogy szerintük a környezetükben lévő tanárok, a szülők vagy az osztálytársak (10. ábra).



10. ábra. Az önbesorolás és a környezet vélt minősítése közötti átlagos eltérés nagysága

A kutatás mind a négy évében kértük a tanulókat, nyilatkozzanak arról, hogy néhány neveltséggel kapcsolatos cselekvést milyen gyakran végeznek. Számottevő eltérés összességében nem következett be a vizsgált időszakban. Ahogy az joggal feltételezhető, a fiúk és a lányok válaszai közötti különbségek mérhetőek. Megállapítható, hogy a fiúk körében gyakrabban fordul elő, hogy verekednek, de az utcai szeméttelés, a káromkodás, a hazugság, a barátok előtti

„felvágás”, hengegés és az igazolatlan hiányzás is átlagon felüli körökben. Ezzel szemben a lányoknál jellemzőbb viselkedési probléma, hogy közbeszólnak, amikor a másik beszél, és az is gyakrabban fordul elő velük, hogy valakit a háta mögött kitérgetnek.

A táblázat adatainak összevetéséből jól látható, hogy 1999 és 2000 között mely item esetében mérhető növekedés, vagyis melyek azok a neveltségi problémák, amelyek gyakoribbá váltak. A fiúknál növekedett a hangos, másokat zavaró zenehallgatás, a káromkodók aránya, illetve a „közbeszólás”, ellenben csökkent a verekedők és az utcai szemelők aránya. A lányoknál egyetlen item esetében mérhető szignifikáns változás, növekedett azok aránya, akik a háta mögött térdelnek ki valakit (3. táblázat).

3. táblázat. *Neveltségi problémák – a „gyakran” válaszok százalékos megoszlása*

Fiúk	1999	2000	2001	2002
átadod a helyed a buszon valakinek	40	44	33	37
másokat zavarsz hangos zenehallgatással	18	21	24	37
csúnyán beszélsz, káromkodsز		22	32	35
evés közben beszélsz		13		20
valakit a háta mögött kitérgettek	10	14	15	14
amikor valaki beszél, te közbeszólsz	8	7	11	10
szemetelsz az utcán	10	13	6	9
nem mondasz igazat, füllentesz, hazudsz		8	8	8
verekedsz valakivel	10	9	5	6
igazolatlanul hiányzol az iskolából		4	10	5
hengegsz, felvágasz a barátaid előtt	7	6	3	4
háziállatod után eltakarítod a piszkot az utcáról	16			
ismerőseid után kiáltasz az utcán	18			
nem dohányzók között rágyújtasz	12			

Lányok	1999	2000	2001	2002
átadod a helyed a buszon valakinek	45	49	42	45
valakit a háta mögött kitárgyaltok	14	16	18	21
evés közben beszélsz		14		16
csúnyán beszélsz, káromkodsز		19	16	16
amikor valaki beszél, közbeszólsz	9	14	14	14
mást zavarsz hangos zenehallgatással	10	13	14	9
szemetelsz az utcán	6	5	5	5
nem mondasz igazat, füllentesz, hazudsz		5	3	5
igazolatlanul hiányzol az iskolából		3	1	2
hencegsz, felvágsz barátaid előtt	2	2	1	1
verekedsz valakivel	3	4	3	0
háziállatod után eltakarítod a piszkot az utcáról	22			
ismerőseid után kiáltasz az utcán	14			
nem dohányzók között rágyújtasz	5			

A szülő nevelési stratégiája közvetlenül hat a tanulók neveltségére, és ez kimutatható e kérdéssor alapján is, magasabb neveltségi szinten vannak azok, akiket aggódó, odafigyelő szülők nevelnek, és a legtöbb probléma a hanyag szülők gyermekeinél fordul elő gyakran, de kemény, autoriter szülői nevelés sem vezet eredményre adataink szerint.

Végezetül a középiskolások neveltségi, magatartási problémákkal szembeni attitűdjeit megpróbáltuk elhelyezni egy társadalmi problématerben, ahol több olyan tipikus szociális viselkedési zavart soroltunk fel, amely a többségi társadalom kritikájával, ellenérzésével áll szemben. 2000-ben és 2002-ben nemcsak azt vizsgáltuk, hogy a tanulók hogyan ítélik meg az egyes cselekedeteket, hanem azt is megkérdeztük, hogy a fiatalok véleménye szerint a felnőttek hogyan ítélik meg azokat.

A megkérdezett tanulók véleménye 2000 és 2002 között gyakorlatilag nem változott, a társadalmilag súlyos cselekedeteket ugyanúgy elítélik, mint a felnőtt lakosság, ám a vitatott cselekmények (például adócsalás, abortusz, lopott szoftver használata, lógás) a tanulók értékítélete szerint inkább nem elítélhető cselekedetek. Ugyanakkor nem meglepő módon a fiatalok fejében erősen él az az

elképzelés, mely szerint a felnőttek az összes cselekedetet szigorúbban ítélik meg, és ennek hangot is adtak. A felsorolt cselekedetekenél a különbség minden esetben szignifikáns. Még a leginkább egyforma megítélésnél is 9–11 ponttal kevesebbet adtak a tanulók a saját véleményükre, mint a felnőttek védelmezett véleményére. Meglehetősen nagy viszont az eltérés az iskolai lógással kapcsolatos itemnél (36 pont), a fiatalok szerint ezek lényegtelen cselekedetek, bár a felnőttek szigorúan veszik őket.

6. Összegző gondolatok

Az intézményes nevelésben a kiindulópont: az érték, ha a fenntartható fejlődést szeretnénk megvalósítani. Teljesen nyilvánvaló, hogy fel kell hagyni az értékek rangsorával, nem jelentheti a privát értéket csak az anyagi jólét, hanem a különböző értékek között egyensúlyt kell teremteni. Ha az értékek egyensúlya megteremtődik, tudásunkat az értékekhez kapcsolódó ismeretek egyenletesen fogják kitölteni. Javul a szemléletmód, bölcsőbbek leszünk, javul az erkölcsiségünk, nem a rövid távú értékekre, hanem az értékek egyensúlyára is figyelünk. Mindez új irányba mozdítja el az intézményrendszert, az értékek és tudások integrálódása jön létre.

Átfogó cselekvési területek szükségesek az iskolában, így:

- a tudásbázisunk növelése;
- a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos tudás széles körű elterjedése;
- a nyilvánosság, a civil szervezetek fellépése;
- a változások értékelése.

A megfelelő tudásbázisra és a tanulói részvételekre építve lehetőség nyílik a közoktatás-politika fenntarthatósági szemléletű fejlesztésére és átalakítására. Az átalakítás elvei:

- a hosszú távú stratégiai tervezés;
- a célrendszerek összehangolása;
- a stratégiából adódó feladatok, ütemtervek, konkrét cselekvési tervek kidolgozása;
- hatásvizsgálatok következetes alkalmazása;
- átláthatóság és számonkérhetőség.

A felsőoktatásban tanuló hallgatók értékrendszerei

Bevezető

A történelem menetét figyelve úgy tűnik, hogy az emberi társadalmak változása felgyorsult, az egyes társadalmi berendezkedések, működési mechanizmusok egyre gyorsabban váltják egymást. A felgyorsult technikai és társadalmi változások következményeként tapasztalható az értékek és az értékrend folyamatos változása. A globalizált világnak köszönhetően egyre több kultúrát ismerhetünk meg, egyre több kultúra lehet hatással értékrendünkre. Az állandó, gyorsabb, lassabb változások viszonyai között a társadalom stabilitását, folyamatoságát az biztosítja, hogy értékeit átörökíti a következő generációkra. Az átörökítés azonban szelektív módon zajlik le. Vannak korszakok, amikor a társadalom változása felgyorsul, így az átörökítés során megfigyelhető szelekció felerősödik. A szelekció eredménye az értékütközések, értékválságok megjelenése, valamint az általános elbizonytalanodás a követendő értékekkel szemben. Megfigyelhető az anómia durkheimi fogalmának gyakoribb használata.

A modern társadalmak jelentős részére jellemző az elbizonytalanodás a lehetséges és a követendő értékekkel szemben. Az értékválságok kihatnak az élet legkülönbözőbb területeire (a távlati tervezési céloktól kezdve a népesedési problémákon át a közművelődésig, a tömegsportig és az egészségügyig). Felmérül a tisztázás igénye, a társadalmi célok sorrendjének a problémája, a szűk erőforrások elosztásának kérdése. Az értékválságok tehát életünk nem egy bizonyos, jól körülhatárolható területén keletkeztek, hanem áthatják a magán- és közélet számos intézményét, és megjelennek a családok életében éppúgy, mint a munkahelyen vagy a szabadidőben (Váriné 1987).

A fentebb említett jelenségek a fiatalabb korosztályt talán súlyosabban érintik, mint a felnőtteket. Félperiferikus helyzetünk miatt nehezebben találjuk az életünket vezérlő elveket, és a generációs problémákkal is szembe kell néznünk. A fiataloknak a gyorsan változó világban gyorsabban kell reagálniuk az újabb kihívásokra. Ráadásul a fiatalok társadalmi helyzete is változóban van. A szocializáció folyamatát tekintve mintakövetőkből részben mintaadókká válnak, „ifjúsági korszakváltásnak” lehetünk tanúi (Mead 2006). Ebben a korszakváltásban

felértékelődik az iskolában/felsőoktatásban töltött idő, az önállósodás egyre korábbra tehető (Gábor 2006). Ez az önállósodás leginkább az értékek terén figyelhető meg, az anyagiak szempontjából az igazi önállóság még várat magára. A felsőoktatásban töltött időszak más szempontból is fontos a fiatalok életében. Huszoneves korukban válnak felnőtté a fiatalok, ekkor jelentősen átalakul értékrendjük. Ebből a szempontból kiemelt fontossággal bír a fiatalabb korosztályok értékeinek vizsgálata. Alátámasztja állításunkat, hogy az ifjúság önálló csoportot alkot a társadalmi struktúrában, ennek alapja a kulturális különállás (Zinnecker 2006). Az alternatív ifjúsági kultúra és a mintaként szolgáló média erősíti ezt a különállást. Az infokommunikációs eszközök terjedésével nem csak a tudásszerzés módja változik meg, hanem a fiatalokra ható szocializációs tényezők száma is növekszik. Fontos tudnunk, hogy milyen értékek mentén szelektálnak a rájuk ható jelenségek közül.

A „Regionális Egyetem” kérdőíves vizsgálat eredményeinek bemutatása

A Regionális Egyetem Kutatócsoport 2005-ös kérdőíves vizsgálata a végzés előtt álló hallgatók életmódját, anyagai helyzetét, kapcsolati hálóját, vallásosságát, értékválasztását stb. térképezte fel. A szociokulturális és demográfiai változók nagy hangsúlyt kaptak a kérdőív megszerkesztésekor, így elegendő vizsgálati szempont és az elemzésbe bevonható változó állt rendelkezésünkre. A vizsgálat földrajzi kiterjedése a „Partium” térségét fedte le, határon túli felsőoktatási intézményeket is magába foglalt. Így eredményeink nem érvényesek más térségek felsőoktatási hallgatóira vonatkoztatva azért sem, mert az említett terület sajátos gazdasági, kulturális jegyeket hordoz magában. A lekérdezést a kutatócsoport tagjai, illetve a kutatócsoporttal kapcsolatban álló egyetemisták végezték. Az első lekérdezésre a 2004/2005-ös tanév tavaszi szemeszterében került sor, a vizsgaidőszakot megelőző hónapokban. A vizsgálat folytatásaként a 2010-es tanévben újabb lekérdezés történt, *A harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra* című OTKA-kutatás keretein belül. Mesterképzésben, Ma, Msc fokon részt vevő hallgatók töltötték ki a kérdőíveket. Az Ukrajnai képzési formáknak megfelelően a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán a negyedéves „specialista” hallgatókat vizsgálták. A második lekérdezés négy intézményben: Debreceni Egyetem – DE, Nyíregyházi Főiskola – NyF, Partiumi Keresztény Egyetem – PKE, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola –

KRFRMF kisebb elemszámmal történt (602 fő). A második adatbázis az értékekre vonatkozóan is kevesebb kérdést tartalmazott, így az összehasonlításra korlátozottak a lehetőségeink. A következőkben azt vizsgáljuk, hogy milyen tényezők a meghatározók a felsőoktatási hallgatók értékválasztásaiban.

A vizsgálat módszertani jellemzői

Kutatásunk során megpróbálunk értékrendszereket feltérképezni, azaz nem csak az egyes „megajánlott” értékek rangsorát, a rangsorolás törvényszerűségeit keressük, hanem ezeknek az értékeknek az „együttjárását”, összerendeződését is vizsgáljuk. Reményeink szerint „értékcsoportokat”, összetartozó értékhalmozokat is kimutathatunk. Többek között a Kapitány-szerzőpár munkássága támasztja alá törekvéseinket. A társadalom egyénei által követett, vallott értékek vizsgálata során megfigyelhető, hogy az értékek értékrendszerekké állnak össze, vagyis az egyéneknek –, illetve az egybeeső értékválasztás alapján elkülöníthető csoportoknak vagy rétegeknek – az egyik jelenségről alkotott véleménye nem független a másik vagy harmadik dologról alkotott véleményétől (Kapitány–Kapitány 1983).

Ha a Hankiss Elemér által felállított érték kategóriákban gondolkodunk (Hankiss 1980), akkor megfigyelhető, hogy a kérdőív értékekre vonatkozó kérdései nagyrészt „magasrendű” értékeket tartalmaztak. Főleg erkölcsi, szellemi természetű tényezőkre vonatkoztak a kérdések. Néhány kivételt tekinthetünk „alapvető értéknek” – ezek anyagi jellegű és emberi kapcsolatokra vonatkozó kérdések. Hankiss Elemér alapvető vagy létfenntartó értékeknek nevezi a táplálkozással, viselettel, létbiztonsággal, fajfenntartással és a közösségi lét alapvető formáival kapcsolatos alapelveket (Hankiss 1977 és 1980).

A hallgatói csoportok

A rendelkezésünkre álló adatok alapján megpróbáltunk hallgatói csoportokat alkotni. A korábban kapott értékcsoportokat együttjárásuk alapján összevontuk, így kiküszöböltük a korreláló adatok zavaró hatását a klaszteranalízis során. Két fő csoportosító érték kategóriát határoztunk meg. Az anyagi-hatalmi faktor az egyik, a másik a következő három további értékcsoport összevonásából született. Azaz a másik csoportosító kategória az emberi kapcsolatok, az individualista- és tradíciófaktorok összevonásából született (a későbbiekben

EIT rövidítéssel használjuk). Az eljárás során nem a faktorpontszámokat vettük figyelembe, hanem az egyes faktorok átlagait. A kiugró esetek kiszűrésére egyszerű láncmódszert alkalmaztunk (legközelebbi szomszéd), a korábbi, 2005-ös adatbázisban 61 főt, a frissebb 2010-esben mindössze 30 főt találtunk. Azonban nem tekintjük őket szélsőséges elemeknek, ezért továbbra sem szűrjük le a mintánkból. A számos lehetőség közül a hierarchikus eljárások mellett döntöttünk, mivel nem volt elképzelésünk a kialakítandó klaszterek számáról, továbbá a klaszterközéppontok tetszőleges kijelölése gyengítette volna eredményeinket. Első alkalommal standardizáltuk az egyes eseteket, hogy a „kérdőívkitöltői” stílus ne befolyásolja az eredményeket. (Mivel nem rangsorolni kellett a különböző értékeket, a válaszadók gyakran jelölhették „mindet fontosnak”). Ebben az esetben 2–3 csoport tűnt meghatározhatónak, viszont a további vizsgálatot megnehezítette volna, hogy a harmadik csoportba mindössze 6 fő került. A két maradék csoport arányai sem voltak kedvezőbbek.

Ha nem éltünk a standardizálás lehetőségével, akkor szintén 2–3 klaszter rajzolódott ki. A klasztereket összevetettük az értékcsoportok átlagaival. Az átlagok eltérései alapján eldöntöttük, hogy 3 csoportba fogjuk sorolni a hallgatókat. Mindkét lekérdezés adatai ezt az elhatározásunkat támasztották alá.

Az elemzés lefuttatásához a Ward-eljárást választottuk, mivel kiküszöböltük a változók együttjárását, és metrikus skálán mértük az értékeket (azaz annak tekintettük).

A kapott eredmények alapján a három csoport létszámának alakulásáról a következőket állapíthatjuk meg.

Könnyen magyarázható, hogy a hallgatók nagyobb (majdnem háromnegyed) része egy csoportba került. A felsőoktatásban részt vevő hallgatók kulturális tekintetben homogén csoportot képeznek, ez értékválasztásukban is megnyilvánul. A fennmaradó negyed két részre oszlik, szinte 1/3-ad, 2/3-ad arányban. A következőkben az egyes klaszterek közötti különbségeket próbáljuk felfedezni.

Annak érdekében, hogy a számunkra legfontosabb jellemző (értékválasztás) mentén címkézzük az egyes klasztereket, megvizsgáltuk, hogy az egyes csoportok értékválasztásai milyen eredményeket produkáltak.

Az első klaszter áll legközelebb az összminta választásához – ahogyan fentebb említettük, valószínű, hogy ők alkotják a „felsőoktatási hallgató ideáltípusát”. Egyedül az anyagi faktor átlagpontszámai azok, melyek egy tizednyivel

kisebbséget képviseltek, minden más értékcsoporthoz képest azonosak az átlagok. A következő csoport eredményei közül az anyagiakra vonatkozó értékek kaptak lényegesen magasabb eredményeket. Más tekintetben közel állnak hallgatótársaikhoz, hasonlóan az előző csoporthoz egy tizednyi eltéréseket figyelhetünk meg. Ebből kifolyólag a továbbiakban „anyagiasabb” hallgatóknak nevezzük őket. A harmadik csoport az „emberi kapcsolatok” értékei esetén mutat magasabb átlagot, minden más értékcsoporthoz képest alatti eredményt ért el. A két másik klaszterrel összehasonlítva szintén csak az „emberi kapcsolatok” értékcsoporthoz képest fontosabb számukra, minden más kevésbé fontos – így őket „kapcsolatorientáltak” nevezzük el.

A világlátás hasonlóságára vonatkozó kérdések átlagait megvizsgálva kijelenthetjük, hogy a „kapcsolatorientáltak” hallgatók érzik mások világlátását a legközelebb a saját világlátásukhoz. Mind az oktatók, hallgatótársak, szülők, barátok esetében magasabb átlagokat értek el. Talán nem tévedünk nagyot, ha azt feltételezzük, hogy a „kapcsolatorientáltak” nyitottabban fordulnak embertársaik felé, így a hasonlóságokra helyezik a hangsúlyt. Ebből kifolyólag társaikat közelebb állónak érzik magukhoz az értékek terén is. További érdekes jelenség, hogy a barátok világlátása „esik a legtávolabb” a felsőoktatási hallgatókétól. A korábban kijelentett homogenitást támasztja alá az az eredmény is, hogy a hallgatótársak világlátása áll legközelebb minden csoport esetében. Feltételezzük, hogy a kérdést látva a válaszadók dilemma előtt álltak. A hallgatók soraiból kikerülő barátok esetében két értelmezés adódott – vagy „külön értékelem”, mint barátot, vagy hallgatótársaként értékelem. (Feltételezzük, hogy hallgatótársaként kerültek értékelésre, a nagyobb homogenitást ez is magyarázhatja.) A felsőoktatás saját kultúrájának egyik jelenségeként értelmezzük, hogy a hallgatók az oktatók világlátását közelebb állónak érzik önmagukhoz, mint a saját szüleik világlátását. Ebben egységesnek mondható a minta – természetesen a „kapcsolatorientáltak” ezeket a kapcsolatokat a szokásosnál magasabbra értékelték.

A nemek arányát tekintve az anyagi csoportban a fiúk felülreprezentáltak, míg a kapcsolatorientáltakban a lányok vannak túlsúlyban. Ahogyan megszokhatjuk az „ideáltípus” klaszter nemek szerinti aránya is egyezik az összminta arányával. Az eltérés szignifikáns.

Az életkor alapján semmilyen eltérést nem figyelhetünk meg, az átlagos életkor minden csoportban 23,9 és 24,1 év között mozgott, így ebből a szempontból nincs különbség az egyes klaszterek között.

A korábbi eredményeink tükrében nem meglepő, hogy a határon túli intézmények hallgatói anyagiasabbnak bizonyultak, azaz közülük többen kerültek az „anyagias” csoportba. Az viszont magyarázatra szorul, hogy enyhe mértékben, de kevésbé „kapcsolatorientáltak”. A világlátásra vonatkozó kérdésnél bebizonyosodott, hogy környezetük véleményét sokkal közelebb állónak érzik magukhoz, mint a Magyarországon tanuló társaik. Ebből azt a következtetést vonhatnánk le, hogy a velük (hallgatótársak, szülők, barátok, oktatók) történő kapcsolattartás is fontosabb számukra.

A lakóhelyet illetően a felsőoktatási hallgatók összetételét leginkább a községekből/falvakból és a kisebb városokból érkező hallgatók reprezentálják. A legnagyobb eltérést a fővárosból érkezők mutatják. Az ő esetükben az „anyagias” hallgatók nagyobb arányban képviseltetik magukat, azaz a fővárosból anyagiasabb, hatalomorientáltabb hallgatók érkeznek. A megyeszékhelyekről érkező hallgatók sokkal inkább megfelelnek az „átlagos”, ideáltípuszerű hallgatóknak – azaz ez a típus került túlsúlyba. Ezek az eredmények jól mutatják a felsőoktatási intézmények kulturális beágyazottságát, regionális kötöttségét. Azaz a főleg megyeszékhelyeken található oktatási intézmények a környező települések/településtípusok fiataljainak értékstruktúráját jelenítik meg, a „távolabb” eső fővárosból érkező hallgatók értékstruktúrája kevésbé jelenik meg.

A hallgatók szüleinek iskolai végzettségét vizsgálva a külön-külön kategóriánként tapasztalt eltérések nem tűntek olyan „beszédeseznek”, mint amikor csoportosítottuk a végzettségeket. Ebből a megfontolásból úgy döntöttünk, hogy három kategóriát határozzunk meg, az alacsony iskolai végzettség kevesebb, mint nyolc általános, a nyolc általános és a szakmunkásképző végzettségeket takarja. A középfokú végzettséget szerzett szülők szakközépiskolát, gimnáziumot vagy technikumot végeztek. A diplomával és tudományos fokozattal rendelkező szülők a felsőfokú kategóriába kerültek.

Az apák iskolai végzettségét tekintve az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező apák gyermekei a „kapcsolatorientált” csoportban nagyobb arányban szerepelnek. Ugyanez a helyzet – bár enyhébb mértékben – az „ideáltípus” kategóriában. A középfokú végzettséggel rendelkező apák gyermekei inkább anyagiasak. A felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyermekei tükrözik leginkább a hallgatók értékcsoporthoz szerinti összetételét. Bár ezek inkább tendenciákat tükröznek, az összefüggések nem szignifikánsak. Az viszont alátámasztja

az eredményeinket, hogy az apák iskolai végzettsége az „ideáltípus” hallgatóknál tükrözi leginkább az „átlagos” végzettségi szinteket.

Ha az anyák iskolai végzettségét vizsgáljuk a különböző hallgatói csoportokban, akkor az apákhoz hasonlóan megfigyelhető az „ideáltípusra” vonatkozó eredményünk, azaz az anyák iskolai végzettsége ebben az esetben is közel áll az összminta összetételéhez. Nem meglepő ez az eredmény, hiszen arányukat tekintve a minta 2/3-át jelentik, tehát könnyen reprezentálhatják a teljes minta arányait. Egyébként elmondható, hogy az „ideáltípus” hallgatók esetén a középfokú végzettségű anyák felülreprezentáltak. Az anyagias hallgatóknál a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák vannak túlsúlyban, míg a „kapcsolatorientáltaknál” az alacsony és magas iskolai végzettség egyaránt magasabb arányú.

Ha az együttjárásokat szeretnénk áttekinteni, a következő táblázat lehet a segítségünkre:

Hallgatói értékrend	Apa iskolai végzettsége	Anya iskolai végzettsége
„ideáltípus”	alacsony	középfokú
„anyagias”	alacsony	alacsony/felsőfokú
„kapcsolatorientált”	középfokú	felsőfokú

Összegzés

Összességében a hallgatók értékstruktúráját leginkább a felsőfokú végzettségű apával és anyával rendelkező hallgatók tükrözik. Talán nem tévedünk nagyot, ha eredményeinket a felsőoktatási intézményekben zajló, kulturális-tőke átörökítési folyamat bizonyítéknak tekintjük. Azaz a felsőoktatásban részt vevő hallgatók értékrendszere leginkább a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekeinek értékrendszerét tükrözi.

A különböző intézmények „merítési” adottságainak, regionális kötöttségeinek megfelelően a lakóhelyet illetően a felsőoktatási hallgatók összetételét leginkább a községekből/falvakból és a kisebb városokból érkező hallgatók reprezentálják. A megyeszékhelyekről érkező hallgatók sokkal inkább megfelelnek az „átlagos”, ideáltípuszerű hallgatóknak – azaz ez a típus került túlsúlyba. Szintén a felsőoktatás saját kultúrájának egyik jelenségeként értelmezzük, hogy a hallgatók az oktatók világlátását közelebb állónak érzik önmagukhoz, mint a saját szüleik világlátását.

Felhasznált irodalom

- Gábor Kálmán: Társadalmi átalakulás és ifjúsági korszakváltás. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged, 2006, Belvedere, 384–427. p.
- Hankiss Elemér: *Érték és társadalom*. Budapest, 1977, Magvető Kiadó.
- Hankiss Elemér: A magyar társadalom értékrendje. In *Valóság*. 1980/9.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor: *Értékrendszereink*. Budapest, 1983, Kossuth Könyvkiadó.
- Mead, Margaret: Kultúra és elkötelezettség. A generációk közti új viszonyok a hetvenes években. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged 2006, Belvedere.
- Váriné Szilágyi Ibolya: *Az ember, a világ és az értékek világa*. Budapest, 1987, Gondolat Kiadó.
- Zinnecker, Jürgen: A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged, 2006, Belvedere.

Péter Emőke Katalin

Tanulási migráció

Családok történeteit vizsgálva székely népmesékre jellemző történésekkel találkozunk. Néhány családtag, „vándorbotot öltve”, „feltarisnyálva” elindul szerencsét próbálni. Van, aki a legkisebb királyfi szerencséjével tér vissza, van, aki kudarcot szenved. Ezek a gondolatok – mi indítja az egyéneket és csoportokat a vándorlásra? – vezettek a migráció témájának vizsgálatához.

Kutatásom során eredeti dokumentumok alapján, a múlt és az interjúk segítségével a jelenlegi külföldi vendégmunkával, tanulással kapcsolatos kérdéseit tártam fel.

A kutatás számomra legérdekesebb része a külföldi munkavállalás céljai, elképzelések, álmok megfogalmazása, és ezeknek a megvalósítása volt. Hogy ezek az elképzelések álmok maradtak, vagy esetleg megvalósultak, természetesen esetenként változtak. A kutatásom során megpróbáltam ezeket az összefüggéseket feltárni.

A tanulmányi célú mozgás

A tanuláshoz, az új kulturális környezetek iránti kíváncsiságra, új tapasztalatokra és önállóságra való vágyás keltette migráció a humántőke mozgásának szerves része. Napjaink információs technikájával felnőtt fiatal generációjában egyre növekedik egy jobb élet elérése iránti vágy, amit szűkebb környezetük, családjuk, saját elszalasztott lehetőségként megélve támogatnak. Döntésük meghozatalának pillanatában nem valószínű, hogy tudatában vannak ennek hosszú távú következményeivel, hiszen a külföldi tanulás egy többirányú és hosszabb időtartamú, akár végleges elszakadás esélyét rejtí magában. (Rédai 2007). Az egyre szélesebb körben elterjedt, már a Sapiencia egyetem rendszerében is ismert Erasmus-program minden külföldön tanulni vágyó fiatal érdeklődő számára lehetőséget teremt. A globalizált világ által megváltozott munkaerőpiacon egyre növekvő jelentőségűvé vált a több földrajzi helyen szerzett tanulás, tapasztalat. A munkavállalóktól az újabb és modernebb technológia újabb elvárást is jelent. Ezért egyre több pályakezdő fiatal választja a külföldi tanulás lehetőségét. A külföldi oktatási rendszerbe való bejutás sok esetben a

migráció első lépéseként tekinthető, mert a tanulási idő alatt, a hasonló képzettségűek között kiépített kapcsolatok áthidalják az országhatárokat. A szellemi tőke, akár csak a pénztőke, gyors megtérülésre törekszik. A szegényebb vidékről, országból származók esetében a külföldi tanulás nagyméretű, akár családi befektetést jelent, így a későbbi keresetből való viszonttámogatás elvárását támaszt a fiatallal szemben. (Rédai 2007, 219. p.).

A munkáltatóknak egyre több figyelmet kell fordítaniuk a képzett munkaerő megszerzésére és megtartására, mert a jelentősen képzett és stratégiai jelentőségű ismeretek birtokosai a munkahely-változtatással nemcsak az ismeretet és tapasztalatot viszik el, de képesek lehetnek gátolni a korábbi foglalkoztatójuknál folyó tevékenységet (Rédai 2008).

Így elmondható, hogy napjaink munkaerő-vándorlásának egyik aktuális és terjedőben levő formája az „agyelszívás”. A DailyBusiness.ro munkatársa kutatásai alapján megállapítható, hogy az átszervezések során alkalmazott szubjektív kritériumrendszer kudarcra ítéli az adott vállalatot vagy intézményt, és ugyanakkor elvándorlásra sarkalja a fiatal tehetséges munkaerőt. Ennek elkerülésére kizárólag egy objektív, átlátható és mérhető mutatókat tartalmazó felértékelő rendszer szolgáltathatja a megoldást. A válság okozta körülmények között szükséges egy olyan stratégiai váltás, amely lehetővé teszi az értékes munkaerő visszatartását, amelynek következtében a munkaadó és a munkavállaló csak nyerhet. Az alkalmazott, ha érzékeli a teljesítményének elismerését, akkor a továbbiakban is igyekezni fog megfelelő erőfeszítéssel válaszolni. Fontos a vállalat szempontjából egy megfelelő karrierkoncepció kidolgozása úgy, hogy az új alkalmazott tudatában legyen már kezdettől fogva, melyek azok a szakaszok, kritériumok, feltételek teljesítése során előbbre léphet a besorolási ranglétrán.

A vállalati átszervezés feltételez egy koncepciót, ami felülír egy régebbit, feltéve, ha volt. Egy megfelelő tartalékstratégia hiányában következik be a meg gondolatlan leépítés. Mindez akkor lehetséges, amikor hiányzik egy országos szintű politikai, gazdasági, társadalmi elképzelés (program), amely biztosítana egy erős munkaerőpiacot. Összességében tekintve nem beszélhetünk értékes és főleges munkaerőről, csak specifikus szakértelemmel rendelkező dogozókról, akikre szükség van specifikus munkakörök ellátására. Megfelelő átgondolással lehet biztosítani egy összefüggő rendszert, amely perspektivikus, biztos, ellenáll a váratlan változásoknak a munkaerőpiacon. Ennek a kialakítására mely biztosítja a munkaerő megtartását, szükség van idejében befektetett alapos munkára, az érintettek kellő felkészítése érdekében.

A vállalatoknak mindenekelőtt a dolgozók motiváltságát kell szem előtt tartania a visszatartás érdekében, ugyanis a motivált munkavállaló nem gondol egy másik munkahely keresésére.

A hatékony motivációk közé tartozik – különös tekintettel a válságra – a rövid és hosszú távú stratégia, a jövőkép, valamint a hozott döntések hatásainak áttekinthető kommunikálása. A vezetésnek (management) állandó kapcsolatban kell lennie a dolgozókkal, a felmerülő kérdések tisztázása érdekében.

Az anyagi juttatás csak egy része a motivációnak. A karrierépítés az értékes emberek részére fontosabb, mint adott pillanatban megszerzett anyagi juttatás. A fejtudások mindig a jelenlegihez képest nagyobb anyagi juttatást ígérnek a jelöltnak, de ugyanakkor hangsúlyozzák az új munkakör előnyeit és a fejlődési lehetőségeket.

Az élvonalban elhelyezkedő vállalatoknál a külön juttatások közé tartoznak a teljesítményfüggő pótlékok, az egészségbiztosítási támogatás, a fogászati biztosítás, az életbiztosítás, a nyugdíjbiztosítási hozzájárulás, valamint összefüggések szervezése különböző ünnepi alkalmakkor stb.

Azon vállalatoknál, ahol a dolgozók kellő módon motiváltak, megbecsültek, az „agyelszívás” hatása nem érzékelhető, tehát nem tekinthető jellemző folyamatnak. Minden dolgozó nem lehet elégedett a vállalatban belüli helyzettel, tehát a munkaerő fluktuációja egy természetes folyamatként értékelhető. (Americani investesc in migratia creierului romanesc <http://www.9am.ro/stiri-revista-presci/2006-05-12/americanii-investesc-in-migratia-creierului-romanesc.html/>, <http://codfiscal.realitatea.net/cum-poate-fi-limitata-migratia-creierelor-beneficii-mai-atractive-pe-termen-lung-decat-banii/> letöltve: 2012,01,27, 08,30,25)

A székelyföldi vendégmunka múltja

A külföldi vendégmunkát és tanulást mélyrehatóan elemzi Kozma 1879-ben megjelent, *A Székelyföld közgazdasági és közmívelődési állapota* című, pályadíjas munkája. A vagyonos lányok háztartásvezetési ismeretek megszerzésére indultak a városokba. A házicselédék nagy része azért ment el, mert vagy egyáltalán nem jutott munkához, vagy mert a szolgálatba szegődtek munkájukhoz viszonyítva rendkívül alacsony bérezésben részesültek (Kozma 1879, 122. p.).

