

SZAKKÉPZÉS ÉS KÖRNYEZETPEDAGÓGIA
ELEKTRONIKUS SZAKFOLYÓIRAT

EDU

SZAKKÉPZÉS-, ÉS KÖRNYEZETPEDAGÓGIA
ELEKTRONIKUS SZAKFOLYÓIRAT

6. ÉVFOLYAM 2016/3. SZÁM

TEMATIKUS CIKKEK A KÖRNYEZETPEDAGÓGIA ÉS A
SZAKKÉPZÉS-PEDAGÓGIA TERÜLETÉRŐL

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG ELNÖKE:

Dr. habil Lükő István

FŐSZERKESZTŐ:

Dr. Molnár György

SZERKESZTŐK:

Sik Dávid

Dr. Szűts Zoltán

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG TAGJAI:

Dr. Gálos Borbála

Dr. Farkas Éva

Dr. Nyéki Lajos

Dr. Szigeti Cecília

Szűcs Eszter Cecília

Dr. Vámosi Tamás

Dr. Varga Attila

SZAKMAI LEKTOROK:

Bacsa Bán Anetta

Fodorné Tóth Krisztina

Lükó István

Molnár György

Szűts Zoltán

Vámosi Tamás

Varga Attila

FELELŐS KIADÓ:

Dr. Molnár György

FIKSZH Elnök

Budapest, BME GTK APPI

A SZERKESZTÉS SZÉKHELYE:

BME-GTK Műszaki Pedagógia Tanszék

KÖZREADÓ:

Fiatalkutatók a Szakképzésért Hálózat

ISSN: 2062-3763

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS

Lükő István, Molnár György: Bevezetés.....	5
---	---

TANULMÁNY

Mák Kornél – Vámosi Tamás: A felnőttképzésben részt vevő, alacsony iskolázottságú nők tanulási motivációjának vizsgálata.....	7
Kabács Imre A belső motiváció kialakításának és fenntartásának lehetőségei a szakmai alapismeretek oktatási folyamatában.....	48

CIKKEK

Ocztos István Küzdelem az abszolút szegénység és társadalmi leszakadás ellen- Hátrányos helyzetű gyerekek támogatási lehetőségei informális foglalkozások keretei között	73
Szendi Péter A középfokú tanítás-tanulás IKT támogatási lehetőségei és korlátai.....	93
Juhász Dalma Az idegen nyelvi érettségi értékelési lehetőségei.....	113
Schottner Krisztina A hallgatói tehetséggondozás lehetőségei és problémái a Zsigmond Király Főiskolán	137
Ács-Bíró Adrienn Szakképzés és foglalkoztatás a rácsok mögött. Tapasztalatok a Kalocsai Fegyház és Börtönben	147
Sumi Ildikó A környezeti nevelés főbb fejlesztési területei és lehetőségei a hazai közoktatásban	157
 <i>SZAKMAI ÖNÉLETRAJZOK</i>	
Szakmai önéletrajzok	176

Lükő István- Molnár György

Bevezetés

Harmadik számunk elé szánt gondolatainkat szeretnénk megosztani a kedves olvasókkal.

Egy folyóirat aktuális számának a megjelenését számos tényező befolyásolja. Egyik a szerzők aktivitása, motivációja, amely nagy eltéréseket mutathat folyóiraton belül, és a folyóiratok között is. A másik tényező az időszám. A nyári szünet, a pihenés közepette másképpen hatnak a szerkesztés folyamataira, mint máskor. Egyfelől a tartalomjegyzékből és a terjedelemből is látszik, hogy sikerült a felhívó levelünkben leírtaknak megfelelően nívós szakdolgozati, diploma- munkákból, konferencia előadásokból cikkeket kérni a szerzőktől.

A cikkek ajánlásában, befogadásában és a szerzők ösztönzésében Molnár György főszerkesztő úr nagyon aktív és értékes munkát végzett, mellette az EDU arculatát, látványterveit is formálta. Olvasószerkesztőként, cikk ajánlóként Szűts Zoltán, a technikai szerkesztésben és az új honlap, a megjelenési forma újításában Sik Dávid jeleskedett.

Másfelől a szerkesztési- korrekciós munkák kicsit lelassulnak.

Ezek együttes hatása alapján gyűlt egybe a szakképzés, a felnőttoktatás, az IKT alkalmazás és a környezeti nevelés területéről több figyelemre méltó munka.

A Tanulmányok rovatban olvashatjuk *Mák Kornél és Vámosi Tamás* munkájának második részét, amely az alacsony iskolázottságú nők foglalkoztatási helyzetével foglalkozik. Most megismerhetjük a kutatás eredményeit. A kérdőíves, interjúk empíriára épülő vizsgálat eredményeit számos diagramon és ábrán szemléletesen mutatják be. Erre jól építkezik a több dimenziót is felölelő felnőttoktatást is célzó javaslattételük.

Második tanulmányunkat *Kabács Imre* idén végzett mérnök tanár írta A belső motiváció kialakításának és fenntartásának lehetőségei a szakmai alapismeretek oktatási folyamatában címmel. Munkájában kiemelendő a motiváció fejlesztésének gazdag irodalmi háttérre épülő kifejtése, amit a szakképzés vonatkozásainak általános körvonalazásában és konkrét példáján keresztül is bemutat. Saját oktatási-képzési tapasztalataiból is merít a motivációval, a fejlesztő hatással kapcsolatban.

„Szakképzés és foglalkoztatás a rácsok mögött. Tapasztalatok a Kalocsai Fegyház és Börtönben” címmel írt cikket Ács Adrienn. A cikk bemutatja a magyarországi női börtönök általános helyzetét, a fogvatartottak szakmaszerzési, tanulási lehetőségeit, illetve problematikáit.

Juhász Dalma cikkének címe: Az idegen nyelvi érettségi értékelési lehetőségei. Izgalmas és valós problémafelvetésen alapuló saját kutatással alátámasztott vizsgálatot mutat be az idegen nyelvi érettségivel kapcsolatban. A kis minta ellenére jól feltérképezte a vizsgáztatás

módszertanát befolyásoló tesztek és jogszabályi környezetének, neveléstudományi vonatkozásainak problematikáit.

Ocztos István Küzdelem az abszolút szegénység és társadalmi leszakadás ellen címmel írt nagyon fontos témáról és programokkal, képekkel dokumentáltan alátámasztott cikket. Különösen fontos az informális támogatások rendszere egy olyan térségben, mint Nógrád megye. A tanórán kívüli tevékenységek szocializációs folyamatairól és a foglalkozások elemzéséről olvashatunk ebben a cikkben.

Schottner Krisztina cikke a hallgatói tehetséggondozás lehetőségeiről és nehézségeiről szól. A felsőoktatás-pedagógia terebélyesbe eső cikk részletesen mutatja be a Zsigmond Király Főiskola példáján keresztül a modelleket, illetve a megvalósított formákat. Az elméleti háttér és modellek mellett a főiskola tudományos diákköri munkáját, a tehetséggondozó körét, a demonstrátori rendszert és az ERASMUS program tevékenységét ismerhetjük meg. A cikk erőssége, hogy betekintést nyújt egy kisebb főiskola tehetséggondozó munkájába, megismertet a nehézségekkel és best practice-okkal.

A középfokú tanítás-tanulás IKT támogatási lehetőségei és korlátai címmel olvashatunk írást *Szendi Pétertől*. A szerző mondanivalójának lényege az oktatás és informatika kölcsönhatásának eredményeképpen kialakuló helyzetre építkezik, a korszerű IKT adat lehetőségek és elvárások feltérképezésére a köznevelés rendszerében. Az IKT eszközök használata kétség kívül napjaink egyik igen időszerű pedagógiai témája, legfőképpen úgy tárgyalva, ahogy azt *Szendi Péter* teszi, aki nem elégszik meg csupán egy általános körkép felrajzolásával, hanem a saját iskolájában folyó pedagógiai munkára fókuszál, és ebben követi a használat módjait, és ehhez kapcsolódóan ír a további módszertani lehetőségekről. Az empirikus vizsgálata segítségével rámutat az iskolai IKT infrastruktúra gyengeségeire illetve a pedagógusok digitális kompetenciájának hiányaira.

Sumi Ildikó a környezeti nevelés és a fenntarthatóság kapcsolatáról ír. A fenntarthatósággal, illetve a környezeti problémákkal és a környezet politikával (is) összefüggő írásban olvashatunk az üvegházhatás, a társadalmi felelősségvállalás, a tudatos fogyasztásra nevelés, az ökológiai lábnyom kérdéseiről, illetve oktatási-nevelési összefüggéseiről.

Sopron, 2016. augusztus 13.

Dr. habil Lükő István
egyetemi magántanár
a szerkesztő bizottság elnöke

Dr. Molnár György
egyetemi docens
főszerkesztő

A felnőttképzésben részt vevő, alacsony iskolázottságú nők tanulási motivációjának vizsgálata

Mák Kornél – Vámosi Tamás

Absztrakt

Az alacsony iskolázottságú nők továbbképzési hajlandóságát számos – egyéni életkörülményeikből adódó – feltétel határozza meg. Ez a sajátos élethelyzet ezért megköveteli, hogy a képzési programokhoz megfelelő keretfeltételek álljanak rendelkezésre. Miután erre a célcsoportra sajátos ismérvek jellemzők, így a helyzetük javítása, képességeik fejlesztése speciális eszközöket, módszereket igényel. Ennek érdekében ismerni kell az egyéni igényeiket, motivációikat, amihez hozzá lehet igazítani a fejlesztési, felzárkóztatási elképzeléseket, megoldásokat. A végső cél, hogy a jelenlegi helyzet javításával jelentős mértékben csökkenjen az alacsony iskolázottságú nők száma, és kezelhetőbb legyen az újratermelődési folyamat.

A kutatás célja, hogy empirikus vizsgálatok segítségével rávilágítson azokra a motivációs faktorokra, amelyek meghatározzák az alacsony iskolázottságú nők részvételét a felnőttképzésben. Ennek érdekében igyekeztünk képzési és foglalkoztatási projekteken keresztül felkutatni a célcsoportot, és különböző módszertani megoldásokkal vizsgálni az általunk megfogalmazott hipotéziseket.

A kutatás során 112 célcsoporttaggal töltöttünk ki zárt kérdőívet, emellett az eredmények ismeretében fókuszcsoporthozos beszélgetést folytattunk 5 fővel, aminek keretében árnyaltabb képet kaphattunk az egyéni élethelyzetekről és a tanulást kísérő folyamatokról. Hasonlóképpen mélyinterjút készítettünk olyan szakmai (képzési, foglalkoztatási) szervezetek vezetőivel és szakértőikkel, akiknek rálátása és szakmai tapasztalata van a célcsoportot illetően.

A kutatás eredményei, és az ezek kapcsán megfogalmazott fejlesztési elképzelések több irányban is hasznosíthatóak. Elsődleges cél, hogy visszajelzést kapjunk a felnőttképzésben részt vevő alacsony iskolai végzettségű nők tanulási motivációjáról – vannak-e ilyenek, illetve milyen erősek ezek a motivációs faktorok. A motivációs faktorok vizsgálata során szerzett tapasztalatokat, eredményeket a képzőintézmények be tudják építeni képzési rendjükbe. Ezáltal a felnőttképzők/munkaerő-piaci programot lebonyolítók képzési programjaikhoz megfelelő keretfeltételeket tudnak kínálni a célcsoportnak; olyan speciális megoldások, módszerek, képzési tervek kidolgozására nyílik lehetőségük, amelyek hozzájárulnak a célcsoport helyzetének javításához, képességeinek fejlesztéséhez. A kutatás eredményei emellett jól hasznosíthatók az alacsony iskolázottságú nők felnőttképzési részvételét az elmúlt időszakban segítő esélyegyenlőségi programok értékelésekor, illetve az elkövetkező időszakra szóló helyi és regionális felnőttképzési stratégiák, munkaerő-piaci reintegrációs programok kidolgozásakor is.

Examination of learning motivation of low-educated women participating in adult training

Summary

The willingness for further training in case of women with low education level is determined by several factors, based on their individual circumstances. This unique situation requires to have the appropriate frames for the training programs. As the unique criteria of this target group is specific, the improvement of their situation and skills require special means and methods. In order to do this, it is important to know their needs, motivation which the developmental and catch-up ideas and solutions must meet. The final aim of the improvement of the current situation is to decrease the number of women with low education level to a great extent and to make the reproduction process more manageable.

The aim of the research, through empirical examinations, is to highlight the motivational factors that determine the participation of these women in adult education. We have tried to search the target group through the training and employment projects, and to examine our hypothesis through different methodological solutions.

During the research we had 112 target group member filled the closed questionnaire, beside that, after getting the results, we had a focused-group talk with 5 of them, through which we got a nuanced view of their individual situation and the process following their learning. We also had interviews with leaders of professional (training, employment) and experts, who has sight and professional experience regarding the target group.

The results of the research, and the formulated developmental ideas on it can be used in more ways. The primary aim is to get a feedback on the motivation of women with low education level participating in adult education, whether there are any, or how strong these factors are. The experiences and results got through the examination of the motivational factors can be built in the institutions' training regimen. Thereby, the organisers of adult education/labour-market programs can offer appropriate conditions for the target group; they have the opportunity to develop special solutions, methods and training plans, that contribute to the improvement of the target group's situation and to the development of their skills. The results of the research are useful when evaluating the recent supporting equality programs and when elaborating the local and regional adult training strategies and labour-market reintegrating programs for the future.

A tanulmány első része (első három fejezete) kiadványunk előző számában olvasható! A mostani számban az empirikus vizsgálat eredményeinek ismertetésével folytatjuk a tanulmány közzétételét.

4. Eredmények

Az eredmények kiértékelésénél fontos jelezni, hogy a kérdőív eredményei nem minden esetben tudják azt az árnyalt képet visszaadni, ami a mélyinterjúk, fókuszcsoportos elbeszélgetések kapcsán kialakult a kutatókban, ezért ezeket a jelenségeket – ahol csak lehet – hozzáfűzzük a statisztikai megközelítéshez.

A célcsoport alapvetően két részre osztható a képzésben való részvétel szempontjából:

- egyrészt akik önerőből képesek voltak bekapcsolódni a felkínált felnőttképzési folyamatokba, és jelenleg is szakképesítésük megszerzésén dolgoznak,
- másrészt azok – és sajnos ez a többség – akik „védettebb” közegben tanulnak, vagyis tranzit programban, vagy pályázati forrásból megvalósuló képzésben (plusz esetlegesen foglalkoztatási projektben) vesznek részt.

Ez a helyzet annyiból szerencsés a kutatás szempontjából, hogy a motivációk és jellemzők vizsgálata valóban szerteágazóan tud megvalósulni. Az eredmények taglalásánál nagyobb hangsúllyal vesszük figyelembe a második eset kapcsán megfigyelhető jelenségeket.

4.1 A képzési programokba való bekapcsolódást hátráltató tényezők és azok kezelése

Az okok rendkívül szerteágazóak, ezért célszerűnek tartottuk szintek felállítását, külön elemezve az egyén, család, társadalom és az oktatási rendszer területét.

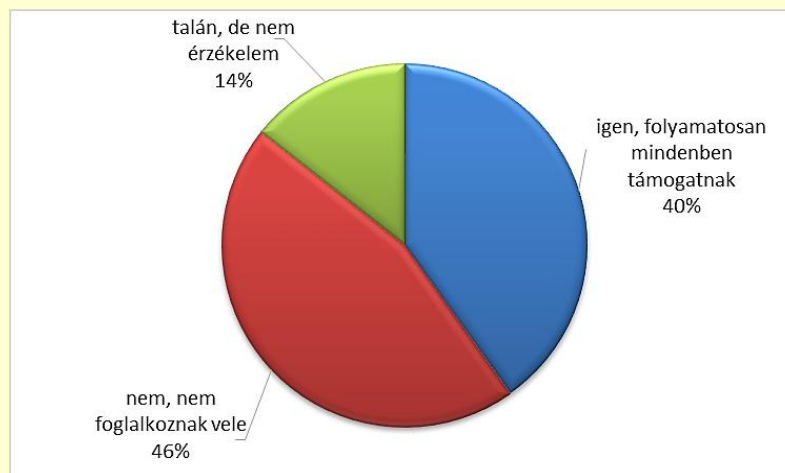
Az *egyéni* szinten meg említeni a belső tényezők szerepét; régen tanult, esetleg nem is annyira régen (mint az látszik a korcsoportos bontásból), de egy biztos, a tanulási folyamata eddig is kudarcos volt, és ezt nem akarja még egyszer átélni. Fél a megmérettetésről, fél az újabb kudarcától, fél attól, hogy ki kell mozdulnia otthonról és közösségben kell megmutatkoznia. Az objektív okok első helyen van az *anyaszerep*, sokan szültek közülük, és a gyerekeket el kell látni, amely „kötelezettség” az esetek döntő részében megelőzi a tanulást. Főleg roma lányoknál figyelhető meg az a jelenség, hogy még a középiskolás éve alatt gyereket szül, és ez egyben az iskolából kimaradást, korai iskolaelhagyást is eredményezi. A vizsgált célcsoportban többen is voltak ebben a helyzetben. Emellett a mobilitás okoz nagy nehézséget, ami egy komplexebb probléma. Nincs pénze bérletet venni (főleg előre kifizetve az összeget), kistelepülésen lakik, eleve rossz és hiányos a közlekedés, ami visszaveti nemcsak a tanulási motivációt, de összességében a kultúra fogyasztását is. Érdekes volt testközelből megtapasztalni azt a „kultúrkör felfogást”, hogy a nőnek nem is dolga a tanulás,

szülőn gyereket, vigyázzon rá, nevelje, szolgálja ki a férfit (aki nem szükségszerűen a férje!), akinek a dolga a megélhetés biztosítása (így vagy úgy, feketén dolgozva, nem legális eszközökkel, ez már csak megoldás kérdése a szemükben). Transzit programok kapcsán megszokott tapasztalat volt, hogy a résztvevő lányt vagy nőt elkísérte valamelyik férfi családtagja, hiszen a nő egyedül nem járhat ilyen helyekre, illetve nem is kell neki.

A *családi* szint nem különíthető el teljes mértékben, az eddig ismertetett jelenségek mind hatnak rá, illetve ezeken túl meg kell említeni a családtag ápolását (KSH felmérések szerint ez az esetek 90%-ában a nő feladata). Az viszont fontos tény, hogy a GYES/GYED-ről visszatérő kismamák esetében – az eddigi tapasztalatok alapján – mindig magasabb motiváció érzékelhető, ugyanakkor szervezés szempontjából ez is a legkényesebb terület, a kulcsszó mindig a *rugalmasság*. A célcsoport esetében mért családi támogatás elég hektikusnak mondható (6. ábra).

6. ábra

Támogatja-e a családja, barátai a tanulási folyamatban?



Társadalmi szinten sajnos a már említett női szerepek megítélése, berögzülése, elképzelt és kiosztott feladatok leosztása dominál, ami fizikailag és mentálisan megakadályozza abban, hogy szerepet vállaljon a képzési folyamatokban. A nőkre alapvetően több munka hárul, és ez így van a kvalifikáltabb családok esetében is, nem is véletlen, hogy az utóbbi időkben felerősödött a Work-Life Balance megközelítés (Ternovszky, 2013).

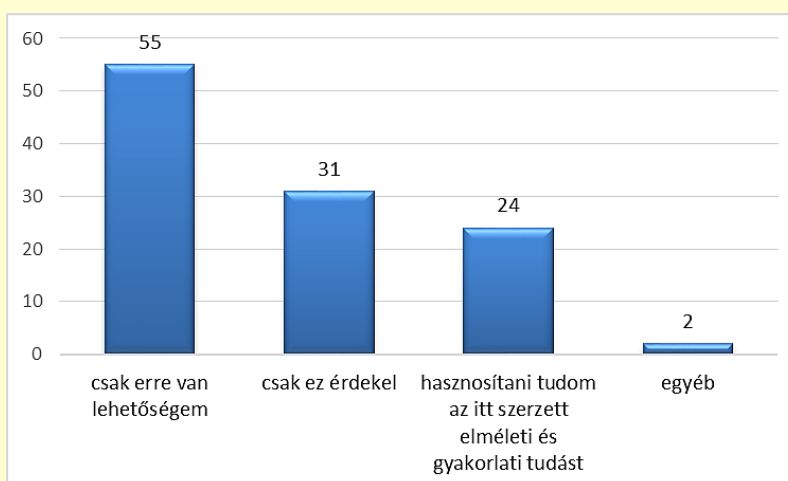
Az *oktatási rendszer* szintjét a fő problémát elsősorban a hozzáférés jelenti. Az elmúlt években az állami foglalkoztatáspolitikai látványosan kivonult a támogatott munkaerő-piaci képzések színteréről, ahol csak akkor történik programkiírás, ha arra jut EU-forrás. 2011-ben felálltak a Türr István Képző és Kutató Intézetek (egykori RKK-k), fő misszióként megjelölve

a felzárkóztatást, romák képzését, közfoglalkoztatás képzési moduljának kivitelezését, de a képzési folyamatok nem csak hogy nem átláthatóak, a kiszivárgó információk alapján a minőség is megkérdőjelezhető. *Komplex tervezési folyamat és partneri viselkedés pedig egyszerűen nincs.* Emellett az elmúlt években megfigyelhető volt a nonprofit szférától való távolságtartás, holott ott van kiépített kapacitás, szakembergárda és módszertani rutin. Előrelépésként fogható fel a második szakképesítés ingyenessé tétele a Szakképzési Centrumokon keresztül, de ez csak részben jelent megoldást, ugyanis a képzések a központokban valósulnak meg, vagyis a korábban említett hozzáférhetőség csak korlátozottan jelentkezik. Sokan nem fogják tudni felvállalni a képzési folyamat egyéb költségeit. Másrészt a felkínált szakmák jelentős része *nem „női” szakma*, vagyis a kínálat is eleve szűk.

Nem csak a hátrányos helyzetű, hanem minden női célcsoportnál a rugalmasság a legfontosabb tényező. Akkor fog tudni részt venni a képzésen, ha az alapvető feltételek mellett (pl. finanszírozás) tudja úgy rendezni az életvitelét, a család ellátását, hogy az ne akadályozza a tanulást. Természetesen a célcsoport jelentős részénél a mentális ráhangolás sem hanyagolható el, vagy éppen az alapvető kompetenciák frissítése, mert ezek hiánya meg tudja hiúsítani a képezhetőséget. Tágabb értelemben a környezet bevonása is fontos lehet, de ez már egy olyan szakasz, amit a magyar foglalkoztatáspolitikai nem vállal fel, legfeljebb a bevont nonprofit szektor egy része. Nem véletlen, hogy *a kutatási tapasztalatok aláhúzták a tranzit jellegű programok fontosságát és hatékonyságát*, ezért ezekről külön is szólni fogunk. A célcsoport jelentős részének csak a szolgáltatásokkal és juttatásokkal kísért képzési/foglalkoztatási projekt volt elérhető, ezen tényezők nélkül többnyire meg sem próbálják a továbbtanulást (7. ábra).

7. ábra

Miért ezt a képzést választotta? (fő)



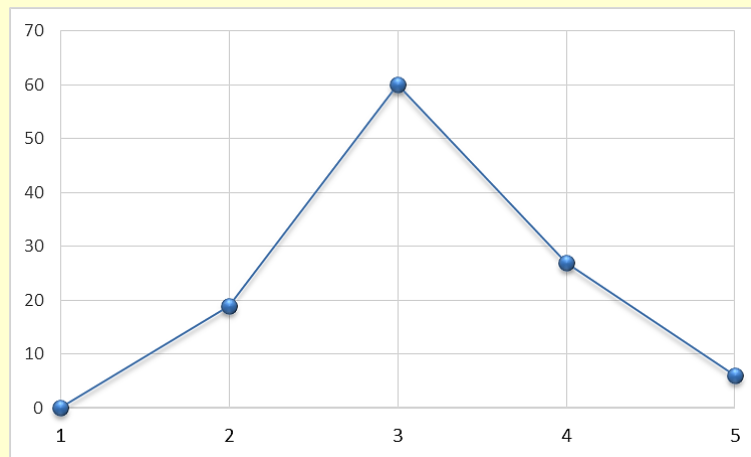
A taglalt tényezők kezelése nem csak kimondottan a felnőttekre vonatkozik, a preventív jellegnek már a köznevelésben is meg kellene jelennie. *Egy 16-17 éves korában teherbe esett és korai iskolaelhagyónak tekinthető lány felnőttként vagy tanulóként kezelendő? A problémák egy részét a tankötelezettség csökkentésével lerázta magáról az oktatási rendszer, de ugyanakkor a szociális és foglalkoztatáspolitikai ellátórendszer pedig nem lett hatékonyabb, sőt visszafejlődött az elmúlt években. Egyre kevesebb az alternatív szolgáltatás, az állami munkaerő-piaci ellátórendszer a közigazgatás része lett, pont a rugalmasságát és ügyfélközpontúságát veszítve el ezzel, a nonprofit szektor pedig mellőzött szelete a magyar társadalomnak. A szolgáltatásoknak folyamatosnak kellene lenniük, nem projektről projektre újraépítve azokat, bizonytalanságban tartott szakemberekkel.*

A megoldás nem is a törvényi háttérben keresendő, sokkal inkább az emberi erőforrás felértékelődésében; valós és tudatosabb tervezése az érintett ellátórendszereknek. A normatív finanszírozás se váltaná be a hozzá fűzött reményeket, mert valószínűleg hozzá lenne csapva a teljesítés valamelyik állami szereplőhöz, és a kényszer és erőforráshiány miatt a hatékonyság is eltűnne (lásd TKKI). *A szolgáltatások jelentős része helyi jelleggel működik.* Vagyis ezek tervezésében több szereplő is érintett, ami igényli a partnerségi elv érvényesülését. Minél közelebb van az érintett szervezet, szakember, mentor stb. az egyénhez, annál hatékonyabban tudja kezelni a kialakult problémát, és ez már független a törvényi kényszertől, sokkal inkább a mozgásteret kell tudni biztosítani.

A képzéssel való elégedettség két területből áll össze. Egyrészt mennyire tudta hasznosítani a megszerzett tudást (el tudott-e helyezkedni vele, bejutott-e állásinterjú, vagy csak „időpazarlás” volt a tanulás), másrészt milyen volt a hangulat a képzés alatt, milyen szolgáltatásokat tudott igénybe venni, volt-e juttatás stb. Nem lehet mindent maximális igény kielégítéssel biztosítani, és ez az értékelésben is megjelent, a többség inkább csak az egyszerű elégedettséget jelölte meg (8. ábra).