Több XX. századi feljegyzés bizonyítja az ipari és mezőgazdasági munka összeegyeztetésének sikerességét. A legtöbbször a mezőgazdasági tevékenységek szünetelése alatt – a téli hónapokban – vállaltak gyári munkát.

Ugyancsak a XX. század elejére jellemző végleges távozási forma a tanulás. Tanulmányai befejezésével a friss szakemberek a városi munkahelyeket részesítik előnyben, még az adminisztratív munkalehetőség sem lesz elég vonzó számukra a hazatéréshez. Eredeti dokumentumok alapján a XIX. század végi és XX. század elei vendégmunka szándékait és eredményeit az alábbi táblázatban összesítettem. A külföldön tanulni szándékozók hazaérkezésük után szülőföldjükön vállalkozásba fektettek, vagy földet, esetleg állatot vásároltak és gazdálkodni kezdtek.

Szándék	Hazaérkezés utáni befektetés a múltban					
		mindennapi	ház	iparos vállalkozás	föld	állat
mindennapi	X					
külföldi tanulás				X	X	X
tőke			X		X	X
családi vagyon növelése	X					

A XIX. század végi és a XX. század elei, a szülőföldről távoli munkavállalás szándéka és hozama

Forrás: Saját szerkesztés a korabeli források alapján

Kutatási eredmények

Kutatásaim során alapsokaságnak a külföldi tanulmányból, munkavállalásból visszajött, Hargita megyében élő egyéneket tekintem, de pontos számukról nincsenek ismereteim. A kvantitatív kutatásomhoz mintavételi technikaként a hólabda mintavételt választottam, mert az alapsokaságról nagyon kevés adattal rendelkeztem (Tomcsányi 2000). Így számszerűen 2 interjúalannal kezdtem a kutatást, akiket a külföldi munkavállalás, tanulás előtti tevékenységük szerint választottam ki.

A kvantitatív kutatáshoz a kérdőíves felmérést a 2012 novemberében és decemberében végeztem. Kérdőívemben egyaránt használok zárt és nyitott kérdéseket.

A kérdőívben használt kérdéscsoportok:

- a kérdezettre vonatkozó általános, demográfiai adatokat gyűjtő, többségében egyválaszos zárt kérdések;

- a külföldi tanulással, munkavállalással kapcsolatos információk egy- és többválaszos zárt kérdésekből állnak (a céltelepülés, a végzett tevékenység, az eltöltött időintervallum stb.);
- a külföldi tevékenység (tanulás, munkavállalás hozamára vonatkozó, többségében nyílt kérdések);
- a Lickert-skála által nyújtott lehetőségeket felhasználom a külföldi tanulás, esetleg a vendégmunka motivációi és a visszaérkezés után ezek teljesülésének vizsgálatára.

A próbakérdés hatására az eredeti 1–5-ös skálát kibővítettem, így az 1–7-es skálát alkalmaztam: nagyon pozitív (7), pozitív (6), erős közepes (5), közepes (4), gyenge közepes (3), gyenge (2), valamint nagyon gyenge (1).

A megkérdezettekkel személyesen, a legtöbbször közösen egyeztetett helyen találkoztam.

A felmérés során szám szerint 85 személyt szólítottam és kértem fel, amelyből 53-an válaszaikkal készségesen segítettek. Személyes okokra: kudarc, szegény, itthon visszailleszkedési kellemetlenségekre hivatkozva 32 személy visszautasította a válaszadást. A kérdőívezés elutasításával többszörösen, de válaszmegtagadással elenyésző esetben találkoztam.

A gazdasági jelenségek egymást meghatározó és befolyásoló kölcsönhatásban vannak. Feldolgozásra váró adataim nem függetlenek egymástól, tehát nagy valószínűséggel sztochasztikus kapcsolatban állnak.

A kérdőíves kutatásom során nyert nagy mennyiségű információ feldolgozására statisztikai módszert alkalmaztam, az SPSS-t (Statistical Package for Social Science). Ez a statisztikai program kvantitatív adatok elemzésére specializálódott.

Elemzésem során legtöbbször a keresztábla-elemzést használom, mely két nominális vagy ordinális változó közötti kapcsolat meglétét és a kapcsolat szorosságát vizsgálja.

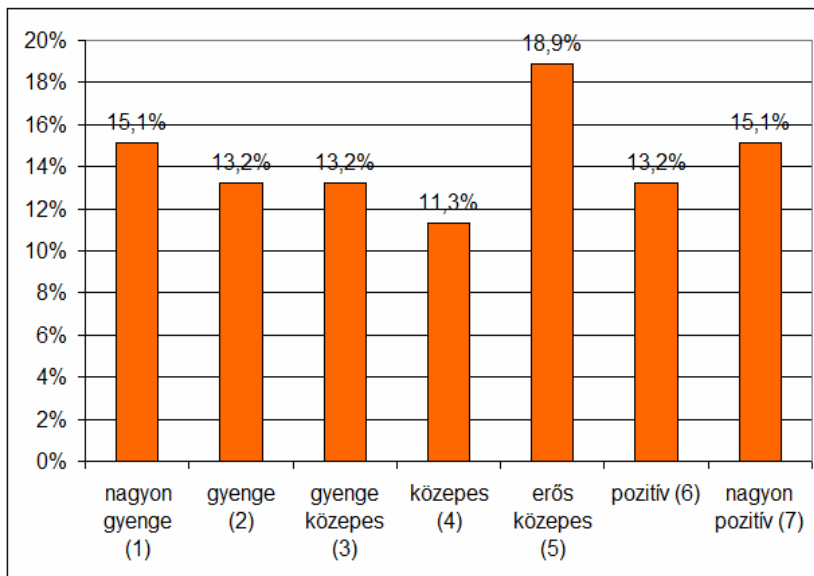
A változók közötti kapcsolatok elemzése előtt megvizsgáltam az adott változók gyakorisági eloszlását is. Abban az esetben, ha két változó kapcsolatban van, de nem tudjuk, hogy a cellák közül melyek okozzák ezt a kapcsolatot, az adjusztált reziduum (Adjusted Residual) megfigyelése fog segíteni: ha az adjusztált reziduum abszolút értéke 2-nél nagyobb, akkor a két kategória között szignifikáns kapcsolat van (Lázár 2009).

Korrelációanalízist a numerikusváltozó közötti kapcsolat szorosságának meghatározására használtam. A korrelációanalízis mindezek mellett információt

nyújt a kapcsolat irányáról is. Ha a korrelációs együttható előjele pozitív, akkor a két változó közötti kapcsolat egyenes arányú, negatív előjel esetén pedig fordított arányról beszélünk (Pallant 2001).

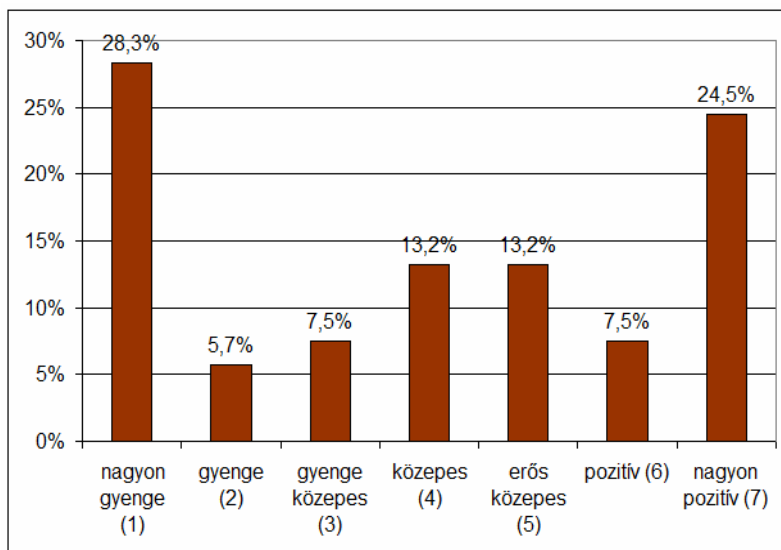
Abban az esetben, ha két változó szignifikancia szintje kisebb, mint 0,05, akkor a két változó között statisztikailag igazolható kapcsolat van.

A külföldi vendégmunkára induláskor megkérdezettek 94,3%-ának az 1-től 7-ig terjedő kiszélesített Lickert-skála szerint nagyon fontosak voltak az anyagi indítékok, 83%-nak maximálisan teljesültek anyagi elvárásai, de csak 82%-nak voltak induláskori magas anyagi elvárásai. Továbbá 2,3%-nak alacsonyabb Lickert-skála szerinti számszerűsítés szerint (5), és 4,5%-nak (4) fontosságú volt induláskor az anyagi motiváltság. A munkavállaláskor támasztott anyagi elvárás szignifikáns kapcsolatban van a külföldi vendégmunka során vállalt tevékenységgel. A legmagasabb, Lickert-skála szerinti (7) anyagi elvárással 46%-ban a mezőgazdasági munkára, 20%-ban az ipari tevékenységre és 16%–18%-ban a szolgáltatási szektorba és szellemi munkára jelentkezők voltak. A legalacsonyabb anyagi elvárást a Lickert-skála szerinti (4) külföldön tanulni vágyók támasztották.



*A megkérdezettek megoszlása az önmegvalósítás teljesülése szerint
Valamennyi minta: N = 53. Forrás: Saját szerkesztés*

A megkérdezettek 15,1%-ának maximálisan teljesültek (7), és ugyancsak 15,1%-nak egyáltalán nem teljesültek (1) a külföldi vendégmunkához fűzött önmegvalósítási szándékai. Interjúalanyaim 11,3%-a semlegesén válaszolt erre a kérdésre. Az önmegvalósítás teljesülése szignifikáns kapcsolatot mutat a kivándorlás előtti tevékenységgel. Az önmegvalósítás legnagyobb sikerét könyvelhették el 62,5%-ban a friss oklevéllel külföldi munkát vállalók, 25%-ban a közalkalmazottak, és 12,5%-ban az itthon szellemi foglalkoztatottak. Elvárt önmegvalósításuk teljesülésének meghiúsulásáról számoltak be (1) a friss oklevéllel rendelkezők 12,5%-a, az itthon közalkalmazottak 25%-a, a munkanélküliek 25%-a, a diákok, az iparban dolgozók és a szellemi foglalkoztatottak 12,5%–12,5%–12,5%-a. A külföldi vendégmunka előtt bér munkával (alacsony képesítésű alkalmi munkából élők) 66,7%-a alacsony önmegvalósítási szintet (2), de 33,3% magasabb (6) önmegvalósítási szintet könyvelhettek el. A volt kereskedelmi dolgozók 100%-ának önmegvalósítása (4) közepes szintű volt (Adjusted Rezidual 2,8). Az önmegvalósítás teljesülése szignifikáns kapcsolatot mutat a vendégmunka típusával. A közepes és közepes feletti önmegvalósítást elkönyvelők 100%-ának állandó jellegű külföldi munkahelye volt.



A gazdasági válság utáni megkérdezettek megoszlása a szakmai elvárások teljesülése szerint. Bázis: Valamennyi minta: N = 53. Forrás: Saját szerkesztés

A külföldi vendégmunkából visszajöttek körében a szakmai elvárások teljesülése fontos tényező volt. A megkérdezettek 28,3%-a csalódottan említette a sikertelen szakmai elvárásokat, ellenben 24,5%-ának maximálisan teljesültek az ilyen jellegű elvárásai. A szakmai elvárások teljesülése a szignifikáns kapcsolatban van új, indulás előtt elvárt kapcsolatokkal, a társadalmi háló bővítésével. Ezek szerint, akiknek a szakmai elvárásai jól teljesültek (6), azoknak az új kapcsolatok kialakulásának elvárása közepes volt (Adjusted Rezidual 2,8). Akiknek a szakmai elvárásai csak gyenge közepes (3) szinten teljesültek, 50%-ban maximálisan nagyszámú kapcsolat kialakítására vágytak (Adjusted Rezidual 2,5). A szakmai elvárások teljesülése szignifikáns kapcsolatban van a vendégmunkával eltöltött időintervallummal. Akiknek a vendégmunkához fűzött szakmai elvárásai teljesültek, azok 53,1%-ban 1–2 évet, 61%-ban 7–12 hónapot, 15,4%-ban 3–6 hónapot töltöttek külföldön. Az 1–2 évet külföldön dolgozók 60%-ban rendkívül elégedettek voltak, 20%–20% többnyire a szakmai elvárásaik teljesülésével. A szakmai elvárások teljesülése szignifikáns kapcsolatban van a befektetésekkel. Akiknek szakmai téren maximálisan teljesültek elvárásaik, hazaérkezésük után 38,5%-ban házépítésbe, javításba fektettek be, és 46,2%-ban megtakarításokat képeztek. Ők többnyire itthon, szülőföldjükön szeretnék kamatoztatni tapasztalataikat. A diákok visszaérkezés után többnyire tandíjra és a család megélhetésére fordították jövedelmüket (Adjusted Rezidual 4,6).

A vendégmunka előtti szellemi foglalkoztatottak 57,1%-ban megtakarították és 14,3%-ban a házzal kapcsolatos javításokra, felújítási munkákra, valamint 28,6%-ban tartozásaik törlesztésére költötték jövedelmüket (Adjusted Rezidual 2,3). Az ipari foglalkoztatást űzők 60%-ban házzal kapcsolatos javításokra, felújításokra, és 20%-ban telek- és autóvásárlásba fektettek. A bér munkából élők 33,3%-a házzal kapcsolatos költségeit fedezte, esetleg autót vásárolt. A vendégmunka utáni tevékenység szintén szignifikáns kapcsolatban van a befektetésekkel. Akik vendégmunka után az iparban helyezkedtek el, 50%-ban a házra, 25%–25%-ban a családra, vagy a telekkel kapcsolatos kiadások fedezésére költötték a külföldi munka során szerzett megtakarításaikat (Adjusted Rezidual 3,5). A visszatérés után szellemi tevékenységet folytatók 54,5%-a megtakarításait egy későbbi befektetés céljából félretette, 27,3%-a házvásárlásba, felújításba, 91,%–9,1%-ban a család segítésére, és a maga vagy a családtagok tandíjába fektetett. Banki tartozások törlesztésére főként a bér munkával foglalkozók fordították megtakarításaikat. A befektetések szignifikáns kapcsolatban vannak még a vendégmunka ideje alatti pénzküldés gyakoriságával. Akik a hazaérkezés

után banki tartozásokba fektették megtakarításaikat, 2 alkalommal küldtek pénzt, a házépítésbe és feljavításba fektetők 50%–50%-ban 4, illetve 6 alkalommal. Jövőbeli megtakarításra gyűjtők 33,3–33,3%-ban 2, illetve 6 alkalommal, míg, akik hazaérkezés után magántartozásokba fektették jövedelmüket, 50–50%-ban 2 és 3 alkalommal küldtek pénzt az otthonmaradt családtagoknak. Továbbá a hazaérkezést követő időszakai beruházásai „feketemunkát” is tartalmaznak: házépítés, javításnál, felújításnál előszeretettel kerülnek a jogi keretek között működő vállalkozókat, sőt a család megsegítésére szánt összegből is gyakran ilyen módon költöttek el.

Kivándorlás által érintett személyek tevékenysége

A kutatásomban a külföldi vendégmunka előtti tevékenységet vizsgálva azt tapasztaltam, hogy interjúalanyaim 3,8%-a a mezőgazdaságban, 9,4%-a az iparban, 1,9%–1,9%-a a kereskedelemben, illetve a szolgáltatóiparban dolgozott. A megkérdezettek 22,6%-a munkanélküli, 13,2%-a szellemi foglalkoztatott, 17%-a diák volt, és ugyancsak 17%-a friss oklevelét szerezte meg. Bértől, vagyis alacsony képesítésű alkalmi munkából a megkérdezettek 5,7%-a tartotta fenn önmagát és családját.

A kutatás interjúalanyai között több alkalommal vendégmunka előtti munkanélkülivel, diákkal találkoztam. Érdekeséggé az eddig biztos státusnak tűnő közalkalmazottak is útra keltek, sőt egyre több friss oklevéllel rendelkező külföldön próbálja első munkahelyét megtalálni.

A gazdasági válságot követő években vendégmunkát vállaló megkérdezettek 45,5%-a mezőgazdasági munkát, 18,9%-a ipari tevékenységet, 17%-a szellemi foglalkozást keresett magának, 15,1% a szolgáltatásban helyezkedett el, valamint 3,8% diákként tanult külföldön.

Az eredményeket összehasonlítva a gazdasági válság előtti kutatás ugyanerre a kérdésre adott válaszaival megállapítható, hogy napjainkban egyre többen keresnek szellemi munkát külföldön, és a fiatalok körében terjedőben van a külföldön megszerezhető tudás utáni vágy, de egyetlen interjúalanyom sem dolgozott külföldön kereskedelemben, vagy vállalt alacsony képesítést igénylő alkalmi munkát.

Kutatásom eredményei azt bizonyították, hogy a kivándorlás előtti tevékenység szignifikáns kapcsolatban van a visszatérés utáni tevékenységgel. Azok a megkérdezettek, akik külföldi vendégmunka során szellemi munkát vállaltak,

55,6% a szülőföldre való visszaérkezés után is szellemi foglalkozást találtak (Adjusted Residual 2,8), és 33,3%-uk a szolgáltatásban helyezkedett el (Adjusted Residual 3,9). A friss diplomával rendelkezők 11,1%–11,1%-a az iparban és kereskedelemben, 22,2%-a a szolgáltatásban, továbbá 33,3%-nak sikerül szellemi munkakörben elhelyezkedni, a visszaérkezésük után, 22,2% továbbtanul. A vendégmunkára munkanélküli státusuk miatt jelentkezők visszaérkezésük után 8,3% a mezőgazdaságban, 25%–25% bérmunkásként és szellemi foglalkoztatottként helyezkedett el, de 41,7% továbbra sem kapott állást, és újból munkanélkülivé vált. A diákok az ideiglenes külföldi vendégmunka után 11,1%–11,1%-ban az iparban és bérmunkásként helyezkedtek el és 66,7% folytatta tanulmányait (Adjusted Residual 4,7). Továbbá a kivándorlás előtti tevékenység szignifikáns kapcsolatban áll a vendégmunka alatti tevékenységgel. A friss diplomások 55,6%-a szellemi munkát vállal, 22,2%-a a mezőgazdaságban, 11,1%-a az iparban helyezkedik el és 11,1%-a a tanulmányait folytatja. A külföldi munkavállalás előtt mezőgazdaságban dolgozók 100%-ban külföldön is mezőgazdasági tevékenységet folytattak. Az iparban dolgozók 80%-a az iparban és 20%-a a mezőgazdaságban helyezkedett el. A diákok 55,6%-a a mezőgazdaságban és 33,3%-a a szolgáltatóiparban helyezkedett el a nyári szünetben, a szolgáltatásban dolgozók 100%-ban a szolgáltatásban helyezkedtek el. A bérmunkából élők 33,3%-a mezőgazdaságban, 66,7% az iparban helyezkedik el.

A külföldi vendégmunka alatti tevékenység szignifikáns kapcsolatban van a végzettséggel. A főiskolát végzettek 46,2%-a szellemi foglalkozást talált a vendégmunka során is, 15,4%–15,4%–15,4%-a folytatta tanulmányait, ipari, esetleg mezőgazdasági munkát vállalt.

Interjúalanyaim 86,8%-a a lejárt szerződések miatt, 11,3% az itthon maradt családtagok miatt, és 1,9% a szülőföldjén talált munkahelye miatt hagyta abba a külföldi vendégmunkát. A vakáció ideje alatt a külföldön dolgozó diákok is a lejárt szerződések miatt jöttek vissza. Elmondásuk szerint többekben megfordult a hallgatói jogviszony felfüggesztése, a pénzkeresési lehetőséget előnybe helyezték volna a tanulmányok folytatásával szemben, de a szerződésük meghosszabbítására nem volt lehetőségük, és így visszatértek szülőföldjükre az abahagyott tanulmányaik folytatására az itthoni oktatási intézményekbe.

A kutatásom során a megkérdezettek 58%-a megismételte a külföldi vendégmunkát, és 42%-a viszont nem indult újra útnak. A kérdőívek elemzéséből kitűnik, hogy a külföldi munkavállalás megismétlése szignifikáns kapcsolatban van a kivándorlás előtti tevékenységgel. Az itthoni munkanélküliek, a szellemi

foglalkoztatottak, az ipari dolgozók, az iskolapadban lévő diákok 12,9%-a és a friss oklevél birtokosai többször vállalták a külföldi vendégmunka nehézségeit. A külföldi vendégmunkát ismétlők körében a hazaérkezés után 35,5%-a nem talált magának állást. A diákok lehetőség szerint szívesen folytatták félbehagyott tanulmányaikat.

Jelenlegi kutatásom során a külföldi munkavállalást előidéző körülményeket és az azt követő visszatérés okait vizsgáltam. Személyes interjúk segítségével – a gazdasági válságot követő években – a külföldi vendégmunkából visszaérkezettek elhelyezkedését, beilleszkedését és a tapasztalatok, tanultak felhasználásának lehetőségét vizsgáltam.

Ismerve azt a tény, hogy a migránsok legtöbbször a hiányágazatokban helyezkednek el, a befogadó ország munkapiaci deficitjét mérséklék (Portes et al. 2001). A fentiekből megállapítható, hogy a befogadó országok többszörösen előnyös helyzetben vannak, hiszen a migránsok munkaerejüket ott hasznosítják, valamint a mindennapi fogyasztással a befogadó ország piacának komparatív előnyét növelik. A kibocsátó ország számos veszteséget könyvelhet el, ami szorosan összefügg a kötelező oktatással, a migránsokba fektetett humán tőkével, valamint az ebből adódó elvesztett haszonnal.

Kutatási eredményeim, a szűkebb környezet migrációs döntésével foglalkozó „új közgazdaságtan” (Massey et al. 2001) felfogást igazolja, mert interjúalanyaim vendégmunkával kapcsolatos döntései nem csak a jövedelemmaximalizálásra, hanem a kockázatok és az esetleges kudarcok csökkentésére is kiterjedtek.

Az elvégzett vizsgálatok alapján, valamint a múlt dokumentumainak feltárása során megállapítható, hogy a mindenkori ideiglenes erdélyi kivándorlásra jellemző volt a külföldi tanulás, ismeretszerzés, amit visszatérve kamatoztatni lehetett.

Felhasznált irodalom

Kozma F.: *A székelyföld közgazdasági és közmívelődési állapota*. Budapest, 1879, Kiadja a Székely Mívelődési és Közgazdasági Egylet.

Lázár E.: *Kutatásmódszertan a gyakorlatban az SPSS-program használatával*. Kolozsvár, 2009, Scientia Kiadó.

Massey, Douglas, S. et al.: Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review*. Volume 19. Number 3, September, 1993, 431–466. p.

Tomcsányi P.: *Általános Kutatásmódszertan*. Gödöllő, Budapest, 2000, Szent István Egyetem, 498. p.

Pallant, J.: *SPSS Survival Manual*. Philadelphia, 2001, Open University Press.

Péter Emőke Katalin: *A külföldi munkavállalás társadalmi-gazdasági jellemzői Hargita megyében*. Doktori értekezés, 2011.

Portes, A. – Haller, V. – Guarnizo, L.: *Transnational Entrepreneurs: The Emergence and Determinants of an Alternative Form of Immigrant Economic Adaptation*, 2001. http://www.transcomm.ox.ac.uk/working_papers.htm Letöltve: 2010/01/20.

Rédai Mária: *Mozgásban a világ*. Budapest, 2007, ELTE Eötvös Kiadó.

Demény Piroska

A tanítóképzés perspektívái a romániai felsőoktatásban

A romániai közoktatás folyamatos változásai jelentős mértékben érintik az óvodapedagógus- és tanítóképzést, annak tartalmát, célrendszerét. A tanulmány történeti folyamatában elemzi az utóbbi huszonöt évben e téren bekövetkezett változásokat, és kitekintést nyújt a szak 21. századi lehetőségeire.

A romániai óvodapedagógus- és tanítóképzés újabb korszakhatárhoz érkezett, így célszerű áttekinteni, mit ért el az utóbbi 25 évben, s merre haladjon tovább. Hogy hol is van egy korszaknak a határa, mindig vitatható. Vajon ezt a határt a szakterületet érintő döntésekhez kössük-e, vagy a politikai demográfiai, gazdasági tényezők változását tekintjük a lehetséges korszakolás alapjának? Ebben az esetben a korszakhatárt inkább egy hosszabb folyamat végének tekintjük, amikor valamely eltervezett változás kiteljesedik. Ilyen értelemben – úgy gondoljuk – egy folyamat kiteljesedésének vagyunk tanúi ebben a periódusban: az óvodapedagógus- és tanítóképzés a román felsőoktatás szerves része lett egyetemi szinten. Nem csak jogilag, szervezetileg, hanem belső szakmai kultúráját, értékorientációját és eredményeit tekintve is. Kialakította helyét és kapcsolatait a pedagógusképzésen belül. De identitásához az is hozzátartozik, hogy e rendszeren belül megjelennek azon sajátosságai is, amelyek abból a tényből fakadnak, hogy kisgyermek nevelésére-oktatására készít fel. Mostanra talán elhalványult egy régi előfeltevés, amelynek konzekvenciái megnyilvánultak a képzés idejében, szintjében, társadalmi megbecsülésében, a hallgatók ambícióiban, a tanárok öntudatában is. Eszerint: kisebb gyermekek tanítása kisebb felelősség, kevesebb tudást igényel, rövidebb idő alatt lehet felkészülni rá, igazi szakmai elmélyedést nem tesz lehetővé sem az oktató, sem a hallgató számára, értelemszerűen alacsonyabb fizetési kategóriát jelent, és a szűk tanári szobákban a kisgyermek tanítójának nem jut önálló asztalfiók.

Ezt a régi felfogást lassanként felváltotta/felváltja egy másféle nézetrendszer, amelynek képviselői tudják, hogy **a szocializációban a kisgyermekkor kitüntetett fontosságú** időszak. Ezért mindazok felkészítése is jelentős és bonyolult feladat, akik professzionálisan foglalkoznak e korosztály nevelésével, tanításával. Ennek fel- és elismerése teszi lehetővé a kiegyensúlyozott és paritásos viszonyt a pedagógusképzés különböző szereplői és intézményei között.

Tanulmányunkban szeretnénk felidézni azt a hosszú történeti folyamatot, amelynek eredményeképpen kialakult a tanítóképzés kettős kötődése: egyfelől megtartotta és továbbfejlesztette erős kapcsolatait a közoktatással, másfelől kiemelkedett a középfokú oktatás keretei közül, egyetemi szintűvé vált. Számba vesszük azokat a főbb problémákat is, amelyek ma jellemzik a tanítóképzést, s amelyek sikeres vagy sikertelen megoldása évtizedekre megszabhatja a pedagógusképzés ezen ágának jövőjét.

A felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés története

A felsőfokúvá válás többszöri nekirugaszkodással vált (reményeink szerint) végérvényessé. Az óvodapedagógus-és tanítóképzés terén nagy változatosságot tapasztalhattunk az elmúlt évek során. Hosszú ideig a felkészítés a pedagógiai líceumokban valósult meg felsőközépfokon (időtartama öt év, 2002-től négy év), illetve posztliceális formában (időszakosan). A kilencvenes években a kolozsvári BBTE égisze alatt több helyszínen is tanítóképző főiskolák létesültek, melyek felsőfokon biztosították a képzést. A tanítóképző főiskolák létesítése a tanügyi reform szerves részét képezte, amelynek eredményeként a középiskolai szinten megvalósuló óvodapedagógus- és tanítóképzés helyét átveszi a főiskolai szintű oktatás (erre utal a Tanügyminisztérium által kiadott 3693/11. 05. 1998. számú rendelet). Az általánosan bevezetett oktatási reform következtében 1999-től a pedagógiai líceumokban nem szerveztek felvételit, de a már létező osztályokban tovább folyt a képzés. (A 2002/2003-as tanévtől kezdve új tantervvel, négy éves képzési idővel újra beindították. Napjainkban is párhuzamos képzés folyik: pedagógiai líceumokban és egyetemi szinten.) A felsőfokú tanítóképző főiskolák a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karán belül működtek. Magyar nyelven 6 helyszínen folyt az oktatás: Kolozsváron, Nagyenyeden, Székelyudvarhelyen, Kézdivásárhelyen, Marosvásárhelyen és Szatmárnémetiben. A tanítóképző főiskolák eleinte hármas képesítést biztosítottak: az elemi iskolák és az óvodák részére képezték a pedagógusokat, illetve a kijelölt szakokon (leginkább idegen nyelvvél társítva) tanárokat képezték az alsóközépfokú oktatás számára. A 2001/2002-es tanévtől kezdve azonban már csak egyszakos képzést nyújthattak a tanítóképző főiskolák, vagy tanítói, vagy óvodapedagógusi képesítést.

Ebben a periódusban a romániai felsőfokú oktatási rendszer is az európai normáknak megfelelően alakult át. A bolognai folyamat következményeként a

tanító- és óvodapedagógus-képzést biztosító főiskolák egyetemi szintre emelkedtek és megváltoztatták a képzés szerkezetét, tantervét is. 2005-ben már egyetemi szintű tanítói és óvodapedagógusi képesítést szerezhettek a BBTE kirendeltségein is a hallgatók. Ezzel a határozattal a szak a felsőoktatás szerves részévé vált, a társadalmi elismerést pedig már a megnevezés is jelezni kívánja: román megnevezés szerint „profesor învățământ primar” – elemi osztályok tanára, „profesor învățământ preșcolar” – óvodások tanára. Ezzel a tanítóképzés formailag, jogilag és lehetőségeit tekintve, elvileg egyenrangú partner lett a pedagógusképzés rendszerében. Jogilag, szervezetileg tehát megtalálta lassan a helyét a pedagógusképzésen belül.

Belső szakmai kultúráját tekintve a szak a régi hagyományokból építkezik. Jól bevált gyakorlatok továbbadása válik így lehetővé, amelynek köszönhetően ma már elmondhatjuk: a pedagógusképzés leggyakorlatorientáltabb ága az óvodapedagógus- és tanítóképzés. Ezt az állítást fogjuk a későbbiekben részletesen kifejteni.

A BBTE égisze alatt a magyar nyelven működő óvodapedagógus- és tanítóképző szakok 2010-ben saját intézetet alapítottak, a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetet (PADI). Így elindulhatott az a küzdelmes belső szakmai munka, amelynek célja és eredménye lehet az igényes felsőoktatási képzési kultúra és oktatói-hallgatói életmód kialakulása, beilleszkedése a felsőoktatás rendszerébe. Az évenként – a képzési igényeknek megfelelően – változó tantervek jelzik a képzési tartalom alakulásának hullámzását. Ebben az időszakban kikristályosodott a képzés elméleti magja, tartalma. A régi tanítóképzős tapasztalatokkal rendelkező tanárok személyükben hidat képeztek a közép- és felsőoktatás között: közvetítésükkel a felsőoktatási rendszerben is meghonosodott számos tradicionális gyakorlati képzési forma. A 2010-es torockói tanácskozás eredményeképpen (hosszas egyeztetés, kisebb-nagyobb változtatások után) készült el a ma is érvényben lévő tanterv, melyben erősödött a képzés általánosan művelő (az értelmiségi életformára felkészítő) jellege. Több szabadságot biztosít a hallgatónak abban a tekintetben is, hogy a három év alapképzés idején lehetőségük adódik 10 választható csomagból (összesen 28 tantárgy közül) eldönteni: miben szeretnének elmélyülni alapképzésük során. 2013-ban sikerült akkreditálnunk a PADI égisze alatt a kolozsvári magiszteri képzést is, amely kiegészíti az alapképzést *Alternatív iskolák* címen.

Az óvodapedagógus- és tanítóképzés tanterveiben egyre nagyobb hangsúlyt kapott a gyakorlati képzés. Az alaptantárgyak mellett fontos szerepet tulajdonítanak a tantárgy-pedagógiáknak és az ún. speciális képesség- és készségfejlesztő tantárgyaknak. Ennél sokkal tágabb időkeretet biztosítunk a pedagógiai gyakorlatnak: hallgatóink a képzési idő 25%-át fordítják gyakorlati tapasztalatokra. A kirendeltségek saját belátásuk és lehetőségeik szerint szervezhetik a pedagógiai gyakorlatot.

Az első év második szemeszterében heti négy óra *megfigyeléssel* töltött gyakorlatként a kolozsvári tanítóképzős hallgatók megismerkedhetnek a városban és környékén működő iskolatípusokkal (Waldorf, Montessori, Step by Step, felekezeti iskolák, bentlakásos szórványkollégium – Válaszút). Másodévtől minden hallgatónak kötelessége heti négy órában óvodai integrált tevékenységen, valamint heti négy órában az elemi osztályok tanításain részt vennie. A részvétel *csoporthoz tartozás megfigyelésekben* és *egyéni próbatanításokon* valósul meg. Ezen kívül minden hallgató fél évente egy-egy napot *egyéni hospitáláson* vesz részt óvodában, iskolában, amikor segíti a pedagógus munkáját. Harmadéven, a hatodik félévben kerül sor a *vizsgatanításokra*, ahol a szakmódszertanos és a mentor-tanító (óvónő) mellett az intézmény igazgatója és a bizottság kinevezett elnöke is részt vesz, értékel, és jegyzőkönyvben rögzíti a vizsgatanítás eredményét. Az első és a második tanulmányi év végén minden hallgatónak kötelessége két hét *egyéni külső szakmai gyakorlatot* teljesíteni vidéki intézményekben (teljesítési periódus: szeptember 15. – október 1). Erről a következő év októberében írásban és az intézménytől kapott igazolással be is kell számolnia. A hallgató külső feladataihoz tartozik az *egy hét szabad szakmai gyakorlat* is, amelyet a három év alapképzés idején bármikor teljesíthet, az ezt igazoló portfólióval csak harmadéven kell elszámolnia. A szabad szakmai gyakorlat célja megismertetni a hallgatókkal a sajátos szükségletű gyermekekkel való foglalkozás lehetőségeit, illetve az iskolán kívüli rendezvények (táborok, erdei iskolák) nevelésben betöltött szerepét.

Olyan pedagógusképzési modellt kell tehát kialakítanunk, amelyben a színvonalas elméleti képzés mellett megfelelő arányban szerepel a gyakorlati felkészítés. Az óvodapedagógus- és tanítószakos hallgatók tudásának kettős – elméleti és gyakorlati – meghatározottsága tényként kezelendő. A Bologna-rendszerű képzés tantervének hozadékeként említhető, hogy „tantervesíti” a gyakorlati képzés irányításában a tantárgypedagógus aktív szerepvállalását gyakorlatvezetői minőségében. Hiányosságként értékelendő viszont az, hogy megszűnik a pedagógiai gyakorlat

koordinátori szerepköre, amely összefoghatná a hallgató gyakorlati felkészülését.

Távlati terveink között szerepel a tanterv olyan szintű módosítása, amely lehetővé teszi, hogy az államvizsga követelményei között kreditértékűvé válják a pedagógiai gyakorlat portfóliójának értékelése, illetve a vizsgatanítás értéke. Így megfelelő fontosságúvá válna a gyakorlat.

Úgy gondoljuk, hogy a fentiekben röviden felvázolt pedagógiai gyakorlat bevezetése alapvető jelentőségű lehet az egyetemi tanulmányok motivációjában, a pályamotivációs, pályaszocializációs folyamatban.

Perspektívák a felsőoktatás kereteiben

Visszaulva kezdő gondolatunkra, elmondhatjuk, hogy a felsőfokúvá válás jó úton haladt, a tanítóképzés a felsőfokú oktatás szerves részévé vált. Ezáltal megteremtődött a csendes építkezés, a minőségi fejlesztés lehetősége. A bolognai megállapodás alapján újragondolt felsőoktatási struktúrában sikerült olyan formákat találnunk, amelyek megőrzik a kierielt szak jellegzetességeit, értékeit, és amelyek révén a tanítók, óvónők szakmai karrierépítése megoldható anélkül, hogy elszakadnának a pedagógusi munkától. Pozitívum, hogy ebben az új egyetemi struktúrában a tanítóképzőt végzetteknek úgyls van előrehaladási lehetőségük, hogy nem kell pályát módosítaniuk. Ebben a struktúrában a tanító és óvodapedagógus oklevelei tartalmazzák a szak profiljának megfelelő szakképzettség megjelölését, de az oklevél egyenértékű az egyetemi képzés Bachelor szintű (Ba) diplomákkal. A tanulmányok így több szakirányban is folytatódhatnak, de a végzetteknek lehetőségük van magiszteri képzés keretében elmélyülni a szakmában (*Alternatív iskolák* – magiszteri): MSc-diplomát is szerezhetnek. Ezután már az elméleti munka iránt érdeklődő, kutatásra is alkalmas tanítóknak és óvónőknek a mindenkire érvényes szabály alapján PhD-fokozat megszerzésére is lehetőségük nyílik. Ezt a nézetet racionálisnak tartjuk és támogatjuk, hiszen úgy őrzl meg a kialakult képzési profilokat és az erőteljes gyakorlati irányultságot, hogy közben megnyitja az egyetemi továbbhaladás útját is, növelvén ezáltal a szakma presztízst. Mind az iskolai karrierhez (pl. szaktanfelügyelő, igazgatói feladatkör betöltéséhez), mind a szakmai-tudományos munkához szükséges feltételeket úgy tudják most már teljesíteni a tanítók és óvónők, hogy közben nem kényszerülnek pályamódosításra, munkájukban nem kell elhagyniuk azokat a korcsoportokat, amelyekhez eredeti képzettségük fűzi.

Gondok, problémák

A felsőoktatási finanszírozási rendszer meghatározott képzési és fenntartási normatíváit a tanítóképzésre is általánosították: így a hallgatói létszám, a minősített oktatók és a tudományos munka mutatói alapján kapja a finanszírozást. A tanító szakhoz rendelt képzési normatíva nagyon alacsony, ha figyelembe vesszük a gyakorlati képzéssel járó kiadásokat is. Az óvodapedagógus- és tanítóképzés egyetemi struktúrába való helyezése meglepetésként érte az egyetemeket az infrastruktúra tekintetében is. A megfelelő infrastruktúra alapfeltétele a minőségi egyetemi oktatásnak.

Kritikus pont a képzési létszám kérdése is. Közismert demográfiai jelenségek miatt a közoktatásban folyamatosan csökken a gyermekek száma. Ehhez hozzá kell számolnunk a nyugdíjkorhatár emelését is. Ezek a jelenségek értelemszerűen a pedagógusképzés volumenére is kihatnak. Az egymást váltó oktatási kormányzatok és törvények azonban erősítik a felsőoktatás és a pedagógusképzés széttagoltságát: a BBTE égisze alatt működő magyar nyelvű tanítóképzés mellett több állami és magánegyetem is indított felsőfokú tanítóképzőt úgy, hogy a középfokú intézmények is működnek. A jövő kérdése, hogy a magyar nyelvű populáció csökkenésével, a nyugdíjkorhatár emelésével szükség lesz-e az összes létező tanítóképzőre.

A Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet 2010-től olyan intézményi háttérrel próbál biztosítani a BBTE égisze alatt működő kirendeltségeknek, amely feladatának tartja a széttagolt intézményekben folyó munka koordinálását, biztosítja a szak minőségi színvonalát. Igyekszik folyamatos szakmai konzultációt fenntartani az intézet tagjaival (tantervek kidolgozása, államvizsga követelmények és felvételi követelmények kidolgozása), s a karral való harmonikus együttműködést is ápolja. Az infrastruktúra és az átgondoltabb finanszírozás biztosítása megteremtené a lendületesebb fejlődés lehetőségét.

Irodalom

Balassa Katalin: Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására. *Magyar Pedagógia*. 1998. 3. sz. 169–186. p.

- Barabási Tünde – Antal Sándor: Tantervi innováció a romániai magyar tanító- és óvóképzésben. *Erdélyi Pszichológia Szemle*, Kolozsvár, 2008.
- Bodóczky C. és Malderez, A.: Egy új gyakorlótanítási modell és jelentősége a tanárképzésben. *Magyar Pedagógia*. 1993. 1–2. sz. 37–52. p.
- Nagy Lászlóné (szerk.): *Segédanyag a tanórai megfigyelésekhez*. Kézirat. Szeged, 1999, József Attila Tudományegyetem.
- Szenes Márta – Zsolnai Anikó: Új kezdeményezés a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*. 1996. 6–7. szám 176–179. p.
- Takács Imre: A kreatív gondolkodás fejlesztése ötletekkel. *Pedagógiai Szemle*. 1990. 9. sz. 894–896. p.

Szülő-pedagógus kapcsolat a sérült gyermekért

Szülő vagyok, sérült gyermeket nevelek párommal együtt. Ez az alaphelyzetem. Ebből a szemszögből szeretnék pár gondolatot megosztani a Magiszter olvasóival.

Második gyermekünk újszülött korától sérült. Vártuk a fiút, szeretnénk volna büszke lenni rá, legyen okos, erős, bátor. Az életét veszélyeztető agyvérzést túlélte, hála az időben megkapott orvosi ellátásnak. Miután kiengedtek a kórházból, már tudtuk, hogy sok feladatunk lesz: gyógytornára lesz szüksége, hogy elősegítsük fejlődését. Első célunk az volt, hogy megtanuljon járni. Rátaláltunk a gyógytornászra, aki elvállalta a mozgása fejlesztését. Tizenhárom hónaposan megindult! Sikerült, meggyógyult! – gondoltuk.

Utána, másfél évesen volt az első epilepsziás nagyrohama. Kétévesen nem beszélt, nem játszott, csak futkározott és sikoltozott, harapdálta magát. Újabb orvosi vizsgálat következett, melynek eredménye alapján megállapították: korai fejlesztésre van szükség. A kolozsvári Bethania Alapítványnál végzett teljes felmérés alapján fogalmazódtak meg következő céljaink:

- egyen önállóan,
- legyen szobatiszta,
- beszéljen.

Ki legyen a gyógypedagógus, aki mindezekben segít? Találunk-e olyan oktatási intézményt, ahová befogadják? A csíkszeredai Manó Tanoda nevű óvoda akkoriban indult, felvettük a kapcsolatot a gyógypedagógussal, és D. elkezdett óvodába járni. A gyógypedagógus folyamatosan jelzett nekünk: jól halad a fiú, vegyük le róla a pelenkát napközben. Ebben az időben szólalt meg, első szava tü-tü (autó) volt, nem ma-ma, sem ta-ta.

A Bethania Alapítványnál már felmerült az autizmus gyanúja, D. fejlődését követték, rendszeresen jártunk ellenőrzésekre. A szakembercsoport további vizsgálatokat javasolt.

Megfogalmazódott a következő célunk: az autizmus kizárása. A gyanú felmerülésétől három év telt el, amíg a negyedik szakembertől végre el tudtuk fogadni, hogy fiúnk autista (is).

Mire ez a diagnózis megszületett, D. annyira fejlődött, hogy – a gyógypedagógusa javaslatával egyetértve – alternatív módszerrel működő normál óvodába írattuk be. Beszél, habár nehezen érthetőn, és sokszor öltözött egyedül. A csoportban megvolt a helye, szeretett odajárni.

A következő célunk: iskolát találni D. számára, olyan iskolát, ahol valóban tanul, fejlődik, ahol értenek az autizmus problémakörhöz, annak kezeléséhez. Első lehetőség a kolozsvári Kozmutza Flóra Iskola* volt. Egy hétig laktunk ott, hogy megismerjük az iskolát. El kellett döntenünk, hogy mi a fontosabb: az autizmus-specifikus módszer a tanításban, vagy a családban maradás? Ez volt az egyik legnehezebb döntésünk.

Egyrészt, akkor már tudtuk, hogy az autista gyermekek fejlesztése speciális, autizmusra kifejlesztett módszer és vizuális segédeszközök használatával lehetséges, hozzáértő gyógypedagógus irányításával. Tapasztalt szakember és létező felszerelés Kolozsváron adott volt. Szerettem volna megtalálni gyermekemnek a legjobb iskolát. A Kozmutza Flóra Iskolában kezdhetne volna D. az első osztályt, bentlakásban. De még olyan kicsi volt! Epilepsziás rohamai akkor eléggé gyakoriak voltak, habár folyamatosan próbáltuk ki a neurológus által javasolt gyógyszereket, egyik sem hozta meg a várt eredményt, a tünetmentességet.

Másrészt, ha velünk marad, mi, a szülei kezelni tudjuk a rohamok ideje alatt. D. második gyógypedagógusa velünk együtt tanulta meg az autizmusban hatásos módszerek alapjait, így a gyermek egyéni fejlesztése jó úton haladt, habár a figyelemzavar és a rohamok miatt fejlődésének üteme lelassult.

Így vergődöttünk az egyik (a kolozsvári iskolába íratás) és másik (a szülők mellett, csíkszeredai iskoláztatás) lehetőség között. Végül döntöttünk: Csíkszeredában fog iskolába járni, vállaltuk azt a kockázatot, hogy gyengébb eredményekre számíthatunk. A döntés alapja a gyógypedagógussal való jó kapcsolatunk volt: tudtunk együtt, közösen megfogalmazott célokat kitűzni (elérni is!), a specifikus fejlesztésben egyformán erősen bízunk, egymás ötleteit meghallgatuk, kipróbáltuk, és együtt értékeltük az eredményeket. Egymásrautaltságunk egymás segítségéhez vezetett – a közös cél érdekében: D. haladjon, tanuljon.

Ebben a folyamatban már annyira megerősödöttünk, hogy külső biztatásra elkezdtünk sorstársakat felkutatni: három másik családdal és egy pár gyógypedagógussal közösen civil érdekvédelmi szervezetet alapítottunk Authelp Egyesület néven.

* Kozmutza Flóra Hallássérültek Általános Iskolája, Kolozsvár

Iskolakezdedskor új gyógypedagógust kellett keressünk, és találtunk! A vele való kapcsolat is a partnerségen alapult, együtt tanultunk. Ahogy jobban megismertük egymást, végre át tudtuk adni D. fejlesztését a szakembernek, bízunk benne, tudásában, tapasztalatában. Sokat segített nekünk az egyesületi munkában is, észrevételei és ötletei jó fogódzót adtak.

A második osztálytól a befogadó József Attila Iskola „kapui” még inkább kitértek: 8 fős autista csoport alakult, ahova már nem csak D., hanem a civil szervezetben társ családok gyermekei is beiratkoztak. A csoportot két gyógypedagógus vezette, harmadik szakemberként az iskola egyik pedagógusa kapcsolódott be a gyermekeink fejlesztésébe. Tudomásul kellett vegyük, hogy a pedagógusok magánélete is vehet olyan fordulatot, hogy az elkezdett kapcsolatot mással kell tovább építeni. Ebben az évben végre sikerült beállítani azt a gyógyszeres kezelést is, ami a tünetmentességet biztosította. D. fizikailag is megerősödött, az értelmi fejlődése pedig ismét ugrásszerűen javult.

Harmadik osztályban megint változott a gyógypedagógusunk. Lassan kezdtük felfedezni ennek egy lehetséges jó oldalát: gyermekünk megtanulta, hogy körülötte változnak az emberek, egy ideig együtt vagyunk, aztán eltávolodunk. Talán ezért is van, hogy D.-re nem jellemző az, ami az autistákra általában: hogy ragaszkodnak az állandósághoz. Ez a fajta rugalmasság később is fontos lesz neki, ha majd felnőtt korában tőlünk, szüleitől el fog válni.

A nagy változásban jól fogott, hogy az óvodáskorban megismert második gyógypedagógussal ismét kapcsolatba léptünk, az ő munkája tovább tudta vinni az elkezdett fejlesztési folyamatot. Megint nagy hasznunkra volt, hogy mindenben tudtunk egymásra figyelni, a tapasztaltakat megbeszélni és egymásnak ötleteket adni. A fejlesztés irányítása főleg a gyógypedagógus kezében volt, az iskolai változások okozta személycsere nehézségekkel járt ugyan, de ugyanakkor láttuk a folyamatot, és láttuk a folytatást is.

Negyedik-ötödikben, az autista csoport létszáma tovább nőtt, tizenötre. Emiatt szükségessé vált a központ napirendjének átgondolása, a térszerkezet módosítása. A gyermekeket három kis-csoportra osztották, minden csoportban két felnőtt: egy gyógypedagógus és egy segítő foglalkozott a gyermekekkel. Őket már ismertük második osztálytól, de ettől az évtől D. egyéni fejlesztése ismét más kezébe került. Mi, a szülők is sokat alakultunk ezekben az években. Meg kellett küzdjünk azzal, hogy a pedagógusnak lehetnek miénktől eltérő szempontjai, ötletei is, nem jobbak vagy rosszabbak, csak a miénktől eltérők. El kellett tudni engedni az ötleteket, saját elképzeléseket annak érdekében, hogy

gyermekünk gyógypedagógusával tudjunk működő kapcsolatban lenni, a gyermek érdekében. Nem volt könnyű! Hiszen más szemlélettel, prioritásokkal láltuk szembe magunkat. Meg kellett tanulni ezeket is értékelni abban a reményben, hogy ha türelmesen kivárjuk, majd a mi ötleteink, tippjeink is hatni fognak a fejlesztőpedagógusra. Azt hiszem, ez egy újabb lépcsőfok volt számunkra: habár mi vagyunk D. szülei, akik a legjobban ismerjük őt, adjuk át az irányítást a szakembernek még akkor is, ha ez nehezünkre esik, fogadjuk el, hogy ő pedagógus szemmel másként látja a fiúkat.

Nem minden gyógypedagógussal volt egyforma a kapcsolat, de utólag úgy értékeljük, hogy kitartásunk a fiúnk javára vált. Ő szereti mindegyik pedagógusát! A kapcsolati háló megadta a tanítás kedvező alapját, a folyamatos párbeszéd pedig elsimította a feszültségeket.

A hatodik tanévben, az első félév vége felé ismét új pedagógust kaptunk. Ebben az évben szerencsés megoldás született, mert a változás fokozatosan zajlott: a búcsúzó szakember két hónapon keresztül adta át a csoportot új kollégájának. A gyermekekről való tudást átmentették, nem szakadt meg a fejlesztés folyamata.

Következik a hetedik osztály...

A visszatekintés után hadd sorakozzék itt néhány záró gondolat:

A „Nincs recept!” axióma fokozottan érvényes a gyógypedagógiában – állítom szülőként. Habár nincs egy módszer, ami minden gyermek esetében ugyanolyan jó eredményeket hozzon, vannak vezérlő elvek, amelyek jó alapokat biztosítanak a fejlesztéshez.

Egymás tisztelete megalapozza a hármas kapcsolatot, amely a szülő, a gyógypedagógus és a gyermek között alakul. Ez a kapcsolat sérülékeny, megtörténhet, hogy nem a bizalom fokozódása, hanem az eltávolodás felé alakul. Szeretném hangsúlyozni, hogy a sérült gyermeket nevelő szülőknak segítségre és időre van szüksége ahhoz, hogy helyt álljon gyermeke mellett. Ebben sokszor elfárad, kimerül, ki nem mondott érzései visszahúzzák, elvárásai és álmai gyermeke teljes gyógyulására irányulnak. Sokszor nem képes megfelelni a sérült gyermeke nevelésének. És sokszor nem képes átlátni a szakember szempontjait, megtörténhet, hogy a szükséges tisztelet és bizalom nem alakul ki a két felnőtt között. Csak ha tiszteljük egymást, akkor lehetünk egymás partnerei a közös munkában. Ebben az együttműködésben egyaránt helye van a szülő és a szakember ötleteinek, ami a fejlesztés és a jó kapcsolat folyamatosságának a

biztosítéka. Az együtt, egymásért való munka során egy olyan utat járunk be, amelyen apró lépésekben, néha botladozva, meg-megállva, majd újra lendületre kapva haladunk. Ilyenkor jó dolog, ha észrevesszük, hogy mennyit haladtunk, hol tartunk. A haladásnak örvendve gyermekünkre büszkék lehetünk, hiszen nem csak a felnőttek, hanem a gyermek saját eredménye is minden kialakult új készség, képesség. Ezekből a sikerekből nyerünk új erőket, amivel folytathatjuk az utat. Ha elakadunk, azzal jelzést kapunk arra, hogy újraértékeljük a céljainkat. Gyermekünk kialakult készsége sohasem önmagáért fontos, hanem mindig a későbbi felnőtt, lehetőleg önálló életében való felhasználása adja meg valódi értékét: például a gyerekkori papírhajtogatás, az asztalterítés, a borítékolás képességét teszi lehetővé. A zenélés során kialakul a sorakerülés kivárájának készsége, a társra való figyelés, a hang felismerése és a szóbeli utasítás megértése – ezek mind fontos, a szociálisan elfogadott viselkedéshez szükséges képességek. A dobozos feladatok önálló munkavégzésre tanítanak, ahol a sérült személy nem szorul folyamatos szóbeli vagy fizikai segítségre stb. Be kell látnom, hogy egyedül nem tudtam volna megbirkózni gyermekem nevelésével: szükségem volt mások segítségére, megtanultam segítséget kérni és elfogadni. Minden segítő hozzáadott valamit sérült gyermekem mindennapjaihoz. Ahol a szeretet szükséges, de nem elégséges! Tudás, empátia, ráérzés, kipróbálás, kitapasztalás és az újra való nyitottság nélkül régen leálltunk volna, és feladtuk volna azt az álmunkat, hogy fiúnk elérheti az önállóságot.

Bízom benne, hogy D. megtalálja majd a helyét egy olyan közegben, ahol nem a versengés, a törtetés és a harc uralkodik, hanem a megértés, a bizalom és a béke honol.

Fodor László

Pszichológiai eszmefoszlányok

VII

CCCI. a. Boldog lehetsz végtelenül, de önmagaddal teljesen megelégedett soha.

CCCI. b. Nem annyira a sikereid gerjesztik boldogságodat, mint inkább a boldogságod kelti életre sikereidet.

CCCII. Egyáltalán nem várhatod el, hogy lelki síkon makkegészséges legyél (illetőleg, hogy a pszichikus jóllét állapotába kerülj), ha az egyéni önállóság (autonómia), a személyes kompetencia (érdekérvényesítési sikeresség, aktivitásbeli eredményesség) és a közösségi hovatartozás iránti szükségleteid nem nyertek megfelelő beteljesülést.

CCCIII. Önmagadat plenárisan nem igazán tudod szeretni, hisz jól tudod, hogy távolról sem vagy tökéletes (nem vagy hibátlan, sem kifogástalan, sem makulátlan).

CCCIV. Ha rádöbrentünk arra, hogy különbek (másfélék és eltérőek) vagyunk embertársainknál (vagyis az egyediség, az egyszerűség, az egyedüliség és a páratlanság jellemző ránk), azt is feltétlen meg kellene tanulnunk, hogy azok ugyanolyan mértékben különbek (másfélék és eltérőek) nálunk (vagyis az egyediség, az egyszerűség, az egyedüliség és a páratlanság jellemző rájuk).

CCCIV. Régen rossz, ha interperszonális kapcsolatainkban (is) a (meglehetősen rideg és embertelen) gazdasági-anyagi-növekedési-mennyiségi-fogyasztási logika uralkodik.

CCCVI. Ha kellemes élményeidet és örömeidet másoknak is elmeséled, ha másokkal is megosztod, nemcsak a pszichikus jólléted, energiatölteted és vitalitásod mértékét növeled, hanem az elkövetkezőkben esetleg bekövetkező negatív érzéseid potenciális károsító hatásait is csökkented.

CCCVII. a. Napjainkban már az olyan ember sem ritka, akit, ha szégyenletes dolgon érnek, mégsem szégyenkezik (sőt – horribile dictu – büszkélkedik, és szemérmetlen érzések uralkodnak lelkületében).

CCCVII. b. Manapság gyakorta olyan embert is találni, aki, ha másnak fájdalmat és szenvedést okoz, mégsem érzi bűnösnek magát (sőt a bűnbánat helyett – horribile dictu – a megátalkodottság lakja szívét, és kellemes érzések vesznek erőt rajta).

CCCVIII. A lélekkeserítő gyötrelmet és szenvedést épp úgy nem tudod mindig kijátszani, illetve távolról elkerülni (jöllehet ez erős explicit vágyad), mint ahogyan a boldogító örömet és élvezetet sem tudod örökké elérni, avagy elmélyülten megélni (jöllehet ez intenzív expressz késztetésed).

CCCIX. A koedukáció (lányok és fiúk együttes nevelése) semmi szín alatt nem ölthet uniszex (lányok és fiúk között különbséget nem tevő) jelleget.

CCCX. A durva erőszakos tetteket gyakorta gyengéd, erőtlen és visszahúzódo egyének követik el.

CCCXI. Ha folyamatosan növelni próbálsz affiliációs, empatizáló, facilitáló, involválódó, lereagáló, odaforduló, együtt érző, bátorító, bizalmat nyújtó, választ adó, meleg-elfogadó, szeretetet érzékeltető, mintát statuáló, megerősítő, figyelmet szentelő, biztonságot sugalló, védelmet szolgáltató és autonómiát biztosító szülői attitűdödet, akkor voltaképpen gyermeked mentális egészségét támogatod.

CCCXII. Sokan azért akarnak mindenáron boldogok lenni, mert úgy hiszik, hogy a boldogság lineáris (folytonosan előretörő), vektoriális (szüntelenül felfele ívelő), abszolút (tökéletesen bevégzett, feltétel nélkül létező, folyamatosan önmaga maradó, illetve végtelen), stabil (azonos szinten folyamatosan fennálló) és örök (az idők végezetéig tartó) állapot, továbbá, hogy azt nem kell kiérdemelni, bizonyos időperiódusok mentén nem kell újraéleszteni, és fenntartására nem kell örökön-örökké erőfeszítéseket tenni.

CCCXIII. a. Minél erősebb a múltad iránti negatív attitűdöd, annál nagyobb és hosszabban tartó lesz az általa kiváltott (szorongásos vagy depressziós) lelki fájdalmad, s annál nehezebben fogod megtalálni a mindennapi kihívásokkal való megküzdéshez szükséges pszichikus energiákat (impliciten, annál nagyobb lesz egyes pszichés rendellenességek kialakulásának lehetősége).

CCCXIII. b. Minél erősebb a múltad iránti pozitív attitűdöd, annál nagyobb és hosszabban tartó lesz az általa kiváltott (örömökre és kellemes élményekre alapuló) lelki jólléted, és annál könnyebben megtalálod a mindennapi kihívásokkal való megküzdéshez szükséges pszichikus energiákat (impliciten annál kisebb lesz egyes pszichés rendellenességek kialakulásának lehetősége).

CCCXIV. Kerestetik az az ember, akinek szívében kizárólag tiszta, tisztességes és nemes emberi érzések találtak otthonra, s akinek agyát kivétel nélkül hiteles, értékes és teremtképes eszmék lakják.

CCCXV. A negatív emóciók (általában a negatív pszichés állapotok) hiánya egyáltalán nem elég a lelki jóllét (nyilván sem a mentális, sem a kardiovaszkuláris egészség) megalapozásához, hisz ehhez mindenekelőtt pozitív, testi-lelki erőenergiákat gerjesztő emóciókra (kellemes érzésekre, boldogító érzelmekre, éltető élményekre) van nagy szükség.

CCCXVI. Ha iskoláinkban az emberi testről csak biológiaórán, s a lelki életről pedig kizárólag pszichológiaórán tanítunk, a tanulók elméjében, e szeparációból fakadóan, az emberi lény természetének tekintetében, egy újfajta ostobaságot keltünk életre.

CCCXVII. Ha nem érted, nem szeretheted, ha nem szereted, nem értheted.

CCCXVIII. a. Minél erősebben akarom, hogy másmilyen legyél (mint amilyen vagy), érzelmileg annál jobban távolodni fogok tőled.

CCCXVIII. b. Minél teljesebben elfogadlak (olyannak, amilyen vagy), érzelmileg annál erősebben fogok kötődni és ragaszkodni hozzád.

CCCXIX. Egyetlen egy negatív emóció kellemetlen hatását csak több pozitív emóció képes semlegesíteni, ellensúlyozni vagy kompenzálni. Ugyanis egy negatív emóció mindig több pszichikus energiát fogyaszt el, mint amennyi lelki erőt képes egy pozitív emóció létre hozni.

CCCXX. Tárd fel pontosan és tanuld meg gyermeked érdeklődési köreit, majd pedig mutass őszinte érdeklődést azok iránt.

CCCXXI. Manapság erényekkel kitűnni és jeleskedni jóval nehezebb, mint rossz szokásokkal, helytelen viselkedési formákkal, feslett erkölcsösséggel, szemfényvesztő hozzáállással, könnyelmű attitűdökkel, átverő habitusokkal, jellemtelen viszonyulásokkal, gátlástalan beállítódásokkal, megtévesztő stílussal, könnyelműséggel, modortalansággal, komolytalansággal, szabadszájúsággal vagy galádsággal.

CCCXXII. Lelki jóllétünk viszonylatában az életünkre törő stresszorok (vesztések, nehézségek, balesetek, sikertelenségek, problémák, változások, szabálysértések, fenyegetettségek stb.) elkerülése vagy azok számának csökkentése, semmivel sem kevésbé fontos, mint a zsír-, cukor- és alkoholfogyasztás mértékének korlátozása, a testi egészségünk megőrzésének céljával.

CCCXXIII. a. A legnehezebb akkor véghezvinni az elkezdett kínos, lehangoló, nyomasztó és unalmas aktivitást, ha közben annak több érdekfeszítő alternatívája is megjelent.

CCCXXIII. b. Minél alacsonyabbnak ítéled meg és érzed énhatékonyságod fokát, annál valószínűbb, hogy komoly erőfeszítést igénylő és bonyolult aktivitásodat (hamar, és az sem kizárt, hogy többször is) el fogod halasztani.

CCCXXIII. c. Minél távolabbi egy fontos aktivitásod elvégzésének határideje, annál valószínűbb, hogy azt el fogod halasztani.

CCCXXIV. a. A facebooknál hatásosabban talán semmilyen más eszköz nem képes meggátolni, hogy a barátok – a köztük levő fizikai/földrajzi távolságok ellenére – érzelmileg ne távolodjanak el egymástól.

CCCXXIV. b. Ha rossz érzések környékeznek – sebezhetőség, szomorúság, szorongás, hiányérzés, reménytelenség, unalom, balsejtelem, kiszolgáltatottság, kilátástalanság, fásultság, elégedetlenség, tehetetlenség, értéktelenség, önvád, belső békétlenség, nyomott közérzet stb. – azonnal lépj kapcsolatba facebook-barátaiddal.

CCCXXIV. c. A facebook nagyszerű lehetőséget nyújt arra, hogy – legalább pár pillanatra – elfelejtsd problémáidat, nehézségeidet, gondjaidat.

CCCXXIV. d. Ha erős stresszhatás gyötör, próbáld rögtön növelni az ismeret-ségi hálózatokban, mindenekelőtt a facebookon való részvételed mértékét.

CCCXXV. a. A (marok)telefonod révén ma az egész világot markodban tarthatod.

CCCXXV. b. Minél huzamosabb ideig vagy kapcsolatban a virtuális világgal, annál kevesebb időt szánsz valódi élményeket keltő interperszonális kapcsolataid építésére és fenntartására.

CCCXXV. c. Minden egyes facebookbeli megnyilatkozásod a „kapcsolatban levés” elemi vágyad következménye.

CCCXXV. d. Minél korszerűbb egy kommunikációs és információs eszköz, az annál nagyobb időrabló.

CCCXXV. e. Ma a telefont telefonnak nevezni teljesen anakronikus.

CCCXXV. f. Az internethez való hozzáférést egyetemes emberi szabadságjogként minél előbb hivatalosan is statuálni kellene.

CCCXXV. g. Minél többet vagy online a virtuális térben, annál többet vagy offline a valóságos élet vonatkozásában.

CCCXXVI. A családi nevelés negatívumai majd mindig erősebbek (és a személyiség kibontakozásának viszonylatában többet nyomnak a latban), mint az iskolai oktatás pozitívumai.

CCCXXVII. A társadalmi stressz vonatkozásában mindenekelőtt arról kell minél gyorsabban döntened, hogy a stresszhatás következtében létrejött belső feszültséget és készültséget, a kiváltódó emocionális reakciók (düh, félelem, nyugtalanság, harag, aggodás, szorongás stb.) lendületét, a szervezeted által gerjesztett sajátos erőképzletet, esetenként a lecsökkent, illetve megmaradt (testi és lelki) hatóforrásaidat vagy olykor a felgyülemlett többletenergiáidat a stresszforrástól való elmenekülésre, vagy az azzal való megküzdésre használd-e fel.

CCCXXVIII. Úgy tűnik, hogy az emberek nagytöbbségét nem igazán izgatja Hubert Reeves (kortárs kanadai ökológiai irányultságú asztrofizikus) ama érzéketlen megfontolása, miszerint az elkövetkező 100 000 év a Föld számára (és nyilván az emberiség sorsának, illetve ökológiai észhezterésének, fennmaradásának és folytatódó evolúciójának távlatában) – akár a további környezeti degradálódás és pusztulás, akár pedig az óhajtott restaurálódás és rehabilitáció szempontjából – kivételesen fontos, mondhatni kritikus időperiódus lesz.

CCCXXIX. Olykor a lelki kríziseknek is van kedvező kihatásuk, mert hiszen az elkeseredés, a feszültség, a válságos vagy fájdalmas állapotok esetenként olyan lappangó pszichikus energiákat szabadítanak fel az emberben, amelyek jobban, mint bármi más, képesek új megközelítési módok, újraértékelések, újradefiniálások és újratervezések megalapozására, továbbá érvényesebb célok, eredetibb projektek, esélyesebb irányvonalak, hitelesebb feladatok és programok, finomabb eszmék, elképzelések és felvetések kidolgozására, lelkesebb törekvések és szívósabb elkötelezettségek fenntartására. Ezek az energiák szokványos, jónak vagy normálisnak nevezett körülmények között, latens, amolyan szunnyadozó állapotukból a maguk teljességében gyakorta nem öltenek testet.

CCCXXX. Míg Platón úgy vélte, hogy az írás tönkre fogja tenni a memóriát, addig ma egyesek azt hiszik, hogy a digitális (információs) eszközök el fogják sorvasztani a gondolkodást.

CCCXXXI. a. Minél régebbi adott emlékképünk, az annál jobban összegabalyodik pillanatnyi képzelgéseinkkel.

CCCXXXI. b. Minél erősebb az egocentrizmusunk, annál sokrétűbben alakulnak át emlékképeink.

CCCXXXII. Roppant szerencsés vagy, ha múltad ugyanabba a fejlődési irányba taszít, amelyikbe jövőd is erőteljesen húz.

CCCXXXIII. Napjainkban a gyermekkor (sajnos) a természettől való érzelmi eltávolodás időszakasa (is).

CCCXXXIV. Az ostobaság esetenként azért oly annyira szívós és tartós, mert mindig gyermeteg illúziókkal élteti magát, mert folyamatosan hamis ábrándokkal erősíti belső szerkezetét, és mert az önámítás-függőségével mintegy őrzi szubsztanciáját.