8. ábra

Mennyire elégedett a képzési programmal? (fő, 5-ös skála, 5: teljesen elégedett, 1: egyáltalán nem elégedett; átlag 3,18)



4.2 Diszkriminációs vetület

Kutatásunk során vizsgáltuk, hogy azonosítható-e diszkriminációs jelenség a célcsoport esetében. A téma kényes mivolta és kialakulatlan módszertana miatt nehéz egyértelmű eredményeket azonosítani, de egy megállapítás mindenképpen kirajzolódott. Az pedig az, hogy *az alacsony végzettségű nőknek eleve nagyon csekély a munkaerő-piaci értéke*, és ez teljes mértékben determinálja a mozgásterüket. Éri-e őket diszkrimináció? Persze, nem csak őket, a magasan képzett nőket is, elég a legalapvetőbb piaci jelenséget megvizsgálni, a nemek közti bérkülönbséget (*gender pay gap*). Az EU 2013-as kimutatásai alapján azonos munkakörben, azonos munkafeladatokért a férfiak átlagosan 16,3%-kal több bért kapnak (EU-28 átlag), Magyarországon ez a különbség még magasabb, nagyjából 18,4%.¹ Nemzetközi és hazai tapasztalatok által elmondható, hogy a keresetkülönbségnek kettős oka van (Koncz, 2008). Az első szerint a nők a kereseti piramis alján helyezkednek el, és azokba a foglalkozásokba tömörülnek, melyek az átlagnál kisebb jövedelmet biztosítanak a számukra. Másrészt ugyanazon foglalkozásban a keresetük, az esetek döntő többségében a férfiak keresete alatt marad. A bérszakadék ollója a két nem között így folyamatosan tágul. A gender pay gap jelentése ezek alapján: férfiak és nők közötti fizetési különbség, női fizetések elmaradása a férfiaktól. Egy felmérés² szerint a gazdasági recesszió teljesen átformálta a nemek megoszlását a munkaerőpiacon. Az USA-ban látott napvilágot az az érdekes kutatási eredmény, amely szerint a férfiak már a kimondottan női szakmák körébe is benyomulnak. Bizonyára mindenki hallott már a fehér -, ill. a kék galléros elnevezésről, mely különböző

¹ The Gender Pay Gap in the European Union. Eurostat, 2015, link: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/gender_pay_gap/gpg_eu_factsheet_2015_en.pdf

² <http://www.hrportal.hu/hr/kezdetet-vette-a-rozsaszingalleros-munka-elferfiasodasa-20120813.html>

munkaköröket jelöl³. Néhány évtizede megjelentek a rózsaszíngalléros munkakörök is, az előbb említett társaik mellett. A rózsaszíngalléros munkakörök főleg a szolgáltató szektorba tartoznak. Olyan szakmák sorolhatók ebbe a csoportba, mint a bébiszitter, kozmetikus, ápoló, védőnő, recepció, titkárnő, pincér, orvosi asszisztens vagy óvónő. Magyarországon is régen a tanári állásokat többnyire férfiak töltötték be, ma azonban ez a szakma elnőiesedett. Ugyanez történt a könyvelő szakmával is, ahol robbanásszerűen megugrott a nők száma. Ahogyan a nemi szerepek változása is állandó, úgy alakulnak a karrierválasztások is. *Jelen esetben a recesszió hatására az a folyamat rajzolódott ki, hogy egyre több férfi vállal tipikusan nők által dominált munkaköröket.* Azzal, hogy a férfiak is betörnek ezekre a piacokra, felhívul a szigorú nemek szerint szegregált munkaerőpiac. Egyre több férfi eladóval, recepcióssal vagy tanárral lehet találkozni a munkahelyeken. Ezzel párhuzamosan természetesen a nőknek is nagyobb esélyük van magasabb presztízsű munkahelyek megpályázására, ami a kiegyenlítődés irányába hat. Azonban ez a folyamat érdekes hatással van a nők helyzetére. Az tapasztalható, hogy a tradicionálisan rózsaszíngalléros munkakörnek kikiáltott pozíciókban is *jobban* keresnek a férfiak, gyorsabban jutnak feljebb a szervezeti ranglétrán, mint női társaik. Ezt a jelenséget „üvegmozgólépcsőnek” szokták emlegetni. Hatása pontosan ellenkező, mint a már nagy irodalommal rendelkező, a női előremenetelt megakadályozó „üvegplafonnak”. Tehát a nők által dominált munkakörökbe is szívesebben alkalmaznak férfit. Elgondolkodtató tény, hogy a nők még azokon a területeken is kevesebbet keresnek férfi társaiknál, ahol eddig ők voltak többségben.

4.3 A képzésekhez való hozzájutás elősegítése és karrierépítés

Az eddig leírtakból fakad, hogy a bejutás és benntartás alapvető feltétele lenne a folyamatosan háttértámogató, elérhető pszichoszociális szolgáltató rendszer, ami a legalapvetőbb problémák esetében is tud segíteni. A célcsoport esetében sok problémát kell néha felgöngyöltíteni, és

³ A munkaerő-piaci "osztályok": *Kékgallérosok*: A kékgalléros munkavállalók alatt a fizikai munkát végző dolgozókat értik. Ide tartoznak a szak-, betanított- és segédmunkások (például a bányászok, gyári és építő munkások). A fogalom az angolszász területek öltözködési szokásaihoz igazodik, ahol régebben az ipari munkások kék galléros inget viseltek. Mivel manapság a gazdaságot a szolgáltató szektor dominálja, így számuk egyre csökken.

Fehérgallérosok: A fehérgalléros munka a szellemi munkaköröket takarja. Az elnevezés onnan ered, hogy Amerikában a jellemzően irodai munkát végző alkalmazottak inggallérja eredetileg fehér volt. Ide azok tartoznak, akik a gazdaság húzó ágazataiban, vagyis a bankszektorban, az adminisztrációban vagy például a kutatás-fejlesztés területén dolgoznak.

Aranygallérosok: Az aranygalléros munkavállalókat Robert E. Kelley, a Carnegie Mellon University professzora említi először 1985-ben megjelent könyvében. Ez az új fajta munkaerő magasan képzett, vezetői képességekkel rendelkezik, mindennél fontosabbnak tartja a vállalat jövődelmezőségét, vagyis ők a sikeres menedzserek, akik a többi "galléros" alkalmazottat vezetik. Szokták még professzionális dolgozóknak is nevezni őket.

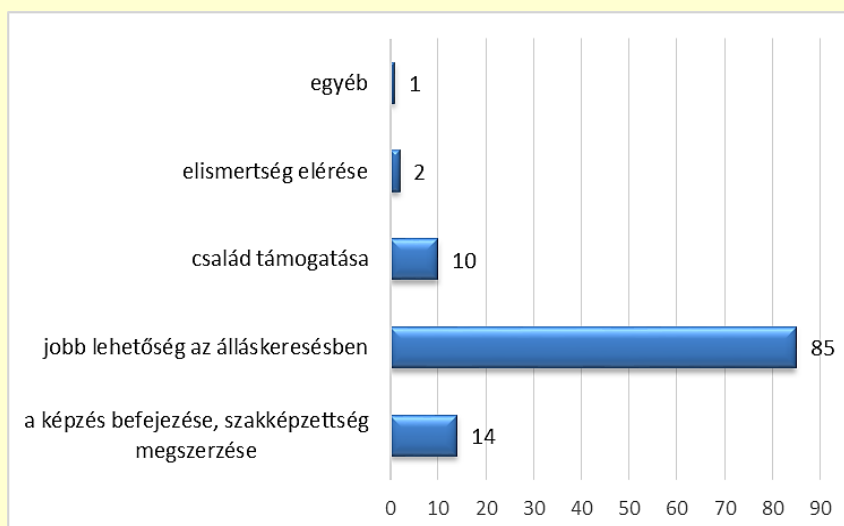
Zöldgallérosok: A zöldgalléros munkák közé azokat a munkaköröket sorolják, melyek valamilyen módon a környezet megóvásához járulnak hozzá. Ilyenek például a környezetvédelemmel foglalkozó tanácsadók, tanárok és jogászok, megújuló energiát felhasználó mérnökök és építészek, őstermelők, biogazdálkodók.

számukra a képzés mellett is biztosítani kell a törődést, ha valóban szeretnék eredményt elérni. Sajnos ez az az ügyfélközpontúság és rugalmasság, amire az állami ellátórendszer egyre kevésbé alkalmas. A szolgáltatás egy része a felzárkóztatás, korrepetálás, de benne van a mentorálás, a mentális támogatás, motiválás, a motiváció folyamatos fenntartása, és a szociális segítségnyújtás több fajtája. Ezek nélkül nehéz eredményt elérni.

A képzésbe való bekapcsolódást különösen elősegíti, ha a megszerzett tudással megcélozható munkahely konkrét, de legalábbis reális lehetőség (9. ábra). Ez a szempont főleg azoknál a tranzit jellegű programoknál fontos, ahol konkrét munkáltatói igény köré lehet szervezni a folyamatot. Úgy is lehetne fogalmazni, hogy *a célcsoport már nem akar „próbálkozni” a munkaerőpiacon, ha van konkrét lehetőség, a többség akkor hajlandó a szükséges szakképesítés/kompetenciakör megszerzésére.*

9. ábra

A képzési folyamatban való részvétel mögötti motiváció (fő)

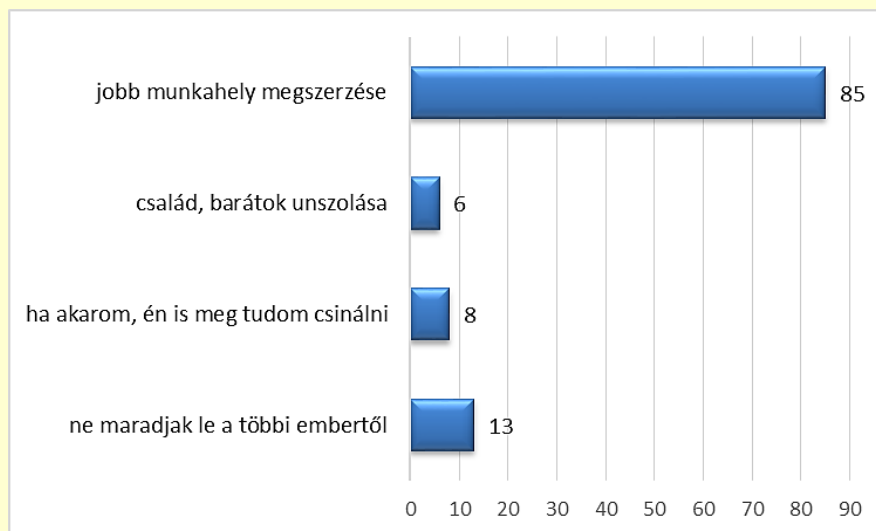


Ez az aspektus egy másik kérdés kapcsán is tisztán kirajzolódott. Ez főleg a célcsoporttagokkal történt elbeszélgetés lett megfogható: érezte, hogy megrekedt az élete, munkanélküli vagy inaktív volt, nem volt végzettsége, de adódott egy lehetőség, és ezt akarta kihasználni. De korábban a bizonytalanért még nem volt hajlandó aktivizálni magát (10. ábra).

Azt az egyének és a szervezetek is elismerik, hogy a célcsoport esetében – pl. a diplomásokkal ellentétben – az *otthoni tanulás, felkészülés szinte teljesen hiányzik*. A módszertani megoldások kapcsán arra mindenképpen figyelnie kell a képző szervezeteknek, hogy ami tudást nem sajátítanak a foglalkozás vagy a gyakorlat során (akár ismétléssel), az gyakorlatilag „nincs”. (11. ábra)

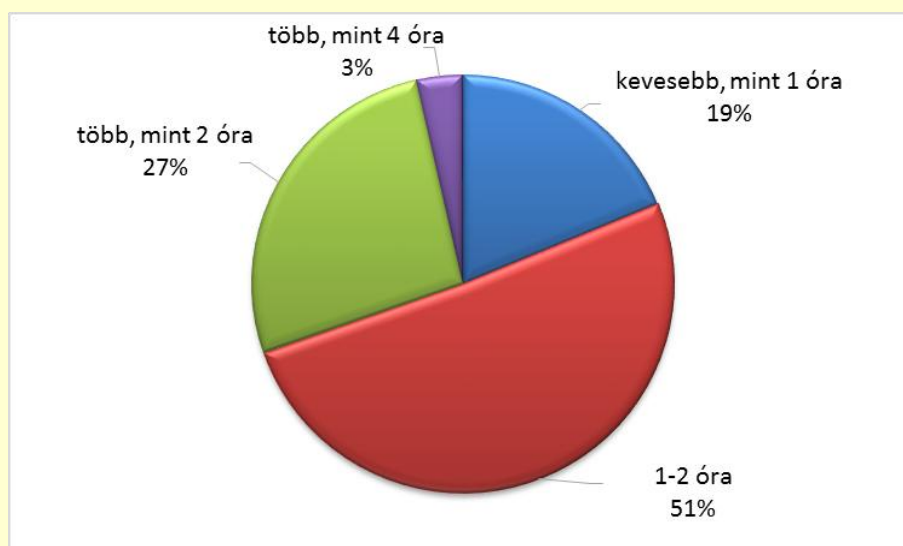
10. ábra

Mi motiválta Önt abban, hogy a korábban abbahagyott képzést folytassa, tanulmányait befejezze? (fő)



11. ábra

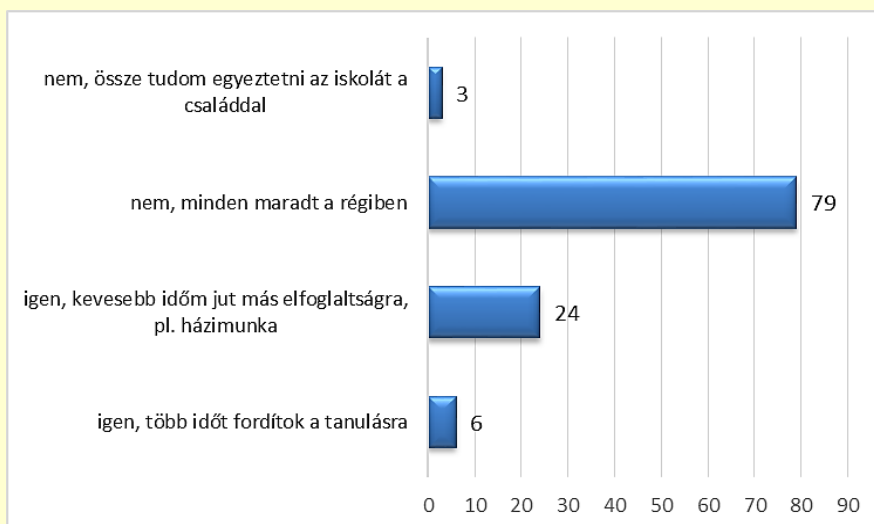
Átlagosan mennyi időt fordít tanulásra otthon egy héten, a képzési program során?



Az egyik kérdés kapcsán érdekes helyzet alakult ki. Azt próbáltuk felderíteni, hogy a képzési folyamatban való részvétel hogyan befolyásolja az egyén otthoni elfoglaltságát, családi szerepét, és a válaszok alapján alapvetően az a kép alakult ki, hogy a két terület összeegyeztethető, nincs különösebb ütközés (12. ábra). A beszélgetések során derült ki az igazi magyarázat; *nem azért maradt minden a régiben, mert könnyen összeegyeztethető volt a család, munka és a tanulás, hanem mert a célcsoport jelentős része inaktív volt*, vagyis a napi 5-7 óra képzés nem borította fel az időrendjét, mert a munka hiánya miatt amúgy sem volt feszes.

12. ábra

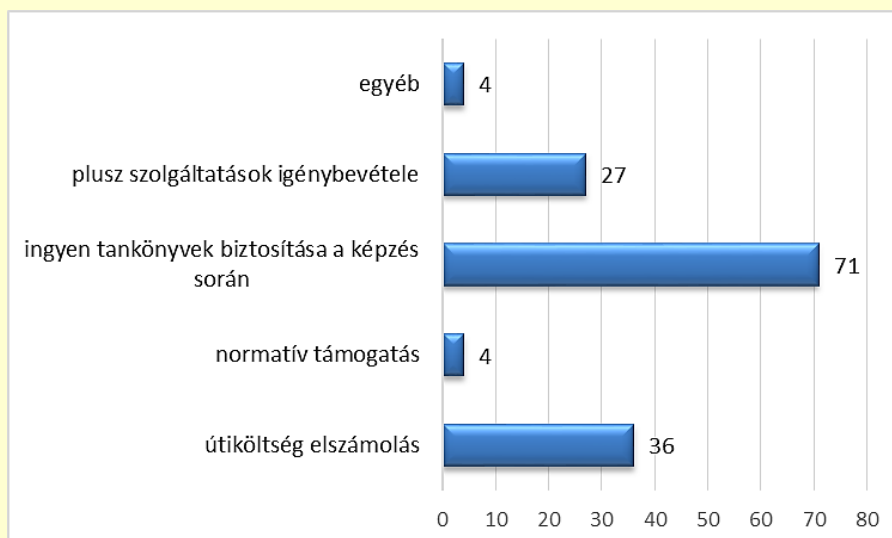
Megváltozott-e a képzés alatt az időbeosztása?



Foglalkoztatási projektben, tranzitban, képzési modulban való részvételt nagyban elősegíti a konkrét juttatás (13. ábra). Ez lehetővé teszi a megélhetést a projekt időtartama alatt, utána pedig több esély van boldogulni a megszerzett szakmával. Nyilván a lebonyolító szervezet részéről ilyenkor mindig felmerül, hogy tervezzenek-e juttatásokkal, ha igen mennyivel, mert a pénz megléte torzítja a valódi motivációs hátteret, ugyanakkor a pénz hiánya lehetetlenné teszi a képzésbe való bekapcsolódást. Ez sajnos egy ördögi kör.

13. ábra

Melyik feltétel, tényező növelné a képzésben való részvételi motiváltságát? (több elem is megjelölhető volt)



A motiváció természetesen függ a képzés jellegétől is, a csapattól, az őket körülvevő közegtől. Ha jól mennek a folyamatok, akkor több személy esetében a motivációs hangsúly

áttevédik a pénzről az önbecsülésre, és ez egy fontos állomás a munkaerő-piaci (re)integráció során.

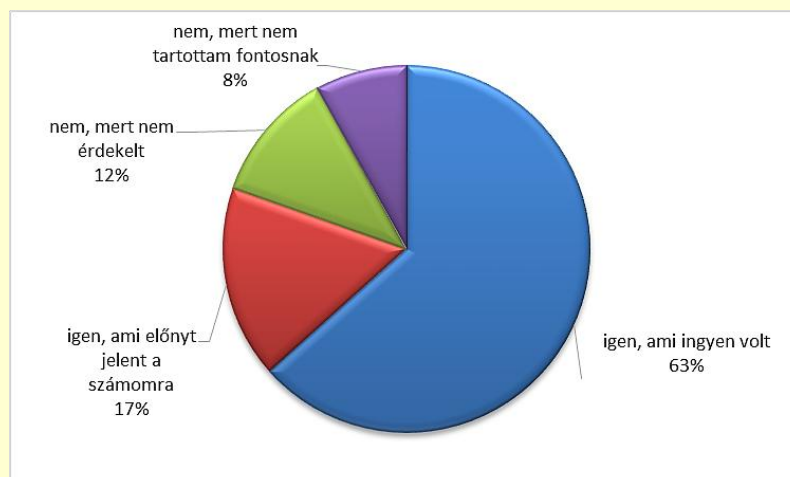
4.4 Lemorzsolódás

A képzésből való kimaradás oka az esetek döntő részében visszavehető az egyéni és családi szinten korábban már értelmezett jelenségekre. Érdekes ezt a képet csoportokra bontani, hogy árnyaltabb összefüggéseket lássunk.

Fiatal lányok esetében – főleg románánál – elfogadott tény, hogy ha 15 éves lettél, akkor már nő vagy, és a gyerekszülés a feladatod. Innentől a család tölti ki az életedet. Sajnos az egyén sem érzi mindig, hogy ez a kiesés probléma lenne. Fiatal lányoknál probléma még ha rossz társaságba kerülnek, megjelenik a drog, alkohol, bulizás, ami a kimaradást eredményezi, és onnan már idővel nehéz visszakapaszkodni. Sok nő esetében megjelenik az az élethelyzet, hogy egyedül neveli a gyereket, vagy legfeljebb élettársi kapcsolatban él, vagyis nincs mögötte az a stabil családi háttér, ami segíteni tudná a társadalmi és munkaerő-piaci szerepek során (Keveházi, 2008). Ahogy haladunk előre az időben, úgy jönnek elő újabb szerepek, kerül egyre távolabb a tanulási emlék, növekszik a passzivitás és a megmérettetéstől való félelem, és csökken a motiváció. Nem tudják elképzelni, hogy ismét beülnek az iskolapadba, szakmát tanuljanak, képesek legyenek valami újban elmerülni. *Ezen a szituáción csak az egyénre szabott szolgáltatásokkal lehet segíteni.* Meg kell nézni egyénenként, hogy mi a problémája, mi jelent neki akadályt, és hogyan lehet ezt feloldani. Kérdés, hogy áldozunk erre forrásokat, vagy lemondunk ezekről az egyénekről. A szolgáltatások alapvetően elfogadottak a célcsoporttagok esetében (14. ábra).

14. ábra

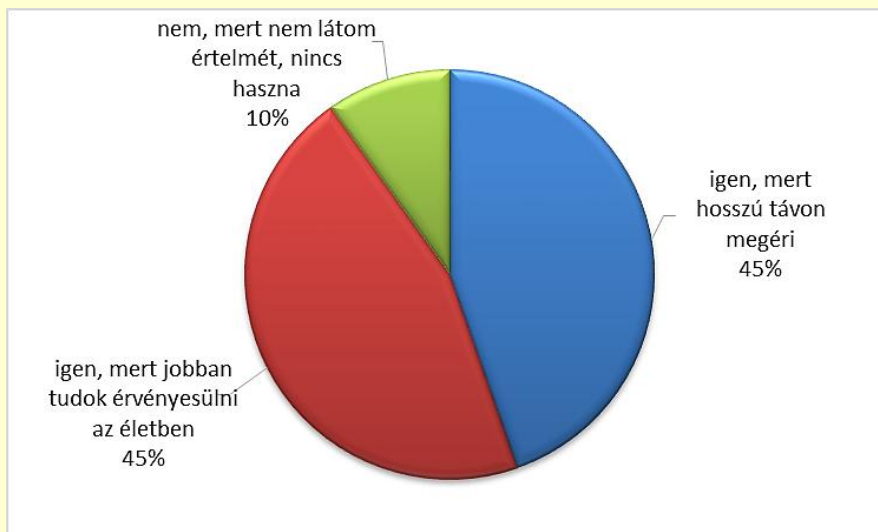
Kapott-e vagy igénybe vett valamilyen szolgáltatást (pl. tanácsadás, álláskeresési tanácsadás, tréning) a képzés alatt?



A célcsoport jelentős részének nem is magával a tanulással van a gondja, elismeri annak fontosságát és hasznát (15. ábra). De az egyéni élethelyzet és a hozzáférés hiánya sokszor nagy problémát okoz, ami összességében eléggé visszaveti a képzési motivációt.

15. ábra

Biztatná-e ismerőseit, akik szintén nem fejezték be a képzést, az iskolát, hogy fejezzék be a tanulmányaikat?



4.5 Egy hatékony megoldás: a tranzitprogram

A kutatásunk kapcsán szoros kapcsolatba kerültünk a tranzit programokkal, ugyanis a célcsoport elsősorban az ilyen programokon keresztül volt megközelíthető. Testközelből láttuk a programok lényegét, hatékonyságát, és a programokat lebonyolító szervezetek mindennapjait.

A tranzit programok célkitűzése, hogy a megvalósulás időszakában (ami általában 12-24 hónap, plusz nyomon követés) a hátránnyal rendelkező célcsoporttagok részére nyújtson segítséget az elsődleges munkaerő-piacra történő visszajutásban (vagy bejutásban) azáltal, hogy lehetőséget biztosít (többnyire) OKJ-s bizonyítvány megszerzésére a kistérségi munkaerőpiacon keresett szakmákban (takarító, savanyító, fakitermelő, fizikai szakképesítések stb.). A programban dolgozó szakemberek komplex fejlesztéssel és egyénre szabott pszicho-szociális támogatással segítik a kitűzött cél megvalósítását: az elsődleges munkaerő-piacon történő elhelyezkedést, a vállalt indikátorok szerint. A projekt konkrét célja a munkanélküliek segítségét szolgáló helyi erőforrások növelése, bizonyos mennyiségű tartósan munkanélküli, vagy inaktív személy projektbe történő kiválasztása, a résztvevők képzésbe vonása, a szakképzettség megszerzésének segítése egyéni szükségletekre épülő komplex fejlesztéssel és folyamatos pszicho-szociális tanácsadással, a résztvevők rendszeres

jövedelemhez való juttatása, mely javítja életkörülményeiket, önbecsülésüket, a munkavégzéshez való viszonyukat, elősegíti a munkaerő-piaci pozíció megerősítését és a társadalmi reintegrációt. Közvetett haszonélvezőként a projektrésztvevők családtagjainak jövedelmi viszonyai is pozitívan változnak, a család szociális helyzete, társadalmi státusza javul. Azáltal, hogy a résztvevők visszakerülnek a munka világába és hatással lesznek közvetlen környezetükre, családjukra, mintaként erősítik a szegénykultúrára nem feltétlenül jellemző család, és a közvetlen közösség támogató szerepét. Ez szinte egyetlen tartós módja a munkaerő-piaci integrációnak, illetve reintegrációnak.

A tranzit projekt *célcsoportját* elsősorban adott kistérségben élő aktív korú munkanélküliek alkotják. A célcsoport kiválasztásnál ezen felül külön figyelmet kell fordítani a:

- nagycsaládot ellátó, vagy idős, beteg hozzátartozót gondozó nőkre,
- 16-25 év közöttiekre, ill. a 45 év felettiekre,
- nehezen megközelíthető helyen lakókra,
- roma származásúakra,
- megváltozott munkaképességűekre,
- alacsony iskolai végzettségűekre,
- azokra a családokra, ahol a létfenntartást biztosító jövedelem nem áll a család rendelkezésére,
- ill. ahol a munkanélküliség már generációkon át öröklődik.

Fontos megemlíteni, hogy a bevontak jelentős része nem rendelkezik olyan alapkompenciákkal, ami lehetővé tenné az önálló tanulást, önfejlesztést, néha eleve a szakképzési folyamat megkezdését, ezért van szükség egy megelőző képzésre, kompetenciafejlesztésre.

2002 óta vannak tranzit programok, és igazából maga a modell nem is esett át változáson, hanem – ahogy egy szervezet is fogalmazott – a lebonyolítók lettek tapasztaltabbak. Beépítésre kerültek olyan módszertani megoldások (pl. kiválasztásnál), ami a hatékonyság növekedése irányába hatott. A bevontak szűrése, a kellő motiváltsággal rendelkező egyének megtalálása kulcsfontosságúvá vált, egyszerűen a program fenntarthatósága és eredményessége miatt.

A *célcsoport szűrése, kiválasztása* kapcsán minden megkérdezett kihangsúlyozta a módszertani megoldásokat, annak fontosságát, hogy mérni kell tudni az egyén motivációját, a család támogató vagy éppen visszahúzó szerepét, és a szélsőséges viselkedésre, függőségre

való hajlamot (drog, alkohol elsősorban), mert a leendő csoportot is védeni kell, illetve az indikátorok teljesülését is csak egy bizonyos szintig lehet veszélyeztetni. Sokszor pont ezek az egyének a legrászorultabbak, de nem lehet mindenkit bevonni. Pontosan attól más a tranzit program, mint egy képzési-foglalkoztatási program, hogy komplex fejlesztést és támogatást biztosít, ami nélkül sokan esély nélkül vágnának neki a munkaerő-piaci aktivitásnak.

A *helyi szükséglet* kérdésköre nem annyira egyszerű, mint elsőre tűnik. Itt természetesen az a fő kérdés, hogy mire képezzük az embereket, milyen szakmát adjunk a kezükbe. Ha van konkrét vállalati igény, akkor az jelentősen megkönnyíti a helyzetet, hiszen akkor – a vállalattal együttműködve – könnyen meg tud valósulni, az (alapozó és szak)képzés – foglalkoztatás – mentorálás tevékenysége. Más esetben azonban könnyen szembesülhetünk azzal az ellentmondással, hogy a résztvevők és a kistérség jellemzői miatt (infrastruktúrahiány, elégtelen közlekedési feltételek, közösségépítés stb.) helybe visszük a képzést, viszont ugyanazon szakmából 10-15 fő kiképzése már felesleges, mert nem fog tudni ennyi egyén elhelyezkedni. Ezért lesz fontos a területi tervezésnél a kistérségi, most már járási központok szerepe, mert oda kell a kapacitásokat fókuszálni. A megyeközpontban szervezett képzés nagyon sok, elmaradott térségben lakó egyéneknek nem megoldás, a megközelítés lehetőségének elégtelensége miatt.

„Egy másik jól sikerült tranzitunk volt, amikor a kórháznak takarítókat képeztünk. Ott is a kórház egyik emberével választottuk ki, hogy kik kerülnek a takarító képzésre. A kórház területén volt a tantermük, a betegek közt takarítottak és tanulták a szakmát, és voltak, akiket már a képzés alatt kivettek munkára. Ők dolgoztak, és később bejöttek levizsgázni. Az elméletre és gyakorlatra csak annyit jártak be, amit nagyon kellett, hogy le tudjanak vizsgázni, de ők már rendes munkaviszonnyal dolgoztak. Vizsga után még sok résztvevőt átvettek, a többieket meg az akkor nyíló TESCO vette át takarításra.”

A tranzit program *szakaszai* alapvetően a következők: célcsoporttagok felkutatása (hogyan ki a célcsoport, arról elsősorban a pályázat rendelkezik), megszólítása, motiválása, projektben való munkára felkészítés, egyének sokrétű és komplex mérése (interjú, csoportos elbeszélgetés, tréning, egyéb információk beszerzése stb.), bevonás, bent tartás, szolgáltatások biztosítása, foglalkoztatás, sikeres tranzitálás a munkaerőpiacra, nyomon követés. Programonkénti változás, hogy milyen szakma kerül leoktatásra, illetve milyen szolgáltatások kerülnek megállapításra (pl. roma nők esetében gyerekefelügyelet, egészséges életvitel ismeretek, fiatalok esetében álláskereső technikák stb.). A programok fontos része a közösségi

programok szervezése, ezt minden interjúalany megerősítette. Az élmény egyrészt megerősíti a közösséghez való tartozást, másrészt jótékony hatással van a tanulásra.

A felvétel során a *sikerkritériumok teljesítése és a rászorultsági elv* egyszerre érvényesül. Egyrészt nagyobb bázisból lehet meríteni, vagyis a rászorultakat is lehet szűrni, hogy pl. kellően motivált-e, meg van-e a szükséges alaptudása a képzés megkezdéséhez, mert ezek hiánya a program sikerességét is veszélyeztetni fogja. Fogalmazzunk inkább úgy, hogy fontos a rászorultsági elv, de a célcsoport nagysága miatt könnyen ki lehet azt ejteni a kiválasztás során, akinél túl nagyok a hiányok. Kiválóan szemléltette ezt az egyik szakértő, több programmal a háta mögött. Szerinte a rétegek elérése alapvetően megvalósult. A rászorultságon túl a motiváció megléte számított a bejutásnál. A sikerkritériumok teljesítése abból a szempontból volt fontos, hogy a tapasztalatok szerint csak a motivált emberekkel lehet valamit kezdeni. Ha egy tranzitprogramra 100 ember jelentkezik, a szakmai megvalósító előadását követően, melyből kiderül számunkra, hogy x hónapig heti 3-4 napot, napi 6 órát iskolapadban kell ülniük, általában 100-ból 40 ember feláll, majd a 60-ból még 30 akkor fog „eltűnni”, amikor megtudják, hogy a tanulmányok után 3-4-5 hónapnyi foglalkozást kell végezni. A megmaradt 30 emberrel alá lehetett íratni az indikátorteljesítő, együttműködési megállapodást. Ebből felnőttképzési szerződést eljöttek aláírni 20-an, és a képzés 3. napján megjelentek 15-en. Ez a tipikus tranzitprogram, ami jelzi, hogy 100 emberből kb. 15-nél többnek nincs motivációja. Az elmúlt 5 év közfoglalkoztatási programjának egyik sarkalatos problémája, hogy ezt a kérdést nem tudja kezelni, hiszen a közfoglalkoztatásba bevontak nyugnek tekintik a munkavégzést, vagy annak bizonyos formáit. Nem látnak benne sikert, és nem motiváltak rá. Az említett számok talán kicsit sarkosak, de nem lehet elégszer kihangsúlyozni azt, hogy az egyén motiváltsága, tenni akarása nélkül a tranzit program nem lesz sikeres.

Szakemberek vannak a rendszerben, de az őket foglalkoztató civil szervezetek – és tranzitot alapvetően csak ebben a szférában lehet hatékonyan lebonyolítani – kevés kivételtől eltekintve elsorvadtak. Egy „ideális” civil szervezet bevételi szerkezete úgy oszlik meg, hogy 60% saját bevétel, 20-25% pályázati forrás, a többi adomány. Ritka ma az ilyen szerkezetű civil szervezet! Ma csak pár százezer, 1-2 millió forintokért pályáznak a civilek, így alapvetően függenek a mindenkori politikától. Kevés az aktív szakember, mert nem tudják megtartani őket. Merev, elnyújtott és koordinálatlan a pályázati rendszer, ha csak 2-3 évente van megfelelő pályázat, akkor addig nem lehet megtartani a szakembereket, mert a bért nem tudja kigazdálkodni a szervezet. Esetleg megbízási szerződéssel vissza lehet őket hozni, és

akkor lehet, hogy egyszerre 6-8 helyen is dolgozik. Megyénként talán 3-5 olyan civil szervezet maradt, ami képes a tranzit programokat lebonyolítani. Ezzel szemben a bevonható hátrányos helyzetű egyének száma százezres nagyságrendű, és a szociális támogatások rendszerének átalakítása, a munkahelyteremtés ilyen kismértékű alakulása csak növelni fogja ezen csoport létszámát.

A *bevontak jellemzői* jól megragadhatóak; többségük alulképzett, szakmai végzettségük sokszor nincs, illetve ha van is – főleg az idősek esetében – az piacképtelen. Döntően munkanélküliek, jelentős részük tartósan munkanélküli, esetleg pályakezdők. Jövedelmi helyzetet egyszerűen meg lehet jelölni; szegények és mélyszegények, a túlélésre berendezkedett emberek. Jellemző a roma népesség magas részaránya, nagyobb családdal (de nem feltétlenül házasságban), többgenerációs együttéléssel. A motiváció kérdésköre nem egyértelmű, a szervezetek egyértelműen cáfolták azt a közfelfogást, a kormány által sokszor hangoztatott szlogent, hogy ezek az emberek kerülnek a munkát, csak az eltartottságra rendezkednek be. A tapasztalatok szerint a többség munkát szeretne, értelmes elfoglaltságot, természetesen nem a 100%, de lényegesen motiváltabbak, mint azt a politikai döntéshozók feltüntetik. Viszont a kilátástalanság érzése is erős, elköltözni kevesen tudnak, aki tud ingázik, de mivel a városi foglalkoztatók nem szeretnek útiköltséget fizetni, ez se egyszerű. Káros függőséggel rendelkező egyéneket (drog, alkohol, mentális betegségek) egyik szervezet sem von be szívesen.

A programok *pedagógiai tevékenységét* két alapvető dolog határozza meg. Az egyik a rendelkezésre álló emberanyag meglévő felkészültsége, ami az esetek döntő részében nem túl magas szintű. A másik, hogy a szakképzési folyamat erősen szabályozott a szakmai és vizsgakövetelményeken keresztül, vagyis szűk mozgástér adott csak az oktatóknak. A módszertan jelentős része nem lett kikísérletezve, hanem egyrészt hozzák magukkal az oktatók, másrészt a konkrét program lesz a döntő; kik alkotják a bevontak körét, milyen szakmáról beszélünk, ki a közreműködő vállalat, hol van a gyakorlat stb. A tréningek esetében lehet inkább saját módszertanról beszélni, és ez általában konkrét személyekhez kötődik, az eddigi szakmai tapasztalatain alapulva. A résztvevők általában nem dönthettek abban, hogy milyen programban, szakmai képzésben vegyenek részt, hiszen az együttműködési megállapodás aláírása már azt jelenti, hogy a résztvevő fél elfogadja a projekt kulcselemeit. Ezek a kulcselemek pedig már meg voltak határozva a pályázat során, maximum a kompetenciafejlesztő képzéseknél lehetett változtatni, választani, aszerint, hogy kinek mire volt szüksége; kommunikációfejlesztésre, konfliktuskezelésre vagy éppen

önismeretre. Vagyis a program nagy része nem személyre szabott, de a mentorálás viszont lehet az, főleg ha célok kijelölésével kezdi a mentor a közös munkát. De ez már alapvetően a szervezeti hatékonyságból fakad. Az egyik szakértő megjegyezte, hogy ez alapvetően nem pedagógiai, hanem andragógiai tevékenység, ugyanis pontosan az a mellérendelt szerep kell sokszor a sikerhez, ami már a felnőttképzés sajátossága. Az oktató személyiségén nagyon sok múlik, ami közös vélemény volt: ha engedünk, sokszor visszaélnék vele. Mindig be kell „vasalni” azt, amiről a megállapodás szólt, és ez fokozottan érvényes a tananyagra. Az oktatási folyamat sikerességének egyik alapja a kis létszámú csoport, ami viszont a költségeket növeli meg.

A szervezett foglalkozások és képzés hatására a bevontak önbecsülése, önbizalma viszonylag gyorsan növekszik. Büszkék lesznek magukra, az elért eredményekre, és ha a család és a szűkebb környezet ezt nem húzza vissza, akkor arra lehet építeni. De csak egy ideig. Ha pl. a program zárása után rövidebb idő alatt nem sikerül a boldogulás, akkor a többség hajlamos visszaesni a depresszív szintre. A bekerültek többsége rossz élményeket szerzett az oktatási rendszerben, ezért fél is a tanulástól, illetve nem motiválja. A többség fél a kudarctól. Fél attól, hogy nem fog tudni megfelelni az elvárásoknak. A többségnek át kell esnie egy holtpontra, hogy valóban akarja a sikert, és megtegyen érte mindent. A szervezetnek ott van nagy felelőssége, hogy szűrnie kell az embereket, és csak azokat vehetik be, akikben valóban meg lesz ez a képesség. Ez valahol ellent mond a rászorultsági elvnek, de a gyenge pontok kiszűrésével a többségi csoportot és a program sikerességét is védik.

A szervezeti működés és a finanszírozás erősen függ az uniós forrásoktól (vagyis az államtól). Magyarán, ha vannak pályázati kiírások, akkor a szervezetek tudnak programokat megvalósítani, beruházni, szakembereket alkalmazni, akár egyik programból a másikba, folyamatos jelleggel. Ha nincsenek kiírások, akkor probléma jelentkezik, mert ezen (döntően civil) szervezetek nem tudnak hosszú távra tartalékolni, a szakembereket pedig fizetni kell. A foglalkoztatáspolitikában sem alakult ki egy „tranzit-ág”, amit például a munkaügyi hivatal tudna finanszírozni. Nincsenek ilyen önálló programjaik. Pedig célcsoport-túlkínálat van, tehát legalább a hiányszakmáknál lehetne foglalkozni ezzel a vonallal.

A munkatársak alapvetően rendelkezésre állnak a programokhoz, de sokan közülük nem állandóra vannak alkalmazva, elsősorban a fent bemutatott finanszírozási problémák miatt. Vagyis nem lehet egy állandó létszámról beszélni, ezt mindig az aktuális program vagy programok határozzák meg. Mivel így van lehetőség szűrésre a munkatársak közül, általában azt tartják meg aki jól dolgozik, szakmailag elkötelezett. Nem a speciális ismeretek hiánya a

probléma, sokkal inkább a kiégés veszélye. Sokan a munkájuk során a társadalmi lecsúszás legmélyebb bugyraiba nyernek betekintést, ami hosszú távon mentálisan is megterhelő. A fizetés nem magas, vagyis szakmai elkötelezettség nélkül ez a hivatás nem művelhető. A megkérdezett szervezetek az alapszemélyzetet mindig biztosítják (szakmai vezető, projektmenedzser, adminisztráció, pénzügyes, mentorok, stb.), megbízási szerződéssel a korrepetálókat, egyéb szakembereket, illetve a szakképzési tevékenységre felnőttképzési vállalkozást kérnek fel alvállalkozóként. A pályázati lehetőségek szűkülése is jelentős veszély, mert így a szakemberek többsége nem rendelkezik jövőképpel, kiszámítható karriercélokkal.

A tranzit programok kapcsán leszögezhető, hogy hatékonyak, eredményesen járulnak hozzá a munkaerő-piaci (re)integrációhoz, és a bevonható célcsoportok köre viszonylag széles. További előny, hogy a tranzit-programok szakmai háttere adott, rendelkezésre áll az a – döntően civil – szervezeti gerinc, amely sok tapasztalattal rendelkezik, képes és alkalmas az eredményes lebonyolításra. A serpenyő másik felében viszont az van, hogy ezek a programok drágák, az egy főre eső költség nagyon magas. Így nem lehet tömegeket megmozgatni, kevésbé látványosak az eredmények (pl. a közfoglalkoztatáshoz képest).

Két dolog viszont mindenképpen eldöntendő, és a fejlesztési elképzelések is ehhez kapcsolódnak. Az első kérdés viszonylag egyszerűnek tűnik, vagyis szükség van-e továbbra is tranzit programokra, vagy máshova célszerű átcsoportosítani a forrásokat? Az elmúlt 3 évben a tranzit-programok pályázati kiírása drasztikusan csökkent. Az állam berendezkedett arra, hogy a kiadásainak minél nagyobb hányadát fedezze uniós forrásból, illetve ami forrást képzésre, aktív foglalkoztatáspolitikai célokra szán, azt is döntően a saját intézményrendszerén keresztül költi el (munkaügyi hivatalok, TKKI-k), nagyon kis szerepet szánva a civil szférának. Joggal adódik a kérdés, hogy miként tovább, mert a civil szféra csak korlátozott ideig tudja megtartani a szakembereket, jövőkép híján idővel nem lesz aki programokat bonyolítson le.

A másik döntés már csak akkor válik aktuálissá, ha valóban akarunk valamit kezdeni a tranzit programokkal. Ennek lényege, hogy *meg kell húzni a határt: közösségépítő programokat vagy munkaerő-piaci programokat finanszírozunk*. Ha ezeket a tranzit-programokat inkább *munkaerő-piaci programokként* fogjuk fel, akkor az elég drága munkahelyteremtő programként fogható csak fel. Pl. egy 50 millió forintos pályázatnál 25 fő kiképzése és 20 fő ideiglenes foglalkozásba helyezése a célindikátor, tehát 2,5 millió forintot költünk egy főre. Ehhez képest a gazdaságfejlesztő programok azt írják elő, hogy az egy főre eső árbevételnek

el kell érni a 4 millió forintot. 2,5 millió forintból viszont már a versenyszférában is lehet versenyképes munkahelyet lehet támogatni, ami jelentősebb bevételt és társadalmi-gazdasági jelent. Ebből a (pénzügyi hatékonysági) szempontból az elmúlt 10 év tragédia. Ebből a pénzből biztosan több tartós munkahelyet létesíteni, mint ami a tranzitok lebonyolításával jár. Ha *közösségépítés* a cél, akkor célszerű lenne összevonni a közfoglalkoztatási költségvetési keretekkel és mezőgazdasági termelésre tanítani az embereket. Ipar továbbra sem fog a depresszív térségekbe áramolni. Viszont az így létrehozott kapacitások azonnali pozitív eredményt hoznának. Ennek a szövetkezeteknek a lényege nem az éves profit lenne, hanem az, hogy a benne résztvevők megélhetéshez, és akár profithoz jussanak. De akkor el kellene mozdítani a tranzit-programokat ebbe az irányba, úgy, hogy összevonjuk a sok tranzit-programot a kevés közösségépítő projekttel, járási szinten gondolkodva.

Bármelyik irányról is beszélünk, osszuk meg az uniós (esetleg állami, munkaerő-piaci) forrásokat, egyrészt alakítsuk ki járásközpontokban gondolkodva a szervezeti kereteket, számba véve, megtámogatva a programok lebonyolítására alkalmas és tapasztalattal bíró civil szervezeteket, ők tudják biztosítani a szakembergárdát és az infrastruktúra egy részét, másrészt legyenek konkrét programok, amik viszont tisztán a lebonyolításról szólnak, ezekben már nincs menedzsment, beruházási és adminisztrációs költség. A szervezetek támogatása azzal járna, hogy kapacitásokat hozunk létre, amit utána a célirányos programokkal már konkrét tartalom mentén lehet üzemeltetni.

Másik fejlesztési ág lehet, ha a tranzit programokat összekötjük a vállalatok *duális szakképzési gyakorlatával*, és felnőtteket is beiskolázunk a vállalati tanműhelyekbe. Itt elsősorban a hiányszakmák élveznének prioritást. A programot a munkaügyi hivatal felügyelné és finanszírozná normatív alapon, a tranzit programokra jellemző komplex szolgáltatási keretet pedig pontosan azok a civil szervezetek biztosítanák, amelyek kiépítését fent megfogalmaztuk. A duális szakképzés kiépítése jelenleg fontos oktatáspolitikai és nemzetgazdasági kérdés, de csak a felnövekvő nemzedékre fókuszál. Ebbe az elképzelésbe lehetne beilleszteni a lemorzsolódott, fiatal, vagy éppen már nem annyira fiatal felnőtteket, nőket és férfiakat egyaránt.

4.6 Az eddigiek konklúziója...

A képzésbe való bekapcsolódás hátráltató okai elsősorban azokban a gyökerekben keresendők, amelyek miatt az egyén eleve az alacsony iskolai végzettségűek körébe került.

Ilyen okok lehetnek a szociális családi okok, mint például betegség a családon belül, rossz életkörülmények, korai családalapítás, a család nem támogató hozzáállása, vagy az eltérő értékrend. Az egyéb okok közé sorolható a képzési helyszín földrajzi távolsága, a bejárás lehetetlensége, a társadalmi tudati tényezők (nemek közötti eltérő karrierfelfogás, emancipáció ellenesség, patriarchális értékrend), az egyén deviáns életfelfogása, illetve a kitörési szándék ellehetetlenülése.

Az egyéni motivációk tisztázását követően adódnak a válaszok. Mely tényezők hátráltatják a képzésbe való bekapcsolódást? Ezek az életkorral fordítottan arányosak, függenek a családi állapottól, az eltartott gyermekek számától, a társadalmi értékrendtől (nem tanulást vagy tudást támogató), a tömegkommunikáció hatásaitól (társadalomfogyasztási szokásoktól), az egyén megélhetési gondjaitól, a munkahely hiányától, a kilátástalanságtól és a mentális igénytelenségtől, érdektelenségtől.

A képzésben akkor motivált a célcsoport tagja, akkor lehet őket nagyobb mértékben bevonni, ha a következő tényezők jellemzőek: reális, és átlátható esélyt ad az egyén elhelyezkedésére, egzisztenciális lehetőségeinek kibővítésére, a jelenlegi életvitel mellett a képzésen való részvétel teljesíthető, pl. a képzés gyermek mellett is vállalható. Ha pl. az egyén az életvitelét alkalmi munkákból tartotta fent, akkor a képzés ideje alatt se essen el ettől a lehetőségtől. Ha a képzés helyszíne utazással közelíthető meg, akkor annak költségei ne terheljék az egyént. A képzéssel kapcsolatos tananyag és tankönyvek is ingyenesen elérhetőek legyenek a támogatottak számára.

A munkaerő-piaci szempontból szükséges képzéseknél az *egyéni fejlesztési tervek*, a benntartás segítése és a kompetencia alapú, gyakorlatorientált tananyag is fontos tényező.

Az általunk vizsgált problémakör kapcsán a fő cél a makroszintű képzési és foglalkoztatási projektek indítása, források és keretek megteremtése, a hozzáférés javítása és ezáltal a hátrányok (pl. képzettségbeli, kompetenciák szintjén értelmezve, szociokulturális stb.) kezelése, de ezek nem fognak érdemi eredményt hozni helyi szintű tervezés, aktivitás és mozgástér (pl. pénzügyi, szervezeti) nélkül. *A vizsgált célcsoport specifikus megközelítést igényel, ami beruházást igényel és partnerségi kapcsolatok kiépítését.* Ezt az elgondolást a fejlesztési javaslatok részénél fogjuk bővebben kifejteni.

5. Összefoglalás, fejlesztési javaslatok

Az összefoglalás két részre bontható. Egyrészt megvizsgáljuk a kutatás elején felállított hipotéziseket, másrészt a kutatási tapasztalatok alapján fejlesztési területeket, azokon belül konkrét teendőket fogalmazzunk meg.

5.1 Hipotézisek vizsgálata

A megfogalmazott hipotézisek esetében – szakmai tudás mellett a munkavállalói kompetenciák is fontosak, arra tudatosan építenek a munkáltatók, illetve azok kifejlesztése nem elég hangsúlyosan történik – *a feltevéseink igazolást nyertek.*

Az első hipotézis esetében a vizsgálatok egyértelműen kimutatták, hogy a képzési folyamatba történő bekapcsolódás legfontosabb motivációs oka az, ha az egyén látja az elsajátítandó szakmai tudás vagy kompetenciakör rövidtávú, konkrét munkaerő-piaci *hasznosságát.* A többség reálisan látja élethelyzetét, és a közvélekedés ellenére sokan szeretnének dolgozni, érvényesülni a munka világában, amihez a képzés az egyik, és talán a legfontosabb út.

A család nem minden esetben tud vagy akar támogató magatartást nyújtani a hátrányok ledolgozása kapcsán, különösen ahol a társadalmi szerepeket sajátos értékrend, nemek közötti eltérő karrierfelfogás, emancipáció ellenesség, patriarchális értékrend alakítja. Ezekben az esetekben vagy a lehetőség fog hiányozni, vagy megalkuvásra kényszerül a nő, és csak akkor tud aktivitást kifejteni a képzés kapcsán. A képzéssel járó juttatás, ellátás, szolgáltatás, illetve a szakképesítéssel elérhetővé váló munkakör és elhelyezkedés, bejövő munkabér viszont ösztönzőleg hat a folyamatra. Gyereknevelés és erős, hangsúlyos családi szerepek esetében a képzési programok tervezését a *rugalmasságnak* kell jellemeznie, különben nagyban csökken a hatékonyság, és ez a bevonás, illetve sikeres befejezés rovására fog menni. Ezek alapján a tapasztalatok alapján a második hipotézis is megalapozottnak tekinthető.

A magyar foglalkoztatási struktúra torz abból a szempontból, hogy a munkaerő-piaci diszkriminációs hatások európai átlag felett érvényesülnek hazánkban (természetesen minden ilyen kijelentés fenntartással kezelendő, adekvát módszertani megoldások és adatok hiánya miatt!). Jelen célcsoport esetében elmondható, hogy a szakképzettség nélküli nők munkaerő-piaci értéke nagyon csekély, holott a termelő ágazatok jelentős része erőforrás-hiánnyal küzd. Vagyis a célcsoport becsatornázása a foglalkoztatási piacra kimondottan fontos lenne, de ehhez a jelenleginél hatékonyabb mechanizmusokat kell kiépíteni. Vagyis a harmadik hipotézis is megerősítést nyert, és az erre adható válaszok nagyon szerteágazóak, többek között ezeket is megpróbáljuk megfogalmazni a fejlesztési elképzelések kapcsán.