CCCXXXV. Bármennyire értelmes vagy, a kedveskedő jóslatok, az udvarias útmutató tippek, a jóságos és felajánló indítványok, valamint az előzékenyen mintát nyújtó és reklámozó sugallatok csapdájába majd mindig beleesel.

CCCXXXVI. a. Kiválónak ma kizárólag azt az iskolát (pedagógust) lehet tekinteni, amely képes elérni, hogy minden tanuló gyermek – nemétől, életkorától, eredetétől, családi háttérétől, megélt tapasztalataitól, adottságaitól, egészségi állapotától, kognitív lehetőségeitől stb. függetlenül – megszerthesse a tanulás élvezetét, megélhesse a megértés boldogságát, megtapasztalhassa a gondolkodás és a felfedezés örömét.

CCCXXXVI. b. Az általános (normativitást, konformitást, uniformitást és szelektivitást preferáló) iskolai oktatás ma sem tudja kellő mértékben figyelembe venni Ken Robinson három alapvető – minden demokratikus oktatásnak szilárd pszichológiai alaptámpontokat nyújtó – tételét, nevezetesen, hogy:

- minden gyermek egyedi;
- minden gyermek kíváncsi;
- minden gyermek kreatív.

CCCXXXVI. c. Az iskoláinkban a sok tudományos információ mellett vagy azzal párhuzamosan a diákokat még ma sem segítik eléggé hathatósan abban,

hogy önmagukra vonatkozóan is fontos dolgokat sajátíthassanak el, például, hogy a Jacques Salomé által megállapított négy központi jelentőségű, az életgyakorlásban horgonytényezőt képező attitűdöt is megtanulhassák:

- önmaguk jóézésű szeretetét;
- az önmaguk iránti tiszteletet;
- a felelősségteljessé válásuk módjait;
- az önmagukhoz való hűséget.

CCCXXXVII. a. Nincsen (talán) rosszabb ézés, mint az önmagunktól való elidegenedés.

CCCXXXVII. b. Nincs (talán) annál elviselhetetlenebb ézés, mint amikor saját gondolatvilágunkban tévedünk el.

CCCXXXVIII. Olykor még a boldogság nyomon követésének útján sem árt pihenőt tartani, néha-néha megtorpanva nagyobb lélegzetet venni és lazítani, az élvezetes út közbeni pillanatokon elmélkedni, ugyanis a korlátozott erőforrásokat és energiákat e téren is gazdaságos, úgymond fenntartható módon kell felhasználni.

CCCXXXIX. A pozitív élmények kezdetben épp úgy megzavarnak-felkavarnak, mint a negatívak, de az elkövetkezőkben a pszichikus energiákat nem elszívják, hanem gerjesztik, a lelki egyensúlyt nem felborítják, hanem erősítik.

CCCXL. a. Stresszhatás vagy más lelki problémák esetén hathatósan mindezekelőtt nem a legerősebb vagy a legtehetősebb tud rajtad segíteni, hanem az, akihez érzelmileg szorosán kötődsz.

CCCXL. b. Lelki rendellenességeid vonatkozásában a pszichológus majd mindig több tetszetős magyarázatot tud nyújtani, mint amennyi hatásos megoldást.

CCCXLI. Valódi és tartós barátságrol csakis akkor beszélhetünk, amikor a kölcsönös altruizmus legfőképp érzelmekre vonatkozik.

CCCXLII. Optimistaként egyfelől kevesebbet szorongsz (ami perspektivikusan nagyon előnyös a mentális jóllétet tekintetében), másfelől azonban egyes (betegségekre, balesetekre, konfliktusokra stb. vonatkozó) kockázati tényezőket aláértékelisz (ami meglehetősen hátrányos testi egészséged távlatában).

CCCXLIII. Az emberi kapcsolatok terén megnyilvánuló szegénység gyakorta károsabb pszichológiai következményeket von maga után, mint a hátrányos anyagi helyzet.

CCCXLIV. Az aggodalomérzésre (bizonytalanságra, nyugtalanságra, féltésre, rossz kilátásra és mindenfajta negatív, kellemetlen kisugárzású gondolatokra) okot adó tényezőkkel, továbbá a kedvezőtlen előjelű eseményekkel és reménytelen perspektívákkal kecsegtető helyzetekkel (betegséggel, munkahely elvesztésével, szegénységgel, természeti katasztrófákkal, balesetekkel, háborúkkal stb.) szemben az egyének nagyon széles amplitúdójú mértékskálán szétterülő érzékenységgel reagálnak. Egyesek ellenállóbbak, jobban felkészültek az aggodalommal való együttélésre (s ekképp ez lelki energiájukat erőteljesen nem debilizálja, személyiségük adaptív lehetőségeit csak kis mértékben csökkentik), mások kevésbé képesek elviselni, és nehezebben tudják kezelni eme érzésüket (ezért tevékenységük és viselkedésük számottevően akadályozottá válik). Biztos azonban, hogy aggodalommentes élet manapság nem képzelhető el.

CCCXLV. a. A szokványos, szokásos, mindennapi, és hagyományos, valamint a kedvező, optimális, konvencionális és kényelmes élethelyzet csökkenti kreativitásodat.

CCCXLV. b. Külföldön gondolkodásod mindig elevenebb és gyorsabb, kreativitásod mindig erőteljesebb.

CCCXLVI. a. Ha jót teszel valakinek, nem érezheted rosszul magad.

CCCXLVI. b. Jó emberként is könnyen dönthetsz rosszul.

CCCXLVI. c. Nincs kizárva, hogy lelke mélyén még a legelvetemültebb gonosztevő is jó ember szeretne lenni.

CCCXLVI. d. Míg a rossz embernek igen nagy erőfeszítésébe kerül, hogy ne tegyen rosszat, addig a jó embernek a jó tevés rendszerint nem jelent nagy terhet.

CCCXLVII. a. Minél gyengébb a pénzügyi helyzeted, magányossági érzésed annál erősebb.

CCCXLVII. b. Ha soha nem érezted magányosnak magad, gazdasági szempontból mindig jól álltál.

CCCXLVII. c. Ha olykor egyedül maradsz, és mégsem érzed magányosnak magadat, akkor vélhetően nem vagy szociálisan hátrányos helyzetű.

CCCXLVIII. Ha sorozatosan negatív megítélések érnek, szociálisan előbb-utóbb szorongani fogsz.

CCCXLIX. A régebben megtörtént, és téged közvetlenül érintő eseményekre, illetve a személyes múltad történéseire vonatkozó fejtegetések, találgatások, megítélések vagy értelmezések kétségkívül igen fontosak, de a leglényegesebb mégis a jelened, hisz a jövőd építéséhez szükséges döntéseidet, számításaidat, reményeidet, valamint sorsdöntő projektjeidet vagy akcióterveidet kizárólag a most pillanataiban tudod kigondolni és véghezvinni.

CCCL. Soha ne merülj oly annyira mélységesen mélyre önmagad sajátos világába, hogy megszakadjon kapcsolatod a környező világgal.

Csillag Ferenc

„Hogyan mondjam el?”*

A 2015. évi, az osztályfőnökök részére meghirdetett program a kommunikációs helyzetek iskolai gyakorlatába enged bepillantást. A gyakorló pedagógus naponta megtapasztalja, átéli, hogy a párbeszéd többször akadályokba ütközik, mintha a beszélő és a hallgató, a tanár és a diák, a felnőtt és a gyermek nem azonos eszközöket használna. A félrehallásoknak sok-sok oka lehet, a tudatos nyelvhasználattal a félreértések természetesen elkerülhetők. A pedagógiai kommunikáció elméletéről, létre jöttének körülményeiről az *Új Pedagógiai Szemle*-ben jelent meg tanulmány Zrinszky László (1994) tollából. A tanulmány feltárja, hogy a pedagógus kommunikációs kompetenciájának régtől fogva legmértányoltabb összetevője beszédképessége, „rétori tudása”, és hogy az európai kultúrában (és nyomatékosan a nevelés intézményeiben) e tekintetben sok századon át a klasszikus retorika töltötte be az uralkodó szerepet, vagyis a pedagógiai tevékenység legnagyobb részét (az ókortól kezdve) közlésfolyamatként értelmezték, és elsősorban a „szó-modellnek” elnevezett hármasságban ragadták meg: beszélő (tanító, szónok); szöveg (beszéd, közlemény); hallgató(ság), tanítványok. Ugyanakkor, rámutat arra is, hogy századunk második felétől a pedagógiai kommunikáció bőven merít a kommunikáció pszichológiai, szociológiai és szociálpszichológiai területéről. Így fordult a pedagógia figyelme is a nem verbális viselkedés és a környezeti tényezőkel folytatott rejtett párbeszéd felismerésének és fejlesztő szabályozásának a kérdései felé.

A program címéül a „*Hogyan mondjam el?*” – közismert sláger sorát választottuk. Amikor ezt a kérdést feltesszük, akkor Karinthy Frigyes *Előszó* című verse adja meg a választ:

„*Nem mondhatom el senkinek,
Elmondom hát mindenkinek.*”

Játsszunk, a két idézetet keverjük egy kissé össze: „*Hogyan? – elmondom mindenkinek.*” Igen plasztikus ez az összevonás, a beszélő – jó esetben – nem korlátozható. A közlés, ha a tartalom magvas, azaz értékkel bír, akkor az sokakra,

* A cikk egy előadás leírt változata, amely 2015. július 13-án hangzott el Szovátán, a Teleki Oktatási Központban a Bolyai Nyári Akadémia nyitó programján.

tehát mindenkire tartozik. Pedagógiai gyakorlatunk pedig azt mondja, az egészséges gyermekek közlésvágya hatalmas.

Kodály Zoltán a következő mives gondolatokat veti papírra:

„Semmi sem jellemző annyira egy nyelvre, mint sajátos hangzása. Olyan ez, mint a virág illata, a bor zamata, a zománc, az opál tüze. Megismerni róla a nyelvet már messziről, mikor a szót még nem is értjük.”

Ezt az akusztikus élményt naponta éljük meg, a nyelvek dallamát, ritmusosságát hallva képesek vagyunk jelentéstartalom nélkül is megállapítani, hogy környezetünkben milyen nyelven beszélnek.

Alapelv

A tanár számára a hang eszköz, a beszéd pedig munkaeszköz. Állandóan használnia kell, szükséges tehát, hogy tudatosan és célszerűen bánjon vele. Csakis a célszerűen változatos hangzású tanári beszéd tarthatja hosszabb ideig foga a tanulók, a hallgatók figyelmét.

Miért szükséges a kérdéskörrel foglalkozni?

A szavaknak, a gesztusoknak, a tekintetnek súlya van, ettől jól vagy rosszul érezhetjük magunkat.

Érdeemes azzal is tisztában lenni, hogy az emberek a beszélgetés során szerepet játszanak. Melyek ezek? → (A pedagógus szerepe még visszatérünk.)

Amikor a beszéddel foglalkozunk, akkor tisztában kell lennünk a következőkkel: az átlagember ébrenlétének 70%-át kommunikációval tölti. A kommunikációval különböző célokból foglalkozó kutatók nagy része azt állítja, hogy lehetetlen nem kommunikálni. Minden szónak és minden viselkedésnek van üzenetértéke, vagyis minden pillanatban kommunikálunk. Akár aktív, akár passzív a kommunikáció, mindig hírértékkel bír, hatást gyakorol másokra, így befolyásol.

A kommunikáció típusai

A programjaink során elsősorban a személyek közötti interperszonális kommunikációval foglalkozunk. Azzal érdeemes tisztában lennünk, hogy az ifjabb nemzedék a második és harmadik kommunikációs rendszerben otthonosan mozog. Többet tud és aktívabb, mint a szülei korosztálya.



Az ábra a Google rendszeren megtalálható

Jan-Uwe Rogge német író, oktatási tanácsadó egy tanulmányában a következőket fogalmazta meg: „A kommunikáció 55 százaléka testbeszéd, mimika és gesztikuláció, 38 százaléka a hangzás és a beszéd fajtájától függ, és csak 7 százalék tartalmazza a gyerekek számára a szavak értelmét.” – Rogge nem kevesebbet állít, mint azt, hogy a gyermeket – különösen kisgyermek korban – igen sok inger éri, ám hangzótartalommal csak 7% bír. Vajon fel vagyunk-e készülve erre a tényre, tudjuk-e, hogy gyermekeink mit olvasnak le arcunkról, testtartásunkról stb.?

Egy amerikai kutatócsoport 2006-ban a kommunikációs elemekre fordított időt vizsgálta, és az alábbi eredményre jutottak közel tízezres vizsgált alany esetében:

Hallgatás	53%
Írás	14%
Beszéd	16%
Olvasás	17%

Meglepően magas a vizsgált személyek között a hallgatási arány. Amikor a tanítási órákon a tanulók általános motiválatlanságáról beszélünk, akkor érdemes figyelmünket a „hallgatási idő” mennyiségére fordítanunk. Nem vitatjuk,

hogy a hallgatás is aktív cselekvés, ám ennek nyomon követése meglehetősen komoly módszertani kérdéseket vet fel.

Mond, beszél → hallgat, figyel

A kommunikációban vannak fogadók és küldők. A fogadó szerepe, hogy értelmezze az üzenetet és visszaigazolja azt valamilyen módon. Ezért lényeges, hogy a küldő és a fogadó azonos kódot használjon, melybe beletartoznak a közösen értelmezhető *verbális és nonverbális (nem szóbeli) jelek*, jelzések is (gesztusok, szimbólumok, mimika, térhasználat...). Gondoljunk csak arra a tanárra, aki dicsérettel fordul a tanulóhoz, de mindezt nem erősíti meg nonverbális üzenetével, például nem mosolyog. Vajon melyik közlés lesz hiteles a tanuló számára?

Azzal is számolnunk kell, hogy a közvetítő vonalban hiba is lehet. A hibákat két csoportra bonthatjuk:

Objektív okok	Szubjektív okok
– anatómiai eltérés (siket, beszédhiba)	– fáradtság → dekoncentrálttság
– nyelvi akadály	– az érdeklődés hiánya: → motivátlanság, → antipátia
– zajos környezet (útfelbontás)	

Karinthy Frigyes egy remek írásában épp a nyelvi zűrzavart jeleníti meg, érdemes egy részét felidézniük:

„Ezt a dolgot a kávéházban észleltem.

Egy úr ült le mellém, jó modorú, szerény fiatalember. Mindenféle dolgokról beszélgettünk. Néhány percre megakadt a társalgás.

Egyszerre megszólal az én új ismerősöm.

– Bocsánatot kérek – mondja szerényen –, önnek is ide a pincérhez kiszera méra nin, hozzám?

– Pardon – mondom, és közelebb hajolok –, nem értem.

Udvariasan megismétli:

– Azt kérdezem, hogy a pincér önnek is kiszera méra, és mindig.

Elpirulok egy keveset. Ejnye, mi van az én fülemmel, hogy nem hallom, mint mond ez az ember. Pedig nyilván egész értelmesen beszél.

Percnyi szünet után tehát így szólok:

– *Bocsásson meg, kérem, olyan szörnyű zaj van ebben a kávéházban. Igazán resteltem, de most sem értettem, amit mondott.*

Ismerősöm zavarba jönni látszik. Kérdőleg néz rám, mintha gyanakodnék, hogy ugratom. Aztán kicsit szégyenkezve ismétli, hangosabban.

– *Csak azt akartam tudni, hogy a pincér ebben a kávéházban is kiszera méra bávata, ha lehet. (...)*

Mi okozza a megértési akadályt? Természetesen a „kiszera méra” halandzsa kifejezés szövegbe helyezése. A beszélő mondhatja halkán és emelt hangon is, miután mögötte nincs jelentéstartalom, így a hallgató értetlenül áll, és a válasza is elmarad. (Teljes szöveg: Karinthy Frigyes *Halandzsa*)

Hogyan mondjam el?

Ha ezt a kérdést tesszük fel, akkor az internet rövid keresés után 490 000 találatot ad ki. A „hogyan” mellett azonnal megjelenik a „kinék” kérdés is, hiszen másként szólunk a szeretteinkhez, a partnerünkhöz, a barátunkhoz, illetve egy postai alkalmazotthoz vagy a közlekedés egy szereplőjéhez. A „hogyan” kör variációs lehetősége rendkívül széles. Tekintsük át a pozitív, illetve a negatív tartományt!

Pozitív tartomány

Hogyan mondjam el neked? – szöveg

Hogyan mondjam el a szüleimnek? – öröm

Hogyan mondjam el neki, hogy a közösség elismer? – boldogság

Hogyan mondjam ezt el németül? – probléma

Hogyan mondjam el az e-mail és az SMS közötti különbséget? – probléma

Negatív tartomány

Hogyan mondjam el? – rákos vagyok – egyéni tragédia

Hogyan mondjam el a szüleimnek? – bukás – kudarc

Hogyan mondjam meg neki, hogy vége a kapcsolatunknak? – szakítás

Válunk. – hogyan mondjam el a gyermekemnek? – családi krízis

Hogyan mondjam el, hogy ehetetlen, amit főztél? – kritika

Hogyan mondjam el? – halál a családban – gyász

A kommunikáció természeténél fogva kölcsönös üzenetváltás, melynek segítségével megismerjük, befolyásoljuk a világot, másokat és önmagunkat is. Sok kommunikációban, üzenetben egy felszólító tendencia is érvényesül, vagyis megjelenik a partner befolyásolásának célja. Ez gyakran nem nyílt, hanem burkolt üzenetek által történik (lásd például nonverbális üzenetek). A résztvevők viszonya lehet egyenrangú és egyenlőtlen (komplementer, kiegészítő), mely meghatározza a kommunikáció tartalmát, stílusát, és ennek következtében a befolyásolás mértékét is.

A hatékony kommunikációról

Minden kommunikációnak számolnia kell a következőkkel:

- **Tartalom:** Mit szeretnénk kommunikálni?
- **Csatorna:** Az adott helyzetben mi a kommunikáció legjobb módja (szóbeli, írott, képi, sms, e-mail...)?
- **Fogadó:** Mi lehet a jelentése a fogadó vagy a fogadó csoport számára?
- **Kölcsönösség:** Az üzenetet a válasz lehetőségével adjuk, vagy az pusztán közlés?
- **Hatás:** Visszacsatolással ellenőrizzük, és ez alapján módosítjuk a kommunikációt.

Szerep és kommunikáció

A kommunikáció mindig adott társadalmi viszonyrendszerben zajlik, ahol a két fél egymáshoz való viszonya meghatározott, ebből fakadóan a kommunikáció tartalma, stílusa, hangneme is változó. A szerep szó a hétköznapi nyelvhasználatban valami megjátszott viselkedésre, színészi teljesítményre utal. Gondoljunk a főnök-beosztott helyzetre, vagy a tanár-diák beszélgetésre!

A szociálpszichológiai jelentés ettől nagymértékben különbözik, hiszen ebben a kontextusban akkor beszélünk szerepről, amikor egy meghatározott szakma, helyzet kapcsán úgy viselkedünk, ahogyan az adott foglalkozás, helyzet optimális gyakorlása megkívánja.

A sikeres kommunikációról

A kommunikáció akkor sikeres, ha az üzenet fogadónál előidézett hatása megfelel a kommunikáló szándékának. Ezt a hatást nem minden esetben sikerül elérni a kívánt értelemben, mert a kommunikációt nem lehet egyszerű, lineáris folyamatként értelmezni, tudniillik a kommunikáló felek kódolása számos tényezőtől függ. Hitelesek csak akkor lehetünk, ha őszintén képviseljük az adott szituációt, kommunikációját, illetve a viselkedésünk megnyerő.

Tekintsük át Wacha Imre írását!

„Egy telefonbeszélgetés végén észrevettem, hogy a velem egy szobában ülő kollégám furcsán, értetlenül néz rám. Rájöttem, azért, mert egy számára érthetetlen, humoros-furcsa beszélgetés felét hallotta.

Ennyit:

– Szervusz Árpi! Szeretném kölcsönkérni a tehenet. Le akarom vinni Tatabányára. Egy előadáson akarom bemutatni. (...) Tedd le a portára (...). Este érte megyek, és holnap este, ha visszajöttem, felviszem a szobádba. (...) Kösz. Szervusz.

A szervusz köszönésből, az Árpi megszólításból és a köszből – nyelvi ismeretei alapján (közös nyelvűség) – a kollégám kitalálta, hogy olyan férfival beszélgetek, akit jól ismerek. Különben jó napotnál köszöntem volna, Árpádnak szólítom vagy Kovács úrnak. Kollégámnak a gondot a tehen szó jelentette. A magyar anyanyelvűeknek ez a szó elsősorban azt a hasított patás, szarvat viselő kérődzőt jelenti, melyet főleg a tejtermelés miatt tartanak a gazdaságok. Durvább, pejoratív nyelvhasználatban pedig egy nem éppen sovány, a beszélő számára eléggé ellenszenves nőt. Azonban egyiket sem szokás kölcsönkérni, letenni a portára vagy felvinni valaki szobájába. Kollégám ezért nem értette, miről folyik a telefonbeszélgetés, mely Árpi számára tökéletesen érthető volt. Mert ő egy videotékában dolgozott, és azonnal tudta, hogy azt a videokazettát kérem kölcsön, amelyen a vitakultúrával foglalkozó, A tehen című oktatófilm van. Egy videokazettát pedig le lehet tenni a portára. Mikor mindezt elmondtam kollégámnak, mivel megkapta a hiányzó előismereteket, érthetővé vált számára is a beszélgetés.”

Nos, most érkeztünk ahhoz a ponthoz, amikor a szöveg tartalma kerül a középpontba. A nyelvész Wacha Imre igen pontosan láttatja azt, hogy milyen lényeges a beszélők viszonya, és az esetlegesen kívül maradó mekkora hátránnyal küzd.

És most nézzük, milyen hibák merülhetnek fel egy kommunikációs helyzetben!

Gyakori hibák a beszélő részéről:

- Nem rendezzi gondolatait, mielőtt beszél.
- Pontatlanul fejezi ki magát.
- Megkísérel egy kijelentésében túl sok információt kifejezni, így az átfogó megértés a partner számára nehezzé válik. A hatékonyság a rövidséggel növekszik.
- Tovább beszél a kelletténél anélkül, hogy felbecsülne partnere befogadóképességét.
- Félreérti az előtte szóló mondanivalójának bizonyos pontjait, és ezért nem arra válaszol: a párbeszéd nem halad előre.

Gyakori hibák a fogadó részéről:

- Nincs osztatlan figyelme.
- A válaszára gondol, és azt próbálja összeállítani ahelyett, hogy figyelmesen hallgatna partnerére.
- Hajlamos arra, hogy részleteket halljon meg, és esetleg ezekbe merüljön el ahelyett, hogy a lényeges közléseket fogná fel.
- Tovább gondolja a beszélő gondolatait, mást kódol, mint amit a partner mondott.

Vajon beszélőként, hallgatóként tudunk-e, akarunk-e hibáinkon változtatni? Kapunk-e a környezettől segítséget a hibajavításra, a korrekcióra?

Kommunikáció az iskolában

Az információadás hatékonyságának alapelvei közé tartozik, hogy az *cél-, helyzet- és feladatspecifikus* legyen.

Kinek is szól az üzenet?

- diák,
- szülő,
- pedagógusok köre,
- ezek változatai.

Általános problémaként kell jeleznünk, hogy az eltérő kultúrák miatt különféle értelmezések lehetségesek. Az idősebb generáció nem feltétlenül érti a diáknyelv kifejezéseit. Kolozsvári Grandpierre Emil egy tanulmányában a következőket fogalmazza meg:

„... – fiatalok, de nem ritkán a felnőttek is örömeiket lelik abban, hogy tárgyakat, cselekedeteket újra keresztnelnek, némely szókat megcsonkítanak, másokat tudatosan rosszul használnak, szócsonkokat összeolvasztanak, egyszerűvel játszanak, mert fel akarnak tűnni, mert megrészegíti őket a szóalkotás gyönyöre s mert az agyonkoptatott, színtelen, üres szövegek zsendülésre készítetik őket.” (Utazás az argó körül)

Segítse a megértést néhány kedves, humoros példa is!

alacsony	földszintes, minihegy, törpeuszkár, Frodó, padlócirkláló
dolgozat	doli, doga, döge, IQteszt, agypárlat, jelentés
elégtelen	fa, karó, cölöp, dákó, fúró, dugó, cövek, kampó, kapufa, öngól, egyesélyes, döntetlen
jó tanuló	atomfej, eminens, észbomba, okostojás, okostóni, könyvmoly, telefejű, tudós
tanár	imperátor, jegyzér, fegyőr, smasszer, szaddam, tancsi

Ez a diáknyelvi tréfa, más néven a szleng, ami mindig volt és mindig is lesz! Ne feledkezzünk meg a színesítő jellegről!

A sikeres kommunikáció titka a személyes varázásban, kisugárzásban rejlik.

E pedagógusra a következő jellemző: együttműködésre, kooperativitásra nevel, ebben a kapcsolati rendszerben a gyermek „újító”, felfedező lehet, ugyanakkor a tévesztés megengedett. Az együttes korrekció nagy pedagógiai jelentőséggel bír. Csak az a pedagógus lehet sikeres, aki bizalmat épít ki maga

íránt, ugyanakkor személyes kisugárzással is bír. Janikovszky Éva igazán gyermekszerűen e problémáról így szól:

„És a tanító néikkel is úgy vagyok, mint az iskolával. Ha megdicsérnek engem, akkor szeretem őket, ha rám szólnak, akkor nem. De azért a Klári nénit talán akkor is szeretem, ha rám szól. A Piri nénit meg akkor se szeretném, ha egyszer megdicsérne. De még nem próbáltuk ki.”

A pedagógiai siker egyik nyitja a **megszólalásban** van. Ezt a szaknyelvben „tónusnak” nevezzük. A **tonalitás** (más néven szóhanglejtés vagy zenei hangsúly) azt a sajátosságot jelenti, hogy egy-egy szótag kiejtésének hangmagassága, illetve annak változása jelentés-megkülönböztető szereppel bír.

A **tónus** nem más, mint érzelmet kifejező hang jellege.

- Beszéd, hang árnyalata, hangzás, hangszín. „Hangjának lágy, behízelt tónusa volt”.
- Feszülés, feszültség, feszült állapot.
- Hangnem, beszédmód. „Ilyen útszéli tónusban velem nem beszélhetsz!”

Az iskolában uralkodó nyelvi tónus sok elemből tevődik össze, a tanári beszéd egyéni sajátosságai éppúgy megemlíthetők, mint a tanulók életkori beszédjellemzői, a családi hatásoktól is nagymértékben függő nyelvi kultúrája vagy távolabbról: az adott nyelv logikája. Korunkban mind a tanórán, mind pedig azon kívül olyan segítői magatartást is elvárnak a tanároktól, amelyhez a hagyományos nyelvhasználatuk, retorikájuk nem illeszkedik. Leginkább a korábbi tanári generációktól örökölt magatartásmintáknak a konzerválása akadályozza a tanárokat a segítői szerepük kiteljesítésében.

Összegezve

A kommunikáció az emberi, a társas kapcsolatokat megelevenítő, működtető információcsere- és energiacsere-folyamat.

„A kommunikáció nem más, mint információátadás és az információ egy-egy, azonos értelmezésére való törekvés” – fogalmaz egy tudományos közlemény.

„A kommunikáció az a tevékenység, amely során két vagy több ember bizonyos szimbólumok segítségével információk, gondolatok közös értelmezésére törekszik” – itt pedig egy, az iskola világához közelebb álló gondolattal találkozhatunk.

A két megállapítás közös vonása: **minden beszélőnek komoly felelőssége van.**

Továbbgondolásra ajánlom a következőket:

- „Az egyszer **kimondott** szót nem lehet zsebbe rejteni.” – közmondás
- „A gyermekek sokkal többet tanulnak a példából, amit látnak, mint a **kimondott** szabályokból.” – Stephen King

Felhasznált irodalom

Antalné Szabó Ágnes: A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében. Budapest, 2006, *Magyar Nyelvtudományi Társaság*.

Bábosik István, Golnhofer Erzsébet, Hegedűs Judit, Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Ollé János, Szivák Judit: *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése – Az iskolák belső világa*. Budapest, 2006, Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.

Csillag Ferenc – Takács István: *Utak, tévtak: Példák az iskolai konfliktusok kezelésére*. – Budapest, 2010, Flaccus.

Csillag Ferenc: A pedagógus felelőssége – Gondolatok a tehetségfejlesztés pedagógiai felelősségéről. Budapest, 2011, *Parlando*. 4. sz.

Wacha Imre: *A tiszta beszéd. Beszédtechnika. Alapismeretek és szövegértelmezés magyarázatokkal*. I. – Budapest, 2014, Tinta Kiadó.

Zrinszky László: *Nevelélmélet*. Budapest, 2002, Műszaki Könyvkiadó.

Kalló-Lengyel Katalin

Bartók Béla gyermek- és népdalfeldolgozásai zongorára, szórványban élőknek is

Amikor Németországban elkezdtem zongorát tanítani, örömmel és meglepetéssel tapasztaltam, hogy a gyermekeknek szervezett zongoraversenyeken kötelező modern darabot Bartók Béla műveiből is lehetett választani. Kíváncsi voltam, megnyeri-e német tanítványaim tetszését Bartók zenéje, hiszen még magyar anyanyelvűek is sokszor nehezen birkóznak meg vele. Már egy-két év zongoraoktatás után eljátszottam növendékeimnek néhány apró remekművet, megadva ezáltal a lehetőséget, hogy a könnyebbek közül kiválasszák azt, amelyik a legjobban tetszik. A legtöbb gyerek a vidám, karakteres darabokért lelkesedett. Nyitottan, minden idegenkedés nélkül fogadták Bartók zenéjét, mintha Bach vagy Mozart gyermekeknek írt műveit hallgatták volna. Magyar gyermekdalaink láthatatlan szálakon kapcsolódnak a közös európai zenei alapokhoz. A *Csiga-biga, gyere ki* kéthangúsága minden nemzetnél megtalálható, hiszen a gyermek beszédfejlesztéséhez, a nyelvtanuláshoz is elengedhetetlen a zene. Ahogy a csigaház körkörösén nagyobbodik, úgy fejlődik a gyermek ritmusérzéke és hallása is. A fejlődés menete egyforma: a két, majd három hangtól a teljes skáláig, legyen az pentatónia vagy diatónia, a gyermekdaltól a népdalig, majd annak feldolgozásáig.

Hat-hét évesen a gyerekek ösztönösen ráéreznek az értékes, „csak tiszta forrásból” eredő muzsikára. Ezért fogadják el minden nehézség nélkül a német ajkú gyerekek is magyar népdalainkat. Az ismertebbekből negyvenet (!) Bartók Béla a *Gyermekeknek* című sorozat első két füzetében dolgozott fel. (A 3. és 4. kötetben szlovák népdalfeldolgozások szerepelnek.) *Apró darabok kezdő zongorázóknak* (oktávfogás nélkül), *magyar gyermek- és népdalok felhasználásával* – áll a szerző pontosítása a cím alatt, az Editio Musica Budapest kiadásának első oldalán. Ez a sorozat a zongoraoktatás egyik alapműve, szinte mindenhol a világon tanulnak belőle. 1908-1909 között keletkezett, 1945-ben pedig a szerző újra feldolgozta, véglegesítette. Érdekessége, hogy a *Jegyzetekben*, a füzetek végén közli a népdalok szövegét és lelőhelyét, így a német fordítás is könnyíti a közvetítést.

1. Az első füzetből válogattam néhány kedvenc dalt, nehézségi sorrendben:
3. Cím nélküli darab (Az *Elvesztettem páromat* feldolgozása.)
5. Játék (A *Cickom, cickom, vagyon-e szép lányod* feldolgozása, gyakran játsszák versenyeken.)

15. Cím nélkül (Az *Icike, picike az istvándi utca* dallamára, ma már kevésbé ismert.)

6. Balkéztanulmány (A *Hej tulipán, tulipán* dallamára.)

7. Körtánc (A *Kis kece lányom* csodálatos disszonanciákkal átszótt feldolgozása.)

II. A második füzet valamivel nehezebb zenei gyöngyszemeiből a következőket ajánlanám:

25. Cím nélkül (A *Fehér László lovat lopott* című ballada feldolgozása.)

26. Cím nélkül (A *Hess páva, hess páva* dallamára, a *Jegyzetekben Kerülj rózsám, kerülj* címen.)

31. Cím nélkül (A *Csillagok, csillagok szépen ragyogjatok* gyönyörű, modern változata.)

27. *Tréfa* („vastag tréfájú szövege közölhetetlen” – írja a szerző a *Jegyzetekben*.)

29. Ötfokú dallam (Az *Anyám, édesanyám, elfeslett a csizmám* feldolgozása.)

Bartók másik, világszerte ismert pedagógiai remekműve 1926 és 1939 között keletkezett, hat kötetből álló *Mikrokozmosz, Zongoramuzsika a kezdet legkezdetétől* alcímmel. Az Edition Musica Budapest kiadása 156 olyan modern hangvételű zongoradarabot tartalmaz, amely nem csak kezdőknek szól. Fokozatosan felépítve, a zongorázó gyermeket az utolsó kötetben a koncertdarabokig juttatja el. Nagyon kevés eredeti gyermek- és népdalfeldolgozás található benne, de a népzene ritmus- és dallamvilága, a népdal szerkezetének stílus-elemként való használata rányomja bélyegét az egész kötetre. Néhányat választottam belőle:

II. Füzet

65. Párbeszéd (Nem eredeti népdal, de játékos szövege miatt a gyerekek nagyon kedvelik.)

III. Füzet

74. Magyar párosító (A *Virág Erzséki az ágyát* dallamra, b-változatban énekszólammal is előadható.)

95. Róka-dal (A *kertemben uborka* című népdal két változata, énekszólámra is.)

IV. Füzet

112. Változatok egy magyar népdalra

V. Füzet

127. Új magyar népdal (*Erdő, erdő, de magos a teteje*, énekhangra kísérettel.)

Megemlíteném még a *Kezdők zongoramuzsikája* című kottát, amely szintén az EMB kiadónál jelent meg. 18 könnyű kis zongoradarab kiválogatva, Bartók Béla a *Zongoraiskola* részére írott 44 zongoradarabból (A Bartók–Reschofsky *Zongoraiskoláról* van szó.) Ebből is érdemes néhány szerzeményt megemlíteni:

10. Népdal (*Virág Erzsé az ágyát* című népdalnak egy nagyon könnyű változata.)

13. Hol voltál, báránykám

15. Lakodalmas (*Zörög a kocsi, pattog a Jancsi* dallama a bal kézben.)

16. Paraszttánc

Csak biztatni tudom a világot bármely pontján szórványban élő magyar muzsikusközösségeinket, hogy Bartók műveivel ismertessék meg az ott élő ifjúságot. Másrészt, ezek a népzenei építő darabok a szórványban lévő iskolákban zenés foglalkozásokon, ünnepélyeken, többszörösen is „hasznosíthatók”. A következő ötletek váltak be a müncheni Hétvégi Magyar Iskolában:

1. Hogyha van zongorázni tudó tanulónk az osztályban, kérjük meg, hogy egy egyszerű darabot a fent említettek közül tanuljon meg. Az osztályban előbb énekeljük az eredeti népdalt, amely a feldolgozás alapja, így mindenki megtanulja, majd eljátszatjuk a tanulóval. (Szükség esetén egy szülő vagy a tanár is előadhatja.) Előfordulhat, hogy hangszerhiány vagy más ok miatt nincs lehetőségünk élő muzsikálásra, akkor hangfelvételtől is meghallgathatjuk a műveket.
2. Szerencsés esetben egyik tanulónk megtanult néhány darabot, amelyet az adott alkalomhoz illően kiválasztottunk, ezt elő is adhatja a különböző ünnepélyeken (évnnyitó, karácsonyi ünnepély, anyák napja stb.), de elnevelheti előbb az egész osztály kórusban, utána zongorakísérettel, furulyán vagy más hangszeren is eljátszhatják. Nagyon jó a gyermekdalok hegedű-zongora változata is.
3. Sok iskolában a tanítás mellett táncsoportok is működnek. A táncházakban a magyar népdalokra épülnek a foglalkozások, tehát csak hasznára válhat a gyerekeknek, hogyha már ismer néhány dalt. Népzenei játékos együttesek koncerteken is megszólaltatták Bartók műveit – például a Muzsikás együttes. Érdekes lehet párhuzamot vonni.

4. Ehhez kapcsolódva mesélhetünk Bartók népdalgyűjtő útjairól, amelyeken nem csak magyar, hanem több Kárpát-medencei nép (román, szlovák, bolgár stb.) dalait is gyűjtötte. Modern műveiben is felismerhetők ezeknek a stílusjegyei.
5. Nagyobb osztályokban beszélgethetünk életének utolsó szakaszáról, amelyet Amerikában, az emigrációban töltött. Azt tapasztaltam, hogy a kivándorolt családok gyerekeit érdekli ez a téma, legyen az akár első, második vagy harmad generációs leszármazott.

A listát lehet és érdemes tovább folytatni, megteheti mindenki a maga helyén. Megtisztelő és szép feladat Bartók zenéjével és életpályájával foglalkozni, hiszen az egész világon ismert és megbecsült zeneszerzőről van szó, akinek emberi magatartása is példamutató. Ha lehetséges, tanítsuk, vegyük be a tantervbe. Az egyszerű népdalfeldolgozásokon keresztül megnyitjuk a kaput a nehezebben érthető modern szerzemények felé is. Végezetül egyik legközismertebb művét, az *Este a székegyeknél* című zongoradarabot sem felejtethjük ki a sorból, amely a régi székely himnusz dallamát dolgozza fel. Ennek a csodálatos népdalnak az eléneklésével zárhatjuk foglalkozásainkat. Mivel szövegét kevesen ismerik, záróakkordként álljon itt.

Oh, én édes jó Istenem,
Oltalmazóm, segedelmem,
Vándorlásban reménységem,
Ínségemben lágy kenyerelem.

Vándorfecske sebes szárnyát,
Vándorlegény vándorbotját,
Vándorlegény reménységét,
Jézus, áldd meg Erdély földjét.

Vándorfecske hazatalál,
Édesanyja fészkére száll.
Hazajöttét megáldotta
Boldogságos Szűz Mária.

Az iskolai értékelés hatása a gyermek énképének alakulására

Az értékelés és minősítés kifejezés feltételezi, hogy létezik értékes és nem értékes dolog, minőségi és silány termék. A tanár az értékek tudójaként, végső bíróként van jelen, és megmondja, hogy a gyermekek teljesítményében mi az értékes, és mi nem. Ezzel azt is kifejezi, hogy milyen minőségűek a tanulók egy adott tantárgyban. Az iskolai értékeléssel kapcsolatban három jellemzőt is elkülöníthetünk a családi környezetben kapott értékeléssel szemben. Állandóan jelen van közvetett vagy közvetlen módon a nap folyamán, a tanórákon. Kötött területeken értékelik a gyermekeket, amelyeket nem ők választottak meg, és nem szállhatnak ki kudarcuk ellenére sem. Nyilvános, mivel a tanító mindenki előtt értékeli a gyermeket, így tisztában vannak egymás gyengeségeivel, erősségeivel.

A hagyományos iskolákban ritkán értékelnek a verbális intelligencia képességén kívül más képességeket is, mint például az empátia, közösségi munka, együttműködés, különböző jellemvonások, érzelmi gazdagság, így tantárgyi sikereket inkább azok érnek el, akik az elsőként említett képességet birtokolják. Az osztályzás négy foka csak az intellektuális területekre irányultsága a személyiség fejlődésének, állapotának leegyszerűsítő értékelésére alkalmas. Nem tartalmaz elegendő segítő információt a továbblépéshez, nem mutatja a változás, változtatás lehetőségeit, nem elemez, nem jelöli ki a fejlődéshez vezető utat. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tantárgyi osztályzatok a teljesítmény értékelésén kívül más funkciókra is felhasználhatók (például fegyelmezésre), így nem mindig a konkrét eredményt mutatják, megtévesztve ezzel a pedagógiai folyamat valamennyi résztvevőjét. A jegyekért való tanulás eltereli a gyermekek figyelmét a világ érdekességeiről, a megismerés folyamatának élvezetétől. Az iskolai sikerek, kudarcok hosszú távon viszont nagy hatással vannak a gyermekek önértékelésére. A negatív önértékelés kudarcokhoz és rossz teljesítményhez vezet, ezért fontos, hogy ilyen esetben a pedagógus egy új önképet alakítson ki a gyermekekben úgy, hogy nem csak a tantárgyi munkát értékeli, hanem sok más képességet, ügyességet, tulajdonságot, felhasználva szociális és tanulmányi tapasztalatait. A negatív önképre jellemző, hogy az egyén a saját képességeit

alacsonyra értékeli, a jó adottságait, képességeit nem veszi figyelembe. A hibáit nagynak látja, viszont mások előtt nem ismeri el. A negatív énkép és alacsony önértékelés megnehezíti a gyermek iskolai, majd társadalmi beilleszkedését, és gátlón hat az egyén fejlődésére. A gyermekeknek az iskolába lépés kezdetén már van egy bizonyos globális önképük, amely jobban befolyásolja a kezdeti teljesítményt, mint az intelligencia. Az iskolába járás folyamán vagy javul, vagy negatív marad a gyermekek önképe.

A tanulási énkép nem vizsgálható azonban egységes változórendszerként, hiszen empirikus kutatások bizonyítják, hogy nem létezik egyetlen, globális tanulással kapcsolatos énkép. Ehelyett a tanulók egyes tantárgyakhoz és képességekhez kapcsolódó énképkomponensei elkülönülnek egymástól, és csak gyenge korrelációt mutatnak. Egy tanuló tehát sikeresnek érezheti magát, és pozitív énképpel rendelkezhet matematikából, míg az olvasással kapcsolatos önképe sokkal negatívabb lehet. Az egyén hajlamos mindent elkövetni annak érdekében, hogy önmagáról pozitív képet alakítson ki és tartson fenn. Ehhez különféle énvédő mechanizmusokat használ. Például, ha a tanulót az iskolában bármilyen olyan hatás éri, amely negatívan befolyásolná az önértékelését, számos stratégiát alkalmazhat, hogy megőrizze a már kialakult képet önmagáról. Az egyik ilyen nagyon gyakori stratégia az iskolázás és az iskolai eredményesség értékének csökkentése. A tanuló, mivel rossz osztályzatokat kap az iskolában, az élet más területén elért sikereit, pozitív élményeit felértékeli, az iskolára pedig úgy tekint, mint ahová bár kötelező járni, de nincsen hatással sem a jelenlegi, sem a későbbi életére. Ezzel a folyamattal magyarázhatók egyébként azok az eredmények, melyek szerint a rosszabb iskolai eredménnyel rendelkező tanulók sokszor pozitívabb önképet tartanak fenn önmagukról, mint sikeresebb – bár nem a legsikeresebb – társaik. A pozitív énképpel és reális értékeléssel rendelkező tanuló szorongási szintje alacsony, kedvezőbb a tanulási motivációja, jobb kognitív teljesítményt mutat fel és együttműködőbb.

A diákok között olyanok is felfedezhetők, akik az alulteljesítők csoportjába sorolhatók. Ők jó intellektuális képességgel rendelkeznek, mégis rosszul teljesítenek az iskolában. Ha kritikát kapnak, akkor vagy elutasítják, vagy visszavonulnak, nem tudják magukat cselekvésben és érzelmek terén megfelelően kifejezni: engedékenyek, kikerülik a konfliktusos és a teljesítményhelyzeteket. Ezeknek a gyermekeknek a legtöbbször szociális téren éretlen, szociális problémákkal küzdenek, körükben előfordulhat antiszociális viselkedés is, illetve alacsony önértékelés. Családjuk többnyire instabil: lehet csonka család, melyben

csak az egyik szülővel él a gyermek, vagy rossz anyagi helyzetben lévő család, például ahol csak az egyik szülőnek van keresete, és ezért csak keveset tudnak nyújtani a gyermek(ek)nek szociokulturális téren vagy az oktatásban. A tanárok tudják, hogy vannak diákok, akik többre képesek, többet tudnak elérni, csak zárkózottabbak; a kutatók alátámasztják ezeket a megfigyeléseket. A múltban a gyermekeket úgy lehetett volna elküldeni, hogy motiválatlanok, lusták. Egyesek talán úgy tartották, hogy segíteni kell őket, mert hátrányos helyzetűek és kultúrátlanok. Most már tudjuk, hogy a jó iskolák és a szakértő tanárok képesek különbséget tenni. A tanulmányok azt mutatják, hogy az alulteljesítés hatással van az összes gyenge képességű diákra, de egyes csoportoknál még gyakoribb és veszélyesebb, mint más csoportoknál. Ahhoz, hogy megértsük, és hatását ellensúlyozni tudjuk, szükséges, hogy próbáljuk megérteni az alulteljesítés eredetét és az okait, valamint azt, hogy hogyan azonosítható.

A tanítónak törekednie kell arra, hogy megismerje minél jobban az osztályában lévő gyermekeket, egyenként mindeniket. Értékelje, megerősítse a gyermek törekvéseit, ne hasonlítsa másokhoz, differenciáljon, és az elmarasztalást, illetve a büntetést csökkentse a minimálisra. Bármilyen jól szervezett is a tanítás, a tanulók általában nem ahhoz igazodnak, hogy hogyan tanítják őket, hanem sokkal inkább ahhoz, hogy hogyan ellenőrzik és értékelik a teljesítményüket. Az értékelés befolyásolja a tanuló tanulási motivációját, viszonyulását az iskolához, a tanuláshoz, az illető tantárgyhoz, a pedagógushoz. Maghatározza bizonyos tanulási szokások rögzülését, illetve hat a későbbi pályaválasztásra is. A sikerélmény biztosítása megerősíti a tanulók motivációját, a sorozatos kudarcélmények pedig közömbössé teszik a gyermeket az illető tantárgy iránt. Az értékelés során tehát a sikerélmények biztosítására fektessük a hangsúlyt.

Felhasznált irodalom

- Balogh László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest, 2006, Urbis Könyvkiadó.
- Fóris-Ferenczi Rita: *A tervezéstől az értékelésig*. Kolozsvár, 2008, Ábel Kiadó.

Fóris-Ferenczi Rita – Birta-Székely Noémi: *Pedagógiai kézikönyv*. Kolozsvár, 2008, Ábel Kiadó.

N. Kollár Katalin – Szabó Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, 2004, Osiris Kiadó.

Oroszlány Péter: *Könyv a tanulásról*. Budapest, 2012, AKGA Junior Kiadó.

Marsh, Herbert W. – Shavelson, Richard: *Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure*. Educational Psychologist, 1985, volum 20, 107–123. p.

<http://www.diszlexia.hu/Alulteh.pdf> (2015.06.19)

<http://www.ofi.hu/tudastar/3-vitaforum/tanuloi-enkep> (2015.06.19)

http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2008_2_104-118.pdf (2015.06.19)

Mi a legjobb a gyermeknek?

Bevezetés

A „gyermekközpontúság korát” éljük, legalábbis minden pedagógus ezt vallja, ha megkérdezik. De vajon a gyakorlatban mindig azt tesszük, ami a gyermeknek a legjobb, vagy inkább igyekszünk másfajta elvárásoknak is eleget tenni?

Napjainkban a „jó” pedagógus egyre inkább szembe találja magát különféle elvárásokkal (mind a társadalom, mind a szülő és a gyermek részéről). A szerepviselkedést is tanulnia kell. Ezek az elvárások valamilyen szinten önmagukban is alakítják a szerepbeállítódást, de a pedagógusnak tudnia kell ezen szerteágazó elvárásokat saját személyiségével egyeztetni. Vagyis meg kell tudnia húzni a határvonalat a szabad döntés joga és az elvárásoknak való megfelelés között. Ezen pedagógiai feladatok elvégzése nagymértékben függ azok értelmezésétől.

„Bizonyos fokig függetlenül a szerepviselkedésre vonatkozó elvárásoktól maguk a munkakörű funkciók mindenképpen kikényszerítenek valamilyen szerepviselkedést. Ennek elsajátítása azonosítható a pedagógus „szakmai” felkészülésével „kiképzésével” (Zrinszky László 1944, 44. p.).

Elengedhetetlen a flexibilitás és az állandó önképzés. Hiszen nem könnyű feladat egy iskolának és ezen belül egy pedagógusnak arra vállalkoznia, hogy egy időben legyen életközpontú, nyújtson magas szintű képzést, és ugyanakkor az életre neveljen. „Olyan szakemberekre (van szükség), akik nem csak a kultúraközvetítésnek, a tudás átadásának szerepét képesek vállalni, és ismerik a tanítás-tanulás eszményi útját, hanem helytállnak olyan helyzetekben is, mint kommunikátor, elemző, diagnoszta, alkotó, újító: olyan szerepekben is, mint nevelő, fejlesztő, tervező, tankönyvíró, elméleti szakember, kutató, értékelő stb” (Birta-Székely Noémi 2010, 73. p.).

Mit tehetünk tehát, hogy a nevelés céljai ne rekedjenek meg a javaslatok szintjén? Hogyan tudjuk mi, pedagógusok gyakorlatba ültetni mindazt, amit tanultunk, és amiről megértettük, hogy fontos?

Feltevődik a legfontosabb kérdés: mi a legjobb a gyermeknek? Ebben a tanulmányban szeretnék megemlíteni néhány fontos dolgot, amit később alátámasztok az osztályomban szerzett tapasztalataimmal.

A gyermekek szempontjából legfontosabb három nevelői feladat

Először is fontos, hogy a gyermeket olyan **léggör** vegye körül, melyben fejlődni tud a személyisége, ahol szabadon kibontakozhat, és örömmel tartja a pedagógussal és társaival való együttműködést. Ahol a diáknak automatikusan kialakul a helyes önbecsülése, a pozitív énképe, ami elengedhetetlenül szükséges a sikerélményhez. „Amikor a gyermek iskolába kerül, akkor az önbizalom felépülése szempontjából egy különösen érzékeny időszak veszi kezdetét, hiszen Erikson fejlődés-lélektani elmélete szerint ekkor az a legfontosabb életfeladata, hogy teljesítsen, jó eredményeket érjen el, megbizonyítsa, mi mindenre képes, és dicséreteket, megerősítéseket kapjon. Az iskoláskorral átpartolási jelenség veszi kezdetét – Mérei Ferenc írta le ezt is. Már nem az a döntő, amit a szülő mond, hanem az, amit a tanítónő. Ezért is olyan kiemelt fontosságú a pedagógus szerepe, aki ugyanúgy hozzájárulhat a gyermek önbizalmának megerősítéséhez, mint a lerombolásához (különösen, ha viselkedése a szülőével összhangban van). A két kulcsfogalom: pozitív megerősítés és bátorítás.

A bátorító pedagógia ma már egy önálló irányzat, amely eredményeivel bizonyítja, hogy akiben hisznek, akit támogatnak és biztatnak, az kivirágzik, a benne rejlő potenciál kibontakozik. Ezt nevezzük önaktualizációnak. Ma a legtöbben az önmegvalósítás kifejezést használják, ám Maslow, a híres humanisztikus pszichológus önaktualizációról beszélt, amit én sokkal szerencsésebbnek tartok. Mit fejez ki ez? Azt, hogy nem üres kézzel jöttél erre a világra, hanem kincsek rejlenek benned, magad se tudod még, hogy mi minden. Mi kell ahhoz, hogy fény derüljön arra, miféle személyes tehetséget hoztál magaddal? Egy olyan közeg, amely arra bátorít, hogy próbálkozz; ne félj a kudarctól; ha valami nem megy, akkor se add fel! Próbáld ki magad minél több területen, ami érdekel, ami iránt vonzódasz – míg csak azt nem érzed, hogy élvezed, amit csinálsz, és egyre jobb eredményeket érsz el! Így bontakozhat ki a tehetség, amiben a szülők mellett a pedagógusok is rendkívül sokat tudnak segíteni” (Bagdy Emőke 2014, 49, 50. p.).

Másodszer fontosnak tartom a **tanár-diák kapcsolat** minőségét és a **csapatszellem** erősítését. A tanár-diák kapcsolat nagymértékben befolyásolja a tanítás-tanulás hatékonyságát, hiszen mi felnőttek is szívesebben tanulunk attól, akit szeretünk, és aki szintén elfogad bennünket. Ez a gyermekekre különösen

érvényes: „Elő szokott fordulni, hogy napokon keresztül rosszkedvvel tanulok. Az egyik nap a tanító néni megdicsért a szép olvasásért. Ettől a naptól kezdve ismét visszajött a kedvem, és heteken keresztül szorgalmasan tanultam. Egy idő után ismét csökkent a szorgalmam, a tanító néni ismét feleltetett és azt mondta, ha egy parányival jobb lett volna a feleletem, akkor csillagos ötöst adott volna... a tanító néni feleltet, megdicsér, és én ismét szorgalmas vagyok” (Veczkó 1986).

Vitathatatlan, hogy a pedagógus a gyermekek példaképe. A tanár viselkedése a tanév elején meghatározó lehet, ami az osztály légkörének alakulását illeti. Azok a tanárok, akik személyes kapcsolatot alakítanak ki diákjaikkal, és megnyerő modorral rendelkeznek, a gyermekek számára hamarabb példaképpé válnak, mint a távolságtartó pedagógusok.

A gyermekek társaikkal is úgy viselkednek, ahogy az általuk tisztelt tanáruktól látják. Ha a pedagógus értékeli, nagyra becsüli valamelyik gyermeket, ők is ugyanígy viszonyulnak majd társaikhoz. Ha viszont a tanár rossz bánásmódban részesít egy gyermeket, ők is hasonlóképpen viselkednek vele.

A példamutatás nyomán megtanulják a gyermekek, hogy nem a kritizálás vagy a bűnbak keresése a célravezető, hanem a problémák megoldására kell fókuszálni (Thomas L. Good–Jere E. Brophy 2008, 98, 99. p.).

Nem mindegy az sem, hogyan kezeljük az iskolai konfliktusokat, hiszen annak függvényében, hogy milyen eljárásokat részesítünk előnyben, érintve lesz a gyermek személyiségének pozitív/negatív kibontakozása. Ha a tekintélyelvű megoldást választjuk (figyelmeztetések, intők, elmarasztalások, megszégyenítések), látszólag úgy tűnik, hogy helyreáll a rend, de a személyiségfejlesztés szempontjából nem igazán előnyös ez a fajta konfliktuskezelés, hiszen ellenállást vált ki a gyermekből, és károsan érinti a gyermek személyiségének pozitív kibontakozását. A demokratikus konfliktuskezelő megoldás mindenképpen előnyösebb. Szükség van még kölcsönös bizalomra és megértésre is. Ezt hivatott segíteni az iskolapszichológia.

Minden olyan személy igénybe veheti ezt a szolgáltatást, aki úgy érzi, hogy akadályozva van abban, hogy feladatát hatékonyan teljesítse, ellentétben azzal a felfogással, hogy csak a nehezen kezelhető gyermekek szorulnak pszichológiai támaszra. Az iskolapszichológia segít pontosan azonosítani a problémákat, és a konstruktív megoldási lehetőségeket segít megkeresni (Járó Katalin 1997, 255).

A gyermeknek biztos érzelmi háttérre van szüksége. Jó kapcsolatokra, melyek átsegítik az élet nehézségein. Szükségük van még elismerésre, ösztönzésre,

melynek segítségével napról napra képesek továbblépni.

Ha egy pedagógusnak nem sikerül jó kapcsolatot kialakítani a gyermekekkel, soha nem fogja megtudni, milyen problémákkal küzd. Például milyen a családi háttér, szüksége van-e külön odafigyelésre.

Ha a gyermek kiszolgáltatottnak érzi magát, mélyen elkeseredik, és ezt dacosság alá rejti. A kezelhetetlenség legtöbb esetben nem más, mint tünete a biztos érzelmi háttér hiányának.

A gyermekek normális körülmények között háromszáz-négyszáz alkalommal nevetnek egy nap, ezzel szemben a felnőttek csak tizenötször. Mivel az iskola a második otthon, biztosítania kellene a kikapcsolódás lehetőségét, az egészséges mozgást, játékot, ahol a gyermekek jól érzik magukat.

Végül fontosnak tartom a **módszerek kiválasztását** és azok **gyakorlati alkalmazását**. Ha óráink unalmasak, kapcsolataink formálisak vagy megfásultak, ha nevelési módszereink szenvedést okoznak, nem fogunk vidám gyermekarcokat látni. Mindennek két éle van, a gyermek boldogtalansága a mi életünkre is kihat. Veszélyezteti helyes önbecsülésünket és boldogságunkat. Ahhoz, hogy megtudjuk, mi az, ami gyermekeinket boldoggá teszi, rendszeresen kommunikálnunk kell velük, állandóan ápolnunk kell a kapcsolatot. Ez sokkal egyszerűbb, mint ahogyan mi felnőttek lebonyolítjuk. Egyszerűen meg kell kérdeznünk a gyermekeket, mi az, ami nekik jó.

Az alábbiakban be szeretnék számolni néhány olyan tapasztalatról, sikerélményről, amit az alternatív pedagógiákból (step by step, Montessori, Waldorf) hozott módszerek, és ezekből eredő ötletek segítségével szereztem.

Mindig az volt az álmom, hogy boldog gyermekeket tudjak magam körül, akik játszva tanulhatnak, és élvezik a velem és társaikkal való együttműködést. Ugyanakkor éreztem annak szükségét, hogy mindig valami újszerűt, a megszokottól eltérőt iktassak be tanítási módszereimbe. Ezek után kutatva igyekszem részt venni minden olyan képzésen, ahol bővíthetem tudásomat a tanítás-tanulás hatékonysága érdekében.

Jelenleg az alternatív pedagógiák módszereit tanulmányozom, és lelkesen ültetem gyakorlatba a saját osztályomban ezeket.

Alternatív módszerek gyakorlati alkalmazása

Első tapasztalatomhoz az ötletet a step by step iskolából merítettem, amikor felfigyeltem a gyermekek választási lehetőségére. Ugyanis reggel bejöttek a gyermekek, és bejelölhették, hogy melyik tevékenységközpontban szeretnének aznap kezdeni. Lehet, hogy nem volt kedve aznap matematikával vagy írás-olvasással kezdeni, de bejelölhette a rajz- és művészetközpontot. Innen jött az ötlet, hogy a saját osztályomban felkínáljam a választási lehetőséget egy előkészítő osztályos kisfiúnak, aki semmiképpen nem akart számokat vagy betűelemeket írni. Attila előkészítő osztályos kisfiú, aki nagyon szeret verseket tanulni, énekelni, mesélni, egyszóval mindent, ami a szóbeli közléshez tartozik.

Viszont gondot okoznak neki azok a tevékenységek, melyek az írásmozgással kapcsolatosak. Valahányszor szem-kéz koordináció fejlesztésére szolgáló gyakorlatokat kap, értem itt a rajzolást, színezést, betűelemek vagy számok írását, mindig sírással végzi, és megkeseredetten ül a füzet mellett.

Sokat tanulmányoztam ennek a gyermeknek a lelki világát, és azt gyanítom, hogy nem a képességgel van a probléma, hanem lelki eredetű a baj, ezért stratégiát kell váltanunk.

Arra gondoltam, hogy mi lenne, ha egészen szabad kezét adnék a gyermeknek, és ő választhatná meg, hogy a napnak melyik szakában szeretne írni vagy rajzolni. Kezdetnek meghívtam a gyermeket egy beszélgetésre. Ez a következőképpen zajlott:

Interjú (beszélgetés)

- *Attila, te szereted az iskolát?*
- Igen.
- *Melyik tevékenységet szereted a legjobban?*
- Hát, verset tanulni, énekelni, játszani, matekezni és tornázni.
- *Mi az, amit nem szeretsz?*
- Szerintem tudja azt a tanító néni. (mosoly, huncut szemek)
- *Igen, Attila, észrevettem, hogy mit nem szeretsz, csak azért kérdezem meg tőled, hogy hátha te elmondod nekem, hogy miért nem szeretsz írni.*
- Hát, azt nem tudom, de mindig jön, hogy sírjak, mikor írnom kell.
- *Mi lenne, Attila, ha mi ketten szövetséget kötelnénk?*

- Szövetséget? Az meg micsoda?
- *Az arról szólna, hogy ezentúl, mikor megérkezel reggel, kiválaszthatod az időpontot, hogy melyik órán szeretnél írni vagy rajzolni. Nem kell egyszerre írnod a többiekkel. Ha akarsz, reggel vagy később, vagy délben, mielőtt megyünk haza, amikor te szeretnél. Azt is eldöntheted, hogy rajzolni akarsz, vagy betűelemeket írni vagy számjegyeket. Mit szólsz hozzá?*
- Hát az szerintem jó lenne.
- *Kezdjük azonnal Attila, hogy ma nem kell írnod. Jó?*
- Szuper.

Eredmény

- A beszélgetést követő első napon Attila 8 előtt tíz perccel megjelent az iskolában, és kérte a négyzetrácsos füzetét. Saját magához képest gyönyörűen írt, de csak egy pár sort.
- Második nap, 11 óra körül jelezte, hogy írni szeretne.
- Harmadik nap elmondta, hogy otthon is sokat ír délután, és itt is írni szeretne, vagy inkább rajzolni (a rajzolás még annyira sem ment neki, mint az írás).
- A következő napokon is mindig más-más időpontban szeretett volna írni, volt olyan, hogy szünetben is, de nem akkor, amikor a társai. Ezt követően, a szünetben kérés nélkül irogatott a táblára.
- Amikor a társai írtak, ő valamilyen kiegészítő-tevékenységet kapott, vagy a másik teremben játszhatott az építőkockákkal, a puzzlékkal.
- Mikor a félévi felmérőt írtuk, jelezte, hogy szeretné a társaival egy időben megírni a felmérőt, úgy matematikából, mint anyanyelvből.
- A rajzolás még csak minta alapján történik, de arra várok, hogy felébredjen benne az alkotásra való készség.

Ha megnézzük Attila legelső füzetét, az írás nagyon csúnya, a lap ki van lyukasztva, és sok-sok könnyel áztatva. Mindez csak azért, mert a gyermek nem szereti ezt csinálni. De ha rá van bízva és érzi, hogy tiszteletben tartják akaratát, döntését, véleményét és hangulatát, akkor már nem olyan nagy teher az sem,

amit egyébként egyáltalán nem szeret. A mostani füzete tiszta, és önmagához képest elég szép írás ékeskedik rajta.

A gyermekek akarát nem lenne szabad megtörnünk, csak egyszerűen vezetnünk. Az akaraterőre nagy szükségük lesz a jövőben, mikor döntéseket kell meghozniuk, vagy szilárdan ki kell tartaniuk valami mellett a mostoha körülmények ellenére is.

A szeretetteljes vezetés és a partnerség meghozza a maga gyümölcsét. Úgy érezzük majd, hogy nekünk ragyog a nap, és értünk dalolnak a madarak, ha látjuk gyermekeink boldog, kiegyensúlyozott mosolyát. Ezért kérdezzük hát meg, mi az, amit értük tehetünk. Higggyünk válaszaik őszinteségében és vegyük fontolóra őket.

Attila egy sokkal boldogabb, kiegyensúlyozottabb gyermek lett, és egyre inkább meggyőződtem arról, hogy a gyermekeket be kell vonni a döntéseinkbe.

A második tapasztalatomat egy Montessori-eszköz alkalmazásának segítségével szereztem, egészen pontosan gyöngyrudakkal.

A kísérletben két előkészítő osztályos kislány vett részt, Emese és Denisa. Sajnos, ők nem jártak óvodába, és nagyon nehézkesen akart náluk kialakulni a számfogalom.

A hagyományos módszereket alkalmazva elég szép eredményhez jutottak, most már felismerjük a számokat (0-tól 10-ig), és el is számolunk 10-ig, de a több-kevesebb fogalma nem akart kialakulni, ezért gondoltam, hogy gyöngyrudakat készítek, és azzal próbálkozom.

A hagyományos módszerek alatt értem:

- a halmazalkotást (megadott szempontok szerinti megfeleltetés);
- a számlálást: pálcikával, almával, dióval, játékokkal;
- a mondókák tanulását, mutogatását számokkal;
- a számkártyák felismerését, rendezését (csökkenő, növekvő sorrendben);
- a csoportosítást megadott szempontok szerint;
- a rendezést (kicsitől nagyig).

Mindezek mellett Denisa és Emese számára nem világos, hogy melyik a több, az 5 vagy a 7 (még akkor sem, ha cukorkát számlálunk).

Eredmény

- Első nap csak a színeket kérdeztem meg, és megengedtem, hogy kedvük szerint rakosgassák a gyöngyrudakat, a színeket ügyesen azonosították.
- Majd kérésre a számoknak megfelelően felmutatták a gyöngyrudakat.
- A szópíramis kirakása csak növekvő sorrendben egyre jobban ment.
- A szópíramis kirakása csökkenő sorrendben (több napig gyakoroltuk) is kialakult.
- Összehasonlítás: a kisebb-nagyobb gyöngyrudak összehasonlítása a végén kitűnően ment.

Emese és Denisa azóta boldogan várja a matematikaórát. A tehetséges gyermekek is sokkal szívesebben számolnak a gyöngyrudak segítségével, mint a pálcikákkal. Mivel összevont osztályom van (előkészítő és első osztály), az elsősök szemrebbelés nélkül a szememre hányták, hogy „bezzeg” ők nem számolhattak ilyen szép, színes gyöngyökkel a tavaly.

A harmadik tapasztalatom az egész osztályra vonatkozik. A reggeli találkozás beiktatása csodát művelt a gyermekek személyiségfejlődését illetően. Reggelenként én is leültem velük a szőnyegre, hiszen lentről egészen más a világ. E gyermekek többsége óvodába sem járt. Nem tudták a hét napjait, vagy hogy milyen évben vagyunk, és hányadika van. A legtöbb gyermek a teljes nevét sem tudta megmondani. Először csak beszélgettünk, körbeadtuk a labdát, és mindenki elmondhatta pár mondatban, hogy mi történt vele az előző nap délutánján. Később a témának megfelelően (kéthetes projektekben dolgoztunk) mindenki mesélhetett a kedvenc virágáról vagy a legjobb barátjáról. Ezek a beszélgetések még a legszótlanabb gyermeket is aktivitásra készítették. Aztán a számkártyákat kiborítottuk az asztalkára minden reggel, és a gyermekek lelkesen keresgéltek a naptárba illő számot. Ezúttal szinte észrevétlenül a számokkal is megismerkedtünk.

A hagyományos oktatással szemben ennek a mozzanatnak az az előnye, hogy itt mindenki szót kapott, azok a gyermekek is, akik egyébként sosem szóltak volna meg, és mire a komolyabb tanulásra került a sor, a gyermekekben szép lassan feloldódott a feszültség. Mikor már ezt sikerült elérnünk, nyert

ügyem volt, hiszen a boldog és felszabadult gyermekekre sokkal könnyebb volt hatni, mint az unatkozó, frusztrált diákokra. A diákoknak nem szabadna félniük a pedagógustól. „A félelemtől, hogy valamit rosszul csinálok, annyira feszült leszek, hogy a legegyszerűbb dolgot is elhibázom. Akkor meg ordítanak velem. Nem hiszem, hogy ezt a tanáromat bármivel is boldoggá tehetném. Semmivel sem lehet a kedvében járni” (Thomas Gordon 2001, 41. p.).