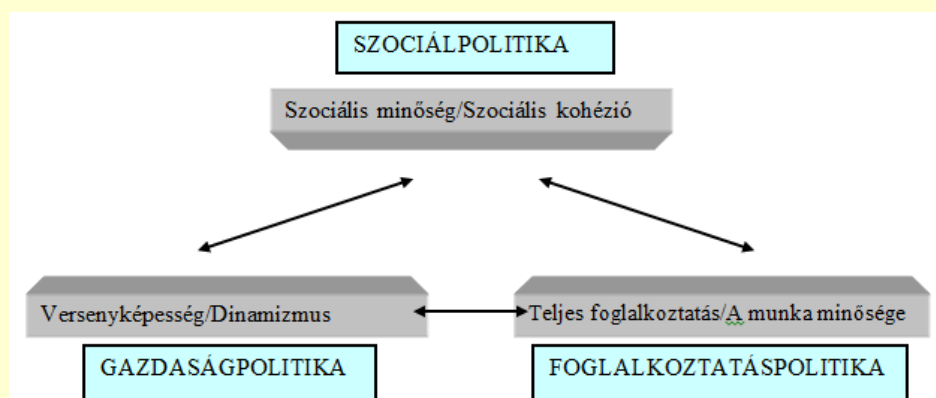
5.2 Komplex fejlesztési elképzelések a foglalkoztatási rendszer egészét tekintve

Abból a közhelyszerű axiómából kell kiindulnunk, hogy minden mindennel összefügg, ami a társadalmi-gazdasági, munkaerő-piaci folyamatokra különösen igaz. Az EU már ezredfordulón kiemelte az ún. policy-mix kialakításának szükségességét, vagyis a funkcionális politikák kölcsönös meghatározottságának, egymást feltételező, viszont együttműködésükkel egymást erősítő hatásának érvényesítését. (ld. 16 ábra).

Ez a mi szintünkön is igaz: csak példaként említve

- a gazdaság (a versenyszféra) fejlődése nélkül nincsenek új, tartós, fenntartható munkahelyek, nem valósulhatnak meg a foglalkoztatási célok, viszont
- a gazdaság fejlődése nem valósulhat meg a helyi munkaerőpiac támogatása, szakképzett és alkalmazható munkaerő rendelkezésére állása nélkül,
- a gazdaság igényeinek megfelelő munkaerő-kínálat megléte feltételezi a képzési rendszer igazodását, rugalmasságát, hozzáférhetőségét, viszont
- a képzési rendszer vonzerejét elsősorban a szakmák gazdasági értéke, használhatóságát a gyakorlati képzőhelyek teremthetik meg, a célcsoportok esetében (pl. alacsony végzettségűek) pedig a hozzáférés (finanszírozás, lehetőségek, szolgáltatások stb.),
- a társadalmi-szociális problémák megoldása nélkül nem oldhatók meg a foglalkoztatás (a munkaerőpiac) alapvető problémái sem, tekintettel kell lenni a célcsoportra és tenni kell az érdekükben,
- a társadalmi-szociális problémák megoldásához pedig alapfeltétel a képzés, a szociális felzárkóztatás, a támogatási rendszerek biztosítása, partnerintézmények bevonása (pl. nonprofit szféra), a munkahelyteremtés stb.

16. ábra
Az európai politika-mix



Másrészt az egyes fejlesztéspolitikák többé-kevésbé szükségszerűen, azok aktualitásától és külső meghatározottságától függően többnyire egy-egy részterületre, funkció-területre fókuszálnak. Miközben ennek megvan a maga indokoltsága, muszáj mindig azt is mérlegelni, hogy ezek is általában egy-egy rendszer részei. Ezekből nem lehet kiragadni, és nem (vagy csak részben) lehet megváltoztatni a rendszer egészének, az egymásra épülő részek változtatása nélkül. Pl.:

- a képzési rendszernek lehet, hogy legfontosabb részét a szakképzés alkotja, de az ezzel kapcsolatos elvárások nehezen teljesíthetők, ha a rendszer előző eleme, az alapképzés ezt nem szolgálja ki, nem alapozza meg; esetlegesen nagy a lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás, és felnőttkorban már nem törekszünk a hátrányok pótlására,
- a munkaerőpiacnak lehet, hogy legfontosabb részét a nyílt versenypiaci aktivitás, foglalkoztatás jelenti, de ezt biztosan befolyásolják az egyéb piaci szegmensek (a közszféra, a közfoglalkoztatás, a szociális gazdaság, a fekete és szürke foglalkoztatás, a nyugdíjazás) vonzó vagy taszító hatásai, avagy a támogatási rendszerek motivációs hatásai, a szolgáltatások rugalmassága és színvonala, egyáltalán mik a lehetőségek és milyen képzési/foglalkoztatáspolitikai eszközöket működtet az állam,
- a helyi intézmények hatáskörét, a lokális döntéseket alapvetően meghatározzák a kívülről-fölülről definiált hatáskörök, pénzügyi mozgásterek.

Az integrált lokális fejlesztéspolitika eredményességének harmadik általános feltétele az érintett helyi szereplők összefogása a helyi stratégiák kidolgozása és megvalósítása mentén (például foglalkoztatási paktumok keretében).

5.2.1 Foglalkoztatottság

Foglalkoztatottság (F): a teljes foglalkoztatottság elérése, a gazdasági aktivitás növelése

F/1 Integrált gazdaságpolitika

A foglalkoztatáspolitikai önmagában kevés a munkaerőpiacra kapcsolatos célok (problémák) megoldásához: kell ehhez a gazdaságpolitika támogatása is. Természetesen ez fordítva is igaz és szükséges. Minden szinten *integrált stratégiák kialakítására van szükség*. Az integrált szemlélethez kellene „külső” feltételek, de az integráció elsősorban helyi, lokális műfaj, mert az aktorok a helyi közösségek, intézmények képviselői, és az egyeztetést, együttműködést is

helyben kell megoldani, megszervezni. Az *integrált szemléletet* be kell hozni, el kell fogadtatni először is az alapvető érintettekkel. Ehhez egyeztetés, tájékoztatás, közös kultúra- és értékrend-formálás szükséges a partnerségi rendszerek, a paktum keretében.

Az EU iránymutatása egyértelmű, és ezt átvette a hazai fejlesztési terv is: a növekedés és a foglalkoztatás csak együtt valósítható meg, ehhez pedig integrált célok és eszközök szükségesek. A helyi szint számára ez elsősorban a gazdaságfejlesztés általános/külső feltételei megteremtésében való közreműködést jelenti: lobbizás, beruházók megnyerése, gazdaságdiplomácia, infrastrukturális feltételek megteremtése, illetve a kiemelt fejlesztési projektek támogatása. Az integrált helyi gazdaságpolitika természetesen az ágazatok egymásra épülését és egymástól való függését is jelenti. A gazdaság egyes ágazatainak összefüggéseiben történő tervezése és koordinációja láncreakciók kiváltását eredményezi, amely generális motorként ösztönzőleg hathat a növekedésre és végső soron a foglalkoztatottságra. A lényeg a közgazdaságtan alapvető axiómájának tekinthető komparatív előnyök felismerésén és az olyan tudatos fejlesztéspolitikán van, ami ezekre épül.

A szociális és területi kohézió elvárásainak megfelelően így növelhető a foglalkoztathatóság, csökkenthető az inaktivitás a ma még leszakadó településeken, illetve másik oldalról nő mind a munkavégzési képesség és hajlandóság, mind a vásárlóerő.

F/2 A gazdasági aktivitás növelése

A gazdaságilag aktívak köre a foglalkoztatottak és a munkanélküliek összessége. Stratégiai elvnek tekintjük, hogy a gazdasági aktivitás növelése elsősorban *a foglalkoztatottak számának* növelését kell, hogy jelentse. Ez a meghatározó és pozitív cél: nem tekintjük eredménynek, ha a munkanélküliek száma úgy és azért csökken, mert azzal az inaktivitás növekedik. Viszont paradox módon pozitív fejleménynek tekintjük azt is, ha a munkanélküliek száma növekszik, feltéve, hogy a foglalkoztatottak száma nem csökken ennek arányában, - mert ez is az aktivitás növekedését jelzi.

Ahhoz, hogy ezt el tudjuk érni itt is egyszerre szükségesek az ezt elősegítő külső feltételek és a belső aktivitás. *Kell egyik oldalról a lehetőség (az hogy egyáltalán foglalkoztathatóak legyenek az érintettek), másrészt a szándék a foglalkoztatásra, mind a magánszemély, mind a munkáltató részéről.* A munkanélküli és az inaktív emberek foglalkoztathatóságának javítása elsősorban a munkavállaláshoz, az önfoglalkoztatáshoz szükséges tudás és készségek fejlesztését, a munkavállalási hajlandóság erősítését, a beilleszkedési esélyek, valamint az egészségi állapot javítását teszi szükségessé. A passzívak aktivizálása (lásd alacsony iskolai

végzettségű nők) pedig tipikusan helyben megoldandó-megoldható feladat: pl. a munkaerő-piaci szolgáltatások fejlesztése, az álláskeresés elősegítése, a civil szervezetek bevonása révén.

A gazdasági aktivitás növelése érdekében egyaránt fontos mindazok bevonása a foglalkoztatásba, akik korábban még nem dolgoztak (*integráció*), valamint azok újbóli bevonása (*reintegrációja*), akik korábban dolgoztak, jelen voltak a munkaerőpiacon, de ezt követően eltávolodtak, és most inaktívak. Ahhoz hogy ezt el tudjuk érni, ki kell jelölnünk a különös figyelmet érdemlő célcsoportokat és meg kell találnunk az ezek sajátosságaihoz igazodó eszközöket.

A foglalkoztatáspolitikai alapvető feladata minden szinten, hogy kiemelve az érintetteket az inaktív létből, megtalálja és elfogadtassa a foglalkoztatási/megélhetési lehetőségeket (önfoglalkoztatás, közösségi foglalkozás, vállalkozás-indítás: a képesség megteremtése és a szándék kiváltása). Ehhez viszont a foglalkoztatáspolitikai egyedül kevés, támogatásra van szüksége más részpolitikák, területek oldaláról. Ilyenek (többek között): az ehhez szükséges

- *környezeti feltételek* megteremtése: közösség-építés, képzés, kultúra-teremtés, szociális szolgáltatások fejlesztése, beteg-gondozási szolgáltatás, gyermekintézmények,
- *gazdasági feltételek* javítása: adminisztráció, adózás, hitelhez jutás, pályázati források,
- *oktatási-fejlesztési feltételek*: a foglalkoztathatóság, vállalkozóvá válás kompetenciabeli feltételeinek megteremtése (elősegítése): vállalkozói attitűd és tudás, munkahelyi szocializáció, képzés, vállalkozói szolgáltatások, mentorálás, tranzit programok biztosítása, felzárkóztató képzések, szakképzési rendszerhez való hozzáférés javítása,
- *infrastrukturális feltételek*: fenti tartalmak megalapozása és kivitelezése, elsősorban kapacitások kiépítése és szélesebb társadalmi célok/szolgáltatások kiszolgálása (pl. közlekedés).

F/3 Új munkahelyek létrehozása

A foglalkoztatás bővítésének alapfeltétele „keresleti” oldalról alapvetően az, hogy legyen igény minél több munkaerő bevonására: vagyis legyen egyre több munkahely. A *stratégiai cél* tehát – összhangban az EU iránymutatásaival, a nemzeti terv törekvéseivel – a munkahelyek számának növelése.

Ennek részletes kibontása és megvalósítása elsősorban a gazdaság- és területfejlesztési programok feladata, ezért itt a teljesség igénye nélkül jelezzük a főbb területeket:

- K+F+I támogatása és szerepének erősítése,
- a mikro, kis és középvállalkozások erősítése, fejlődésének elősegítése,
- a vállalkozóvá válás támogatása, egyszerűsítése
- a munkahelyteremtés támogatása,
- a foglalkoztatási célú támogatások arányának növelése
- a magas élőlétszám-igényű ágazatok fejlesztése (turizmus, építőipar, mezőgazdaság)
- a vállalkozás-fejlesztő szolgáltatások (tanácsadások) bővítése, hozzáférési lehetőségeinek megkönnyítése,
- inkubátor-házak létesítése, fejlesztése,
- az infrastruktúra folyamatos fejlesztése,
- a régiós és ágazati együttműködés, klaszterek, hálózatok működtetése,
- a helyi lehetőségekre épülő gazdaságfejlesztési programok megfogalmazása és megvalósítása.

Egyes atipikus foglalkoztatási formák ösztönzésével olyan értékes és képzett munkaerő is elérhetővé válik a munkáltatók számára, aki számára a hagyományos keretek közötti foglalkoztatás nem realitás. A távmunka vagy a részmunkaidő ösztönzésével, akár népszerűsítésével új munkahelyek jöhetnek létre a munkahelyüktől távolabb vagy rossz infrastrukturális lokáción élő munkavállalók, vagy kisgyermekes nők számára.

F/4 A meglévő munkahelyek megtartása

A foglalkoztatottság természetes módon növekedhet új munkahelyek létrehozásával. De ez csak akkor jelent eredőjében is pozitív eredményt, ha minél nagyobb arányban sikerül megtartanunk, megőriznünk a korábbi pozíciókat is, vagyis:

- egyik oldalról elérnünk azt, hogy minél kevesebb munkahely szűnjön meg,
- a másik oldalról biztosítanunk azt, hogy a munkavállalók is minél hosszabb ideig megmaradjanak a munkaerőpiacon, a munkában.

Az első dimenzió, a munkahelyek megtartása vagy megszüntetése az előző pontban említettekkel összhangban alapvetően gazdasági, üzleti kérdés. Ebben a foglalkoztatáspolitikának nem lehet közvetlen szerepe. Közvetve, az aktív eszközökkel fejthet ki ösztönző

hatást, nyújthat támogatást preventív munkahelyi képzések támogatásával vagy a gondoskodó leépítés támogatásával.

A második dimenzió már összetettebb cél, mert a munkaerő-piaci szereplők együttes szándékát és összehangolt aktivitását igényli. Feltételezi a vállalati emberi erőforrás menedzsment korszerű eszközeinek alkalmazását, ami elősegíti a munkavállalók fizikai és szellemi teljesítő-képességének megőrzését, biztosítja a munkaerő-állomány folyamatos fejlesztését (életen át tartó tanulás, karriermenedzsment), és általában is a vállalatok társadalmi felelősségének (CSR) érvényesülését. Másik oldalról feltételezi a munkavállalók ugyanerre irányuló szándékát és aktivitását. Valamint igényli a társadalombiztosítási (járulékfizetési és juttatási) rendszerek részéről azt, hogy a bérek járulékaival, illetve az ellátási formákkal és arányokkal ösztönözzék a foglalkoztatás megtartását mind a munkáltató, mind a munkavállaló irányában.

Ezekben a folyamatokban az államnak is meghatározó szerepe van a munkahelyvédelmi akcióprogramok segítségével. A támogatandó célcsoportok között célszerű lenne számolni *önállóan* is az alacsonyabb végzettségű nőkkel, főleg azért, hogy legyen bennük motiváció a hátrányok csökkentése kapcsán, illetve álljon rendelkezésre az a megélhetési keret, ami ezt lehetővé is teszi.

5.2.2 Szociális dimenzió

A munkaerőpiac szociális dimenziójának erősítése (Sz)

Sz/1 Szociális kohézió

A *szociális kohézió* erősítése: a társadalmi integráció erősítése, az elmaradottabb, rosszabb helyzetű társadalmi csoportok felemelkedésének elősegítése és támogatása, a munkaerőpiacról való kirekesztődés megakadályozása és foglalkoztatási integrációjának támogatása.

Az alacsony gazdasági aktivitású, veszélyeztetett társadalmi csoportok körében, a leghátrányosabb helyzetű térségekben olyan zárványok alakultak ki, amelyek jellemzője a népesség *alacsony képzettsége és rossz egészségi állapota*. Ezek a csoportok tovább is *örököltik* az alacsony képzettséget, a rossz életkörülményeket és ennek következményét, a gyakori állásvesztést, a munkanélküliséget és az inaktivitást. Ezáltal a következő generációra

is átörökítődik a társadalmi kirekesztődés és leszakadás. Egyértelműen kritikus és fontos feladat a hátrányok, a leszakadás halmozódásának megállítása, mérséklése.

A szociális és területi kohézió egymással is szorosan összefügg, a programokat is többnyire úgy lehet/érdemes szervezni, hogy azok *lehetőleg egyszerre, egymást erősítve érvényesítsék* mind a két szempontot.

A szociális kohézió érdekében a felemelésre, a zárványok felszámolására, a megtartó képesség erősítésére irányuló programok szervezése szükséges:

- Felzárkóztató képzés, 7-8. osztály befejezése + szakképzés szervezése, támogatása.
- A szociális és a foglalkoztatási szféra integrált szolgáltatásainak fejlesztése.
- Komplex munkaerő-piaci programok (tranzit programok!).
- Felnőttképzési programok indítása.
- Olyan helyi közösségi kezdeményezések felkarolása, támogatása, különösen a szociális szempontból nagyobb hátrányokkal, elmaradással küzdő településeken és térségekben, amelyek segítik a közösség építését, amelyek mögé felsorakoztatható a közösségi erő, és amely közösségi programokat szervez, szociális szövetkezettel vagy hasonló kezdeményezéssel munkahelyeket is teremt.
- Időbank⁴ programok meghirdetése – a települési önkormányzatok, illetve a civil szervezetek koordinálásával.

SZ/2 Területi kohézió

A területi kohézió erősítése: a foglalkoztatás, a munkanélküliség és a munka termelékenysége regionális/térbeli különbségeinek csökkentése. A magas munkanélküliséggel sújtott térségekben a problémák halmozódása a jellemző: az átlagosnál magasabb az alacsony iskolai végzettségűek aránya, ami a tartósan munkanélküliek, a munkaerőpiacról tartósan kiszorult inaktív népesség arányát növeli.

A területi kohézió erősítése: programok a területi különbségek csökkentésére, a mobilitás feltételeinek javítására:

⁴ Az időbank egy olyan közösségi rendszer, melyet egy adott lakókörnyezet működtet, ahol az ott élők önkéntes vállalkásokat tesznek a közösség számára, és egyben megjelölik, hogy ők milyen területen várnak segítséget. Ezekben a rendszerekben a felajánlások tipikusan ház körüli teendők, vagy gyermek felügyelettel, kapcsolatosak, így ha egy édesanyjának váratlanul nehézséget okoz a gyermekfelügyelet az időbankból kérhet segítséget, és olyan személy fog segíteni neki akit ismer, így a bizalom hiánya sem jelenthet gondot. Az ilyen rendszerekben nincsen összehasonlítás az adott és kapott segítség mértékében, mert az elvi alapja a szerveződésnek a közösséghez tartozás és a hosszú távú gondolkodás. Számos országban működnek sikerrel az ilyen közösségi önszerveződések.

- A legreménytelenebb helyzetben lévők a „zsák-”, illetve nehezen megközelíthető, tömegközlekedési szempontból rosszul ellátott települések lakói, akik a járatsűrűség és a magas utazási költségek miatt a környéken lévő városokban is nehezen tudnak munkát vállalni. „Munkásjáratok” kellene és a kistérségen belüli közlekedési feltételek erőteljes javítása.
- A közfoglalkoztatás megújított formájú alkalmazása: a foglalkoztatás összekapcsolása képzéssel és fejlesztéssel, produktív területeken való foglalkoztatás, pl. infrastruktúra-fejlesztés, kulturális, oktatási, szociális területek.
- A mobilitás erősítése.
- A térségi hátrányok felszámolásában fontos kitörési pont lehetne a hátrányos helyzetű régiókban működő iskolák kiemelt támogatása.
- Település-rehabilitáció.
- A fejlesztési források (TOP, GINOP) elosztása, a fejlesztések megvalósítása során a támogatások mértékének és intenzitásának differenciálása a hátrányos helyzetű térségek javára.

SZ/3 Esélyegyenlőség

Azt elfogadhatónak kell tekinteni, hogy a törekvések és teljesítmények különbözőek lehetnek, de az esélyeket egyformán biztosítani kell mindenkinek. Ez a feladat értelemszerűen minden olyan helyen és dimenzióban fontossá válik, ahol és aki valamiért hátrányos helyzetbe kerül vagy kerülhet, mert nem kapja meg az azonos esélyeket. *Sajnos ezen a téren az alacsony végzettségű nők többszörös hátrányt szenvednek.*

Ennek eléréséhez sokféle aktivitás szükséges. Elsősorban szemléletváltás, az esélyegyenlőség alapvető értéként való elfogadása. Ebben kitüntetett a médiumok szerepe. Az esélyegyenlőséget biztosítani kell jogszabályi szinten is, érvényesítéséhez külső szabályozók is szükségesek. A konkrét lépések megtételéhez diszkrimináció-csökkentő intézkedések, szolgáltatások, programok szükségesek. Az operatív program céljainak megvalósítása során kiemelkedő figyelmet kell fordítani a nők és férfiak, a romák, a fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű emberek, a gyermekek társadalmi esélyegyenlőségének horizontális érvényesítésére. Meg kell szólítani, aktivitási esélyt kell kínálni a perifériára szorultaknak, a reményvesztetteknek, - de a más irányú érdekeltségek által vezérelteknek is.

2010. július 1-jét követően helyi önkormányzat csak akkor részesülhet az államháztartás alrendszeréből, az európai uniós forrásokból, illetve a nemzetközi megállapodás alapján

finanszírozott egyéb programokból származó, egyedi döntés alapján nyújtott, pályázati úton odaítélt támogatásban, ha rendelkezik hatályos *helyi esélyegyenlőségi programmal*. A rendelkezések szerint az öt évre szóló helyi esélyegyenlőségi programban helyzetelemzést kell készíteni a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok oktatási, lakhatási, foglalkoztatási, egészségügyi és szociális helyzetéről, illetve meg kell határozni a helyzetelemzés során feltárt problémák komplex kezelése érdekében szükséges intézkedéseket. A programalkotás során gondoskodni kell a helyi esélyegyenlőségi program és a helyi önkormányzat által készítendő egyéb fejlesztési tervek, koncepciók, továbbá a közoktatási esélyegyenlőségi terv összhangjáról. A programalkotás során kiemelt figyelmet kell fordítani:

- az egyenlő bánásmód követelményének érvényesülését segítő intézkedésekre,
- az oktatás és a képzés területén a jogellenes elkülönítés megelőzésére, illetve az azzal szembeni fellépésre, továbbá az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításához szükséges intézkedésekre,
- a közszolgáltatásokhoz, valamint az egészségügyi szolgáltatáshoz való egyenlő esélyű hozzáférés biztosításához szükséges intézkedésekre,
- olyan intézkedésekre, amelyek csökkentik a hátrányos helyzetűek munkaerő-piaci hátrányait, illetve javítják foglalkoztatási esélyeiket.

A helyi esélyegyenlőségi program időarányos megvalósulását, illetve a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok helyzetének esetleges megváltozását kétévenként át kell tekinteni, szükség esetén a programot felül kell vizsgálni. A leghátrányosabb helyzetű kistérségekben levő, valamint a húszezer lakos feletti települések esetében az esélyegyenlőségi program elkészítésébe, illetve áttekintésébe és felülvizsgálatába esélyegyenlőségi szakértőt kell bevonni, aki az elkészült programot véleményezi is. Figyelembe véve, hogy a programok 2010-2011-ben, öt évre készültek, azok *megújítása időszerű*. Annak érdekében, hogy a programok a hátrányos helyzet kezelését valóban érdemben tudják szolgálni, érdemes legalább járási szinten fórumokat szervezni a helyi önkormányzatoknak, így az esetleges együttműködésre is nagyobb esély van a települések között, illetve a települések és az esélyegyenlőségben érintett más (civil) szervezetek között.

SZ/4 Méltányos köznevelés, hátrányok csökkentése

Az alapvető cél az iskolai lemorzsolódás és a rossz tanulmányi előmenetel csökkentése, a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatásban. Abból indulunk ki, hogy amennyiben nem sikerül a tanulási hátrányokat még az iskolarendszeren belül feloldani,

akkor az elkerülhetetlen *lemorzsolódás könnyen „végzetessé” válhat, olyan helyzetet idézhet elő, amelyben lehetetlenné válik bármilyen piacképes tudás megszerzése, ezáltal a foglalkoztatás is maximum szociális keretek között valósulhat meg.* A hátrányos helyzetűek szakképzésbe történő bevonása révén csökkennek a társadalmi feszültségek és egyenlőtlenségek, valamint ugyanebben a folyamatban megerősödnek az érintettek munkavállalási esélyei.

A megvalósítás fontos eszközei lehetnek a HÍD- és más felzárkóztató programok, mentor tanárok alkalmazása, tranzit jellegű termelő iskolák hálózatának kiépítése. Magyarország Partnerségi Megállapodása a következőket fogalmazza meg: „A méltányos köznevelés megteremtése és ezzel az egyenlőtlen családi háttér kompenzálása érdekében szükség van a korai iskolaelhagyás csökkentésére, képzettségi szint növelésére, köznevelési rendszer esélyteremtő szerepének javítására, pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére, tartalmi, módszertani fejlesztésekre valamint a köznevelés ágazati és intézményirányításának fejlesztésére, az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférést és az egyenlőtlenségek csökkentését támogató beavatkozásokra.”⁵

Az ország lakosságának magasabban képzett része a városokban koncentrálódik, így a kistelepülések leszakadása egyre látványosabb. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek száma országos viszonylatban is magas, és ugyanez elmondható a munkanélküliekről is. Egyértelmű, hogy a halmozottan hátrányos körbe tartozó gyermekeket be kell vinni az iskolarendszerbe, ott meg kell tartani őket, és a szocializációjukat támogató fejlesztést már az iskolai programokba célszerű lenne beépíteni. Ezen igény folyamatos kielégítése kizárólag akkor lehetséges, ha minden érintett intézményben van legalább egy olyan pedagógus, aki ezt a feladatot ellátja. A már évek óta sikeresen működő mentor tanár program folytatása és lehetőség szerinti kiterjesztése szükséges a hátrányos helyzetű fiatalok jövőbeni foglalkoztathatóságáért, például a pedagógusok célzott szakmai támogatásával. Felnőtkorban sem késő a hátrányt orvosolni, itt a képzéshez és szolgáltatásokhoz való hozzáférést kell fejleszteni. Vagyis a hátrányok csökkentése két dimenzióban értendő: *egyrészt a preventív folyamat, ami alapvetően a köznevelési rendszer feladata lenne, másrészt a konkrét hátrányok (jelen esetben alacsony iskolai végzettség, szakképzettség hiánya) kezelése.*

⁵ Magyarország Partnerségi Megállapodása a 2014–2020-as fejlesztési időszakra Budapest, 2014. augusztus 15., Miniszterelnökség, p.60.