Az alternatív pedagógiai program jó értelemben befolyásolja az oktatás minőségét valamint a diákok felzárkózási esélyeit.

Ezekben az iskolákban tényleg fontos szerepet kap a gyermekközpontság, amely elengedhetetlenül szükséges feltétele a jól meghatározott tanítási-tanulási koncepciónak.

Olyan módszertani megújulást és kompetenciaalapú fejlesztést tapasztaltam, melyek gyakorlatba ültetése a diákok javát szolgálja. Vagyis a diák könnyedén, jó hangulatban, felszabadultan, játékosan, viszonylag probléma mentesen sajátíthatja el az új ismereteket.

A Step by step-iskolában az, ahogyan a gyermekek együtt ülnek le a szőnyegre, és együttesen elemzik, értékelik a nap reggeli üzenetét, azt a benyomást kelti bennük, hogy egyformák, egyenértékűek. Egy olyan csapatszellemre tesznek szert, ami hozzásegíti őket a későbbi nagybetűs életbe való beilleszkedésbe.

A kooperatív munka is arra segíti őket, hogy fontos a másik ember véleménye, munkája, hiszen nélküle nem jönne létre a kívánt eredmény. „A csoportos tevékenységnek több sajátos jegye van. Egyik ilyen ismérv az, hogy lehetővé teszi az egyének közötti kommunikációt, információcserét, a szerzett ismeretek közös megbeszélését, értékelését, és egy viszonylagos közös álláspont kialakítását. Csak ilyen feltételek mellett válik lehetővé az információk tanulói aktív feldolgozása, a különböző álláspontok egyeztetése, a szeminárium jellegű vita kibontakozása, egyszóval divergens gondolkodás fejlesztése” (Ferenczi Gyula-Fodor László 2002, 145, 146. p.)

Az, hogy a tevékenységközpontokban vezetők vannak, akiket a gyermekek kiválasztanak maguknak, megtanítja őket, hogyan kell felelősséget vállalni, ugyanakkor arra is képesek lesznek, hogy alkalmazkodjanak a vezetőjük utasításaihoz és bizonyos szabályokhoz.

Ezek a gyakorlatok önállóságra nevelnek és fejlesztik az alkalmazkodóképességet is, ha a helyzet úgy kívánja.

A Montessori-iskolában a speciális eszközök alkalmazását nagyon előnyösnek tartom. A gyermek játszásként éli meg a tanulást.

A Waldorf-iskolában az fogott meg, hogy milyen nagy hangsúly fektetnek az esztétikai érzés fejlesztésére. A kisgyermek is tudja már, hogy szép ruhát szeretne, és a babáinak is szép ékszereket és ruhákat akar. Ha könyveket teszünk egy kicsi gyermek elé, a szép színeseket fogja legelőbb megmarkolni. Ha mesélünk a gyermekeknek, meg tudják ítélni, és szét tudják választani a pozitív tulajdonságokkal rendelkező személyeket a negatív tulajdonságokkal rendelkezőktől.

Az igény a szép és jó megtapasztalására ott van minden gyermekpalántában, csak biztosítani kell nekik a lehetőséget olyan tapasztalatok megszerzéséhez, mint például a tűnemezelés és vizes nemezelés. Bámulatós, mennyi szépet alkotnak a gyermekek ezeknek a technikáknak a segítségével. Az esztétikai érzést tudatosan fejlesztik ebben az iskolában a tánc és a zene segítségével is.

Az alternatív iskolákban a gyermekek képesek lesznek olyan önálló életvezetésre, amelyet a társadalom elvárásai diktálnak különböző élethelyzetekben. Jellemezni fogja őket a talpraesettség, és nem fognak visszariadni az élet kihívásaitól. Kialakul bennük egy egészséges önbecsülés, és a mellettük lévő embert is tisztelni tudják majd. Képesek lesznek a saját érdekeiket megvédeni anélkül, hogy letaposják a másik embert. Tudni fogják, hogy ők egy fontos láncszem, akik nélkül kevesebb a világ. Ha alkalmazott munkásként dolgoznak majd, akkor is pozitív attitűddel szemlélik saját hivatásukat, de vezető egyéniségként is képesek lesznek beosztottaik érdekeit képviselni.

Még az iskolában megtanulják, hogy mindig van egy új esély, és egy kis jóindulattal minden korrigálható (lásd a délutáni programot).

Megértik, hogy a pillanatnyi gyengeségeket kezelni kell, és nem elítélni. De ha történetesen valamelyik gyermek nem született olyan adottságokkal, hogy vezető egyéniség legyen, vagy éppen nem képes vakon követni a vezetőtársa utasításait, akkor is megtanulja kezelni a különbözőséget és tisztelni a „máságot”. Azt hiszem, ez a gyermek a következő idézetet vallhatja majd magáénak: „Ne menj előttem, lehet, hogy nem tudlak követni. Ne gyere mögöttem, lehet, hogy nem tudlak vezetni. Gyere mellettem, és légy a barátom” (Albert Camus).

A társadalomnak szüksége van vezető egyéniségre, aki felelősségteljes, ugyanakkor szüksége van a szabályokat betartó, alkalmazkodni tudó emberekre, valamint különös egyéniségekre, akik mindenben másként gondolkodnak, de barátként közelednek embertársaikhoz.

Ha az alternatív iskolák által kínált lehetőségeket összevetem egy hagyományos iskolával, ahol a pedagógus autoriter magatartást tanúsít, ahol a gyermekek alárendeltnek érzik magukat, és alkalmuk sincs véleményük kinyilvánítására

(lásd az én gyermekkorom), akkor azt hiszem, hogy az alternatív iskola tanulói boldog gyermekek. Reményeim szerint kiegyensúlyozott felnőttként lépnek majd a társadalomba, akik képesek önálló életvezetésre. Ha ők is szülőkké válnak majd, vagy éppen pedagógusok lesznek, természetes lesz számukra, hogy azt tartsák szem előtt, **ami a legjobb a gyermeknek.**

Bibliográfia

Albert Camus:

http://blog.xfree.hu/myblog.tvn?n=lilagondolatok&pid=117887&blog_cim=Albert%20Camus:%20...Ne%20menj%20el%F5ttem,..

Bagdy Emőke: *Bízj magadban! Önértékelés, önefogadás, önbecsülés.* Budapest, 2014, Kulcslyuk Kiadó.

Birta-Székely Noémi: *A pedagógia alapjaitól az oktatás elméletéig.* Kolozsvár, 2010, Ábel Kiadó.

Ferenczi Gyula – Fordor László: *Oktatástechnológia és oktatásszervezés.* Kolozsvár, 2002, Stúdium Kiadó.

Gordon, Thomas: *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése.* 2001, Gordon Könyvek.

Járó Katalin: Szövetségben a közösséggel / Az osztályfőnöki mesterség társadalom lélektani szempontból. In Mészáros Aranka (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* Budapest, 1997, Elte Eötvös Kiadó.

Thomas L. Good – Jere E. Brophy: *Nyissunk be a tanterembe.* 1. kötet. Budapest, 2008, Educatio Társadalmi szolgáltató Közhasznú Társaság.

Veczkó József: Gyerekek, tanárok, iskolák. In *Pszichológia – nevelőknek.* Budapest, 1986, Tankönyvkiadó.

Zrinszky László: *Pedagógusszerepek és változásaik.* Budapest, 1994, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Neveléstudományi Tanszék.

Lehetséges útvonal a boldog gyermek felé

Olyan világmegváltó szándékai vannak egy pályakezdő tanítónak, hogy azt aligha lehet túlszárnyalni. Aztán betekintést nyer a hagyományos oktatásban a könyvek és munkafüzetek világába, melyek túlnyomó számú konvergens gondolkodást ösztönző feladatoktól ékes. A sematikus gondolkodás előtérbe helyezése, a minden gyermekre egyformán érvényesülő szabályok és feladatok kiírása tűnik virágzónak, figyelmen kívül hagyva a gyermek igényeit, saját megfigyeléseit, személyiségét. Az uniformizálás gyakorlása annyira kényelmes, hogy sajnos büntudat és megrovás nélkül alkalmazni lehet. A gyermekek biztos fogódzót kapnak, holott az egyre gyorsabban változó világ nem ezt kívánja meg tőlük. Az *alkalmazkodást*, a *találékonyságot*, a *problémamegoldó képességet* kéne előtérbe helyezni azzal a céllal, hogy a gyermek iskolán kívül is megállja helyét a folyamatosan megújuló helyzetekben, hiszen már rég nem arról kéne szólni az iskolai nevelés, hogy megtanuljuk az ábécét és a szorzótáblát. Persze erről is. A rutinszerű, eredetiséget, ötletességet nem megkívánó feladatok viszont, amivel a gyermekek folyamatosan szembesülnek az iskolában, sajnos nem ezt a célt szolgálják.

Nem helyénvaló kijelenteni, hogy ezen észrevételek, gondok megoldására nincsenek próbálkozások. Ha csak az alternatív pedagógiai módszereket vesszük figyelembe, vagy olyan tanítókat, pedagógusokat, akik tesznek annak érdekében, hogy gyermekeik minél egyedibbek, ötletesebbek és újdonságokkal szemben merész kis felfedezőik legyenek.

Úgy gondolom, a gyermekben élő kreativitás észrevétele, gondozása és megőrzése olyan feladata a tanítónak, amely megkövetel tőle is bizonyos feltételeket: a kreativitást szorgalmazó tanítónak úgyszintén kreatívnak kell lenni, biztosítani a kreatív környezetet, teret engedni a gyermeki kreativitás kibontakozásának. Könnyebb feladata van az óvónőnek, tanítónőnek ilyen téren, hisz az óvodás, illetve kisiskolás korú gyermekben – életkorának megfelelően – még él az alkotási vágy, a gazdag fantáziavilág, az újra való fogékonyság, a minél érdekesebb meglátás és a szokatlan egyértelműsége vagy nagyfokú valószínűsége. Ezek azok a kincsek, amit nekünk, pedagógusoknak nem szabad figyelmen kívül hagynunk, vagy megsemmisítenünk.

A hagyományos iskolarendszerünkben nagyon kevés szerepet tulajdonítanak az olyan tantárgyaknak, mint például a rajz, a torna, a kézimunka, az ének. Ezek – sokunk iskolás tapasztalatai szerint – a „póttantárgyak”, amelyeket ha lehet, mellőzünk, helyette inkább a sokat érő matematikát vagy magyart tartunk.

Iskoláinkban egyre kevesebb a rajz-, kézimunka-, énekóra. Ezek azok a tantárgyak, amelyeket, ha lehetne, teljesen törölnének, vagy a minimálisra csökkentenének. Hogy a vallásórákat ne is említsük. Azok a gyermekek, akik esetleg muzikálisabbak, fogékonyak a tánkra, tornászásra, kivételes rajz tehetséggel rendelkeznek, azok délutáni magánfoglalkozásokra járnak, mert az iskola nem kínál lehetőséget ezek fejlesztésére. Abban az esetben, ha a család nem engedheti meg gyermekének azt, hogy magántanár foglalkozzon vele és fejlessze tehetségét annyira, hogy ez valamikor kreatívnak minősüljön az adott tartományban, akkor rossz esetben vagy sose fog tudomást szerezni lényeges tehetségéről, vagy ellaposodik, érdektelenné válik, és önerőből nem fog foglalkozni vele.

Bár elemi osztályokban még talán nem beszélhetünk olyan kreativitásról, amely megcáfol eddigi tudományos eredményeket, vagy egy adott tartományban olyan újdonságot alkot, mint azelőtt senki más, igenis apró újításokat, szokatlan megoldásokat a problémákra a 7–8 éves gyermek is találhat.

Sajnos sokszor esünk abba a tévedésbe, hogy mindent a gyermekek szájába rágunk. Ilyen módon elveszük tőlük pont azt, ami kreativitásukat, leleményességüket kibontakoztathatná. Pontosan körülírjuk, hogy milyen tárgynak mi a rendeltetése, mit mire kell használni. Megfosztjuk a felfedezés örömétől. Jean Piaget mondja: „Amikor megtanítunk valamit egy gyermeknek, örökre elveszünk tőle annak a lehetőségét, hogy önmaga fedezze fel.”

Legtöbbször időhiányra hivatkozunk: nem jut idő kivárni, míg a gyermek rájön, hogy mit tart a kezében. A ceruzát rögtön a kezébe nyomjuk, hogy írjon vele. Nem hagyunk időt neki arra, hogy kopogtasson vele, hallja a hangját, megpróbálja gurítani, hozzámérni valamihez, vagy netalán másra használni azt.

Minél inkább olyan élményt kapcsolunk az adott tevékenységhez, ami hat a gyermek érzelmi világára is, annál inkább kapcsolódik pozitívan az adott tananyaghoz. Sokkal erőteljesebb hatást kelt bennünk is, látszólag felnőttekben egy illat, egy érzés, egy dallam, mint például egy cím vagy egy szabály.

Ahhoz, hogy egy nekünk fontosnak vélt tananyagot a gyermek hosszú távon megjegyezzen, feltétlenül szükséges azt érdekessé, a gyermek számára vonzóvá tenni. Ébren tartani kíváncsiságukat, időt hagyni a felfedezés örömének – ez az út vezet egyenesen a kreativitásuk kibontakozása, fejlesztése felé.

Az „osztálytermi kreativitás”, ha lehet ezt így nevezni, nem kíván világrengető felfedezéseket szülni, sem egy bizonyos tartomány felfedezéseit és kutatásait megcáfolni vagy megváltoztatni. Mikroszinten kívánjuk színesebbé tenni a gyermek (majd a későbbi felnőtt) mindennapjait, segíteni könnyű problémamegoldásokat találni a váratlan helyzetekben.

Az osztálytermi kreativitás tudatos felépítést és átgondolt lépéseket követel a pedagógus részéről. Mint bármely tudatos fejlesztés esetében, itt is felkészültségre van szüksége annak, aki fejleszteni kíván. Tehát ilyen értelemben tudatos önnevelésről is beszélünk. Csíkszentmihályi Mihály említést tesz a kreatív energiáról. „A mentális energiák kreatív felhasználásával kapcsolatban az emberek között létező talán legnagyobb különbség abból adódik, hogy mennyi lekötetlen figyelmük marad az újjal való foglalkozásra.” Szörnyülködve nézhetjük néhány elemi osztályos gyermek mindennapjait. Az iskola mellett, ami délután jár le, mert nincs, aki otthon a gyermeket felügyelje, megannyi más programja akad: magánórák, ha a számtan nehezen megy, különböző sporttevékenységek, klubok és még sorolhatnánk. Leköti a figyelmét és energiáját az a rengeteg információ áramlása, ami egy nap leforgása alatt éri. Ezek a mindennapi tevékenységek szülik a rutint, a folyamatosan változatlan programját a 6–11 éves gyermeknek. Figyelnünk kell tehát, hogy az iskolában töltött idő folyamán olyan tevékenységeket is biztosítsunk számukra, amely feltölti energiával, de ugyanakkor megnyugtatja, érzelmi világára hat, és olyan dimenzióba viszi, ami rutinmentes.

Ha sikerült megszerezni, megszereztetni a kellő kreatív energiát, akkor első lépésként a kíváncsiságot boncolgatjuk. A gyermekek esetében több munka van a kérdéskultúra kiművelésével és a figyelem kellő összpontosításával, hisz minden érdeklí őköt, és figyelmüket minden lekötheti. Mégis, próbáljuk ne visszafogni, hanem megfelelő irányba terelni a kérdéseiket, kíváncsiságukat megfelelő szinten kielégíteni. A gyermek kérdéseinek elnyomásával a kreativitása kibontakozása előtt vágjuk el az utat. Hadd kérdezzen a gyermek, tanítóként pedig elégítsem ki a válaszzal, illetve buzdítsam arra, hogy kutasson, érdeklődjön.

A lehetőségek halmaza végtelen, a tanító feladata pedig csupán az, hogy teljes szeretettel forduljon a felfedezőkhöz, akik tőle várják a segítséget arra, hogy önmagukat fedezzék föl.

Segítsünk hát nekik!

Nagy Adrienn

A Kolozsvári Kereskedelmi Akadémia sorsa és tanulóinak pályaválasztása a dualizmus kori Magyarországon

A tanulmány célja, hogy bemutassa a kereskedelmi szakoktatásban meghatározó szerepet betöltő Kolozsvári Kereskedelmi Akadémia és tanulói sorsának alakulását a dualizmus kori Magyarországon. A dualizmus időszakában a Budapesti Kereskedelmi Akadémia mellett a kolozsvári kereskedelmi iskola volt az egyetlen olyan intézmény, mely a 19–20. század fordulóját követően is megtarthatta akadémiái címét, mivel a középfokú iskola mellett, a felsőfokú (főiskolai) kereskedelmi képzés indításának nehézségeit is magára vállalta. A kutatás során egyrészt arra kerestük a választ, hogy a kapuit 1878-ban megnyitó kolozsvári kereskedelmi iskola milyen szerepet töltött be a korabeli kereskedelmi szakoktatásban, másrészt vizsgáltuk az iskola tanulóinak társadalmi összetételét, valamint pályaválasztását.

I. Középfokú kereskedelmi szakoktatás szabályozása Magyarországon

Míg az 1850-es évek előtt a vasárnapi iskolák határozták meg a hazai kereskedelmi szakoktatás jellegét, addig a század közepétől egyre nagyobb hangsúlyt kapott a középfokú szakképzés, melynek első fontos állomása 1857-ben a Pesti Kereskedelmi Akadémia megnyitása volt. A polgári kereskedőknek a tanoncoktatás tekintetében megfogalmazott igényei a nagykereskedők számára már nem bizonyultak elegendőnek, ugyanis a nagykereskedők – akiknek testülete 1846-ban alakult meg – nem elégedtek meg az elemi, magán, illetve egyes alreáliskolák szakképzési színvonalával, valamint ezen iskolák nyújtotta végzettségek társadalmi presztízsével. Az 1850-es évek közepén a nagykereskedők már nyíltan is szót emeltek egy Höhere Handelsschule, azaz egy középfokú felsőbb kereskedelmi iskola megalapítása mellett.¹ A Nagykereskedők 1856. évi választmányi ülésén Appiano József a Pest-Budai Kereskedelmi és Iparkamara, a Pesti Magyar Kereskedelmi Bank és a Pesti Lyold-Társulat elnöke felszólalásában

¹ PÓLYA Jakab: *A Pesti Polgári Kereskedelmi Testület és a Budapesti Nagykereskedők és Nagyiparosok Társulata története*. Budapest, 1896, Franklin-Társulat Nyomdája, 146. p

rámutatott arra, hogy ha az állam nem tesz semmit, akkor magának a testületnek kell lépnie a középfokú kereskedelmi szakoktatás megszervezése érdekében, vállalva az ezzel járó anyagi terheket is. Appiano mintaként a lipcsei, a drezdai, a brünni és a laibachi iskolát mutatta be.² A külföldi iskolák közül leginkább az 1831-ben alapított lipcsei intézmény (Handelslehranstalt) felelt meg a hazai igényeknek, melynek célkitűzéseiben a gyakorlati képzés fontossága mellett, az általánosan művelő tárgyak is jelentős szerepet kaptak. A leendő iskola elnevezésére mintául az 1856-ban megnyíló prágai Handelsakademie szolgált. Az új iskola működési alapelveit és szervezeti szabályzatát a Budapesti Nagykereskedők és Nagyiparosok Társulata és a Pesti Polgári Szabadalmazott Kereskedelmi Testület dolgozta ki, melyet a Helytartótanács 1857. április 17-én határozatával (némi módosítás után) elfogadott.³ A Pester Handelsakademie ünnepélyes megnyitására 1857. november 1-én került sor.⁴ A végleges szervezeti szabályzat értelmében két tagozatra oszlott az iskola: állt egy felsőbb kereskedelmi tanintézetből és egy kereskedő tanonciskolából.

Az 1867-es kiegyezés után a modernizálódó gazdaság egyre több szakképzett munkaerőt igényelt, melynek eredményeként ugyan történt előrelépés a szakoktatásban, ám annak üteme eleinte messze nem elégítette ki a szükségleteket. A magyar gazdaság fejlődésében, a nem mezőgazdasági ágazatokat tekintve nagyon jelentős szerepük volt a hazánkba érkező és letelepedő külföldi vállalkozóknak, mérnököknek, műszaki és gazdasági tisztviselőknek és szakmunkásoknak.⁵ A dualizmus idején kezdetét vette a szakoktatási rendszer kialakítása, eleinte az ipari szakoktatásra helyezve a hangsúlyt.

A szakiskolák a szakminisztériumok hatáskörébe tartoztak, kivételt képez az ekkor még egyetlen középfokú kereskedelmi magániskola, a már említett pesti akadémia. Az 1872-es országgyűlésen a szakképzésről lezajlott viták eredményeképpen a kereskedelmi oktatásügy a földművelés-, ipar- és kereskedelemügyi miniszter jogköréből a vallás- és közoktatásügyi miniszter irányítása alá

² VINCZE Frigyes: *A szakoktatásunk múltja és jelene*. Budapest, 1937, Szepes és Urbányi, 64–65. p.

³ BRICHT Lipót: *A Budapesti Kereskedelmi Akadémia története alapításától 1895-ig*. Budapest, 1896, Singer és Wolfner, 231. p.

⁴ Az akadémia működésének első tíz évében az Ürményi-féle Bálvány utcai bérház második emeletének 16 szobájában nyert elhelyezést, 1867-ben a fenntartó egyesület megvette a Vilmos Császár út és gr. Zichy Jenő utca sarkán álló házat, ahol 18 évig folyt a tanítás. VINCZE Frigyes: *A középfokú kereskedelmi szakoktatásügy hazánkban és a külföldön a 19. század ötvenes éveitől napjainkig*. Budapest, 1935, Studium, 41. p.

⁵ Uo. 426–427. p.

került.⁶ Eötvös halála után Trefort Ágoston került a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) élére, aki folytatta elődje oktatáspolitikáját, melyben közgazdasági szemléletének is köszönhetően kiemelt szerepet kapott a szakoktatás. Trefort már miniszterségének első évében, 1872. október 10-én kiadta a kereskedelmi iskolák első hivatalos szervezeti szabályzatát, amely azonban ténylegesen csak a későbbiekben (elsőként 1881-ben)⁷ alapítandó állami iskolákra vonatkozott.

Az 1872-es új tanítástervben foglaltak szerint az alsó fokú szakiskolák mellett működtek a háromosztályú közép kereskedelmi iskolák és a felsőbb kereskedelmi iskolák. A közép kereskedelmi iskolákra vonatkozó szabályzat rendtartása a következőket tartalmazta: „a három osztályú kereskedelmi tanintézet nyilvánossági joggal ruháztatik fel: ez intézet e mellett főgimnázium vagy a főreáltanodával egyenlő rangba helyeztetik, s mindazon kedvezményekben részesül, melyek ezen intézeteket törvény szerint megilletik: például, hogy az itt végzett növendékek katonai kötelezettségük kitöltésében az egy évi önkéntesre jogosítva vannak.”⁸ A közép kereskedelmi iskolába azok a tanulók jelentkezhettek, akik elvégezték a gimnázium, a reál vagy a polgári iskola negyedik osztályát, illetve azok a fiúk, akik betöltötték a 14. életévüket és a felvételi vizsgán megfeleltek. A felsőbb kereskedelmi iskolákról, mint a későbbiekben megszervezendő iskolatípusról beszélt a szervezet.

Az 1880-as évek közepétől, ha lassan is, de egyre több közép kereskedelmi iskola nyitotta meg kapuit (pl. Budapesten négy, Brassóban, Debrecenben, Temesváron, Székesfehérváron, Pécsen, Kolozsváron, Fiumében, Sopronban, Pozsonyban, Szegeden, Zalaegerszegen, Miskolcon) részben annak köszönhetően, hogy növekedett ezen iskolatípusba jelentkező diákok száma, és így az igény az újabb iskolák iránt. A tanulók számának lassú növekedése már 1878 után megfigyelhető, azt követően, hogy a reáliskolákat nyolc osztályossá alakították át, így megnövelve ezzel az ott eltöltött tanulói idő hosszát. Ellentétben a

⁶ SCHACK Béla – VINCZE Frigyes: *Kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota Magyarországon*. Budapest, 1930, Franklin-Társulat, 257. p.

⁷ 1872–1881 között összesen négy testületi, egy felekezeti és hét magániskola működött hazánkban. 1877/78-ban 24 kereskedelmi iskola (10 középfokú, 14 alsó fokú összesen 1114 tanulóval), 1879/80-ban 42 kereskedelmi iskola működött az országban, ezek közül 30 alsó, 12 középfokú (de ebből ténylegesen nyolc volt három évfolyamos a többi négy nem teljes tagozatú magániskola). A közoktatási magyar kir. miniszternek a közoktatás állapotáról az országgyűlés elé terjesztett 7-dik jelentése. *Keresztény Magvető*, 1879. XIV. évf. 1. sz. 59. p.

⁸ SCHACK – VINCZE 1930, 259. p.

reáliskolával, a közép kereskedelmi iskolában a tanulók egy évvel korábban fejezheték be tanulmányaikat, ráadásul az egyéves katonai önkéntességi jog – azaz az úriemberré válás egyik alapvető kritériuma – így is biztosítva volt a diákoknak.

Még inkább növekedett az iskolatípus népszerűsége, amikor 1883-ban elfogadták a köztisztviselők minősítéséről szóló törvényt, amely a közép kereskedelmi iskolát végzett tanulóknak a középiskolát végzettekkel megegyező jogokat biztosított. Mindez azt jelentette, hogy a polgári iskolai végzettség a köztisztviselői alkalmazás szempontjából egyenértékű volt a négy középiskolai végzettséggel, valamint (az általában polgárirra épülő) közép (majd felső) kereskedelmi iskolai végzettség a gimnáziumban/reáliskolában szerzett nyolc középiskolai végzettséggel.⁹ Az 1890-es évek közepén már összesen 37 kereskedelmi iskola működött (hat a fővárosban, 31 vidéken) 5810 tanulóval.¹⁰

Az 1895-ös esztendő jelentős változást hozott a középfokú kereskedelmi szakiskolák életében, ugyanis Wlassics Gyula kultuszminiszterségének már első évében kibocsátotta a kereskedelmi iskolák negyedik szervezetét tartalmazó rendeletet (1895. évi 44.001. sz.), melynek értelmében az addig használt eltérő elnevezéseket, mint közép kereskedelmi, kereskedelmi akadémia, felsőbb kereskedelmi iskola megszüntette és egységesen a felső kereskedelmi elnevezést vezette be.¹¹ Az országban működő akadémiaik közül (brassói, fiumei, soproni, budapesti, aradi, debreceni, kolozsvári, pozsonyi és székesfehérvári) hivatalosan csak a budapesti és a kolozsvári tarthatta meg akadémiai címét. Az állami fenntartású fiumei, soproni és brassói iskola, mint felső kereskedelmi iskola működött tovább, azonban a többi hat iskola, melyeket a kereskedelmi társaságok alapítványokból és a befolyt tandíjából tartották fenn, nem voltak hajlandók lemondani az akadémiai címről, arra hivatkozva, hogy ez szerepel az iskolák alapító dokumentumaiban.

Az 1895. évi rendelet utat nyitott a klasszikus középiskolák felé, mivel egyrészt az iskola igazgatóján kívül legalább négy tagból álló tantestület tagjainak is

⁹ NAGY Péter Tibor: A húszas évek középiskola-politikájának kialakulása. *Századok*, 2000, CXXXIV. évf. 6. 1314. p.

¹⁰ SCHACK Béla: *Felső kereskedelmi iskoláink tanítástervének fejlődése*. Budapest, 1896, Lampel, 51. p.

¹¹ A felső kereskedelmi iskolák hivatalos szervezete. Kiadta a kereskedelemügyi m. kir. miniszter hozzájárulásával a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1895. évi augusztus hó 20-án 44.001. sz. alatt kelt Rendeletével. M. kir. Tud. Budapest, 1895, Egyetemi Nyomda, 60. p.

a középiskolai tanárokéhoz hasonló képesítéssel kellett rendelkeznie, bevezetve ezzel ténylegesen a szaktanárrendszert, illetve a tanárok kötelező óraszámát 20-ban korlátozta, másrészt a tanulmányaikat a diákok már nevében is érettségivel zárhatták. Míg a felső kereskedelmiben szerzett érettségi a középiskolai végzettséggel együtt járó kiváltságok tekintetében megegyezett, addig a továbbtanulás esetében már jelentős különbségek mutatkoztak. Ugyanis az itt szerzett kereskedelmi érettségi nem volt egyenértékű a gimnáziumban vagy a reáliskolában szerzettel, ahogy a reáliskolai sem biztosított a gimnáziuméval azonos felsőfokú tanulmányi lehetőségeket. A felső kereskedelmi érettségivel rendelkező diákok eleinte csak a kereskedelmi akadémiákon (azok főiskolai tagozatán), majd 1899-től a kereskedelmi iskolai tanárképzőben, a gazdasági akadémiákon és később a közgazdaságtudományi kar kereskedelmi szakosztályán folytathatták felsőfokú tanulmányaikat, ami egyúttal azt is jelentette, hogy a továbbtanulási lehetőség tekintetében ez az iskolatípus kevesebb alternatívát nyújtott a kor fiataljai számára. Így érthető, hogy ezt az iskolatípust választók jelentős része munkába állt, és nem kívánt felsőfokú tanulmányokat folytatni.

Az iskolák címe (elnevezése) 1895-től állandó vita tárgyát képezte. Egyrészt egyesek a kereskedelmi helyett a közgazdasági elnevezést látták volna szívesen, azzal érvelve, hogy ezek az iskolák csekély arányban képeznek kereskedőket, másrészt többen azt szerették volna elérni, hogy a VKM minden intézménytől vonja meg az akadémia cím használatát, mondván, hogy ez megteveszti a szülőket és munkáltatókat egyaránt, mivel magasabb színvonalat (végzettséget) tulajdonítanak neki. A vita akkor jutott fordulópontra, amikor Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter 1900. március 9-én rendeletet (13.315. sz.) bocsátott ki, amelyben azoknak a felső kereskedelmi iskoláknak, melyek hajlandók voltak a középiskola mellett egy közgazdasági vagy kereskedelmi főiskolát is működtetni, engedélyezte az akadémiai cím további viselését.¹² Így az 1900/01-es tanévtől a Budapesti Kereskedelmi Akadémia két tagozattal működött, mely egy felső kereskedelmi iskolából és egy akadémiai (főiskolai) tanfolyamból állott, majd 1902-ben a kolozsvári akadémia is elindította főiskolai képzését. A két évfolyamos főiskolai tanfolyamra a rendelet értelmében csak középiskolai, kereskedelmi érettségivel vagy ezekkel egyenértékű mezőgazdasági, ipari végbizonyítvánnyal lehetett jelentkezni.¹³

¹² SCHACK – VINCZE 1930, 251. p.

¹³ NÉVY László: *A Budapesti Kereskedelmi Akadémia 40 évi jelentése*. Budapest, 1903, Pesti Könyvnyomda, 19. p.

II. Kolozsvári középfokú kereskedelmi iskola alapítása és működése

A Kolozsvári Felsőbb Kereskedelmi Iskola létrehozását 1878-ban, a helyi polgári fiúiskola tanárai – Herzel János és Kiss Sándor¹⁴ – kezdeményezték, akik megnyervén Gámán Zsigmond, a kereskedelmi és iparkamarai titkár és a helyi gazdasági elit támogatását, 1878. július 27-én indítványt nyújtottak be a városi képviselőbizottság felé, javasolva, hogy a községileg fenntartott polgári fiúiskola ötödik osztályát – mely csakis ideiglenesen a polgári iskola főreáliskolává történő átalakítása céljából indult – szervezzék át egy leendő felsőbb kereskedelmi iskola első osztályává. Mindezt azzal a céllal, hogy a kereskedelemben és az iparvállalatoknál elhelyezkedni kívánó fiatalok mellett az általános műveltséget és tudományos szakképzést nyújtó előiskolája legyen mindazoknak, akik a távírdai, a postaszolgálati, a közlekedési vagy a pénz- és hitelintézeti szektorban fognak állást nyerni. Bár az iskola fenntartására nem állt rendelkezésre elegendő pénz, a város végül engedélyezte az első osztály megnyitását abban bízva, hogy a kért államsegélyt a VKM megadja a következő tanévtől.¹⁵ Azonban a VKM pénzhíányra hivatkozva visszautasította a kérelmet, és megrovásban részesítette a város vezetését. A VKM által küldött értesítésben a következő indoklás szerepelt: „Az intézet tetemesebb szükségleteinek fedezését a város közössége csak részben képes fedezni, s államsegély nélkül fenntartása bizonytalan, az államsegély pedig a folyó évben fedezet hiányában nem engedélyezhető, s így a növendékek tanulmányainak esetleges megszakítása miatt a felelősség a várost terheli az egyoldalú intézkedés miatt. Ugyanis az iskola átalakítását az 1876. évi XXVIII. törvény értelmében a közigazgatási bizottság elé

¹⁴ Kiss Sándor (1849–1914) Sepsiszentkirályon született, gimnáziumi tanulmányait a nagyenyedi Bethlen Kollégiumban kezdte, és a Kolozsvári Református Kollégiumban fejezte be. A kolozsvári jogakadémián folytatott tanulmányai alatt nevelőként, majd elemi iskolai, később gimnáziumi tanárként dolgozott. 1872-ben a dési kir. törvényszékhez került joggyakornoknak, azonban a jogi pálya nem vonzotta, így eleinte felső népiskolai tanítóként, majd 1873-tól a kolozsvári fiú polgári iskola tanáraként dolgozott, közben 1876-ban a kolozsvári egyetemen történelem–földrajz szakos középiskolai tanári diplomát szerzett. 1879-ben a kereskedelmi iskola igazgatójává nevezték ki, majd az alsó fokú kereskedelmi és ipariskola vezetésére is megbízását kapott. 1894-ben öfelsége a kereskedelmi és ipari szakoktatás terén kifejtett munkásságáért a Ferenc József-rend lovagjává nevezte ki. A Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesületének alelnöke, a Középiskolai Tanárok Országos Egyesületének választmányi tagja, az orsz. m. kir. közoktatásügyi tanács tagja, Kolozsvár sz. kir. város köztörvényhatóságának választottja, a kolozsvári kereskedelmi és iparkamarának levelező tagja.