5.2.3 Aktív munkaerő-piaci politika

Aktív munkaerő-piaci politika (A): segély helyett esélyt

A/1 A vállalkozóvá válás, a KKV-k támogatása

Az ország bizonyos területein (és ilyen a vizsgált Dél-Dunántúl is) – gazdasági adottságaiból, a nagyvállalatok (nagyfoglalkoztatók) alacsony számából adódóan – a foglalkoztatás szempontjából igen jelentős szerepet tölt be a KKV-szektor. A területi adottság, az aprófalvas települési szerkezet ugyanebbe az irányba mutat. Ezért különösen fontos az, hogy a kisvállalati szektor egyre növekvő számban legyen képes a (helyi) munkaerő foglalkoztatására. Stratégiai jelentőségű funkció ezért a vállalkozóvá válás támogatása szakmai tanácsadással, szolgáltatásokkal és lehetőség szerint tőke-juttatással is, az erre irányuló – létező és ma is eredményesen működő – programok segítségével, a KKV-k tőkéhez/hitelhez jutásának elősegítéséhez. *A vizsgált célcsoport esetében nem biztos, hogy a vállalkozóvá válás a fő cél (bár erre is vannak törekvések, pl. cukrász, műkörmös, pedikűrös stb. végzettségekkel), de vállalkozásfejlesztés nélkül munkahelyek sem fognak létesülni, ahol el tudnának helyezkedni.*

A/2 Köz- és tranzit-foglalkoztatás

Az utóbbi években az ország jelentős haladást ért el a munkanélküliség csökkentésében, a foglalkoztatási ráta emelésében, amiben meghatározó súllyal jelent meg a *közfoglalkoztatás*. Ennek megvalósítása, finanszírozása az önkormányzatok részéről is komoly szervezési kapacitást kötött le, és a foglalkoztatáspolitikai aktív kiadásaiából is egyre nagyobb hányadot köt le. Ezzel valóban sikerült érdemben csökkenteni az inaktivitást és növelni a foglalkoztatást, ugyanakkor nem (vagy legalábbis nem jelentős arányban) sikerült elérni azt a kiinduló célt, hogy a közfoglalkoztatás átvezessen a versenypiaci foglalkoztatáshoz.

Úgy tűnik, ebben igen gyakran ellenérdekeltek maguk az érintett személyek, akik számára többnyire biztos és kényelmes, *teljesítmény-kényszer nélküli munkahelyet jelent a közfoglalkoztatás, míg a nyílt munkaerőpiac nem kínál olyan jövedelem-többletet, amely ösztönözné az ezirányú váltást*. Igen gyakran nincs is munkahely, amely ezt lehetővé tenné. Gyakran jelent korlátot – tisztelet a pozitív eseteknek – a helyi önkormányzatok szervezői kapacitásának és munkahely-teremtési lehetőségeinek hiánya, a foglalkoztató önkormányzatok vagy vállalkozások anyagi ellenérdekeltsége (az olcsó munkaerő elvesztése miatt).

Mindezekből kiindulva *a közfoglalkoztatást nem tekinthetjük tartósan jó megoldásnak*. A továbbfejlesztés egyik iránya lehet a közfoglalkoztatás tartalmának fejlesztése abban az irányban, hogy abban növekvő arányban jelenjen meg szakmai képzés (felkészítés az első piaci foglalkoztatásra) és/vagy általános/szociális/kulturális fejlesztés, nevelés, az alapvető szociális kompetenciák kialakítása. A másik irány a közfoglalkoztatás átvezetése második munkaerőpiac-típusú, vagyis a szociális szféra és a versenyszféra határmezsgyéjén elhelyezkedő, támogatott versenypiaci foglalkoztatásba (ld. szociális gazdaság).

A tranzit-foglalkoztatási projektek a fentiektől függetlenül is fontosak és támogatandóak, akár a foglalkoztatási szolgálat, akár iskolák, akár helyi civil szervezetek szervezésében. Ezek lényegét és fontosságát az eredmények ismertetése során taglaltuk.

A/3 Munkaerő-piaci szolgáltatások (állami és civil)

Az állami foglalkoztatási szolgálat átszervezése csökkenti ugyan a meglévő szervezet mozgásterét, de feltétlen pozitív és támogatandó az, hogy megmaradtak fontos szolgáltatási elemek: a kapcsolattartás, az EURES, a FIT, a pályaválasztási/pályaorientációs tanácsadás, a job club stb. Ezek stratégiai jelentőségűek, mert segítik mind a munkáltatókat, mind a munkavállalókat és álláskeresőket a kapcsolatteremtésben, felkészülésben és elhelyezkedésben, az aktív foglalkoztatási eszközök kiközvetítésében.

Az állami szervezetnek mindig fontos és elengedhetetlen (nálunk viszont jelenleg nem erős) kiegészítői a *helyi civil szervezetek*. A velük való kapcsolat erősítése, a civil (rehabilitációs, közösség-teremtő, szociális és képzési funkciót betöltő, település-fejlesztő stb.) szervezetek támogatása ugyancsak fontos stratégiai funkció.

A foglalkoztatáspolitikai, a munkaerőpiac „egészséges” állapota és működése számára kritikus és kiemelt fontosságú az állami foglalkoztatási szolgálat, a versenyszféra munkaerő-piaci tanácsadó-szolgáltató szervezetei és a munkaerő-piaci céllal szervezett civil/nonprofit szervezetek együttműködése. Ezt az együttműködést minden szinten erősíteni, támogatni kell.

A partnerség jegyében törekedni kell arra, hogy a civil szervezetek *szerepvállalása erősödjön* egyes államilag finanszírozott szolgáltatások biztosításában is. (Önkéntes vállalás és kiszervezés.) El kell érni, hogy a privát és civil szervezetek *szolgáltatásai szervesen illeszkedjenek* az aktív munkaerő-piaci politikákhoz.

Az NGO-k mind nagyobb léptékű bevonására lesz a jövőbe szükség mind a szolgáltatások (a munkügyi szervezet kapacitás- és kompetencia hiánnyal küzd), mind a foglalkoztatás területén (szociális gazdaság, tranzitprojektek). A szolgáltatások fejlesztése, megújítása:

- a humán szolgáltatások (munkavállalási, pályaorientációs, pályakorrekciós, rehabilitációs tanácsadás, álláskeresésre történő felkészítés, pszichológiai szakszolgálat stb.) erősítése szükséges a munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű rétegek (tartós munkanélküliek, pályakezdők, roma származású, megváltozott munkaképességű, szenvedélybeteg, hajléktalan, stb. munkavállalók) elhelyezkedési esélyének növelése érdekében,
- új, a munkaerőpiac kihívásaihoz igazodó szolgáltatások kidolgozása és bevezetése, a nagy létszámú munkaerő-kiválasztás és munkaerő-közvetítés elősegítése, a munkanélküliek alkalmazkodó-képességének javítása érdekében,
- a munkanélküliek felkészítése az önálló álláskeresésre, e tevékenységük aktív támogatása, finanszírozása,
- alternatív munkaerő-piaci szolgáltatások bevezetése, különösen a munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű munkanélküliek integrálása, re-integrálása érdekében, jelentősen építve a nonprofit, civil szervezetek ezirányú tevékenységére, segítve azok munkahelyteremtő, képességeket, készségeket fejlesztő és egyéb szolgáltatásokat nyújtó tevékenységét,
- munkaerő-piaci szolgáltatási háló kialakítása az állami, önkormányzati, gazdasági és nonprofit szociális partnerek, szervezetek együttműködésével,
- a kistérségi/járási információs rendszerek korszerűsítése, egységesítése, a helyi média bevonása,
- internetes szolgáltatások bővítése: internetes fórumok és csoportok létrehozása, ahol a munkaerő-piaci szereplők megoszthatják a tapasztalataikat, esetleg tanácsot is kaphatnak,
- a kiemelt, jól működő munkaerő-piaci szolgáltatások (FIT, Job Club, pályaválasztási tanácsadás) és megyei munkaerő-piaci programok („Önindító”, „Új patrónus program”) megőrzése és erősítése.

A/4 A szociális gazdaság fejlesztése

Közösségi feladat a helyi/szociális igényeket kielégítő szolgáltatások szervezése, de ugyanez – megfelelő előkészítéssel, támogatással – jól működhet vállalkozási keretek között is:

- Helyi komplex szolgáltatást nyújtó intézmények felállításának ösztönzése.
- Gyermek nappali gondozása.
- Szociális és egészségügyi szolgáltatások fejlesztése.
- Az idősgondozás rendszerének kialakítása, támogatása.

- Kisipari, kézműves, kiskereskedelmi stb. szolgáltatások.
- Zártkertek művelése, kertészeti szolgáltatások stb.

Az utóbbi évek jelentős kezdeményezése volt a szociális (foglalkoztatási) szövetkezetek létrehozásának támogatása. Bár a tapasztalatok – elsősorban a helyi adottságokhoz igazításból és a szükséges feltételek meglétéből adódóan – különbözőek, épp az ezen korlátok felszámolásához nyújtott támogatásokkal a szociális szövetkezetek támogatandó megoldást jelenthetnek.⁶

5.2.4 A munkaerőpiac minősége

A munkaerőpiac minősége (M): rugalmasság, biztonság

M/1 A vállalatok alkalmazkodóképessége

Elsősorban a gazdaság szereplőinek magatartásától, döntésétől függ, hogy hogyan és mennyire tudnak alkalmazkodni a piac változó kihívásaihoz. Bár a versenyképesség (és ennek következtében a növekedés, munkahelyteremtés) értelemszerűen előfeltétele a foglalkoztatás növekedésének, a foglalkoztatáspolitikai oldaláról ez kevésbé befolyásolható, mint a képzés, vagy más foglalkoztatási szolgáltatás. Ugyanakkor fontos minden szinten és formában tudatosítani a vállalatokkal, hogy a foglalkoztatás módjának megfelelő megválasztása, a különböző szervezeti, logisztikai, munkaidő-szervezési megoldások alkalmazása lényegesen növelheti a foglalkoztatás rugalmasságát, és az életemben át tartó tanulás vállalati támogatása is gyorsan megtérülhet az aktuálisan szükséges tudás folyamatos rendelkezésre állásában.

Más közelítésben ugyanakkor a vállalatok rugalmassága közvetlen is érinti a munkavállalókat és a munkaerőpiacot, mert igényli és feltételezi az utóbbiak rugalmasságát (túlóra, munkaidőkeret, atipikus foglalkoztatási formák, munkaerő-kölcsönzés stb.). Erre vonatkozóan

⁶ Az országos adatok szerint az alkalmazottak átlagos havi bruttó bére a minimálbért néhány százalékkal, a közfoglalkoztatási bért ugyanakkor közel negyven százalékkal haladja meg. A foglalkoztatást a legtöbb esetben képzés egészíti ki, amely kisebb mértékben a munkavégzéshez köthető szakmai ismeretek megszerzésén (például zöldség- és gyümölcsfel-dolgozó), nagyobb arányban a kommunikációs és a tanulási készségek, az informatikai ismeretek, valamint a személyiség, az önismeret fejlesztésén keresztül növeli a munkaerő-piaci esélyeket. Forrás: A szociális szövetkezetek jellemzői Munkaügyi Szemle 2015 / 5. szám, 76.o.

A mobilizálható erőforrások, eszközök mértéke és a vállalkozói, földműves hagyomány megléte, illetve hiánya nagyban meghatározza a lehetőségeket, így azt is, hogy a területen a közfoglalkoztatás átalakulhat-e szociális szövetkezetté. A fejlesztés feltétele egy elkötelezett helyi vezető, eszközök, föld, és a felhasználásukhoz szükséges szakértelem, és piacépes termék, jó ötletek. A kezdeményezés csak egy működő közösségen indítható el, szétesett közösség esetén a gazdaságfejlesztést szociális munka és közösségfejlesztés kell, hogy megelőzze.

A szociális szövetkezetek akár egy szélesebb funkcióval is működtethetők, ld. László Gy: A fehér falu utópiája, Munkaügyi Szemle, 2015 / 5. szám, 16-19.o.

az EU és a nemzeti akcióprogram is hangsúlyozottan kéri – az általános vállalkozás-élénkítő programok, kormányzati szintű támogatási politikák mellett – a gazdasági kamarai támogatást, a szociális partnerek aktivitását és megállapodását.

- Segíteni kell a munkáltatókat a foglalkoztatáshoz kapcsolódó ismeretek megszerzésében, hogy jobban kihasználhassák a megújult munkajogi lehetőségeket (pl. az új munkavégzési formákat, feltételeket).
- Mivel nagyon magas a munkáltatók kitettsége, a munkahely megtartási programoknak nagy figyelmet kell szentelni.
- Folyamatos tanácsadás, illetve szakmai támogatás nyújtása, különösen az egyes életciklusokhoz kötődő foglalkoztatási problémák kezelésében.
- Az egészséges biztonságos munkavégzési körülmények megteremtése okozza a legtöbb problémát jelenleg. A munkáltatókat ösztönözni kell a jogszerű foglalkoztatási körülmények megteremtésére.

M/2 A munkavállalók alkalmazkodóképessége

Olyan minőségű munkaerőre van szükségünk, amely mindenkor képes kielégíteni a gazdaság igényeit. Ehhez először is az kell, hogy a munkaerőpiacra belépők (de a bent lévők is) tisztában legyenek *a munka világának változó értékrendjével*, és igazodjanak a versenyszféra teljesítmény-elváráshoz, munkakultúrájához. Ez komoly feladatot ró mind az iskolarendszerű és felnőttképzési rendszerekre, mind az érték-közvetítésben – akarva-akaratlan – kiemelkedő szerepet betöltő médiumokra.

A téma továbbá ráirányítja a figyelmet az egész életen át tartó tanulásra. *Elsősorban a munkavállalók és álláskeresők feladata és felelőssége*, hogy megszerezzék és fenntartsák saját piacképes tudásukat (vagyis alkalmazhatók legyenek). Ugyanakkor itt is hangsúlyoznunk kell az előző pontban megfogalmazottakat, azt, hogy ebben igen komoly feladata és felelőssége van a munkáltatói körnek is (folyamatos képzés, fejlesztés, rugalmas foglalkoztatási formák alkalmazása), és az államnak a foglalkoztatáspolitikai és képzési szolgáltatások nyújtásával, munkahelyvédelmi akcióprogramokkal.

A munkavállalói oldal alkalmazkodó képességének kulcsa egyik oldalról a képzési (vagyis képzésben való aktív részvételi) hajlandóság. Sajnálatos módon leginkább azokra jellemző ez, akik már legalább középfokú végzettséggel rendelkeznek, így a munkaerő-piaci szempontból leginkább kiszolgáltatottabb alacsony végzettségűek hátránya folyamatosan nő. Ugyanennek másik oldala maga a képzés, annak tartalma. A specializált és/vagy nem korszerű tudás

mellett a munkavállaló nem tud igazodni a munkaerőpiac új kihívásaira. Sajnálatos jellemzője a magyar gazdaságnak, hogy az életen át tartó tanulásban, a nonformális és informális képzésben – európai összevetésben – nagyon kevesen vesznek részt.

Fontosabb feladatok lehetnek:

- Megszólítani az alapfokú végzettséggel, vagy avval sem rendelkezőket – lehetőleg minél fiatalabb korban.
- Minél nagyobb arányban támogatni anyagilag a leszakadó réteg képzését
- Rövid – informatív – tájékoztatás a munkavállalóknak a munkaviszony alapvető jellemzőiről. Ebbe bevonhatóak lennének a szakszervezetek, mint társadalmi szervezetek is. Önmagában ugyanis a jelenlétük biztosítana egyfajta garanciát a jogszabályszerű foglalkoztatásra.
- A képzés olyan tartalma és módszere, amely a jövőre (is) felkészíti a tanulókat, elsajátítja az életen át tartó tanulás módszereit, hogy később önállóan is fejleszteni tudja önmagát.
- A munkahelyi képzések propagálása, támogatása.

M/3 A közvetítő rendszerek alkalmazkodóképessége

A munkaerő-kereslet és -kínálat minél teljesebb és tartósabb egymásra találásának elősegítése igényli és feltételezi a közvetítő rendszerek rugalmasságát és hatékonyságát is.

Ez elsősorban az *állami foglalkoztatási szolgálat működésének támogatását* jelenti. Célunk a közvetítőrendszerek hatékonyabbá tétele annak érdekében, hogy mindenki hozzájusson a képzéssel és foglalkoztatással kapcsolatos információkhoz, értesüljön a munkalehetőségekről. Az álláskeresők a munkanélküliség minél korábbi szakaszában minél több információt és személyre szabott segítséget kapjanak (ld. pl. ifjúsági garancia), a szolgáltatások (pl. FIT, EURES-tanácsadás, profilíng) pedig kellően rugalmasak és mindenki számára hozzáférhetőek legyenek, rövidüljenek az átfutási idők. Emellett célzott kedvezményekkel és támogatásokkal is javítani kell a munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetűek elhelyezkedési esélyeit.

Látnunk kell ugyanakkor az állami foglalkoztatási szolgálat szakmai/funkcionális korlátait is. Ezért várható és szükséges, hogy növekvő szerepet lásson el a munkaerőpiac rugalmas működtetésében, a kereslet és kínálat egymásra találásában egyrészt *a magán közvetítés, szolgáltatás, kölcsönzés*, másrészt *a civil szervezetek* egyre szélesedő hálózata. El kell érni, hogy korrekt és tartós együttműködés alakuljon ki az állami és nem-állami munkaerő-piaci szervezetek között. Ugyanakkor azt is el kell érni, hogy maguk az elsődleges munkaerő-piaci

szereplők, a munkáltatók és a munkavállalók (álláskereső) is elfogadják ezeket a rendszereket.

M/4 A munkahelyek minősége (flexicurity)

Az EU régóta hangsúlyozott elvárása, hogy a szociális Európa kialakulásához nemcsak több munkahely (magasabb foglalkoztatási szint) szükséges, hanem ugyanilyen fontos a munkahelyek minősége. A „*minőség*” kifejezés itt átfogja a munkahely minden, a munkavállalók szempontjából fontos dimenzióját, a munkavégzés körülményeitől, az információ-ellátottság megvalósulásától az esélyegyenlőség biztosításán át a munka és a magánélet egyensúlyának megteremtéséig.⁷

Az európai foglalkoztatáspolitikában igen gyakran alkalmazott *flexicurity* kifejezés két szó, a *flexibility* (rugalmasság) és *security* (biztonság) „összetolásából” keletkezett, és azt kívánja kifejezni, hogy a munkaerőpiacon a munkáltatók számára nagyon fontos rugalmasságot és a munkavállalók érdekét kifejező biztonságot egymás mellett, párhuzamosan és egyenlően kell érvényesíteni.

Mind a két kifejezés feltételezi a munkáltató felkészültségét, hogy a munkahely mind fizikai, mind pedig jogi értelemben alkalmas legyen a változó igényeknek való megfelelésre. A munkavállaló tehát nem csupán egészség-biztonsági szempontból várja a munkáltató gondoskodását, hanem egzisztenciális szempontból is. Jellemzően minél kisebb teherbírású a munkáltató annál kisebb a rugalmassága is, azaz azon képessége, hogy akár a piaci körülményekre, vagy akár a munkavállalók személyében bekövetkező változásokra (pl. betegség, vagy terhesség) megfelelően reagálni tudjon, - és sajnos ennek arányában nem figyel a másik oldalra sem.

A *flexicurity* kifejezésben mind a rugalmasságot, mind a biztonságot tág értelemben használjuk, mert az lényegében tartalmazza a munkaviszonnyal kapcsolatos munkáltatói érdek különböző dimenzióit, mint ahogy a biztonság kifejezés mögött is sok tényező húzódik meg (a munkahely biztonsága, a munkafeltételek alakulása, a mobilitás stb.). Ebből is következően a *flexicurity* megvalósításához elengedhetetlen a két fél eltérő, de egymást is feltételező érdekének tisztázása, egyeztetése, a folyamatos párbeszéd közöttük (ld. partnerség).

⁷ Az ezredforduló után a foglalkoztatási irányvonalakban pl. a következő formában jelent meg a minőség: a munkahely tényleges minősége, a képzettség, az életen át tartó tanulás és szakmai fejlődés, a nemek szerinti egyenlőség, az egészségvédelem és a munkahely biztonsága, a rugalmasság és biztonság, az integráció és a belépés a munkaerőpiacra, a munkaszervezet és a munka és magánélet egyensúlya, a szociális párbeszéd és a munkavállalói részvétel, a diverzifikáció és az anti-diszkrimináció.

6. Felhasznált szakirodalom

Bakó Tamás – Lakatos Judit (2015): *A magyarországi munkapiac 2014-ben*. In: Fazekas Károly – Varga Júlia (szerk.): *Munkaerő-piaci Tükör*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest, 2015, pp. 17-36.

Bajusz Klára (2014): *Felnőttekhez felnövő iskola? Az iskolarendszerű felnőttoktatás aktuális társadalmi alapproblémái*. Pécs, PTE FEEK.

Barakonyi Eszter, Cséfalvay Ágnes, Cseh Judit, Muity György, Szellő János (2014): *Pályakezdő fiatalok munkaerő-piaci esélyei a Dél-dunántúli régióban 2025-ig: Kutatási zárótanulmány*. PTE FEEK, Pécs, 135 p.

Elborgh-Woytek, Katrin et al.: *Women, work and the economy: Macroeconomic gains from gender equity*. IMF Staff Discussion Note, 2013, 32 p. Letölthető: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2013/sdn1310.pdf> (2016.01.04.)

Fazekas Károly – Varga Júlia (szerk.) (2013): *Trendek és előrejelzések. Munkaerő-piaci prognózisok készítése, szerkezetváltás a munkaerőpiacon*. MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest, 270 p.

Gender mainstreaming in development programmes and projects. Guide for authorities and project actors. Letölthető: <http://www.tem.fi/files/33541/Gender-mainstreaming-in-development-programmes-and-projects.pdf> (2016.01.04.)

Györgyi Zoltán (2008): *Az alacsony képzettségűek felzárkózásának lehetőségei a munkaerőpiac elvárásai tükrében*. In: Györgyi Zoltán (szerk.): *Az integráció érdekében. Tanulmányok a Második Esély című Equal-program keretében*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (Kutatás közben = Research papers282.) pp. 8-27. p.

H. Sas Judit (1984): *Nőies nők és férfias férfiak. A nőekkel és a férfiakkal kapcsolatos társadalmi sztereotípiák élete, eredete és szocializációja*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 330 p.

Hermann Zoltán – Varga Júlia (2012): *A népesség iskolázottságának előrejelzése 2020-ig: Iskolázási mikroszimulációs modell (ISMIK)*. Budapest, MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet; Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék, 109 p. (BWP 2012/4)

Keresztes László – Vámosi Tamás (2008): *Foglalkoztatási helyzet a Dél-Dunántúl aprófalvaiban*. Tudásmenedzsment, 9. évf. 2008/1. szám, pp. 61-68.

Keveházi Katalin (2008): *Család, családbarátság, családbarát munkahely* In: Koltai Luca – Vucskó Bernadett (szerk.): *Munka és magánélet- Tanulmánykötet*. Budapest, Fővárosi Közhasznú Foglalkoztatási Szolgálat

Kézdi Gábor (szerk.) (2011): *Közelkép. Foglalkoztatáspolitikai programok hatásvizsgálata*. In: Fazekas Károly – Kézdi Gábor (szerk.): *Munkaerő-piaci Tükör, 2011*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest, pp. 43–203.

Koltai Luca – Vucskó Bernadett (szerk.) (2008): *Munka és magánélet*. Budapest, NFÜ, 195 p.

Koncz Katalin (2008): *Nők a munkaerőpiacon. Számvetés a rendszerváltástól napjainkig az Európai Unióban érvényesülő tendenciák és követelmények fényében*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem Women's Studies Központ, 308 p.

Krisztián Béla – Nemeskéri Zsolt (szerk.) (2002): *Családbarát foglalkoztatás: Modellek Magyarországon*. [Pécs]: Pécsi Tudományegyetem ; [Budapest] : Szociális és Családügyi Minisztérium Nőképviselői Titkársága, 130 p.

László Gyula (szerk.) (2015): *Baranya megye foglalkoztatási stratégiája*. BMÖ, Pécs, 64 p.

Mártonfi György (2007): *Elhanyagolt kompetenciák? Az alacsony képzettségűek munkaerő-piaci beilleszkedésének hátteréről*. Szakképzési Szemle, 23. évf. 2007/3. szám, pp. 275-292.

Molnár György (2015): *Lifelong learning stratégia szerepe az oktatási és képzési rendszerben Magyarországon*. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. Komárno: International Research Institute, pp. 403-409.

Rauh Edit – Vámosi Tamás (2010): *Társadalmi esélyek egyenlősége*. Budapest, Új Mandátum, 158 p.

Ternovszky Ferenc: *NŐ! a profit*. Budapest, Complex, 2013 (e-book)

A belső motiváció kialakításának és fenntartásának lehetőségei a szakmai alapismeretek oktatási folyamatában

Kabács Imre

Magyar Honvédség Altiszti Akadémia

Repülő Altiszti Oktatási Osztály

Repülésbiztosító Alosztály

cím: 5008 Szolnok Szandaszőlős Kilián út 1.

e-mail: kabacs.imre@gmail.com

tel: +36 56 505 100-7909

Kulcsszavak: belső motiváció, tanulói aktivitás, játszva tanulás, örömteli, elmélyült munkálkodás, munkaszeretet, szakmai érdeklődés, szakmai öntudat kialakítása, szilárd alap a továbbhaladásra

Absztrakt

Személyes tapasztalataim alapján tudom azt, hogy a cselekvő tanulás, az aktív alkotó folyamat nyújt tartós és elmélyült ismeretsajátítást. A dolgozatomban egy olyan tanulási környezet létrehozását próbáltam megvalósítani, amely a mérőlabor mérregdrága eszközeitől függetlenül alkalmazható és egyszerűsége révén a tanulók önálló, kreatív, alkotó ötleteik megvalósításához ad útavalót. A szakdolgozat címe A tanulási környezet kiterjesztése a hétköznapi digitális eszközeivel az "antenna elmélet" tárgykörének önálló feldolgozásához.

A fent említett munka alapján készülő cikksorozat tervét és annak első elemét mutatom be az alábbiakban. Az egyes írások a 2016 májusában készült mérnöktanári szakdolgozatom önálló gondolatkörként is bemutatatható fejezeteire épülnek.

Az elméleti bevezetőben tárgyalt tanulói aktivitást, motivációt elősegítő lehetőségeket szeretném az első cikkben összegezni. Ennek a fejezetnek a tartalma a szakirodalom által a teljesség igénye nélkül fellelhető belső motivációt fejlesztő lehetőségek és az egyéni tapasztalatok felhasználása útján öltött formát.

A cikksorozat további részeiben a tervek szerint az alábbi tartalmak jelennek meg.

- Az antennaelmélet tárgykörének, hagyományos tantermi szemléltető eszközeinek, a témakört feldolgozó mérési gyakorlat feladatlapjának bemutatása,
- Az önálló, szaktanteremtől független tanulói témafeldolgozást, gyakorlatorientált ismeretsajátítást segítő „digitális eszközpark” bemutatása,
- Empirikus kutatás - A hétköznapi eszközökkel megvalósított tanulói kísérletek motivációra, tanulói aktivitásra gyakorolt hatásainak vizsgálata.

Opportunities of making and maintaining inner motivation in the educational process of professional basic knowledges

Abstract

Intense knowledge can only be achieved by active study and creative process. Authors goal was to create a learning environment which can be applied independently from the very expensive measuring instruments, and being simple it provides tools for the students to make their independent, creative and productive ideas real. The title of the thesis is: Expanding the learning environment by the everyday digital tools in order to independently elaborate the subject of "aerial theoretics".

Based on the task mentioned above, the plan of the article series and its first element will be introduced. The individual articles are based on the chapters of my engineering teacher thesis. In the first article authors summarize the opportunities promoting the student activity and motivation

discussed in the theoretical introduction. The content of this chapter took its shape by the application of the inner motivation improving possibilities described by the literature and the individual experiences.

According to the plans the followings will be presented by the further parts of the article series:

- Introduction of the subject of aerial theoretics, conventional classroom visual aids, worksheet of the measurement practice related to the topic,
- Introduction of the "digital tools" supporting the independent topic elaboration by the students and the practice oriented study,
- Empirical research - Examination of the effects of the student experiments carried out by everyday tools on motivation, student activity.

1. Bevezető

A katonai szakképzésben a Honvéd Altiszt Repülésbiztosító ágazat nappali és tanfolyami képzéseiben 2007-évtől veszek részt. Az említett szakmairány híradástechnikai ismeretek tantárgy antenna elmélet témaköreinek elsajátítása nagyfokú absztrakciót követel a tanulóktól. A nappali rendszerű, és a tanfolyami képzésekben egyaránt azt tapasztaltam, hogy kísérleti mérések bemutatásával a mélyebb összefüggések megértése, és azok hosszabb távú rögzítése valósult meg a tanulás folyamatában. A nagymértékű elvonatkoztatást igénylő tananyagtartalom a szemléltetés által, a közvetlenül megtapasztalt jelenség tényszerű magyarázatát vizuális információvá sűríti úgy, hogy az személyes élményként érzékelhető. Ebben a tanulási helyzetben, a tetten érhető „fizika” tapasztalásában, a kérdéskör legfontosabb összefüggései szemléletesen jelennek meg. A mérésbe aktívan bevont tanulók fokozott nyitottsággal, passzivitás helyett értő figyelemmel fogadják be a látottakat és a hallottakat. Ezen gondolat mentén volt lehetőségem az új (2012-ben létrehozott) OKJ-54 –es Honvéd Altiszt Repülésbiztosító szakmairány képzésének kerettantervében azt mérési gyakorlati tantárgyat létrehozni, melyben a tanulók az elméletet követően már önálló gyakorlatként végeznek el egyszerűbb antenna és tápvonal méréseket. Mindehhez a technikai háttér ugyan szerény, de az elméleti alapokat elmélyítő, mérési feladatok elvégzésére alkalmas.

A fenti tanulói tevékenység továbbgondolásaként született meg az a terv, melyben a mérőlabor műszereit az otthonunkban megtalálható digitális eszközökre, illetve az ingyenesen letölthető szoftverekre, applikációkra, olcsó, könnyen beszerezhető elektronikai eszközökre cseréljük.

A dolgozatom célja az volt, hogy az antennaelmélet tárgykörének feldolgozásához, olyan tanulást segítő eszközpark, leírás bemutatása, amely a kutatás alapjául szolgáló három feltevés pedagógiai alkalmazását foglalja magába.

- A jelenségek személyes megtapasztalását, így az elmélet és a gyakorlat interakcióját, alkalmazható tudás megszerzését teszi lehetővé;
- a tanulói kísérletek önállóan, viszonylag egyszerűen, hétköznapi eszközökből összeállíthatóak, így mérőlabortól független „kiterjesztett” tanulási környezetet teremtenek;
- a feladatlap internethasználatra épül, így hálózati tanulást valósít meg, amely az önfejlesztés lehetőségének kulcsa, a „hálózati tanulás” tanulása.

Elsőként Csíkszentmihályi Mihály indíttatását és munkásságát meghatározó élményét, kutatásainak tanulási motivációhoz kapcsolódó elemeit szeretném bemutatni. A továbbiakban a belső motivációnak, mint a megismerési tevékenység egyik legnagyobb energiaforrásának a sajátosságait és fejlesztési lehetőségeit tekintem át különböző tanulási módszerek lényegi elemeinek áttekintésével. Végül a szakképzésben, a saját területemre vetítve, eddigi tapasztalataim felhasználásával próbálom felvázolni a belső motiváció fejlesztésének lehetőségeit, elsősorban az iskolai keretek között zajló pedagógiai tevékenységekben.

A tervek szerint, a cikksorozat további részeiben fókuszálók azokra a lehetőségekre, melyek a tanórai, iskolai kereteken túlmutatva, a tanulók számára aktív „műhelymunka” megteremtésével nyújtanak támogatást tanulási motivációjuk fejlesztésében. Megkísérlem a mérőlabor drága műszereihez kötött tanulási folyamatokat, önállóan összeállítható, egyszerűen elvégezhető tanulói kísérletekbe helyezni. Ennek a taneszköz, illetve tananyag fejlesztésnek a példáján szeretném bemutatni a tanulási környezet kiterjesztésének lehetőségét, így a továbbiakban a gyakorlatba ültetve jelennek meg a tárgyalt pedagógiai elvek.

2. A motiváció, a tanulási formák, mint pedagógiai eszközrendszerek áttekintése

A kitűzött cél kiemelni, megvizsgálni, és összegezni azon legfőbb lehetőségeket, melyek megfelelő keretet adhatnak a tanulási folyamatot segítő alkotó munka megteremtésére, a szakmai öntudat kialakítására, fejlesztésére egy tanulócsoporthoz tagjainak számára, a szakképzés iskolai környezetében.

A tágabb értelemben vett szakmai műhely kialakításával adhatunk - orientációt, szemléletet, aktív önálló és társas alkotó tevékenységet, elméletet gyakorlatba leképező gondolkodást, inspirációt – alapokat egy szakma, hivatás művelésének, az önfejlesztés igényének kialakulásához.

Véleményem szerint ideális esetben egy szakmai képzést végigkísérő pedagógus, egy csoport ismereteinek elmélyítésén, és azok gyakorlati alkalmazásán túl, önkéntelenül is az egyén folyamatos fejlődési igényének megteremtését célozza, segíti elő, a szakképzésben elsősorban szakértői, és mentori szerepekben, oktatói és nevelői tevékenységével. Mindehhez szükséges a tanár szakismerete, gyakorlati tapasztalata, tudatos és következetes célorientált tevékenysége a szakmai felkészítés során. Fontos az oktató humánuma és elkötelezettsége, vagyis az, hogy emberként és szakemberként hitelesek legyenek szavai, cselekedetei a környezete számára.

Természetesen egy adott szakmaterület műveléséhez, a tanulóban kialakuló belső indíttatásnak mindig vannak olyan „hozott” körülményei - gazdasági hatások, fiatalok egymást gerjesztő tömeges divatirányzatai, egyéni képességek, és családi háttér - melyek meghatározzák az egyéni motivációkat a képzésbe való belépéskor.

Elsőként szeretném a belső motiváció kérdéskörét nagyon általános szempontból közelíteni. Ez a boldogság és a „tökéletes élmény” pszichológiájának rövid bemutatása. A Csíkszentmihályi Mihály által megfogalmazott, mindannyiunk számára fontos kiteljesedés, tudatosság: az öröm megteremtése, az elmélyült gondolkodásban, a munkában és kapcsolatainkban. Ezen tudatos önfejlesztés a meglévő belső motivációinkat erősíti, s újakat kelt életre, melyeknek fontosabb elemeit, s azok iskolai keretek közötti - kutatásokra alapozott - jelentősebb fejlesztési eszközeit szeretném áttekinteni az alábbiakban.

2.1. Csíkszentmihályi Mihály a tökéletes élmény pszichológiájáról

Kutatási területét meghatározó indíttatásról

A kis székelly faluban, ahol édesapám anyjának a családja élt, és amely falunak a nevét magam is viselem, az iskola kapuján van egy fába vésett felirat: "A tudás gyökerei keserűek, de a gyümölcsei édesek." E gondolat szerint neveltek engem is, ami nem csoda, hiszen abban az időben, gyermekkorában majdnem mindenki ezt tanulta. Emlékszem, amikor körülbelül hétéves voltam, és valami iskolai dolgot böngésztem, próbáltam ritmusban énekelni a feladatot. Édesapám, aki rendszerint tudta, miről beszél, rám szólt: "Ne keverj munkát mulatsággal! A kettő nem megy együtt." Azt hiszem, azért emlékszem erre az esetre, mert ez volt az első alkalom, amikor biztos voltam abban, hogy a felnőtteknek sincs mindig igazuk. A saját tapasztalatomból tudtam, hogy munka és élvezet együtt is járhat; hogy a tudás gyökereinek nem muszáj keserűnek lenni. Sokszor élveztem a tanulást, és éreztem, hogy amikor a tanulásban örömet leltem, minden megmaradt a fejemben, viszont amit unalmas volt tanulni, azt hamar el is felejtettem. Szakmai érdeklődésemet ugyanez a kérdés köti le. Az

utolsó harminc esztendőben nagyrészt azzal foglalkoztam, hogy megértsem, milyen feltételek kellenek ahhoz, hogy az ember élvezze azt, amit csinál. Tudtam – megint tapasztalatból – hogy az élet legértelmesebb pillanatai, amikor legjobban érezzük magunkat, és amelyekre később nosztalgiával nézünk vissza, sokszor akkor történnek velünk, amikor nehezen elérhető célt tűzünk magunk elé, és amikor minden képességünket teljesen igénybe kell vennünk annak eléréséhez. Ritkán van az, hogy valaki mély élvezetet talál passzívan, fogyasztóként viselkedve. Önmagában sem a televízió, sem az új kocsis, sem a külföldi vakáció nem képes boldoggá tenni bennünket. Viszont vannak alkalmak, amikor az ember teljesen elmélyül valamiben – sziklát mászva, sakkozva, énekelve vagy jó barátokkal beszélve – amikor úgy tűnik, hogy a boldogság tényleg elérhető. Ezek azok a pillanatok, amelyeket én "flow"-nak neveztem el, mert amikor az emberek arról beszélnek, hogyan éreznek, amikor az életük a legizgalmasabb, a legélvezetesebb, gyakran úgy írják azt le, mint egy spontán, erőfeszítés nélküli mozgást, mint egy folyó áramlását. *Ez a flow* egyik érdekes paradoxonja. Az ember cselekedetei gyakran akkor a legkönnyedebbek, amikor a legnehezebb feladatokat teljesíti. Másrészt, az ember nehézségeket tapasztal olyankor, amikor keveset kell csak tennie, vagy a helyzetből fakadó követelmények könnyűek. Ezért van az, hogy a flow annyi fontos lehetőséget nyit meg az ember számára: azt mondja nekünk, hogy a jó élet utáni törekvésünk során nem kell az anyagi javakra vagy a passzív szórakozásra korlátozni magunkat: ha megértjük, hogyan működik szellemünk, *a flow* életünk minden fontos történésének része lehet. A munkának nem kell elkerülendő, fájdalmas szükségszerűségként megjelennie, és a gyakran unalmas családi élet élménygazdagabbá válhat, mint a diszkók világa vagy egy focimeccs.

Tanulmányaim folyamán megpróbáltam a lehető legpontosabban megérteni, mit éreznek az emberek legörömtelibb pillanataikban – és miért. Első kutatásaim több száz "szakértőre" terjedtek ki – művészekre, sportolókra, zenészekre, sakkozókra, sebészekre, vagyis olyan emberekre, akik azzal foglalkozhattak, amit a legjobban szerettek. Az ő beszámolójuk alapján, melyben elmondták, milyen érzés azt tenni, amit tesznek, fejlesztettem ki a tökéletes élmény elméletét. A tökéletes élmény alapja a "flow", vagyis az a jelenség, amikor annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltörlődik mellette, az élmény maga lesz olyan élvezetes, hogy a tevékenységet bármilyen áron folytatni akarjuk, pusztán magáért. Ennek az elméleti modellnek az alapján a Chicagói Egyetemen működő kutatócsoportom és több kollégám a világ különböző pontjain interjút készített sok ezer, egymástól igen különböző emberrel. Kutatásaink szerint a tökéletes élményt a kulturális háttértől függetlenül ugyanúgy írják le férfiak és nők, idősek és fiatalok. A "flow" élménye nemcsak az iparosodott nemzetek

jómódban élő tagjainak tapasztalata. Lényegében ugyanazokkal a szavakkal számoltak be róla idős koreai asszonyok, thaiföldi és indiai felnőttek, tokiói tizenévesek, navahó pásztorok, az Olasz Alpok parasztgazdái és a futószalagnál dolgozó chicagói munkások (Csíkszentmihályi, 1991, 4-5).

2.1.1. Csíkszentmihályi Mihály a gondolkodás örömről

Az élethosszig tartó tanulás kihívása

Sok ember abbahagyja a tanulást, mikor befejezi az iskolát, mert a nyolc-tíz vagy még több évnyi kívülről irányított tanulás nagyon kellemetlen emlékeket hagyott benne. A figyelmüket elég hosszú ideig manipulálták kívülről tankönyvek és tanárok ahhoz, hogy az utolsó bizonyítványosztás napja számukra egyben a szabadság első napja is legyen. Az az ember azonban, aki elhanyagolja absztrakt készségeit, sosem lesz valóban szabad. Gondolkodását a szomszédok véleménye, a tévében látott hirdetések és az újságok szólamai irányítják majd, ki lesz szolgáltatva a "szakértők"-nek. Az lenne a jó, ha a külsőleg irányított oktatás vége egyben a belső motiváció irányította tanulás kezdeti szakasza lenne. Ezen a ponton a tanulás célja már nem a bizonyítvány vagy a diploma megszerzése, amelynek segítségével majd jó állást kapunk. A cél inkább megérteni azt, hogy mi történik körülöttünk, milyen személyes jelentősége és értelme van az élményeinknek. Ebből ered aztán a gondolkodó elmélyült öröme, amit Platón ír le a *Philébosz* című dialógusában Szókratész tanítványairól:

"Mikor pedig a fiatalok közül valamelyik először izleli meg e tant, úgy megőrül neki, mintha a bölcsek követ találtta volna meg, s örömeiben csapongva nagy kedvvel forgatja a gondolatot, hol jobbra, hol balra, most mindent az egységbe olvaszt és összekovácsol, majd meg szétgörget s szétválaszt mindent; amivel először is leginkább önmagát ejti zavarba, azután pedig azt, akit vitatkozásra foghatott magának, nem törődve vele, fiatalabb, öregebb vagy egykorú vele az illető" (Platón, 1984, 1, 56).

Az idézet körülbelül kétezer-négyszáz éves, de egy kortárs szemlélő se írhatná le színesebben, mi történik, mikor valaki először kapcsolódik be az elme áramlatába (Csíkszentmihályi, 1991, 91).

2.1.2. A munka örömről

A munka, mint áramlat

Úgy tűnik, hogy az őskori vadászó-gyűjtögető életmódot folytató emberek, akiknek leszármazottai ma is élnek Afrika és Ausztrália barátságtalan sivatagaiban, mindössze napi három-öt órát töltöttek munkának nevezhető tevékenységgel - az étel, a lakóhely, a ruházat és a szerszámok előteremtésével. A nap többi részében beszélgettek, pihentek vagy táncoltak. A

másik végletet a tizenkilencedik század ipari munkásai képviselik, akiket gyakran napi tizenkét órán, heti hat napon át dolgoztattak veszélyes bányákban, sötét gyárakban. Nemcsak a munka mennyisége, de a minősége is nagyon változó lehet. Egy régi olasz mondás szerint: "*Il lavoro nobilita L'uomo, e lo rende simile alle bestie*", vagyis "A munka nemesíti az embert – de le is aljasíthatja". Ez az ironikus mondás vonatkozhat általában a munkára, de értelmezhető úgy is, hogy a készségek fejlett szintjét megkívánó, szabadon végzett munka összetettebbé teszi az Ént, másfelől azonban nincs, ami olyan zűrzavart idézne elő bennünk, mint a kényszer hatására végzett lélekölő munka. A tisztaságtól ragyogó kórházban operáló agysebész és a teher alatt a sárban botorkáló rabszolga egyaránt dolgozik, de a sebésznek minden nap alkalma nyílik arra, hogy valami újat tanuljon, és minden nap újra megbizonyosodik róla, hogy ura a saját életének, és nehéz feladatokat is meg tud oldani. A rabszolgának mindennap ugyanazt a kimerítő mozdulatsort kell elvégeznie, és amiről megbizonyosodhat, az csak a saját tehetetlensége. Mivel a munka általános és mégis oly sokféle, óriási különbséget jelent az életünkben, hogy munkánk örömet jelent-e számunkra vagy sem. Thomas Carlyle nem tévedett, mikor azt írta: "Áldott az, aki megtalálta a maga dolgait, elégedjen meg ennyivel." Sigmund Freud egy kicsit alakított a mondáson; mikor megkérdezték tőle, mi a boldogság receptje, rövid, de ésszerű választ adott: "munka és szeretet". Ha valaki megtalálja az áramlatot a munkájában és az emberekkel való kapcsolataiban, akkor egész élete kedvezőbb irányt vehet (Csíkszentmihályi, 1991, 92).

2.1.3. Öröm a kapcsolatainkban

Az áramlatról szóló tanulmányok ismételten tanúsítják, hogy az élet minősége elsősorban két tényezőtől függ: milyennek látják a munkánkat és milyen a kapcsolatunk más emberekkel. A legrészletesebb információt arról, hogy milyenek vagyunk, azoktól nyerjük, akikkel kommunikálunk, és abból, ahogyan a munkánkat végezzük. Énünket nagymértékben az határozza meg, mi történik velünk ezen a két területen, ahogy azt Freud is felismerte a "munka és szeretet" boldogságreceptjében. Az élmények minőségének szempontjából nagy különbség, hogy mások társaságában vagyunk-e vagy sem. Biológiaiilag arra vagyunk programozva, hogy a többi embert tartsuk számunkra legfontosabbnak a világon. Mivel személyes kapcsolataink ugyan úgy tehetik kielégítővé és érdekessé, mint elviselhetlenné az életünket, boldogságunkra nézve rendkívül fontos, hogy milyen kapcsolatokat tudunk kialakítani. Ha a többiekkel való kapcsolatainkat is az áramlat-élményeknek megfelelően alakítjuk, életünk minősége egészében nézve óriási javuláson megy keresztül. Másfelől azonban kedveljük az egyedüllétet is, és gyakran vágyunk egy kis magányra. Magunkra

maradva azonban könnyen elszomorodunk, és elhagyatottnak, céltalannak érezzük magunkat, mint akinek nincs semmi tennivalója. Vannak, akiknél az egyedül lét enyhébb fokú érzékszervi deprivációs zavarokat okoz. Ha nem tanuljuk meg elviselni vagy akár élvezni is az egyedüllétet, nehezen tudunk elvégezni olyan feladatokat, amelyek osztatlan figyelmet kívánnak. Meg kell tehát találnunk a módját annak, hogy még akkor is befolyásolni tudjuk tudatunkat, amikor saját erőforrásainkra kell hagyatkoznunk (Csíkszentmihályi, 1991, 103).

2.2. A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük

A flow elméletben megfogalmazott tanulás élmény iskolai keretei között akár tartósan is meg tud jelenni. Abban a tanulói légkörben, melyben megjelenik az öröm a gondolkodásban, munkálkodásban és az együttműködésben, ott valósul meg a belső motiváció irányította tanulás.

Az iskolai tanulás eredményességét nemcsak a kognitív képességek, hanem az egyén motivációs háttere is meghatározza. Az intrinzik, a belső motiváció a megismerő tevékenység egyik energiaforrása, s feltétele a tartós, perspektivikus tanulási magatartás kialakulásának. Az alábbiakban azokat a tényezőket tekintjük át, melyek előnyösen befolyásolják a tanulók intrinzik motivációjának fenntartását.

Az intrinzik és extrinzik motiváció

A motiváció egyik típusa – amely mindenfajta tanulási tevékenységben alapvető – a közvetlen, tárgyra irányuló, belső indíték (primer, intrinzik motiváció), amely érdeklődésben, kíváncsiságban, a probléma által okozott feszültségben jut kifejezésre. A szekunder (extrinzik) motiváció a feladattól, a tevékenység tárgyától rendszerint független külső indíték. Ilyen a jutalom, dicséret, az érdek, a versengésben létrejövő önérvényesítés, a büntetéstől való félelem (Kósáné és mtsi.1984). Az iskolai motivált viselkedés kialakulásában mind intrinzik, mind extrinzik motívumok részt vesznek. A külső motívumok hatása lehet erős, de többnyire szituatív, egy stabil, meghatározott személytől független tanulási magatartás kialakulásához csak az elsődleges, belső motiváció segíthet hozzá. Perspektivikus hatást a belső, az érdeklődésre-kíváncsiságra, kutatásra-keresésre ösztönző, a jelenségek megértésére irányuló aktivitás fejthet ki (Kósáné et al, 1984). Az iskolai tanulás folyamatában is azt igyekszünk elérni, hogy a tudásvágy, érdeklődés, az önálló keresés vágya ösztönözze a tanulókat, hiszen ezek lehetnek a permanens tanulás tartós készletései (Kozéki, 1976).

Az intrinzik és extrinzik motiváció interakciója

Az extrinzik motiváció intrinzik motivációra gyakorolt hatásának vizsgálati módszere csaknem ugyanazzal az általános szerkezettel rendelkezik. Először megnézik egy adott

személy motivációs szintjét valamely tevékenység elvégzésére. Ezt követően általában egy jutalmat magába foglaló kísérleti beavatkozással próbálkoznak (pénzjutalom, egyéb tárgyi jutalmak, szociális jutalom). A harmadik lépésben megnézik, hogy a kérdéses személy milyen hajlandóságot mutat a tevékenység elvégzésére a jutalmazás után. Az eredményeket nem jutalmazott kontrollcsoporttal hasonlítják össze.

Az e témakörben végzett kísérletek azt bizonyítják, hogy az intrinzik és extrinzik motiváció nem összegződő tényezők. Az önjutalmazó tevékenységformák külsődleges megerősítése felesleges, sőt káros is lehet (Deci, 1971, 1972, Lepper et al, 1973).

A jutalmazás hatása nem egyértelműen növeli a viselkedés megerősítését, ahogy azt a behaviorizmus képviselői gondolták. A jutalmazás „megduplázása” leszoktathatja az egyént arról, hogy saját cselekvései eredményét jutalomként élje át. Ugyanakkor rászoktathatja arra, hogy a „jót” mindig kívülről várja. Az így kialakult magatartásmód önállótlanúságot, az öndetermináció hiányát erősíti (Barkóczi és Putnoky, 1980). Az intrinzik motiváció és a jutalom témakörében az elmúlt húsz évben végzett kutatások metaanalízise szerint a jutalom hatásmechanizmusában fontos tényező a jutalom típusa, elvárása és kontingenciája (Cannon és Pierce, 1994). A pozitív visszajelzés növeli az intrinzik motivációt; a tárgyjutalom nem csökkenti, ha azt váratlanul kapja az egyén; a várt és kontingens jutalom hatása nem szignifikáns. A jutalmazás és belső motiváció összefüggéseinek eredménye hatéves gyerekek vizsgálatában azt mutatja, hogy a szimbolikus jutalom nem okoz jelentős motivációcsökkenést, de a feltűnő, elvárt és meglepetést tartogató arányos jutalom jelentős mértékben csökkenti az érdeklődést (Horváth, 1997). A szerző felhívja a figyelmet a körültekintő jutalmazás jelentőségére pedagógiai gyakorlatunkban.

A külső jutalmak vagy visszajelzések intrinzik motivációra gyakorolt hatásában fontos tényező a jutalomnak a személy általi fenomenológiai értékelése. Ha a jutalom kontrolláló irányító hatása a hangsúlyos, az egyén tevékenységének okaként külső tényezőket tekint, s ez csökkenti intrinzik motivációját. Ha a jutalom információs aspektusa domináns, ez megerősíti őt kompetenciájában és öndeterminációjában, ami a további érdeklődést fenntartja (Deci, 1981).

2.2.1. Az intrinzik motiváció forrásai és növelése

Az intrinzik motiváció összetevői

Johnson (1979) az intrinzik motiváció pedagógiai-pszichológiai megközelítését adja. Eszerint négy lényeges szükséglet képezi az intrinzik motiváció forrását.

a) Kompetenciamotiváció

Szükséglet a környezettel való hatékony interakcióra, melynek eredményeképpen az egyén megéli a növekedés élményét (White, 1963). Amikor a környezettel való interakció sikeres, az egyén örömet él át, pozitív érzése lesz magáról. Ez az elégedettségérzés adja a további motivációt a tanulásra, így a tanulás és a teljesítmény belső megelégedettséggel jár, és jutalmazó önmagában. A hatékonyság érzése tanulás útján alakul ki, a múlt sikeres és sikertelen eseményei hatására.

b) Teljesítménymotiváció

A teljesítménymotiváció egy késztetés arra, hogy valamit jól csináljunk, megfeleljünk egy-egy elvárásnak. A tevékenység nem a haszonért vagy a státusért történik, hanem a „jól csinálás” élvezetéért. Két tendencia mutatkozik meg itt: sikert elérni és kudarcot elkerülni.

c) Önmegvalósítás






A növekedés, a fejlődés, saját potenciál teljes kihasználásának szüksége. A humanisztikus pszichológia ezt tekinti az élet céljának (Goldstein, 1940, Maslow, 1969, Rogers, 1959).

d) Az egyensúly szüksége

Ez a szükséglet a kognitív fejlődés előmozdítója. Piaget (1993) hangsúlyozza, hogy a kognitív fejlődésben van egy késztetés a környezettel való interakcióra annak érdekében, hogy a kognitív funkciók állandó működésben legyenek. Az új ismeretek asszimilációja egyensúlytalanságot szül, majd a törekvés az egyensúlyra új struktúrát teremt. Piaget elmélete és kutatásai ösztönzik az érdeklődést, felfedezést és induktív tanulást, melyben saját aktivitás során történik a megértés. Ez kiemeli ennek a tanítási stratégiának a jelentőségét, különösen az óvodában és az alsó elemi iskolában. A konkrét műveleti fázis (7–12 év) időszakában a gyerekeknek mérniük kell, összehasonlítani, összeadni és elvenni. A gondolatok a konkrét művelet elvégzéséből erednek, internalizáció útján. A kognitív képességek csak úgy fejlődnek, ha mód van valódi tárgyakkal gyakorolni. Minden tárgyban a tantervnek olyannak kell lennie, hogy hangsúlyozza az aktív felfedezést, amit konkrét tapasztalatokkal kell megszerezni (Johnson, 1979).