¹⁵ 1878. szeptember 15-én az oktatás 15 tanulóval a polgári iskola épületében indult (Külső Torda utca, Bogdánfi-bástya).

kellett volna terjeszteni, aki a felállítás és a fenntartás költségeit megvizsgálta volna.”¹⁶ Végül az állami és a városi anyagi támogatás hiányában, de a kolozsvári kereskedelmi kamara pénzügyi támogatásának köszönhetően megszakítás nélkül folytatódhatott a tanítás.¹⁷

A VKM-hez benyújtott újabb kérelemben azzal érvelt a város, hogy miközben Erdélyben sorra nyílnak a tudományos pályákra készítő középtanodák, addig középfokú kereskedelmi iskola nincsen. Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter – részben Kolozsvár város országgyűlési képviselőinek Gróf Péchy Manó, Bokros Elek és a helyi kamara többszöri közbenjárására – 1880-ban jóváhagyta az iskola működését, és a VKM évi 3000 (később 5500) forint államsegélyt biztosított a fenntartásához. Azonban megjegyzendő, hogy az iskola ekkor még nem nyert nyilvánossági jogot, és végzett tanulói az egyéves katonai önkéntesség előnyeit sem élvezhették. Az előbbi jog megadására – gróf Eszterházy Kálmán főispán támogatásának köszönhetően – 1881-ben, míg utóbbi a Császári és Királyi Hadügyminisztérium 4703/II. számú rendelete értelmében, 1882-ben került sor. A kezdetben hiányos iskolai felszerelés pótlására az erdélyi származású gróf Kemény Gábor földművelés-, ipar- és kereskedelemügyi (majd később közmunka- és közlekedésügyi) miniszter tárcájának költségvetéséből több alkalommal utalt ki az iskola részére (1000 Ft) felszerelési segélyt.¹⁸

A három évfolyamos Kolozsvári Felsőbb Kereskedelmi Iskola anyagi fenntartója a város, az állam és a kereskedelmi társulat támogatása mellett a Kolozsvári Kereskedelmi és Iparkamara volt, mindemellett az iskolát a helyi takarékpénztár, a hitelbank és számos vállalat is támogatta. Az iskola felügyeletét (szervezet, vezetés, tanári kar, fenntartás) a VKM mellett egy állandó, hattagú (város, a kamara, a kereskedelmi társulat, a város képviselő bizottságának két küldöttje, a kamara által választott személy és az igazgató) felügyelőbizottság

¹⁶ KISS Sándor: *Kolozsvári bennlakással összekötött kereskedelmi akadémia története 1878–1895*. Kolozsvár, 1896, Cirner és Lingner Könyvnyomda, 16. p.

¹⁷ Az 1879/80-as tanévben az oktatás a helyi kereskedő társulat által rendelkezésre bocsátott tanonciskola a Wesselényi-féle ház emeleti két helyiségében (a Fötér 33 sz. alatt) folytatódtott, szinte taneszközök nélkül (2 iskolatábla, 1 tintatartó és két térkép segítségével). 1880 júliusától ideiglenesen a Fötér 7 sz. alatti Szentkereszty-féle ház 10 szobás lakását bérelte ki a kamara, majd 1881-től a római katolikus egyházközösség elemi leányiskolájának költözését követően megüresedett épületbe nyert elhelyezést az iskola. KISS 1986, 23.;

77. p

¹⁸ Uo.

gyakorolta.¹⁹ Az iskola tanterve az 1872. évi fent említett rendeletet követte némi, az óraszámokat illető – a VKM által jóváhagyott – módosítással.

Az iskola hosszas hányattatás után az 1887/88-as tanévtől költözött be Maetz Frigyes helyi építész által tervezett, újonnan épített önálló épületébe²⁰, és egyúttal megnyitotta internátusát is, mely 1887 és 1895 között közel 60 megyéből 728 tanuló elhelyezését biztosította.²¹ Az iskola újabb környező telkek megvásárlása révén az évek folyamán tovább bővült, így biztosítván a bennlakó diákok szellemi képzését és testi felfrissülést (könyvtár, laboratóriumok, olvasó, játék, zene és vívóterem, tágas udvar, korcsolya és tekepálya). A testnevelés és egyúttal a versenysport kiemelt szerepet kapott az iskolában. A Kolozsvári Kereskedelmi Akadémiai Sportkör (KEAC) tanulói – az 1909-ben átadott modern tornacsarnoknak is köszönhetően – kiváló eredményeket értek el az országos atlétikai és tornaversenyeken, valamint az akadémia labdarúgó-csapata Erdély legeredményesebb egyesülete volt 1914-ig.²²

Az iskola tanterve a VKM kereskedelmi iskolák szervezete tárgyában 1872-ben, 1884-ben, 1885-ben és 1895-ben kiadott rendeleti előírásait követte.²³ A gyakorlati képzést az 1881-től megszervezett mintairoda biztosította.

¹⁹ KISS 1896, 35. p.

²⁰ Az önálló épület elkészültében fontos szerepe volt a Mária Terézia által 1771-ben létrehozott Erdélyi Kereskedelmi Alapnak, melyből az 1840-es években már ösztöndíjat adtak a politechnicumban tanulni kívánó erdélyi fiataloknak. Az alap vagyonának (70 000 Ft) megszerzésére 1884-ben tett lépések eredményesnek bizonyultak, így az uralkodó jóváhagyása után Trefort Ágoston 1885. június 2-án küldött levelében tájékoztatta az iskolát, hogy az építkezés megkezdését követően, annak költségeinek fedezésére jogosult alap vagyonának teljes összegét felhasználni. Trefort Ágoston levele és az iskola felügyelő bizottságának nyomtatott másolatban teljes szövegével olvasható. KISS 1896, 190–194. p.

²¹ Az internátus díja kezdetben évi 270, majd 400 forint volt. KISS 1896, 230, 247. p.

²² A Kolozsvári Kereskedelmi Akadémiai Sportkör csarnokfelavató disztornázása. Huszadik Század, 1909. február 23. <http://www.huszadikszazad.hu/1909-februar/sport/a-kolozsvari-kereske-akademiai-sportkor-csarnokfelavato-disztornazasa> (Letöltve: 2015. 10. 20.)

²³ A kereskedelmi iskolák szervezete. Kiadatott vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1884. évi július hó 29. napján 28.093. szám alatt kelt rendeletéből. Egyetemi nyomda, Budapest, A kereskedelmi iskolák szervezet. Vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1885. évi augusztus hó 3. napján 29.801. szám alatt kelt rendeletéből. Egyetemi nyomda, Budapest.

II.1. Kiss Sándor szerepe a kolozsvári és országos kereskedelmi szakoktatásban

A kolozsvári ipari és kereskedelmi kamara, valamint az iskola vezetése, élén Kiss Sándor igazgatóval nem csak helyi, hanem országos szinten is aktív szerepet vállalt a hazai kereskedelmi szakoktatás ügyének előmozdításában. Kiss több ízben küldte meg javaslatát a VKM-hez és a Kereskedelemügyi Minisztériumhoz a szakoktatás szervezeti szabályzatának átalakítására, valamint síkra szállt a köztisztviselők minősítéséről szóló törvény 1882. július 24-én nyilvánosságra került első javaslatának módosításért, mely a Budapesti Kereskedelmi Akadémián kívül egyetlen közhivatali pályát sem jelölt meg a közép kereskedelmi iskolában végzetek számára. A Kolozsvári Kereskedelmi és Iparkamara 1882-ben az országgyűléshez intézett feliratában kérte a kereskedelmi akadémia név használatának törlését, és annak kereskedelmi középtanodára való módosítását javasolta.²⁴ Az 1883. évi I. törvény végleges változatába már a kereskedelmi iskola kifejezés került. Kiss Sándornak az 1884. évi, újonnan bevezetett kereskedelmi iskolai szervezeti szabályzat kidolgozásában is meghatározó szerepe volt. Ugyanis a kolozsvári kamarán keresztül 1881. február 15-én továbbította a kereskedelmi középfokú szakoktatás átalakítása kapcsán összegzett javaslatát a VKM-hez,²⁵ melynek tárgyalását 1883-ban a minisztérium napirendre is vette, majd az új szervezet kidolgozásával Kiss Sándort és a Budapesti Kereskedelmi Akadémia igazgatóját, Lewin Jakabot bízta meg. Ám utóbbi a tanácskozáson egészségügyi okok miatt nem tudott részt venni, így végül Kiss Sándor irányításával készült el az első tervezet, melyet további négy szakmai egyeztetés követett. Kiss a hangsúlyt a gyakorlati tantárgyakra (minta iroda, pénzügytan) helyezte; a túlterhelés csökkentésére pedig a záróvizsga tárgyai közül törölték az ókori és középkori egyetemes történelem, a földrajz, természetrajz, vegytan, algebra és a mértan tantárgyakat. Kiss javaslatai közül több elem, mint például az iskolatípus négy évfolyamosra való bővítése kimaradt az 1884. július 29-én kiadott 28.093. sz. miniszteri rendelettel bevezetett és már elfogadása pillanatában is sokak által bírált, de némi módosítástól eltekintve 1895-ig érvénybe lépő szervezeti szabályzathoz. Kiss lobbist indított a tanulói terhet könnyítő, a gyakorlati oktatásnak is időt biztosító négy évfolyamos képzés mellett, azonban a

²⁴ A felirat teljes szövegének nyomtatott másolatát lásd: KISS 1896, 132–134. p.

²⁵ A jelentés teljes terjedelmében olvasható KISS 1896, 100–114. p.

VKM részéről a tanulmányi idő megemlése elutasításra talált csakúgy, mint tiltakozása az 1885-től kötelező tárgyak közé emelt harmadik idegen nyelv (francia) beemelése és a polgárral kapcsolatos kereskedelmi iskolák életre hívása ellen. Kiss az 1884. évi tantervi revízió kapcsán egyik legnagyobb eredménynek azt tartotta, hogy a VKM a kereskedelmi intézmények közül kettőnek, a Budapesti Kereskedelmi Akadémiának és a Kolozsvári Felsőbb Kereskedelmi Iskolának 1885-től engedélyezte, hogy a három évfolyam sikeres lezárása után tanulmányaikat a keleti nyelvek ismeretével is kiegészíteni kívánó tanulóknak egy negyedik évfolyamot indítsanak, sőt ígéretet téve a jelesen végezett tanulók keleti államokban való elhelyezésére.²⁶

Az 1885. esztendő szintén fontos eseménye volt az akadémia cím elnyerésére, melyre Kiss Sándor és az iskola felügyelőbizottságának a VKM-hez 1885. július 27-én intézett kérelmének eredményes elbírálását követően 1885. november 10-én került sor. A kérelem benyújtásában szerepet játszott az ekkor újonnan alapított Pozsonyi Kereskedelmi Akadémia, mely a fiumei után (1881) a második iskola volt a kiegyezést követően, amelynek megelőlegeztetett e cím használata. Kiss a kolozsvári iskola eddigi, a budapesti iskola színvonalát megközelítő eredményeire és az 1881-ben tett német, osztrák tanulmányi útján alaposan feltérképezett külföldi iskolák példájára hivatkozott, amikor Ausztria kereskedelmi képzését emelte ki, ahol a bécsi akadémia mellett, a földrajzilag fontosabb kereskedelmi központok (Prága, Trieszt, Graz) fejlettebb intézetei használhatják az akadémiai megkülönböztető címet.

A kereskedelmi szakoktatás újabb reformja 1890-ben került napirendre, amikor a szakképzés rendezésére gr. Csáky Albin közoktatásügyi miniszter az Országos Közoktatási Tanácsot, Baross Gábor kereskedelemügyi miniszter pedig a kereskedelmi kamarákat kérte fel egy javaslat kidolgozására,²⁷ így a kolozsvári kereskedelmi kamara is megküldte véleményét, melyet Kiss Sándor a kamara levelező tagjaként jegyzett.²⁸ A memorandumban ismét megfogalmazta

²⁶ Uo. 145. p.

²⁷ Baross Gábor miniszter jelentése az erdélyi alsó- és középfokú szakoktatás tárgyában, megküldve a VKM-nak. MNL OL KM – K231 – 1891. –74.d. – 4.t. – 27.405. ikt.

²⁸ A debreceni és a pozsonyi kereskedelmi és iparkamara is hasonló véleményt fogalmazott meg a kereskedelmi szakoktatás átalakítása kapcsán. A Debreceni Kereskedelmi Akadémia igazgatóságának jelentése a kereskedelmi miniszternek megküldve 1890. május 30. MNL OL KM – K231– 1890 –73.d. – 4.t. – 31.800. ikt.; Meltzl Oszkár min. tanácsos jelentése a kereskedelmi akadémiák érettségi vizsgájáról. MNL OL KM – K231 – 1891. –72.d. – 4.t. – 440. a. – 44.692. ikt.

egy negyedik gyakorlati évfolyam bevezetésének szükségét, valamint az óraszámok, elsősorban a gimnáziumokat (25) is meghaladó elméleti órák (30) csökkentését azzal indokolva, hogy egyrészt a kolozsvári iskolában 40-50%-ban valamely gimnáziumból felvételt nyert tanulóknak 75%-a elégséges bizonyítvánnyal érkezett, másrészt „*már nincs szükség az iskolatípus megkedveltetésére,*” így a többi középiskolával megegyezően kellene az évfolyamokat kialakítani.²⁹ A cím tekintetében – a polgárral kapcsolatos iskolák megszüntetését követően – a kereskedelmi középiskola elnevezésének, míg néhány, arra méltó iskola számára az akadémiai cím használatát javasolta.³⁰

III. Főiskolai képzés megszervezése

A középfokú kereskedelmi iskolák névhasználatának vitáját lezáró 1900. március 9-én elfogadott 13.315. számú VKM-rendelet elfogadása, valamint a főiskolai képzést elsőként indító Budapesti Kereskedelmi Akadémia májusi kérelmét követően még ez év augusztusában a kolozsvári iskola is benyújtotta kérvényét egy, a középfokúnál magasabb fokú kereskedelmi képzés indítására, illetve decemberben a képzés részletes tervezetét is beterjesztette a VKM-hez. Az ügy megvitatását a VKM az 1892-ben alapított Országos Iparoktatási Tanácsból ekkor létrejövő Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatói Tanács kereskedelmi szakosztályához rendelte,³¹ mely 1901. február 27-én tartott ülésén – Dr. Schack Béla felső kereskedelmi iskolai kir. főigazgató támogató egyetértésével – született határozatával támogatta a VKM-nak, hogy engedélyezze a kolozsvári akadémiának a felső kereskedelmi iskola mellett – próbaképpen három évre – a két évfolyamos akadémiai képzés megszervezését is, ám „*míg további*

²⁹ A tanulmányi eredményekről lásd: A Kolozsvári Kereskedelmi Akadémia felügyelő bizottságának jelentése kereskedelemügyi miniszternek. MNL OL KM – K231–1891– 74.d. – 4.t. – 27.276. ikt.

³⁰ Az 1890. szeptember 13-án kelt 50.705/VI. VKM rendelet felhívására írt jelentés teljes szövege nyomtatásban olvasható. KISS 1896, 284–297. p.

³¹ Király Ferenc országgyűlési képviselő, kereskedelmi és iparkamarai titkár jelentés a kereskedelmi akadémiák tárgyában. MNL OL KM – K231 – 1892. –74.d. – 4.t. – 177.a.– 75.449. ikt.

*sürgős szükséglet nem mutatkozik újabb kereskedelmi akadémia ne állítására.*³² Egyúttal javasolva, hogy a három év eredményeinek áttekintését követően adassék csak ki az akadémia végleges szervezete. Mindaddig is kérve az intézmény fenntartó testületét, hogy a magas színvonalú elméleti és gyakorlati oktatást biztosítandó, gondoskodjon más iskolában nem alkalmazandó, kizárólag az akadémia szolgálatába álló tanerőkről, valamint az ismétlődő, általános előadások mellett, a hallgatóknak minden félévben nyíljon lehetősége speciális, a gyakorlati életből érkező „szakférfiak” által tartandó kurzusok látogatására, illetve a kötelező 30 órából 20 mindenki számára kötelezően látogatandó legyen. Továbbá az „ügyességek” (gyorsírás) fejlesztését és a nagyipari és a kereskedelmi élet közvetlen megtapasztalását lehetővé tevő tanulmányi kirándulásokat sem mellőzhette a képzés. A Tanács támogató javaslatát követően, az akadémiai képzés szervezeti szabályzatának végleges elkészítése előtt – az iskola felügyelőbizottsága által 1901. április 4-én tartott ülésen hozott határozat értelmében – az iskola tanárát, Dr. Széplaki Jánost³³ félévi külföldi (elsősorban német) tanulmányútra küldte, hogy meglátogassa, és egyúttal alaposan feltérképezhesse a már működő német kereskedelmi főiskolákat. Széplaki kiemelt figyelmet szentelt az idegen nyelvek oktatására, a világkereskedelmi, valamint a gyakorlati kül- és belkereskedelmi ismeretekre egyaránt hangsúlyt helyező, az osztrák Kereskedelmi Múzeum egyik osztályaként működő Bécsi Export–Akadémiának, illetve a lipcsei kereskedelmi kamara által alapított és fenntartott kereskedelmi főiskolának. Amíg a bécsi főiskola hallgatói tanulmányaikat egy kötött, szigorú előírásokat (kurzusok felvétele) tartalmazó szabályzatot követve folytatták, addig a kapuit 1898-ban megnyitó – a lipcsei egyetemmel szoros kapcsolatban működő, a belügyminisztériumnak alárendelt, de közvetlenül a kereskedelmi kamara elnöke által vezetett a 11 tagú főiskolai tanács irányítása alatt álló – két

³² KISS Sándor: A kolozsvári bennlakással összekötött felső kereskedelmi iskola – kereskedelmi akadémia – huszonharmadik évi értesítője az 1900–1901. tanévről. Kolozsvár, 1901, Ajtai K. Albert Könyvnyomda, 7. p.

³³ Dr. Széplaki János 1868-ban Gyergyótólgyesen született. Gimnáziumi tanulmányait Brassóban kezdte, majd a kolozsvári katolikus gimnáziumban fejezte be 1887-ben, majd egy tanévet Svájcban és Németországban töltött. Hazatérve beiratkozott a kolozsvári egyetemre, ahol német, latin és francia filológiát hallgatott, 1892-ben tanári szakvizsgát tett, és állami ösztöndíjjal Franciaországba utazott. A párizsi és lyoni egyetemen tanult, majd Belgiumba, Hollandiába utazott, végül 1894-ben ismét hazatért, bölcsészdoktori szigorlatot tett, és egyúttal a kolozsvári kereskedelmi iskola rendes tanáraként dolgozott.

évfolyamos lipcsei főiskola a német egyetemek mintájára teljes tanszabadsággal működött.³⁴

A Tanács a fentiekben ismertetett feltételekkel a VKM és a kereskedelemügyi miniszter egyetértésével 1901. május 2-án kelt 29.483. sz. leiratával megadta az engedélyt a Kolozsvári Kereskedelmi Akadémia főiskolai képzésének elindítására.³⁵ Azonban a jelzett feltételek teljesítéséhez az új tanév kezdetéig már nem maradt elegendő idő, így a képzés megnyitását 1902 szeptemberére halasztotta az intézmény vezetése. A századfordulót követően a Kolozsvári Kereskedelmi Akadémia két – egy felső kereskedelmi iskolai és egy kereskedelmi akadémiai – tagozattal folytatta működését. Az akadémiai tanfolyamon a hallgatók heti 25 órában ismerkedhettek meg a magasabb fokú kereskedelmi ismeretekkel.³⁶ Az iskola főiskolai tagozatának tanulmányi ügyeit a budapesti akadémiahoz hasonlóan itt is hét tagból álló tanulmányi tanács intézte. Emellett a tanfolyam kapcsolatban állt a helyi tudományegyetemmel, amely lehetővé tette a hallgatóknak az egyes egyetemi előadásokon való részvételt, és egyszersmind az akadémia kifejezetten ajánlotta az államszámvitelt, a nemzetközi jog, a csődjog, a pénzügyügyi jog, a biztosítási és fuvarozási ügyek, a szociológia, a közegészségtan és a filozófiai tudományok című kurzus hallgatását.

IV. A Kolozsvári Kereskedelmi Iskola tanulóinak létszáma és társadalmi összetétele

A kolozsvári kereskedelmi iskola 1878 és 1895 között beiratkozott tanulóinak (2613 fő) 34,7%-a gimnázium, 49,6%-a polgári iskola négy osztályának elvégzése, míg 1%-a felvételi eljárás után nyert felvételt. Az intézmény tanulóinak létszáma – eltekintve a nagyváradi iskola megnyitásának (1888), valamint az

³⁴ SZÉPLAKI János: Kereskedelmi főiskolák külföldön: In Kiss Sándor (szerk.): *A kolozsvári bennlakással összekötött kereskedelmi akadémia huszonnegyedik évi értesítője az 1901–1902. tanévről*. Kolozsvár, 1902, Ny. Gombos Ferenc Könyvnyomda, 11. p.

³⁵ Uo. 9. p.

³⁶ Kötelező tantárgyak: kereskedelmi számtan, politikai számtan, mennyiségtan, könyvvitel, magyar kereskedelmi levelezés, német nyelvű levelezés, nemzetgazdaságtan, pénzügytan, magyar magánjog, jogszolgáltatás bel- és külföldön, kereskedelmi váltójog, általános forgalmi ismeret, nemzetközi kereskedelem, bank-tőzsdeismeret, közgazdasági földrajz, vám-tarifá, vasúti és hajózási díjszabás. KISS Sándor (1902): *A kolozsvári bennlakással egybekötött kereskedelmi akadémia 24. évi értesítője az 1901/02. tanévről*. Kolozsvár, 25. p.

internátusi helyek 30 fővel való csökkenésének évét (1894) – a századfordulóig folyamatosan növekedett.

A tanulók többsége mindvégig magyar nemzetiségű (93%), valamint kolozsvári lakos volt (vagy Kolozs megyéből, illetve a környékről érkezett), és döntően a térségben is helyezkedett el (a tanulók átlaga, 70%-a Erdélyből származott és itt is vállalt az iskola után munkát). A lemorzsolódás a korszakban az ország többi kereskedelmi iskolájához hasonlóan itt is igen magas volt (1878–1892 között 2054-ben tanuló iratkozott be az iskolába, közülük 421 fő érettségizett, azaz mindössze 20%). Ha megvizsgáljuk, hogy az 1878 és 1892 között az első osztályokba beiratkozott tanulók közül hányan jutottak el a záróvizsgáig, akkor ez az arány lényegesen jobb (834 tanuló közül 702 jelentkezett záróvizsgára, közülük 132 maradt távol, sikeres érettségivel egyértékű vizsgát 480 fő tett, ami közel 60%).

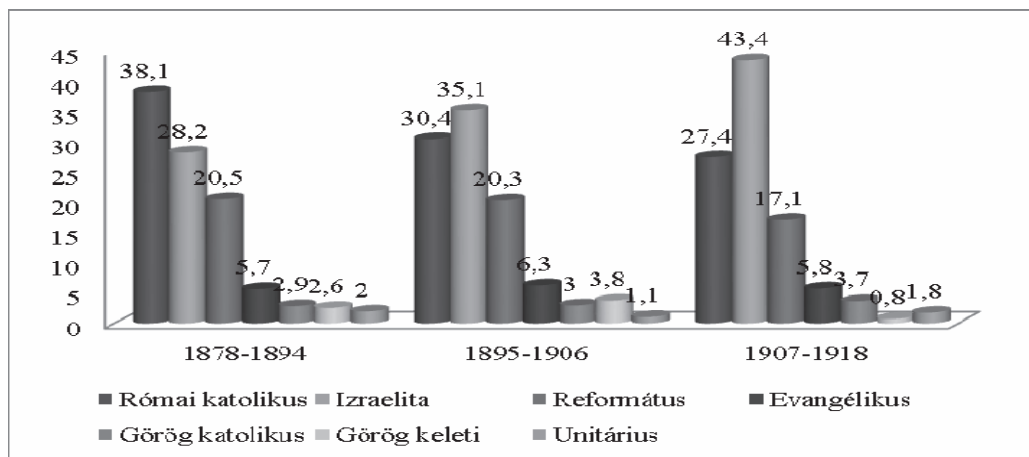
1. táblázat. *A Kvári Kereskedelmi Akadémia tanulóinak létszáma 1878–1918 között*

Tanév/tanuló	1878/88– 1893/94	1894/95– 1905/06	1906/07– 1917/18
Tanulók létszáma	2351	2786	2432
Érettségizettek száma	569	852	421

Forrás: KISS 1896; Az iskola évente kiadott értesítői

A tanulók felekezeti megoszlását tekintve, megállapítható, hogy amíg eleinte (1878–1894) többségében a római katolikus (38%) felekezet képviseltette magát, addig a korszak végére (1907–1918) már az izraelita felekezet (43%). Azonban a keresztény felekezeteket együttesen tekintve 1878 és 1895 között az arányuk 72%, míg az izraelitáké 28%, ami a korszakban az egyik legalacsonyabb volt az ország összes felső kereskedelmi iskolája között, erről az iskola vezetése a következőképpen vélekedett: „A hazai nagyobb kereskedelmi iskoláknál sehol nincs meg a keresztény tanulók e kedvező arány-száma, sőt ellenkezőleg, különösen a költségesebb iskoláknál 50–78%-át teszik ki az izraeliták az összes tanulónak. Iskolánk egészséges és szabad szelleme mellett születés, vallás, nemzetiség válaszfalat emel az ifjuság közt, különbséget a tanári kar előtt sehol nem okozott, elbírálásunk egyedüli tárgya a szorgalom és a jó magaviselet, s így keresztény és izraelita, magyar és román egyforma bánásban részesül s a tisztességes ifjuban megkívánható tulajdonságok mellett minden növendéke ez iskolának

otthonra talál itt: de midőn a keresztény elemek ilyen tulsulyát constatálhatjuk, ez akadémiánk eredményes hatásának egyik népszerűsítésében és becstünetésében fontos missiót teljesített társadalmunk azon osztályánál, mely eddig e pályától távol tartotta magát hazánk nemzetiségi és közgazdasági nagy kárára.”³⁷



1. ábra. *A kolozsvári kereskedelmi akadémia tanulóinak felekezeti megoszlása (%)*

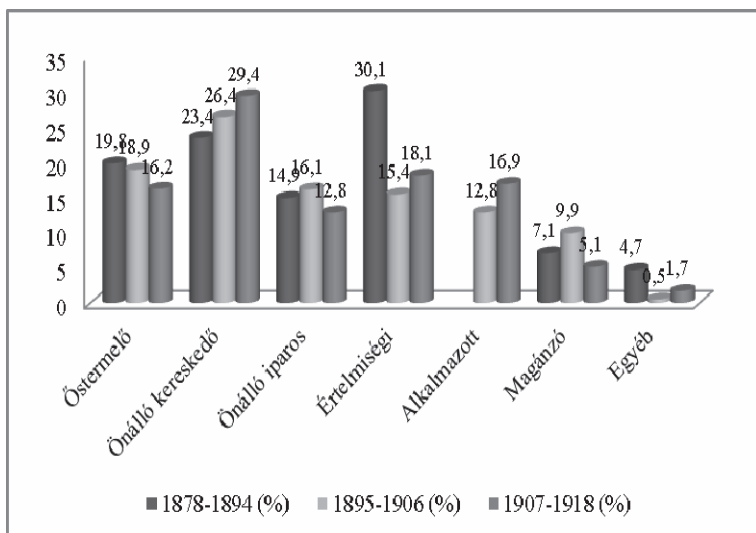
Forrás: KISS 1896; Az iskola évente kiadott értesítői

A szülők foglalkozását tekintve a korszakban 38–42%-ban az önálló kereskedő, iparos, 30–17%-ban az értelmiségi, illetve 20–18%-ban a birtokos családok küldték gyermeküket a kolozsvári kereskedelmi iskolába. Az első időszakban (1878–1894) a legnagyobb arányban értelmiségiek küldték gyermekeiket kereskedelmi iskolába. A magas arány nem meglepő, hiszen (1886-os, 1889-es és 1895-ös évi) a virilisjegyzékek adatait megvizsgálva a hagyományos birtokos elit és a vállalkozói ipari, kereskedői réteg számának (átmeneti) csökkenését, míg az értelmiségi réteg emelkedését tapasztaljuk.³⁸ Az önálló, tehetős kereskedői réteg is előszeretettel járatta gyermekét a kolozsvári akadémiára. A jegyzékben (1890–1905) szereplők közül megemlíthető Molnár József üvegárus, a kolozsvári kereskedelmi társulat tagjának fia, Molnár Kálmán, aki vasúti hivatalnokként, Krischner Jakab zálogház-tulajdonos fia, Krischner Béla, aki szintén hivatalnokként, Betegh Péter fakereskedő, akinek fia, László a Kolozsvári Mezőgazdasági Bank és Takarékpénztár könyvelőjeként, Stámpa Keresztély

³⁷ KISS 1896, 351. p.

³⁸ FERENCZI Szilárd: Adatok a kolozsvári virilizmus történetéből. *Erdélyi Múzeum*, 2010, 72. évf. 1–2. sz. 17–29. p.

cukrászdatulajdonos fia az Erdélyi Bank- és Takarékpénztár igazgatójaként, Wertheimer Vilmos a kolozsvári kereskedelmi társulat választmányi tagjának fia a magyar–francia biztosítótársaság kolozsvári főügynökségének főkönyveztetőjeként, a neves Gámán János nyomdatulajdonos unokája, Gámán Dezső a Kolozsvári Takarékpénztár és Hitelbank bank- és váltóüzletének vezetőjeként, Andráschofszky Dániel ecet-gyáros fia Magyar Leszámítoló és Pénzváltó Bank erdélyi fiókjának hivatalnokaként, míg Fischer Ágost híres porcelán-gyáros fia apja vállalkozásában dolgozott.³⁹



2. ábra. A kolozsvári akadémiai tanulók szüleinek foglalkozási megoszlása

Forrás: KISS 1896; Az iskola évente kiadott értesítői

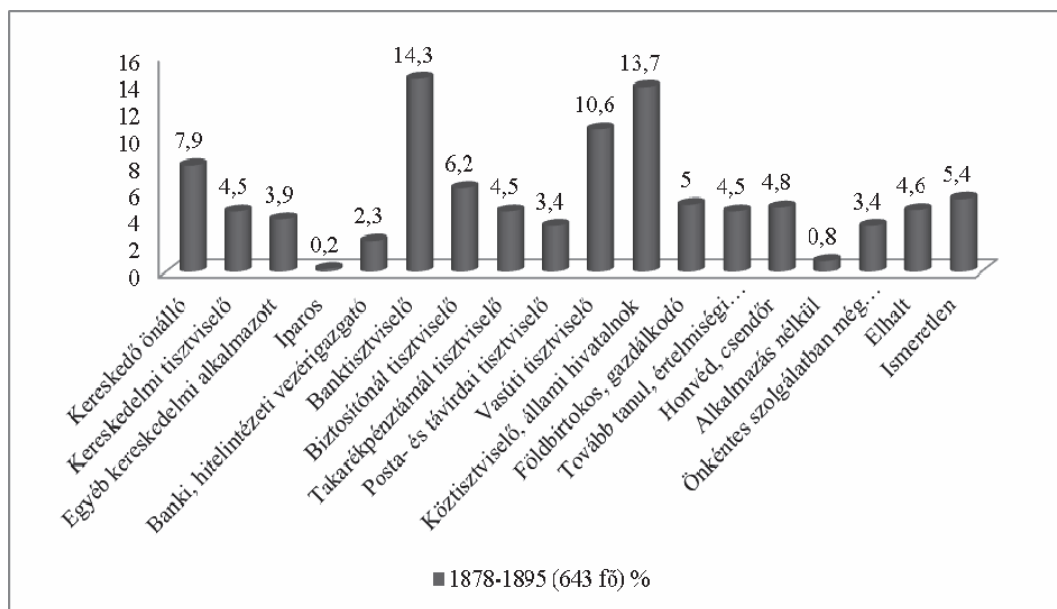
Az iskola komoly erőfeszítést tett a tanulmányi eredmények javítására, ennek eredményeként azok jobbak voltak, mint a felső kereskedelmi iskolák országos átlaga.⁴⁰ 1878 és 1894 között osztályvizsgát tett 2613 fő közül 8% jelesen, 28% jó, 36% elégséges, 20% elégtelen (8% nem vizsgázott) bizonyítványt

³⁹ MUZSNAI Ürmössy: *Kolozsvár kereskedelme és ipara története*. Kolozsvár, 1898, Harmath J. Nyomda, 87., 168. p.

⁴⁰ Az országos átlag 1900-ban a 37 felső kereskedelmi iskolában osztályvizsgát tett tanulók esetében a következő volt: 1,38% jeles, 13,07% jó, 39,60% elégséges, míg 45,85% nem felelt meg. *Magyar Statisztikai Évkönyv, Új Folyam* XI. 1902. Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, Athenaeum, Budapest. 1903.; KAUNITZ Lajos (1902): A felső kereskedelmi iskolák az 1900/1901. tanévben. *Kereskedelmi Szakoktatás*, X. évf. 1. sz. 18–32. p.

kapott.⁴¹ Azonban a szóbeli érettségire 1880 és 1894 között eljutó 669 fő közül már csak 71 (0,6%) szerzett jeles érettségit, 233 fő jó (34,8%), 270 fő (40,4%) elégséges bizonyítvánnyal zárta le tanulmányait, míg 95 főt (14,3%) javításra utasítottak.

Az iskolában 1878 és 1895 között 643 fő szerzett érettségit, közülük 30 fő az adatfelvétel idejére elhalálozott, míg 35 fő foglalkozása ismeretlen, így összesen 578 diák pályaválasztásáról rendelkezünk pontos (névsoros bontásban) adatokkal (3. ábra).



3. ábra. Károlyi Kereskedelmi Akadémia végzett tanulóinak pályaválasztása

Forrás: KISS 1896, 379–409. p.

A károlyi iskola végzett tanulóinak többsége (27%-a) valamely pénzintézetnél (bank, takarékpénztár, biztosító) alacsonyabb beosztású banktisztviselőként, illetve köztisztviselőként helyezkedett el. Az összes tisztviselő aránya, beleértve a vasúti, postai stb. tisztviselőket is: 58%. Viszonylag nagy volt a vasút és posta-távírdai tisztviselők aránya (14%), míg a kereskedelemben csupán 16%-uk nyert állást, közülük is az önálló vállalkozók aránya (általában a családi vállalkozást vitték tovább) csak 8%. Ha figyelmen kívül hagyjuk az elhalálozott

⁴¹ KISS 1896, 355. p.

és az ismeretlen foglalkozású tanulókat, akkor a pénzügyi pályára lépők aránya közel 30% volt. Az ismert foglalkozású diákok közül a már családot alapítók aránya viszonylag alacsony, 13%. A kolozsvári iskola végzett tanulói közül mindössze 4 fő vált ténylegesen nagykereskedővé, 19 fő volt cég vagy annak társtulajdonosa, 10 fő töltött be vezető pozíciót banknál vagy egyéb pénzintézetnél, 19 fő lett valamely cég főkönyvelője.⁴² Az iskola tanulói közül többen folytatták tanulmányaikat, például a főváros valamely gimnáziumában, a keleti kereskedelmi tanfolyamon, a kolozsvári egyetemen, a kolozsmonostori gazdasági tanintézetben, a magyaróvári gazdasági akadémián vagy éppen külföldön, a cötheni (Anhalt) Höheres Technisches Institut-ban, a hohenheimi gazdasági tanintézetben, a bécsi egyetemen, illetve Lyon és Lausanne kereskedelmi főiskoláin.

A főiskolai tagozatra 1902–1918 között 584 tanulót vettek fel, akik közül 259 végzett sikeresen.⁴³ A hallgatók 32,6%-a katolikus, 28,5%-a református, 11,2%-a evangélikus, 7,1%-a görög katolikus, 3,8%-a görög keleti, 15,4%-a izraelita, míg 1,4%-a egyéb felekezethez tartozott.⁴⁴ Tanulmányaik befejezése után a hallgatóknak 43%-a magán-, míg 32%-uk köztisztviselőként dolgozott, azaz többségük nem a kereskedelmi pályát választotta.

Összességében elmondható, hogy a kolozsvári kereskedelmi iskola nem csak Erdélyben, hanem országos viszonylatban is meghatározó szerepet töltött be a dualizmus kori Magyarország kereskedelmi szakoktatásában. Egyrészt kiemelkedett intézményi szinten, hiszen a budapesti és pozsonyi iskolához hasonlóan, magas színvonalú képzést biztosított, másrészt az iskola vezetése a közép fokú kereskedelmi szakoktatás körüli vitákba is aktívan bekapcsolódott.

⁴² A vizsgált korszak tanulói közül kiemelendő az 1883-ban végzett Weiss Sámuel, akiről tudjuk, hogy szegény családból származott – 1883–1891 között egy kolozsvári üzlet gyarmoka, majd főkönyvelője lett, végül 1891-től a Temesvári és Társa kereskedés belfagya, majd az ország egyik legjelentősebb fűszerkereskedő és szállítócégének a társtulajdonosa lett. Bartha Gergely a kolozsvári kereskedelmi bank főkönyvvezetője, Dr. Ferenczi Géza nagyajtai ügyvéd, Ferenczi Gyula a Kolozsvári Mezőgazdasági Bank vezérigazgatója, Gámán Dezső a kolozsvári takarékpénztár és hitelbank vezetője, a kolozsvári Gámán Könyvnyomda tulajdonosa, Keresztesy Kálmán a kolozsvári Keresztesi és Fiat papírüzlet társtulajdonosa, Mendl Henrik Balázsfalván szeszgyáros, Dr. Scheidl Ágoston budapesti ügyvéd stb. Kiss 1896, 380–409. p.

⁴³ Az akadémiai tanfolyamra fennállása alatt összesen 11 nő iratkozott be.

⁴⁴ Az iskolák évente kiadott értesítői, illetve ZSIDI Vilmos: *Kereskedelmi akadémiák hallgatói a dualizmus korában, 1891–1918*. Budapest, 2006, Budapesti Corvinus Egyetem.

A fentiekben összegzett eredményeink alapján úgy véljük, hogy az 1918-ig működő érettségit és szakmát – ezáltal a korszakban viszonylag gyors elhelyezkedési lehetőséget biztosító, valamint adott esetben főiskolai végzettséget – is adó kolozsvári akadémia hozzájárult a város modern polgári társadalmának átalakulásához, megadván a mobilitási lehetőséget a modern alkalmazotti csoportok számára – a polgárinál magasabb – középfokú oktatásba való belépéshez.

Felhasznált források és irodalom

Elsődleges források

- A Debreceni Kereskedelmi Akadémia igazgatóságának jelentése a kereskedelmi miniszternek. Megküldve: 1890. május 30. Magyar Nemzeti Levéltár (MNL) Országos Levéltára (OL), Polgári Kori Kormányhatóságok Levéltárai, Kereskedelemügyi Minisztérium (KM) – K231– 1890 –73.d. – 4.t. – 31.800. ikt.;
- A Kolozsvári Kereskedelmi Akadémia felügyelő bizottságának jelentése a kereskedelemügyi miniszternek. MNL OL KM – K231–1891– 74.d. – 4.t. – 27.276. ikt.
- Meltzl Oszkár min. tan. jelentése a kereskedelmi akadémiák érettségi vizsgájáról. MNL OL KM – K231 – 1891. –72.d. – 4.t. – 440. a. – 44.692. ikt.
- Baross Gábor miniszter jelentése az erdélyi alsó- és középfokú szakoktatás tárgyában, megküldve a VKM-nek. MNL OL KM – K231 – 1891. –74.d. – 4.t. –27.405. ikt.
- Király Ferenc országgyűlési képviselő, kereskedelmi és iparkamarai titkár jelentése a kereskedelmi akadémiák tárgyában. MNL OL KM – K231 – 1892. –74.d. – 4.t. – 177.a.– 75.449. ikt.
- A kereskedelmi iskolák szervezete. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1884. évi július hó 29. napján kelt 28.093-as számú rendeletéből. Budapest, Egyetemi nyomda.
- A kereskedelmi iskolák szervezete. Vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1885. évi augusztus hó 3. napján kelt 29.801-as számú rendeletéből. Budapest, Egyetemi nyomda.
- A felső kereskedelmi iskolák hivatalos szervezete. Kiadta a kereskedelemügyi m. kir. miniszter hozzájárulásával a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1895. évi augusztus hó 20-án kelt 44.001-es számú rendelete. M. kir. Tud., Budapest, 1895, Egyetemi Nyomda.
- A közoktatási magyar kir. miniszternek a közoktatás állapotáról az országgyűlés elé terjesztett 7-dik. jelentése. *Keresztény Magvető*, 1879. XIV. évf. 1. sz. füzet, 59. 56–60. p.
- A Kolozsvári Kereskedelmi Akadémiai Sportkör csarnokfelavató disztornázása. *Huszádik Század*, 1909. február 23.
<http://www.huszadikszazad.hu/1909-februar/sport/a-kolozsvari-kereskedelmi-sportkor-csarnokfelavato-disztornazasa> (Letöltve: 2015. 10. 20.)
- BRICHT Lipót: *A Budapesti Kereskedelmi Akadémia története alapításától 1895-ig*. Bpest, 1896, Singer és Wolfner.

- KAUNITZ Lajos: A felső kereskedelmi iskolák az 1900/1901-es tanévben. *Kereskedelmi Szakoktatás*, 1902. X. évf. 1. sz. 18–32. p.
- KISS Sándor: *Kolozsvári bennlakással összekötött kereskedelmi akadémia története 1878–1895*. Kolozsvár, 1896, Cirner és Lingner Könyvnyomda.
- KISS Sándor: A kolozsvári bennlakással összekötött felső kereskedelmi iskola – kereskedelmi akadémia – huszonharmadik évi értesítője az 1900-1901-es tanévről. Kolozsvár, 1901, Ajtai K. Albert Könyvnyomda.
- KISS Sándor: A kolozsvári bennlakással egybekötött kereskedelmi akadémia 24. évi értesítője az 1901-1902-es tanévről. Kolozsvár, 1902, Ajtai K. Albert Könyvnyomda.
- Magyar Statisztikai Évkönyv, Új Folyam* XI. 1902. Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1903, Athenaeum.
- MUZSNAI Ürmössy Lajos: *Kolozsvár kereskedelme és ipara története*. Kolozsvár, 1898, Harmath J. Nyomda.
- NÉVY László: *A Budapesti Kereskedelmi Akadémia 40 évi jelentése*. Budapest, 1903, Pesti Könyvnyomda.
- PÓLYA Jakab: *A Pesti Polgári Kereskedelmi Testület és a Budapesti Nagykereskedők és Nagyiparosok Társulata története*. Budapest, 1896, Franklin-Társulat Nyomdája.
- SCHACK Béla (1896): *Felső kereskedelmi iskoláink tanítástervének fejlődése*. Budapest, 1896, Lampel.
- SZÉPLAKI János: Kereskedelmi főiskolák külföldön: In Kiss Sándor (szerk.): *A kolozsvári bennlakással összekötött kereskedelmi akadémia huszonnegyedik évi értesítője az 1901–1902. tanévről*. Kolozsvár, 1902, Ny. Gombos Ferenc Könyvnyomda, 5–16. 11. p.

Másodlagos szakirodalom

- FERENCZI Szilárd: Adatok a kolozsvári virilizmus történetéből. *Erdélyi Múzeum*, 2010. 72. évf. 1–2. sz. 17–29. p.
- NAGY Péter Tibor: A húszas évek középiskola-politikájának kialakulása. *Századok*, 2000, CXXXIV. évf. 6. sz. 1313–1334. p.
- SCHACK Béla – VINCZE Frigyes: *Kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota Magyarországon*. Budapest, 1930, Franklin-Társulat.
- VINCZE Frigyes: *A középfokú kereskedelmi szakoktatásügy hazánkban és a külföldön a 19. század ötvenes éveitől napjainkig*. Budapest, 1935, Studium.
- VINCZE Frigyes: *A szakoktatásunk múltja és jelene*. Budapest, 1937, Szepes és Urbányi.
- ZSIDI Vilmos: *Kereskedelmi akadémiák hallgatói a dualizmus korában 1891–1918*. Budapest, 2006, Budapesti Corvinus Egyetem.

Porsche Éva

**A nevelés és iskoláztatás kérdései
a XIX. század végén és a XX. század elején
a székelyudvarhelyi lapok tükrében**

A nevelés mint társadalmi jelenség, egységes és folyamatos jellegű. Egy adott korban az előző korok nevelési tapasztalataira épül, azt viszi tovább, hozzáadva saját eszméit, célkitűzéseit. Tehát akkor, amikor saját korunk nevelési problémáiról beszélünk – hogy folytonosságában, történelmi összefüggéseiben láthassuk őket –, ismernünk kell azok előzményeit. Ez nemcsak a jelen korra hat termékenyítőleg, hanem ugyanakkor hozzásegít az elmúlt idők világának megismeréséhez.

Ezen gondolatoktól vezérelve választottam a székelyudvarhelyi XIX. század végi és XX. század eleji helyi sajtó pedagógiai, iskoláztatási tárgyú anyagának tanulmányozását.

Vajon egy évszázaddal ezelőtt melyek voltak az oktatás-nevelés fő problémái, hogyan jelentkeztek ezek az akkori idők sajátosságai közepette és hogyan jelentkeznek napjainkban? Ezek a kérdések foglalkoztattak, amikor nekikezdttem a sok érdekességet, izgalmat rejtő bűvárkodáshoz, és kezdtem lapozni a dokumentációs könyvtárak megsárgult újságjait diákként – 1982-ben – Szabó Kálmán Attila tanár úr irányításával.

Az újság *Udvarhelyi Híradó – Udvarhely megye független, politikai, szépirodalmi lapja* címen jelent meg az 1899–1916-os évek között a helyi nyomda nyomtatásában. Főszerkesztő Kovács Albert, szerkesztők: Vajda Ferenc, Valentsik Ferenc és id. Szemplér Ferenc.

Az Udvarhelyi Híradó elődje 1877 januárjától jelent meg, de csak rövid ideig volt életképes.

Az 1877–1916-os évek anyagát tallóztam át tüzetesen, összesen 2340 példányszámot. Az így gyűjtött anyagot csoportosítva szeretném bemutatni, megkísérelve összefüggésbe hozni az oktatás-nevelés mai problémáival.

A család mint a társadalom alapsejtje, olyan társadalmi, szociális csoport, melynek tagjai természetes biológiai, pszichomorális és jogi kapcsolatban állnak egymással. A család életét és funkcióinak gyakorlását az állam, a jog, a családjog

írott törvényei, illetve az a közösség, amelyben él, íratlan törvényei határozzák meg. A család saját életének megszervezésében és élésében bizonyos fokú autonómiát élvez, a társadalomban nem elszigetelten él, hanem mélyen beágyazódik abba. Ezáltal sokrétű szociológiai, anyagi, társadalmi és nevelési funkciót tölt be.

A család mint szociális csoport, a legrégebb idők óta az egyik legfontosabb nevelőtényező. Ennek a funkciójának az érvényesülését több körülmény és feltétel határozza meg. Ilyenek például a család általános légköre, a szülői tekintély minősége, valamint a szülő-szülő, szülő-gyermek, gyermek-gyermek kapcsolat. Meghatározó jellege kétségtelen a szülő-gyermek közötti viszonyoknak van. Ebből a szempontból fő követelmény, hogy a szülőknek ne legyen az a gondjuk, hogy leányaikat milyen pályára adják – utóvégre ártani nem árt, ha tanulnak, ez is a kötelességtudást fejleszti, de ennél sokkal ajánlatosabb, ha fiúgyermekük nevelésére fordítanak a szülők több gondot. Ne neveljük a lányokat fiúsan, a fiúkat lányosan. Ez a kifordított állapot jót nem eredményezhet. Egyetlen pálya a tanítói, illetve a tanári, melyet a nőiességgel megegyeztetetőknek tartok.

(*Udvarhelyi Híradó* – 1902. március 16.)

A fontos tehát a fiúk nevelése, mely nevelés a társadalomban magas pozíció elérését szolgálja. Így beszélt a korabeli apa a fiához:

„Fiam ne légy szerény, mert azzal semmire sem mégy. Ne dugd véka alá a tudásod. Keresd a protekciót, s dobd félre az önérzeted, ha terhedre van. Hajszold a fényes összeköttetéseket. Igyekezz emelkedni, hogy a koldusok büszkeségét kinevethesd. Fuss a szegénységtől, mert az lefelé húz magához, mint a vízi hínár. De becsüld meg a pénzt, mert ez a boldogság eszköze. Még szíved fellobbánásainak is állj ellent, ha pályádat a szegénység útjára igyekeznének terelni. Hidd el fiam, csak egy igazság van ezen a világon: a gazdag ember – okos ember, a szegény ember – bolond ember.”

És a következtetés: „Gyönyörű eredmények teremnek ennek az életbölcseletnek a nyomán. A fiatalember küzd, mint egy versenyparipa. Nagyobb eszményt az anyagi jólétnél nem ismer. Haszna szerint becsül és szeret mindenkit.” – Olvashatjuk az 1901. október 6-án *Hamis nevelés* címen megjelent újságcikkben.

Sajnos ez az életszemlélet és nevelési elv sok családban ma is uralkodó, a személyek közti elidegenedéshez, érdekhajhászashoz, pénzhajhászashoz vezet.

Egy 1904. december 29-én megjelenő írásban találtam egy másfajta szemléletről szóló cikket is, amely így hangzik:

„Szép szót akarsz hallani gyermeked ajkairól? Beszélj mindig szép szavakkal előtte. Látni akarod Isten és emberek előtti kedvességét? Tanítsd imádkozni. Érdeklődj kis dolgai iránt, melyekkel az óvodában vagy az iskolában munkálkodik gyenge lelke...

Szeretetet vársz gyermekedtől? Neveld szeretettel!”

A gyermek felnőtté válásában nagy szerepe van a családnak, de a szellemi nevelést főként az iskolára kell bízni, a szülőknek pedig állandóan kell támogatniuk az iskolát gyermekeik érdekében. Nagyon sok szülő nem számolva gyermeke tehetségével és képességeivel, önmaga által megszabott útra, pályára kényszeríti. Ennek tudhatók be a nagyszámú bukások és gyenge tanulmányi előmenetek.

„Kétségtelen, hogy minél lelkiismeretesebben fogja fel hivatását a tanár, annál kevesebb bukott diák kerül ki a keze alól. Az is kétségtelen, hogy a professzor sincs isteni hatalommal felruházva, hogy tanulni nem akaró, dacos, önfejű vagy pedig nagyon korlátolt eszű gyermeknek tölcserrel csöpögtesse a tudományt az agyába. A szülőknek volna tehát kötelességük, hogy az ilyen gyermekeket más, nekik jobban megfelelő, például ipari vagy kereskedelmi pályára adják.

... mesterségesen szaporítják ezzel a félig képzett emberek számát, akik aztán végignyomorogják a nekik oly sivárrá lett életet.”

1877 szeptemberében Udvarhely megye területén 1 felekezeti algimnázium, 2 főgimnázium és 1 állami reáliskola várta a tanulni vágyókat. A taníttatás úgynevezett *divatos áramlatát* nem minden szülő tudta követni. A Székelyföld négy vármegyéjének adatai szerint 207 716 személy volt analfabéta: Udvarhely vármegyében 32 431 személy, Maros-Torda vármegyében 84 197, Csík vármegyében 49 544, Háromszék vármegyében pedig 41 544 személy nem tudott írni és olvasni.

A tehetségek parlagon maradásának okát a magas iskolai díjszabásoknak tudható be. Az 1901. november 17-én megjelent *Székely fiúk a középiskolában* című cikkből kiderül, hogy mennyibe kerül a középiskola első osztályába való tandíj:

„356 korona, amiből 300 korona internátusi díj, 10 korona bútorrongálási díj, 4 korona beiratkozás, 2 korona könyvtárhasználat, 36 korona tandíj, 2 korona értesítői díj, 2 korona ének és zenetanulási díj.”

A befizetett pénzösszeg mellett minden intemátusi tanulónak hoznia kellett:

- a) egy-egy nyári és téli tisztességes ruházatot;
- b) téli köpenyt vagy nagykabátot és főrevalót;
- c) 2 pár erős cipőt;
- d) ágyfölszerelést: 2 párnát, 1 téli paplant gombokkal, 2 paplanlepedőt gomblyukakkal, 2 alsólepedőt, 2 párnahéjat;
- e) fehérneműt: 6 darab fehér nappali inget, 3 hálóinget, 12 zsebkendőt, 6 pár harisnyát, 4 törülközőkendőt, fésűt, ruha-, fog- és cipőkefét.

„A fehérneműre feltűnő helyre, 2 cm nagyságban azon szám hímezendő, amely szám alatt a felvételtől szóló értesítés megküldetik.

Aki nem tartja be ezen szabályokat, kizárattatik!”

A marosvásárhelyi kereskedelmi és iparkamara a székely vármegyék főispánjainak közreműködésével évente gondoskodott 300–400 szegény, elárvult székely gyermek neveltetéséről. Ennek elsődleges célja „...az Oláhországba való kivándorlástól, az elnemzetlenedéstől s elzülléstől megmenteni”. Ez a képzés itthoni megélhetési lehetőséget biztosított és egyben kapcsolatot létesített a Királyhágón túli magyarok és székelyek között, másfelől a székely ipar és kereskedelem fejlődését segítette elő.

A gyermekek nevelésének és oktatásának intézményesített formája mindig nagy és fontos problémát jelentett. Mint már előbb említettem, 1912-ben a következő iskolák működtek Udvarhelyszéken:

1. Magyar Királyi Állami Főreáliskola: 138 rendes és 3 magántanulóval;
2. Római Katolikus Főgymnázium: 287 rendes és 2 magántanulóval;
3. Református Kollégium: 288 rendes és 7 magántanulóval;
4. és immárom 19 éve működött a városban szakiskola.

Egy 1901-es rendelet szerint az „... együttlakásos helybeli középiskolák családias és testvéries jellege kívánatosá teszi a ruházat egyformaságát.

Az egyenruha természetesen célszerű, tartós, csinos és mégis kényelmes, de nem szecessziós, nem feltűnő, vagy éppen kihívó szabású, színű és díszítésű legyen”. Mondotta Bőd Károly református kollégiumi tanár 1901-ben tartott beszédében.

A lányok nevelése nagyon sok szemléleti akadályba ütközött. Előbb láttuk, hogy a pedagógusi pályát választhatták egyedüli elfogadott lehetőségként a lányok. Indoklásként lássunk egy 1908. november 15-én megjelent cikket a székelykeresztúri leányiskoláról:

„Nem polgári leányiskolára lenne szükség Székelykeresztúron, hanem gyakorlati téren mozgó intézetekre, melyek hivatva lennének gazdasszonyokat nevelni.

A polgári leányiskolában tanuló lányok az élet szerencsétlenei lesznek. Hiszen, ha már egyszer köntöst vett magára, csak nem fog dolgozni, aratni, kapálni... Azért tanult tán négy évet, hogy ne kelljen dolgoznia.

Miért szaporították meggyénket olyan iskolával, amelyek kisasszonyokat nevel? Úgyis van elég. Mondták volna ki, hogy tekintettel a helyi körülményekre az iskola két tagozatból fog állni:

- az intelligens elemek gyermekeinek elméletet;
- a székely nép gyermekeinek gyakorlatot fognak tanítani.”

Gyakorlati oktatáson itt kertészetet, főzést, sütést, gyümölcsstermesztést, baromfitenyésztést, tejgazdaságot, szövést, fonást, mosást értettek.

1904. november 6-án megjelent *A leány neveléséről* című írásban a kor férfiai-nak véleménye tükröződik.

„... a leányokba, ha beoltják azt, hogy életük egyetlen célja minden áron minél előnyösebb szituációban levő férjre szert tenni, hogy aztán tovább áldozhassanak a hiúság, a csillogó külsőség oltárán.

Ily körülmények mellett a házias nevelés mindinkább elveszti létjogosultságát... Ha a házias nevelés érvényre jutna, megváltozna a helyzet. Erősebb lenne a családi kapocs, megszilárdulna a társadalmi morál, a határtalan fényűzési vágy, a pazarlási hajlam megszűntével pedig könnyebbé válnának a megélhetési feltételek.”

Parázs viták folytak a tanév szerkezetével kapcsolatosan is. A Budapesti Tanári Kör 1899 februárjában tanácskozást hívott össze a szünetidő jobb beosztása témával. Néhányan megkérdőjelezték a sok szünetidő létjogosultságát (július, agusztus, nagyvakáció, 10 nap karácsonykor, 10 nap húsvétkor). Wlassics Gyula kultuszminiszter javaslatát elfogadva a tanévet kétfelé osztották. Ily módon „klasszifikálás” is kétszer lesz. A miniszter úr indoklásában a következőképpen fogalmazott:

„Az értesítő kiosztás, mely mellesleg az ünnepeket is megrontja, nem elég ok arra, hogy 10 napi semmittevést élvezzen a diákság.”

Az elégtelen osztályzatok sok diáknak és családjának megkeserítették az ünnepnapjait – tűnik ki egy 1899. június 25-én megjelent cikkben. Hogy mennyire szívükön viselték a diákok az elért eredményeket, döbbenet olvastam, hogy *„oda fajultak a századvégi erkölcsök, hogy nem egy diák dobja el ilyenkor magától könnyelműen az életét.”*

A gyenge tanulmányi eredmények okát nemcsak a tanulóknak kellett keresni, hanem az iskolarendszerben is. A Nemzeti Népiskolai Alaptanterv ilyen órákeretet írt elő egy hétre:

- 8 óra – nyelvtan; 4 óra – történelem;
- 4 óragazdaságtan; 4 óra – természetrajz;
- 2 óra – polgári jogok és kötelességek;
- 28 óra – beszéd és értelemgyakorlatok.

Ilyen zsúfolt tananyag mellett ki nem pihenhető túlfáradásnak esnek áldozatul a gyermekek, mely idegességet teremtő kedvetlenséghez vezet.

Megoldásként a következő javaslatok hangzottak el az 1903. november 8-ai számban:

- a tanítás ne kezdődjön korábban, mint 9 óra a kicsik számára, és 8 órakor a nagyoknak;
- ne terjedjen ki a délutáni órákra;
- a munkaidő ne legyen napi 5–6 óránál több;
- ne vessék alá évváró vizsgáknak a tanulókat, hiszen ezek nemcsak céltalanok, de rendkívül károsak is;
- az ókori nyelvek ne dominálják a tananyagot;
- ne követeljenek a gyermektől egyéni tehetségét meghaladó munkát;
- az igazságos szigor és a szükséges fegyelem ne ébresszen testi meg lelki fáradozást vagy tartós kedvetlenséget;
- kibővíteni kell a tananyag óriási voltát;
- meg kellene szüntetni a tanári intézményt az alsó tagozaton;
- emelni a testi nevelést;
- több pihenést biztosítani a tanulóknak;
- órák közben 15 percig kellene szünetelni;
- ne alkalmazzanak tanári oklevél nélküli tanárjelölteket.

„A legfontosabb kérdés, hogy kik legyenek a magyar tanítók tanítói...

A tanács véleménye szerint, ne az egyetemek fényes csarnokaiban teremjen, mely sajnós, a magyar nép széles rétegeitől oly messze eltolódott, hanem nőjjön ki a tanítók tanítója a néptanítók sokezer tagot számláló tömegéből, melynek minden individuuma az istenadta néppel van összeforrvá.”

Fontos lenne nemzetiségi és egyházpolitikai szempontból, hogy a tanárok képesítését állami vizsgalóbizottság végezze.

Végezetül szeretném néhány sorban ismertetni a tanítók javadalmazásával kapcsolatos ismereteket.

1912. január 1-jétől a tanítói fizetés kiegészítéseként bevezették a 200 korona lakáspótlékot, így a 12 éve osztatlan iskolában és az egy helyben tanítók fizetése 1500–1800 korona lett. Összehasonlítva az akkori árakat a maiakkal, a tanítói fizetés körülbelül ugyanannyi volt, mint most.

Ezért írhatták 1912. február 4-én a ma is helytálló elismerést:

„Bámulatunk megakadt a tanítóságnak ily sanyarú anyagi helyzetében is feltörő lelkesedésén, s azon, hogy legalább van a nagyvilágnak egy oly társadalma, mely nemcsak kérni, de alkotni is tud a kultúráért, önmaga javáért. Az ily emberek törekvéseit méltán megérdemli a kormánynak figyelemmel kísérnie, a társadalomnak méltányolnia.”

A bábjáték rejtelsei

A bábjáték „autonóm drámai műfaj. Szereplői meglevenedett, élettelen anyagok, amelyeket élő ember (a bábos) mozgat, kölcsönzi számukra a hangját és az érzelmeket. Ami a bábszínházban eljátszható, az az élőszínházban kockázatos lehet, vagy egyenesen lehetetlen” (Podráczky 2013).

A bábjáték fokozottan hordozza a humort, a groteszket, a varázslatot, a cirkuszt, a lehetetlent – mivel az élettelen anyag mindent elvisel. A bábu csak szimbólum, nem személyiség, éppen ezért képes azt a hatást elérni, amire más műfaji forma képtelen. Határozott, világos jellemábrázolást, erőteljes típusokat követel. A bábok tulajdonságai tipikusan jók vagy rosszak. A tipizálás és a stilizálás (jelentős művészi igényesség) következménye, hogy a cselekmény mögötti üzenet (mondanivaló) szókimondóbban, élesebben fogalmazódik meg (Podráczky 2013).

A stilizálás a gyakorlatban szigorú tervezést jelent, amely során minden részletet megfeleltetünk a mese címének, és annak a rendezői felfogásnak, amellyel a mű adaptálásához hozzálátunk. A munkálkodás leginkább a báb-, a kellék- és a díszletvilágban érhető tetten, amelynek eredménye az az egynemű látványvilág, amely a néző elé tárul (Podráczky 2013).

A bábszínpad legfontosabb kifejezőeszköze a hangszín. Ritkán fordul elő, hogy a bábos a saját hangján játszik. Az alakítás csak úgy lesz teljes, ha a bábos felveszi a figura hangját. Itt még fontosabb a pontos kiejtés, mint az élő színpadon, hiszen a paraván mögül nehezebb beszélni, mint az életben. A bábszínpad megköveteli a legerőteljesebb artikulációt is. Ha a bábos nem artikulál tisztán, a játék során érthetetlen lesz a szövege. A bábkarakter nemcsak a hangszín megválasztásától válik sajátossá, hanem az artikuláció módjától is (Montágh 2009).

2014. április 22. – május 29-e között az elemi osztályosokból álló *Szivarvány színjátszó csoport* a bábjáték rejtelseibe nyert betekintést azzal a céllal, hogy gyermeknap alkalmából megajándékozza az óvodásokat és az iskolásokat.

A felkészülés komoly és kitaró munkát igényelt. A gyerekek megismerkedtek a különböző báb típusokkal, bábmozgatási technikákkal, artikulációs gyakorlatokkal, igényes bábelőadásokat néztek meg.

Mindezek után következett a mesék kiválasztása, a közös szövegtanulás – ügyelve a tiszta ejtésre, a helyes hangsúlyozásra – a báb- és díszletkészítés. Nagy segítségünkre szolgált, hogy a csoporttagok közül néhányan részt vettek 2013 júliusában, a községünkben megszervezett **I. Bábos Táborban**, amelyet egy kedves kolléganőmmel álmodtunk és valósítottunk meg egy kolozsvári bábművész szakértelmének és segítségének köszönhetően. A tapasztalattal rendelkező bábosok odafigyeltek a kezdőkre, különböző ötletekkel, tanácsokkal látták el őket, trükköket is tanítottak számukra.

A kitartó munka meghozta gyümölcsét. Elkészült a plakát is, ami azt hirdette, hogy 2014. június 3-án a Krasznán működő két óvoda, valamint az iskola örömmel várja a „kis bábosokat”.

A kis nézők két meseelőadást tekinthettek meg:

Reszkessetek, egerék!

Hófehérke és a két törpe.

Az előadások ujjongást, rajongást váltottak ki, főleg a kisebbekből, de az iskolások körében is népszerű volt a bábozás. A nézőket jó érzéssel töltötte el, ha a báb hangjában felismerték testvéreik, rokonaik, barátaik hangját. Az óvónénik annak örvendtek, hogy egykori csemetéik milyen nemes feladatra vállalkoztak, megdicsérték őket, büszkéek voltak rájuk. Ehhez hasonló jutalom az a vastaps volt, amellyel a nézőközönség mindegyik helyszínen megtisztelte az előadókat. A legnagyobb ajándék viszont az volt, hogy jövőre is visszavárnak minket, szeretnék, ha a gyermeknap bábózás hagyománnyá válna községünkben. Újból adhatunk és kaphatunk...



AJÁNDÉK GYERMEKNAPRA

A **SZIVÁRVÁNY SZÍNJÁTSZÓ CSOPORT** BEMUTATJA A
KÖVETKEZŐ BÁBJÁTÉKOKAT:



Szereplők

Nagyapa: Valki Gergő
Krampusz: Szalánszki Szilvia
Mirci: Nagy Kitty
Füles: Szűcs Kinga
Egérke: Bálint Noémi
Súgó: Dimény Johanna



Szereplők

Hófehérke: Veres Krisztina
Királyné: Kovács Enikő
Királyfi: Bárány Krisztián
Vadász: Cseke Armand
Boszorkány: Dimény Panna
Tükör: Cseke Melinda
I. törpe: Jancsó Johanna
II. törpe: Tönkő Angéla
I. mesélő: Varga-Göcz Nikolett
II. mesélő: Boros Petra
Súgó: Pap Helga
Díszlet: Vincze Ákos

HELYSZÍN _____

IDŐPONT _____

Irodalomjegyzék

Montágh Imre: *Mondjam vagy mutassam?!* Budapest, 2009, Holnap Kiadó.

Podráczky Judit (szerk.): *Művészeti nevelés kora gyermekkorban – módszertani kaleidoszkóp.* Budapest, 2013, ERFO Nonprofit Kft.