Az intrinzik motiváció növelése

Az intrinzik motiváció növelése lehetséges a fenti szükségletek kielégítésének biztosításával, illetve az akadályozó tényezők megszüntetésével. A tanuló intrinzik motivációjának szintje az intrinzik motivációt növelő és az intrinzik motivációt csökkentő tényezők dinamikus egyensúlya (1. ábra).

Alacsony intrinzik motiváció		Magas intrinzik motiváció
Kompetenciamotiváció		Félelem a kudarctól
Teljesítménymotiváció		Szorongás
Önmegvalósítás		Identitásdiffúzió
Az egyensúly szükséglete		Külső extrinzik jutalom
Jelen motiváció		

1. ábra Az intrinzik motiváció növelése (Johnson, 1979)

Johnson (1979) külön kiemeli a szorongást, mint az intrinzik motiváció legnagyobb ellenségét. A szorongás az információ kezelésének és az absztrakciónak a nehézségét okozza, s gyengíti az intellektuális funkciókat. Ez különösen a strukturálatlan tanulási helyzetre igaz. A szorongást csökkenteni lehet a tanulási folyamat kooperációra építésével, s a hiba kezelésének módjával. Ha a tanuló hibáját a tanulási folyamat természetes velejárójaként kezeljük, akkor a szorongás és félelem a kudarctól, csökken (Johnson, 1979).

Az értékelés fontos szerepet tölt be a tanuláshoz való attitűdök alakításában, a tanulási motiváció formálásában (Réthy, 1989). Ahhoz, hogy az értékelés motiváló funkcióját képes legyen betölteni, a tanároknak egy sor feladatot kellene folyamatosan megoldaniuk, így többek között a felmerülő tanulási nehézségek folyamatos elemzését. A tanulási nehézségek különböző természetűek lehetnek. A sorozatos kudarcok a tanulóban averziót alakítanak ki vagy a tanuláshoz általában, vagy az adott tantárgyhoz kapcsolódva, s következményként az intellektuális képességek blokkolódnak (Réthy, 1989).

A belső motivációt erősítő módszerek összefoglalása

A megismerő tevékenység egyik legnagyobb energiaforrásának, az intrinzik motivációnak a fenntartására és növelésére osztálytermi tanulási helyzetben is törekedhetünk. Az együttműködést serkentő interakciók ösztönzése szemben a versengő vagy individuális csoportlétkörrel, az autonómiát erősítő pedagógusi attitűd és környezet szemben a kontrollálóval, a kompetenciaérzet erősítése szemben a kudarc hangsúlyozásával, az indokolatlan és kontrolláló jutalmak elhagyása, a szorongást kiváltó tényezők csökkentése, a tanulók érdeklődéséhez igazított, jól szerkesztett tananyag az intrinzik motiváció kedvező feltételei.

2.3. Tanulási motiváció, tanulási módszerek a motiváció szolgálatában

A tanulás hatékonyságának, a belső motiváció növelésének lehetőségeit teremtik meg a különböző tanulási, vagy tanulásszervezési módok. Az úgynevezett kooperatív tanulás során a hangsúly a diákok cselekvő együttműködésén van. Az ebből fakadó, átélt örömnél köszönhetően magas tanulás aktivációs szintje. A célorientációs oktatási folyamatban a tanuló és környezete közötti interakció feltárása, és felhasználása a lényeges elem a diákok tanulási motivációinak fejlesztésében. A konnektivista tanulás pedig, az információs társadalmi lét hozadékaként az infokommunikációs eszközeink segítségével megvalósuló kiterjesztett hálózati tudáskapcsolatok, együttműködésen alapuló, közös tartalomfejlesztés lehetőségét is magába foglaló virtuális tanulóközösségek útján jön létre.

Együttműködésre épülő belső motivációt erősítő tanulás, a kooperatív tanulás

A kooperatív tanulás Nyugat-Európában és Észak-Amerikában ma az egyik legdinamikusabban terjedő, virágkorát érő tanulásszervezési módszer. Számtalan nemzetközi kutatás irányul a különböző aspektusainak vizsgálatára, kutatók sora foglal állást a hatékonysága mellett. A kooperatív tanulás ma már nem is egyetlen módszernek tekinthető, hanem csoport, osztály és iskola szintű, együttműködésre épülő pedagógia módszerek összességének (Bordács és Lázár, 2002; Kagan, 2004; Klein és Shnackenberg, 2000; Shachar és Fischer, 2004; Slavin, 1995).

A kooperatív tanulás olyan tanulásszervezési mód, amelyben az *ismeretek* átadása, a *kognitív képességek*, a *szociális motívumok és képességek*, valamint a *tanulási motívumok* fejlesztése egyidejű és egyenrangú cél.

A kooperatív tanulás során a pedagógus által kezdeményezett és fenntartott tevékenységek úgy épülnek fel, hogy a gyerekek egymás nélkül nem boldogulnak, a rendszer szükségszerű és nélkülözhetetlen eleme az *építő egymásrautaltság*. A közösségépítés nem külön eszközzel történik, hanem a tanulási folyamatba beépített elem. A kooperatív tanulás a hagyományostól eltérő pedagógiai tervezést és pedagógusszerepet kíván meg. A hagyományos, és nálunk szinte egyeduralkodó frontális óravezetés középpontjában maga a pedagógus áll, a tanár saját tudása és tanítási módszerei. Ezzel szemben a kooperatív tanulásra építő órák esetében a diákok tevékenysége az elsőrangú, a tanár elsősorban szervező, segítő.

A cselekvő együttműködés, a társas kapcsolatok, az ismeretek és képességek elsajátítása során átélt öröm együttesen létrehozhatják az optimális, tanulásra irányuló aktivációs szintet. Olyannyira, hogy a gyermekek gyakran átélhetik azt az élményt, amit *Csikszentmihályi* (2001) áramlat élménynek (*flow*) nevez, melynek során annyira belefeledkeznek a munkába, hogy a

külvilág átmenetileg megszűnik számukra. Ez a *flow* állapot az egyik legerősebb motivációs készletet jelenti, melynek következtében a tanulás igen hatékony lehet, a képességek jelentős mértékben fejlődhetnek (Józsa és Székely, 2004).

A tanulási motiváció új kutatási iránya a célorientációs elmélet

Az utóbbi fél évszázadban számos konstruktum született a tanulási motiváció magyarázatára, előrejelzésére, azonban az empirikusan megalapozott intervenció lehetősége csak a közelmúltban merült fel, mely jelentős részben a motivációkutatásban bekövetkező szemléletváltásnak köszönhető. Míg a klasszikus elméletek a motívumokat az egyén személyes jellemzőiként kezelték, addig az újabb megközelítések a kontextustól elválaszthatatlannak tekintik azokat, így egyre inkább a motívumok és a környezet közötti kapcsolat tanulmányozása kerül előtérbe (Józsa és Fejes, 2010). Napjainkban a tanulási motiváció vizsgálatának egyik legaktívabb területe a célorientációs elmélethez (*goal orientation theory, goal theory, achievement goal construct*) köthető.

E konstruktum alkalmas lehet a tanulási motiváció pedagógiai célú befolyásolásának a korábbiaknál szilárdabb, empirikusan alátámasztott megalapozására, hiszen az elemzések hangsúlyos törekvése a tanuló és környezete közötti interakció feltárására. A célorientációs elmélet széleskörű elfogadottsága, alkalmazása miatt jelenleg talán a legtöbb eredményt felvonultató területe a tanulási motiváció tanulmányozásának. Bár a célorientációk oktatási folyamatban betöltött szerepét illetően a magyar szakirodalomban is találhatunk utalásokat (lásd Bacsa, 2008; Fülöp, 2001, 2008; Józsa, 2002, 2007; Molnár, 2002; Réthy, 2003; Szenczi, 2010b), a téma nem tartozik a kurrens kutatási irányok közé hazánkban (Józsa és Fejes, 2011).

Konnektivista tanuláselmélet

A konnektivizmus a tanulást olyan folyamatnak fogja fel, amelyben az informális, hálózatba szervezett, elektronikus eszközökkel támogatott információ-csere mind nagyobb szerepet kap. A tanulás mindinkább folyamatos, élethosszig tartó, más tevékenységekbe beágyazott, hálózatosodott tevékenység-rendszerré válik. Az információszerzés és összefüggésbe helyezés motiváltsága is felerősödik, ha a keresés és az értékelés együttműködő, hálózati tevékenységgé alakul. A tanuló jelentősen javíthatja tanulása hatásfokát, ha részt vesz egy, a témával foglalkozó hálózatban, virtuális közösségben. A tudás körforgásában a személyes tudásvagyonok hálózatba szerveződnek, s az így összeadott tudás ismét egyéni tudásforrássá válik. Az együttműködő tevékenységek alkalmi szaporodnak, a személyes szociális hálók az

informális tapasztalatcsere színtereivé válnak, kialakulnak „a gyakorlat közösségeinek” hálózatai. A „hogyan” és a „mit” tanuljunk kérdései mellé a „hol tanuljunk” kérdése is felzárkózik.

A hálózatokban az információk összefüggésbe helyezése és az érvényesség megállapítása is kollektív folyamattá válhat – szögezi le Siemens (idézi Bessenyei 2007, 11).

2.4. A belső motiváció fejlesztésének lehetőségei a szakképzésben. Szakmai érdeklődés, célok, és távlatok megteremtéséhez biztosítható iskolai keretek

A fejezet elején bemutatott „élmény pszichológia” tekinthető egyfajta tágabb értelemben vett fejleszthető belső motivációnak, mely az élet főbb területeire fókuszálva, tudatosságot fenntartva hozzásegít minket egy teljesebb élethez. A következő lépésben a belső motivációt már az iskolai környezetben, mint a megismerő tevékenységnek, tanulási folyamatnak a leghatásosabb hajtóerejét definiálhattuk. Jól látható, hogy a pedagógus lehetőségei, így felelőssége is „hatalmas” a tudatosan, vagy kevésbé tudatosan kialakított tanulói légkör, az egyes tanulók érdeklődésének, figyelmének, aktivitásának fenntartásában, fokozásában, a társas kapcsolataik, együttműködési készségeik fejlődésének tekintetében. Egy adott szakképzésbe „belépő” fiatal szerencsés esetben az adott szakma iránt motiváltan, jól átgondolt döntést meghozva kezdi tanulmányait.

A mi feladatunk a már kialakult szakmai érdeklődést erősíteni, példamutatással, interakciókkal szemléletet, gondolkodásmódot formálni a szakma elsajátításához, a munkában való sikeres helytálláshoz. Kevésbé motiváltan érkező fiatalok számára, pedig lehetőségeket kell teremteni arra, hogy minél előbb megvalósítható világos célként, munkába lépési lehetőségként éljék meg élethelyzetüket. Ellenkező esetben egy motiválatlan diák, passzív „túlélési tevékenységével” kis eséllyel végzi el a képzést és demoralizálja a csoportlégkört. Tehát a pedagógus érdeke is, hogy minden hallgató megfelelő belső motivációval rendelkezzen.

A belső motivációt vizsgáló tanulmány ugyan elsősorban általános iskolai évfolyamokra utal, de az ott megfogalmazottak a szakképzésben még hangsúlyosabban jelentkeznek, főként a perspektivikus hatás tekintetében. A „szakemberré válás” útján már a felvételi előtt, a pályaválasztás is az érdeklődési kör távlatokba való áthelyezését, későbbiekben pedig az elgondolt, „megálmodott” életforma, szakma művelésének megvalósításának céljaként adhatja meg a hajtóerőt, a kitartó tanuláshoz, munkálkodáshoz. A szaktanárnak, pedagógusnak figyelnie kell az egyes tanulók motivációira a teljes képzés időtartamában,

hiszen sok olyan pillanat adódik, melyben néhány megfelelő biztató szó új lendületet adhat a további kihívások teljesítéséhez.

A diákok motivációs szintjének felmérésére az első lehetőség, a szakirányú felvételi elbeszélgetés, ahol éppen a fent már említett egyéni indíttatásokat, kvalitásokat lehet tetten érni a beszélgetés alapján. Az osztályfőnöki munka keretében pedig az egyéni életrajzok és a személyes beszélgetések nyújtanak a tanuló irányában, nevelői támaszt, a tanár irányában pedig megfelelő nyitottság esetén segítő információkat a tanulók szociális háttéréről, érzelmi beállítottságukról, egyéniségük, indíttatásaik egyedi mintázatáról.

Úgy gondolom, már az egyes tantárgyak bevezetőjeként, az adott tantárgy, képzésben való helyének, szerepének, és jelentőségének bemutatásával a szakmai érdeklődés, elkötelezettség kialakításának egy-egy lépését tehetjük meg.

A későbbiekben, az oktatás során felhalmozott szakmai alapismeretek már összefüggéseiben tárgyalhatóak, s a rendszerező összefoglaló foglalkozásokon gondolkodtató kérdésekkel széles ismeretanyagot átfogó aktív párbeszéd zajlik, „szakmázhatunk” a tanulókkal. Ekkor jelentős lépéseket tehetünk a szakmai öntudat kialakításában, a megfelelő sikerélmények megteremtésével.

A gyakorlati foglalkozások során megjelenő együttgondolkodás, és a szakmai elméleti ismeretekre való visszacsatolás – emlékezzünk vissza mit tanultunk meg erről, miért fontos ez? – ismét nagyon jó keretet ad a komplex ismeretek gyakorlati alkalmazására, a rendszer szemléletű gondolkodás fejlesztésére, így a szakmai öntudat, felelősségtudat erősítésére, intellektuális sikerélmények megélésére.

A tanműhely, mérőlabor, gyakorló, illetve szerelő csarnok a „való élet” valóságos szaktevékenységeinek „kicsinyített”, biztonságos mását testesíti meg, illetve a duális szakképzésben a piacképes, technika állásának megfelelő szaktevékenység elsajátításához szükséges biztos szakmai alapot nyújtja. Ezen szakképzési oktatási helyszíneken folytatott tanórai, vagy tanórán kívüli (szakkör) tevékenységeknek kell napi gyakorlattá tenniük a körültekintő, biztonságos és szakszerű munkavégzést, a munkafegyelem, és a technológiai fegyelem elsajátításával. Az említett munkafegyelem nem feltétlenül rideg, szigorú légkört jelent. A jókedvűen, felszabadult légkörben, végzett intenzív, körültekintő, igényes, munkavégzés megtapasztalása, napi gyakorlattá tétele lehet az egész életen át tartó „játszva tanulásnak, örömteli munkálkodásnak” az alapja.

3. A műszaki szakképzés ideális tanulói környezete, a tanulási környezet kiterjesztésének pedagógiai lehetőségei

Ebben a fejezetben összefoglalom egy az ismertfeldolgozást támogató „eszközpark” kialakításának tervét indukáló tanulmányok eredményeit, és személyes tapasztalataimat.

Szeretném feltárni, megismerni, megérteni azokat a pedagógiai lehetőségeket melyek a tanulók szakmai kompetenciáinak kialakításán, fejlesztésén túl személyes fejlődésükhöz, önállóságuk, önfejlesztési igényük erősítéséhez is jelentősen hozzájárulnak.

A végső cél az oktatási és nevelési tevékenység tudatosabb megvalósítása azáltal, hogy az egyén a tanulmányaihoz, jövőbeli életútjához, a minőségi munkához, szűkebb és tágabb közösségéhez, emberi kapcsolataihoz való hozzáállását árnyaltabban érzékeljük, és az azt pozitívan előmozdító tényezőket, mélyebb összefüggéseiben értsük meg.

3.1. A tanuláshoz kapcsolódó élményeim

A fent leírt mondhatni belső erőforrásra, és örömforrásra, vonatkozó törvényszerűségeket talán mindannyian megtapasztaltuk hosszabb rövidebb időre. Felnőttként esetleg ritkábban, de kisgyermekkorunkban mindenképpen gyakran tapasztaltuk meg a jelen intenzív és teljes átélését.

A legkézenfekvőbb és legkorábbi élményem ezzel kapcsolatosan egy esti elalvás előtti játék a két éves kislányommal. Néztük Pannival, a kislányommal a plafont felszabadult, önfeledt hangulatban fürdés után, az esti mese olvasása előtt. Fölfelé néztünk és soroltam mi minden van odafent, ő pedig szépen formálva a szavakat ismételte: plafon, csillár, fehér fal, szép kép, Anya festette... Majd csörgött a telefon, s a kislányom így szólt bele: szép kép, Anya festette. Három hónappal a történetek után, ha megkértük a kislányunkat, mondjon valamit a telefonba, Panni azt mondja: „szép kép, Anya festette”.

A tanulság számomra, az hogy a felszabadult légkörben, pozitív, mély érzelmi töltéssel, az Anyukájához kötődő szavak nagyon maradandóan, mondhatni kivételesen erős kondicionálás útján vésődtek be.

A következő kérdést tettem fel magamnak. Hogyan lehetne élményszerű munkálkodássá alakítani a szakma elsajátítását annak érdekében, hogy a tanítás során a tanulókra zúduló információhalmaz ne passzív érdektelenséget váltson ki, hanem az a megismerés élményeinek sora legyen?

Két jelentős folyamatot szeretnék leírni, tanulmányaim sorából, amelyek úgy gondolom, hogy a tudás érték szemléletet intenzíven erősítették bennem, s az együttműködést fejlesztő, cél és feladatorientált tanulási formák jelentőségét bizonyítják számomra.

Technikusi végzettségem megszerzésének időszakában

A munkámat szerettem, egy olyan idős tapasztalt repülőgép műszerész mellett dolgozhattam, akitől sokat tanultam. Amikor lehetőség adódott akkor néhány kollégámmal együtt kérelmeztem a Légi jármű technikusi végzettség megszerzését, amire szerencsésen lehetőséget is kaptunk, két éves levelező képzés formájában. A havi egy hetes összevonásokkal működő képzés számomra ideális volt. A munka után jó volt újabb ismereteket szerezni, és egy hét intenzív ismeretbefogadás után, ismét jólesett a munka. A szakdolgozatomban lehetőségem volt az addig felhalmozott gyakorlati tapasztalatokat felhasználni, rendszerezni. A választott témám a hibabehatárolás volt, melynek elméleti bevezetője után az üzemeltetett helikopter típushibáit rendszereztem, így gyakorlati példákkal illusztrálhattam az elméletet. A dolgozat utolsó részében pedig az üzemeltetett helikopter irányszög rendszerének meghibásodásait elemeztem tíz évre visszamenőleg összegyűjtött adatok alapján. A feldolgozott adatok pontosan megmutatták, az adott egységek meghibásodási valószínűségek arányát a teljes rendszer vonatkozásában, így az alkatrész raktározás tervezéséhez is felhasználható adatsorhoz jutottam.

Főiskolai végzettségem megszerzésének időszakában

A tanulmányok nehezek voltak, de az eddigiekhez képest jóval szélesebb látókört nyújtottak. A képzés utolsó évében a szakdolgozat témaválasztásában sikerült egy olyan repülésbiztonsághoz kapcsolódó rádiólokációs témát választanom, amely sok mérési lehetőséget adott az iskolában. Az akkori időszakban történt, hogy egy helikopter légkábelnek ütközve azt elszakította, és ez szerencsésen csak kisebb sérüléseket okozott a repülő eszközön. Témául választottam a helikopter akadály elkerüléséhez, a légkábel lehetséges rádiólokációs detektálását. A bevezetőben minden elméleti lehetőséget összefoglaltam, amely szakirodalomban fellelhető és felvethető, a tartalmi kifejtés pedig egy laborméréssel vizsgált lehetséges akadály előrejelzési módszert dolgozott fel. A kutató munka során gyakran konzultáltam repülőgép vezetőkkel, különböző műszaki területek tapasztalt mérnökeivel. A megtapasztalt együttműködési készség, nyitottság a tapasztalatok megosztásában megtisztelő, volt, hasznos és támogató iránymutatást adott. Nagyon inspiráló volt az elmélyült, intenzív alkotó munka – problémafelvetésnek, kutatómunkának, hazai, és külföldi irodalom

feldolgozásának, a mérés megtervezésének, végrehajtásának, elemzésének, és a levonható következtetések összegzésének – minden lépése.

3.2. Képzelmünk el az ideális tanulási környezetet!

Számomra az előzőekből levonható következtetés, az hogy kétféle, az elmélyülést és ezáltal intellektuális élményt, alkotó tevékenységet nyújtó folyamatban is részem lehetett.

- Gyakorlati tapasztalatok összegzése, majd annak felhasználása egy elméleti dolgozatban, melynek eredményeképpen újabb összefüggésekhez, konklúziókhöz jutunk.
- Elméleti ismeretek gyakorlati tevékenységbe való átültetése, egy műszaki probléma megoldási lehetőségeinek vizsgálata kapcsán, mely vizsgálatok, és mérések elvégzésével újabb összefüggésekhez, következtetésekhez jutunk.

A feltehető kérdés. Hogyan lehet a viszonylag merev iskolai keretek között, a szakképzésben résztvevő diákok számára a fentiekhez hasonlóan a tanulás folyamatában tartósan létrehozni az elmélet és a gyakorlat közötti folyamatos interakciót?

A szakmájukat értő elismert szakemberek mindegyikénél felismerhető a gyakorlat és az elmélet között folyamatosan fennálló, egymást gerjesztő és fejlesztő kölcsönhatás. (problémafelvetés, problémamegoldás = ösztönös, vagy belsőleg indított tanulási folyamat)

A fenti példákban ugyan a munka melletti tanulásról beszéltem, s így a példák a munka világából jönnek, mégis kapcsolódnak az iskolai keretekhez, hiszen a nappali képzés tanulási folyamatában is az életre készítjük fel a tanulókat szándékaink szerint.

Az újabb kérdésfeltevés. A szakképzésben hogyan lehet megteremteni azt a tanulókörnyezetet, mely szimulációja, vagy másként biztonságos, és kicsinyített mása a munkaerőpiacon működő munkakörnyezetnek?

Ha azt mondaná nekem egy iskolaigazgató, hogy kapok egy kísérleti évet, melyben a meglévő kerettantervet és órarendet tetszés szerint a képzés ideje alatt bármikor rugalmasan módosíthatom, a jó végeredmény érdekében, akkor mit tennék?

Az egyetlen szabály az, hogy a kerettantervben megfogalmazott cél, az ismeretek elsajátítása, szakmai kompetenciák megszerzése teljesüljön, s a képzés folyamán a tanulók legnagyobb százaléka olyan kiegyensúlyozott és hatékony tanulmányi munkát folytasson, melyben örömet leli.

A lehetetlen küldetésre adott válasz. Szívesen kipróbálnám azt a módszert, hogy az adott tanulói kiscsoport (melyben maximálisan hat fő tartózkodik) igényeihez igazítva, a gyakorlat és az elmélet aránya, időbontása rugalmasan, és spontán módon az adott körülményeknek

megfelelően történik. A képzésre használt időkeret egyénre szabott fejlesztési lehetőségeket is megenged.

Ahogy tenném ezt. Amikor úgy látom, hogy a csoport tagjai a felvázolt elméleti tananyag bevezetőjénél túlterhelten, fáradtan, nem a kellő figyelmi állapotban fogadják az új tananyagot, akkor azt mondom: másként csináljuk, először megnézzük a gyakorlatban! Tehát a csoport jellegétől, az egyéb tanulmányi terhelésektől, körülményektől függően bármikor szabadon döntök arról, hogy deduktív, vagy induktív módszerrel dolgozom fel az adott témakört.

A hétköznapi gyakorlatban ésszerűen a tananyag egymásra épülését, a tanmenetek és az órarend tervezését is figyelembe véve, a legtöbb esetben a deduktív és időrendiségében egymásra épülő ismeretfeldolgozást részesítjük előnyben. Biztos, hogy jól tesszük ezt? A nappali képzésben meglévő tanulmányi leterheltség a tanulóknál eredményez egyfajta ismeretbefogadási passzivitást, melyet esetenként feloldhatnánk a „cselekedve tanulás” lehetőségével. A „mit és hogyan kell csinálnom” tapasztalás egyfajta kíváncsiságot, optimális ismeretbefogadási állapotot idézhet elő az elméleti ismeretek iránt is, hiszen közvetlen összefüggés adódik a „mit kell cselekednem és ehhez mit kell tudnom” kérdések között. Másként fogalmazva a tanuló ráeszmélhet arra, hogy jól felfogott egyéni érdeke az elméleti ismeretek tárgyalásakor értő figyelemmel jelen lenni. Már tudja, hogy az aktuálisan elhangzó összefüggések mélyebb megértésével a gyakorlatban alkalmazható tudáshoz juthat. Hasonlóan motiválttá válhat, mint egy felnőttképzésben résztvevő, aki pontosan tudatában van az elhangzó ismeretek szakmai jelentőségének.

Tehát számomra a kulcsmondatok, az ideális tanulási környezetben!

- cselekedtetve, gondolkodtatva tanítani,
- a tanuló szembesüljön az elméleti ismeretek értékével, akarja a tudást megszerezni,
- belső motivációval fogadja az elméleti ismereteket, melyek elmélyülést és absztrakciót kívánnak,
- látassuk meg a gyakorlat oldalát az elméleti ismeretek feldolgozása előtt, vagy annak tárgyalása közben,
- a tanuló által, és saját maga számára világosan megfogalmazott célokra és feladattervekre való rávezetést alkalmazzuk,
- az egyén a „fel akarom használni, el akarom készíteni, ezért érteni akarom” állapotba kerüljön.

3.2.1. Rövid eseteírás

A fentiek értelmében logikusnak tűnő sorrend

Mielőtt a mérőlaborban a diákok elkészítenek és bemérnek egy egyszerű oszcillátor kapcsolást, az oktató úgy dönt, hogy egy kétórás előkészítő foglalkozás keretében összefoglalja mindazt, amit a szűrőkapcsolásokról, és az oszcillátorokról korábban már megtanultak. Én úgy gondoltam, hogy két órában meghallgatni a summázottakat nem megterhelő és örömmel veszik a tanulók, de abban a leterheltségben, amiben voltak, a hátuk közepére sem kívánták az elhangzottakat. Az így eltöltött tanórai munka hatástalan, elpocsékolt erő kifejtés.

Megfordított sorrend, az érdeklődés felkeltése

Mielőtt az elméleti tananyagban a szűrőkapcsolások, erősítők, oszcillátorok témaköréhez érkeznénk, a tanulóknak megmutattam egy egyszerű oszcillátor kapcsolást. Tanár Úr mi ez? Oszcillátor. Még nem tanultunk róla. Nem, még nem tanultunk róla, de röviden elmondom a működését, és megmutatom, hogyan üzemeljük be.

Az elkészített egytranzistoros oszcillátor kapcsolás „véletlenül” az FM rádió műsorszóró sávban működik. Kinél van egy mobiltelefon? Bálint! Kérek szépen egy zenei lejátszás indítást, csatlakozzunk az oszcillátorunkra. Norbert a terem másik végébe megy egy FM vevővel, például egy másik mobil telefontal. Keressük meg a „gyufásdoboznyi mini adóknak” kisugárzott frekvenciáját, ...megvan. Látjuk ez az egyszerű egytranzistoros oszcillátor kapcsolás egy kis hatótávolságú FM adóként, átváltóként működik. A tanulók a rácsodálkozás spontán örömeiben:nahát működik! Mi is elkészíthetjük a kapcsolást? Természetesen mindenki elkészíti, beüzemeli és beméri. Hogyan is működik? A frekvenciát mivel állíthatjuk Tanár Úr? Minden kérdésre választ kap a csapat a következő elméleti órán.

A számomra levonható tanulság

Az a lehetőség, hogy a tanuló rácsodálkozzon a jelenségre, az újra, az addig ismeretlenre, megadhatja számára az intenzív érdeklődés, az inspirált ismeret befogadás élményét. Ezt a motivált állapotot, a gyakorlat és az elmélet folyamatos összekapcsolásával lehet fenntartani.

Az önálló cselekvő tanulás reális lehetőségének a megteremtése

Egy konkrét tantárgy /híradástechnika/ adott témakörének /antennák, tápvonalak, hullámterjedés/ tanórai, és tanórán kívüli ismeretfeldolgozását elősegítő „eszközpark” alkalmazási lehetőségei:

A tanórai, és tanórán kívüli ismeretfeldolgozás elősegítésében alkalmazott antenna és tápvonal mérési demonstrációs eszközök olyan felhasználását dolgozom ki, melynek

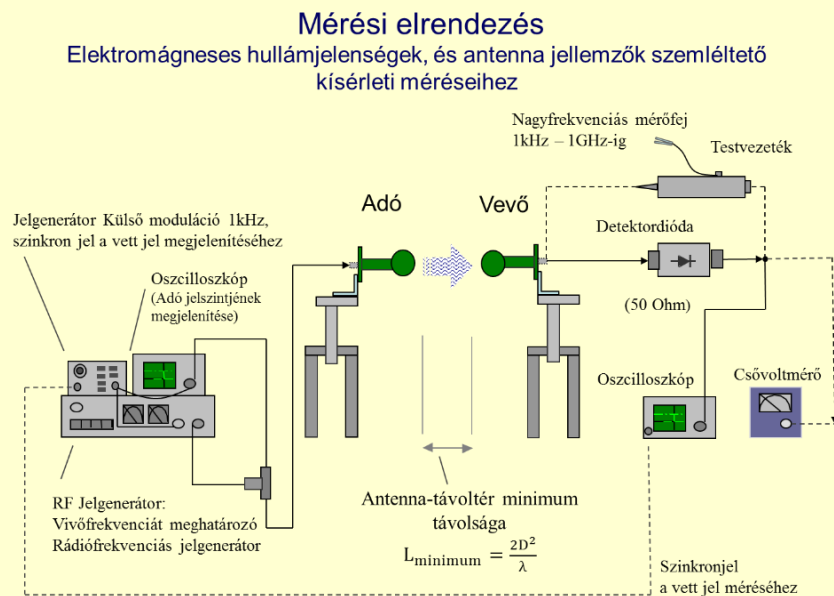
használatával a tanulók a jelenségek önálló megtapasztalására, értelmezésére, gondolkodásra ösztönözve tevékenykednek.

„játszva tanulás = örömteli, elmélyült munkálkodás = munkaszeretet = szilárd alap a továbbhaladásra”

Antenna és tápvonal elmélet ismereteinek megértésének, elmélyítésének, gyakorlatba való átültetésének lehetőségét szeretném a tanulók kezébe adni az alábbi elgondolás alapján.

3.2.2. Egy példa a szemléltetés, a tanulói kísérletek, és a mérési gyakorlat megvalósítására egyaránt alkalmas összeállításra.

Mérési elrendezés elektromágneses hullámjelenségek, és antenna jellemzők szemléltető kísérleti méréseire.



2. ábra Mérési összeállítás elektromágneses hullámjelenségek és antenna jellemzők méréséhez.⁸

A fenti ábra a tanórai szemléltetés, és a tanulói mérési gyakorlat során alkalmazható kísérleti mérési elrendezés látható. Ennek alkalmazásával, már tettünk egy lépést a „cselekvő tanulás” irányába.

A következő témakörök szemléltetéséhez, tanulói kísérletekhez alkalmazható az egyszerű összeállítást:

- állóhullám jelenségének bemutatása, az elektromágneses hullámok terjedési sebességének igazolása,
- szabadtéri terjedés hullámhosszának meghatározása állóhullám minimum-maximum mérés alapján,

⁸ forrás: saját ábra

- Interferencia jelenségének szemléltetése, hullámhossz mérése a jelenség felhasználásával,
- antennajellemzők mérésének bemutatása,
- polarizációs illesztettség szemléltetése,
- reflexió és a polarizációs sík közötti összefüggés megtapasztalása,
- fázismanipuláció koaxiális kábel elektromos hosszának megválasztásával,
- csoportantennák jellemzői, összeg és különbség karakterisztikák kialakítása.

Azonban a fenti eszközök csak az iskolai keretek között használhatóak. Minden olyan tanórai, vagy tanórán túli tevékenység, amely az iskola infrastruktúrájához rendelt, időbeni és fizikai korlátokat hordoz, személyi és anyagi forrásokat igényel.

3.3. A tanulási környezet kiterjesztésének lehetősége

A cél az, hogy fenti gyakorlati mérések a tanuló által önállóan, az otthon kialakított „saját mérőlaborban” is elvégezhetőek legyenek.

Önálló, otthon is elvégezhető kísérleteket, az elméletet gyakorlatban is alkalmazó, tágabb értelemben vett tanulási környezetet, ezáltal az iskola kereteit időben és térben túllépő lehetőségeket az alábbi elgondolás adhat. Egy olyan leírás készítése, amely alapján a barkácsolni szertő diák, önállóan, otthon beszerezhető, olcsó eszközökből biztonságosan elkészítheti a kísérletekhez, mérésekhez szükséges eszközparkot, s a leírás alapján az elméletet tanulmányozva, a jelenséget mérésben megtapasztalva azt önállóan dolgozza fel.

Az elképzelés alapja.

Az iskolai környezetben szemléltetéshez, és mérési gyakorlathoz felhasználható műszerek jelgenerátorok mellett, használhatjuk az olcsón beszerezhető, vagy megépíthető eszközöket, az ingyen letölthető szoftvereket, az adott témakörben például az alábbiakat.

- Nagyfrekvenciás jelgenerátor helyett, autós FM átjátszó (~3500 Ft.), vagy WLAN (wifi) router, mint jelforrás,
- Jelgenerátor moduláló jelforrás helyett, MP3 formátumú letöltött 1kHz-es hangjel, vagy egy néhány alkatrészből álló RC oszcillátor építése (~200Ft.),
- Méretezett adó-, vevőantenna rézhuzalból,
- Detektor, vagy néhány tranzistoros egyszerű vevő építése (~500-2500Ft.)
- Oszcilloszkóp helyett alkalmazzunk egy ingyen letölthető programot, például Zelscope, vagy winscope, amely a hangkártya segítségével jeleníti meg a mikrofon bemenetre kapcsolt hangfrekvenciás jelet, vagy a WLAN (wifi) router internet

szolgáltatását biztosító nagyfrekvenciás jel erősségét megjelenítő ingyenes szoftver, mobil alkalmazás.

Mindez mire használható?

A mérési gyakorlatot nem kell kiváltani más eszközökkel, hiszen szükség van a mérőműszerek, jelgenerátorok kezelésének elsajátítására! A kiterjesztett tanulási környezetben viszont, véleményem szerint a diákok saját eszközeinek felhasználásával, az önálló alkalmazások elkészítésével önkéntelenül egy intenzív tanulási folyamat részeseivé válhatnak. A tananyag egyes elemeit a fiatalok gondolkodásmódjából közelítve, diákszemmel, egy érdekes feladatban is elhelyezhetjük. Az ismeretek felfedezésének a lehetősége így gyakorlat orientált információ gyűjtést, rendszerezést, alkotó részvételt és teljes jelenlétet teremt a tanulói munkában.

Ezt erősíti meg az a pedagógiai BYOD „mozgalom” amelyben a tanulók saját eszközeinek bevonását nemzetközi tapasztalatok alapján alkalmazzák és annak pozitív hatásait kísérletek igazolják. A pedagógiai kísérlet összefoglalójából, amelyben a tanulók egyszerű animációkat készítenek különböző témakörökben saját mobil eszközeikkel, néhány kulcsszót szeretnék kiemelni. Önálló átgondolása a kiválasztott témának, az együttműködés és az alkotás öröme.⁹

A fenti eszközpark elkészítése lehet csoportmunka, mely által az együttműködési készség, a csoportkohézió, az önismeret (önmagunk és mások erősségeinek, fejlesztendő területeinek felismerése), kapcsoltépítési készség, probléma elemző és megoldó készség egyaránt fejleszhető. Az egyes részfeladatok önálló döntés alapján történő felvállalása és elvégzése fejleszti a felelősségtudatot, a minőségi munka iránti belső igényt. Lehet a feladat egyéni, de több tanuló számára kiadott azonos, vagy hasonló munka, s így az egymást segítő tanulópárok, tanulócsoportok önszervező módon alakulnak ki. A megfogalmazott feladatok keretei útmutatóként szolgálnak az önálló munkához, a tanulási folyamatban elérhető információk hálózatának jelentősebb csomópontjaihoz. Ezek lehetnek szakirodalmi ajánlások, internetes források, amelyek ajánlott, esetleges kezdőpontjai a projektmunkának.

Lényeges, hogy a feladatmegfogalmazás alapján a kezdeti munka jelentős „informálódási” tevékenységet igényeljen, amely a megoldáshoz szükséges információs tér felfedezését és az elméleti- gyakorlati ismerettartalmak összekapcsolását eredményezi.

Egy-egy kiemelt szempont a feladatmegfogalmazásokban:

⁹ A bring your own device (BYOD) oktatási módszer pedagógiai-pszichológiai aspektusainak bemutatása az animáció-készítés osztálytermi alkalmazásán keresztül. Mihályi Krisztina (Budapesti Corvinus Egyetem) 2016.04.24.

- a célok megfogalmazása, a feladatterv készítése is önálló munka legyen,
- a sikeres munka bemutatása, tapasztalati elemek összefoglalása is megtörténjen egy kiselőadás formájában.

3.3.1. Két példa, az önálló, vagy csoportban megvalósítható tanulói feladatokra

Az alábbiakban két példát mutatok be az önszabályozó tanulás fejlesztését szolgáló „feladatcsomagok” megfogalmazására. Fontosnak tartom, hogy a diákok az önállóan választott feladatokhoz, fogalmazzanak meg célokat, ezáltal véleményem szerint a belsőleg motivált tanulás elősegítő.

- A munkacsoport készítsen egyszerű, néhány tranzisztoros, vagy integrált áramkör alkalmazásával megvalósított rádióvevő áramkört, az FM rádió műsorszóró frekvenciatartomány vételéhez! A vevőáramkör tetszés szerint megválasztható, internetes keresés útján a legoptimálisabb kapcsolás kiválasztása célszerű a költségek és az alkatrész beszerezhetőség figyelembevételével.

Az elkészített vevőáramkört helyezze üzembe, rövid előadás formájában mutassa be a cél és a feladatterv készítésének, a megvalósításnak, és a felmerülő problémák megoldásának menetét a megadott instrukciók segítségével!

- Tájékozódjon a csoport az internet segítségével a következő probléma megoldásáról: Az internetelérés, egy családi ház belső helységeiben biztosított, de a közelgő nyári időszakra már a teraszon és a kertben is szeretnénk azt lehetővé tenni. Foglalkozzék össze, hogy milyen irányított antennák szerezhetőek be online web áruházon keresztül. Összegezzék a költségeket.

Készítsenek méretezési tervet legalább kétféle irányított antenna elkészítésére. Készítsék el az antennákat. Összegezzék a felmerülő költségeket. Az elkészült antennák iránykarakterisztikáit rögzítsék polár-, és derékszögű koordináta rendszerben! Az ismert antennajellemzőik alapján hasonlítsák össze az elkészült és a beszerezhető antennák jellemzőit, költségeit!

4. A motivációs lehetőségek összegzése a pedagógusi tapasztalataim tükrében

A bevezetőben tárgyalt tanulási motivációt, és tudatosságot fejlesztő, erősítő keretek és tananyag feldolgozó módszerek mind az iskolában és az iskolával együttműködő szervezeteken belül valósulnak meg. A fentiekben bemutatott, tanuló által otthon, olcsó eszközökből kialakítható „saját mini mérőlabor” használata éppen abban az alapozó ismereteket felölelő tanulmányi időszakban segíthet a motiváció fenntartásában, amikor az elméleti tantárgyak jelentősen túlsúlyba kerülnek. A körültekintően megfogalmazott

csoportos, vagy egyéni feladatok reményeim szerint kétféle helyzetben is megelőzhetik a tanulói érdektelenség, motivátlanság kialakulását. Az adott elméleti tantárgy tárgyalása előtt találkozhatnak annak gyakorlati, számukra is érdekes, izgalmas formájával, s így a felhasználható, alkalmazható tudás igényével fogadják az új ismereteket.

A meglévő szakmai elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának lehetősége, amely már nemcsak az iskola műszereivel, hanem egy kiterjesztett tanulási környezetben önálló munkálkodással, további ötletek, felfedezhető alkalmazások felhasználásával egyéni célokként valósulhatnak meg.

Irodalomjegyzék

Benedek András (2008): Digitális Pedagógia – Tanulás IKT környezetben, Budapest: Typotex.

Csíkszentmihályi Mihály (1991): FLOW - Az áramlat A tökéletes élmény pszichológiája. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Faraday A. (1921): A gyertya természetrajza Hat felolvasás az ifjúság számára (35 ábrával) (ford.) Bálint Aladár. Budapest: Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.-Társulat Kiadása.

Fejes József Balázs (2001): A tanulási motiváció új kutatási iránya: A célorientációs elmélet Magyar pedagógia 111. évf. 1. szám 25–51.

Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során, Magyar pedagógia 104. évf. 3. szám 339–362.

Kim Rita (1998): A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában, Új Pedagógiai Szemle 48.évfolyam 3. szám március 44-54.

Klaus Beuth és Eugen Huber (szerk.) (1994): Elektrotechnikai szakismeretek. Híradástechnika 1-2 B+V Lap-és könyvkiadó Kft.

Molnár György (2005): A leggyakrabban használt pedagógiai fogalmak. In: Benedek András (szerk.): A szakképzés pedagógia alapkérdései - Egyetemi jegyzet. Budapest.

Molnár György (2008): Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztési lehetőségei, In: Benedek András (szerk.): Digitális pedagógia - Tanulás IKT környezetben, Budapest: Typotex, 225-255

Muhari István (1980): Rádiótechnikai Mérések. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Öveges József (1979): Kísérletezzünk és gondolkodjunk! Budapest: Gondolat Kiadó.

Tolnai János (2006): Rádióamatőr vizsgára felkészítő tananyag. Budapest

http://www.puskas.hu/r_tanfolyam/r_tananyag.html Antennák, tápvonalak

http://www.puskas.hu/r_tanfolyam/antennak_tapvonalak.pdf

Tordai György (2002): Elektronikus Mérések Rádió-vevőkészülékek. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó-Tankönyvmester Kiadó.

Küzdelen az abszolút szegénység és társadalmi leszakadás ellen- Hátrányos helyzetű gyerekek támogatási lehetőségei informális foglalkozások keretei között

Ocztos István

az Élő Tűzfalak Budapest Alapítvány elnöke

e-mail: ocztos.istvan@gmail.com

Absztrakt

A cikkben bemutatjuk egy hátrányos helyzetű kistérségben kialakított és megszervezett alkalmi segítő foglalkozásokat, azok eredményességét, illetve az azokból levonható következtetéseket és tapasztalatokat fogalmazzuk meg. Ennek keretében felhívjuk a figyelmet a kisgyerekkorban megkezdett, majd a továbbiakban is fenntartott oktatás és nevelés fontosságára, mely elősegítheti az elzárt csoportok és csoporttagok felzárkózását, hozzájárulva az életminőségük javulásához, elősegítve a társadalomba való integrációjukat is. Javaslatot teszünk a helyszínre költöző, a közösségen belül és velük együtt élő és dolgozó pedagógusok jelenlétének szükségességére, ezzel biztosítva a kölcsönös bizalom kialakulását és megerősödését, mely lehetőséget nyújt a létrehozott tartós eredmények fenntarthatóságára.

Kulcsszavak: felzárkóztatás, hátrányos helyzetű- környezet és tanulók, esélyegyenlőség, informális tanulás, integráció, iskolán kívüli oktatás

Struggle against absolute poverty and social gape Support opportunities of disadvantaged children within informal sessions

Abstract

In the article, we will introduce support activities and their results - established and organized in an underprivileged region - articulating possible conclusions and gained experience. Thereby, we would like to draw the attention to the importance of education starting from early childhood and maintained henceforward, that can facilitate catching up for socially segregated groups and their group members, by contributing to their quality of life as well as to their integration to the society. We propose the necessity of relocating educators and pedagogues to the area, working closely with or almost as part of the local community, assuring this way to establish and strengthen mutual trust, which enables sustainable, long term achievements.

Keywords: catch-up education, adverse environment, underprivileged students, equal opportunities, informal learning, integration, outside the classroom education

Bevezetés, a helyszíni adottságok ismertetése

Bevezető gondolatként megvizsgáljuk, hogy milyen gazdasági, társadalmi és regionális jellemzőkkel rendelkezik a címben hivatkozott és vizsgált térség.

„Nógrád megye népesség számát tekintve az ország legkisebb, területi kiterjedése szerint a második legkisebb megyéje.

A megye gazdasági fejlődését először a hetvenes években rázta meg a szénbányászat visszafejlesztése, de akkor az extenzív iparfejlesztés viszonyai között megoldható volt a bányászok más iparágakban való elhelyezése. Az újabb válság, amely már nemcsak a bányászatot, hanem a kohászatot és a gépipart is érintette, az elsők között érte el Nógrád megyét. A recesszió a magasabb feldolgozottságú fogyasztási cikkek felé tolta el az ipar termékinálatát, ami kedvező kitörési feltételeket teremtett. Viszonylag korán, a nyolcvanas évek második felében megjelent Salgótarjánban a külföldi működő tőke. Az ezen a bázison megindult kedvező folyamatot a diverzifikált feldolgozóipar létrehozására azonban nem sikerült megfelelően kihasználni. A kilencvenes évek első felében tetőzött a válság, mely elsősorban a szénbányászatot, a vas- és acélipart, valamint az üvegyártást sújtotta, ezért Salgótarján és Bátonyterenye, valamint a munkaerő tömegeit adó környékbeli falvak munkavállalóinak megélhetési helyzete kritikussá vált. A megye kevésbé iparosodott városaiban is bekövetkezett a recesszió, súlyosbítva az egész megyére kiterjedő válsághelyzetet.” (Nógrád Megyei Önkormányzat megbízásából, 2004).

Amint ilyenkor általános jelenség, az addig ott dolgozó és élő lakosság elhagyja a területet, mely később lecserélődik, a munkáscsaládok helyét átveszik a szegények, jelentős méretben roma származású lakosság.

Az esettanulmány a 2011-ben megismert és meglátogatott kis roma közösségben tapasztalt meglátásokat és javaslatokat tartalmazza. Nem kíván sem a szegénységről, sem pedig a roma népességről általában és általános országos szintű elemzést adni. Azonban a megismert kis közösséggel kialakult évek óta tartó kapcsolat, az ott tapasztaltak néhány általános érvényű javaslat gondolatát vetették fel, melyek országos szintű megfontolást érdemelhetnek, szélesebb körben kiterjeszhetőek a megfelelő háttérkutatások és elemzések elkészítése után.

Szeretném a munkám elején jelezni, hogy nem kívánok semmiféle bírálatot megfogalmazni, sem a megismert csoport, sem a civilek, sem pedig a kormány intézkedéseivel kapcsolatosan. A szegénység növekedés – csökkenés mértékébe, országos feltérképezése sem célja a tanulmánynak. Ezen hatások jelenléte mindannyiunk számára tetten érhető, látható. A szegénység, a szegények számának növekedése nem kizárólag morális értékek mentén vizsgálendő (Ferge, 2006). E problémakör együttes megoldást és magyarázatot kíván, egyszerre pszichológiai, pedagógiai és társadalom-tudományi probléma (Andorka, 2006).

Tanulmányom célja, a néhány konkrét megfogalmazott javaslat mellett a szakmai párbeszéd kezdeményezése, a már megkezdettek folytatása, elmélyítése, szélesebb

társadalmi rétegek tájékoztatása, bevonása a problémakörbe, melynek egyik lényeges eleme a kölcsönös bizalom feltételeinek megteremtése, annak kialakítása, a nyílt tájékoztatás, ugyanúgy, mint ahogy a hátrányos helyzetben lévő csoportokkal való hatékony együttműködés során a felsoroltak szintén nélkülözhetetlenek.

Első találkozás a hátrányos helyzetű csoporttal

A Facebook-on 2011-ben jelent meg egy felhívás, melyben gyereknapra invitálnak a szervezők Kisterenyére. Fellépőket és foglalkozást tartókat kerestek. Ennek kapcsán elkezdtem a “Csináljuk Együtt” nevű szociális és közösségi tartalmú Facebook oldalamon szervezni a gyűjtést (Molnár-Horváth, 2008). A helyszín kiválasztásában a döntő szerepet az előbb említett felhívás tanulmányozása. Ruhaadományok gyűjtésében már volt némi tapasztalatom, egy Budapest VII. kerületi, a lakásom közelében lévő, velem együttműködő étterem segítségével meg is valósítottam, akik azokat befogadták, majd amikor egy személyautónyi mennyiség összegyűlt jelezték, én pedig elszállítottam. Gyerek foglalkozásokat pedig már 2007 óta tartok. 2010 óta a budapesti VII. kerületi Klauzál téren is, mely némi tapasztalatot jelentett számomra. Az első kisterenyei látogatáshoz kevés adomány gyűlt össze, hiszen, mint minden mást, ezt a kezdeményezést és cselekvést is először be kellett vezetni a köztudatba, melyet a későbbiekben a látogatásról készült meggyőző képek feltétele és az utána való internetes, nyilvánosan hozzáférhető kommunikáció segített.

Nyitott gyereknap volt, ehhez a nyilvános megjelenések során is - saját hozzáállásommal megegyezően - ragaszkodtak a szervezők. Saját motivációm alapját képezi, hogy az akkori nevén: Pilis, Hámán Kató Nevelőotthonban, édesanyám nővérként kezdve, majd igazgatóként fejezve be munkáját, sokat találkoztam hasonló, hátrányos helyzetű gyerekekkel, akiket állami gondozásban helyeztek el. Egészen más helyzet azonban saját környezetükben felkeresni hátrányos helyzetben lévő családokat, gyerekeket, mint gyerekként meglátogatni édesanyámat akkori munkahelyét, hétvége vendégül látni egy-két “intézetis” gyereket, mely gyakran előfordult (Pilis város honlapja, 2016). A faluban útbaigazítást kértem, merre találok a helyszínt, mely során nem tapasztaltam együttműködést. A gyereknap helyszínét megtalálva, miután kiszálltam az autóból, azonnal odahívott magához egy asszony, aki kisebb társasággal egy fa alatt üldögélt a fűvön.

- Te vagy a polgármester? - kérdezte
- Nem. Budapestről érkeztem, gyerekfoglalkozást fogok tartani, a szervezőket keresem.

Leültetett. Jósolni kezdett. Megfogta a kezem és a szemembe nézett. Félelmet érzett rajtam. Először jóskártyát használt, majd visszatért az előző módszerhez. Elég megdöbbenő volt,

ugyanis többnyire pontos információkkal szolgált a múltamra vonatkozóan. Hozzá kell tenni, hogy az emberi sorsok, többé-kevésbé hasonló sorrendben és módon alakulnak, ami mindenképpen megkönnyíti a jóslás sikerességét. Ezután kaptam egy megszentelt növényt a kosarából, ami elúzi a betegséget és a szegénységet, és gyönyörű, megbízható párt biztosít majd számomra. A pszichológiai, mentális állapotvizsgálatnak, elemzésnek igen természetes módját választotta a kezem megfogásával illetve a szemembe nézéssel. Kérdőívek, tesztek nem álltak a rendelkezésére, a képzést nem formális oktatás kereteiben szerezte meg, hanem szüleitől, nagyszüleitől, a közösségtől (Molnár, 2011). Kis közösségről van szó, melyben mindenki személyesen ismer mindenkit, még az elhunytakat is. Tudják, ki kinek a fia, lánya, unokája, melyiküktől mire lehet számítani, ki a megbízható, szorgalmas, lusta, leleményes. Ez az egymás közötti eligazodást megbízhatóvá teszi, mindaddig, amíg többé-kevésbé zárt marad a csoport. Alapja, a közösség minden egyes tagjának személyes ismerete, melyből pontos bizalmi viszonyok alakulnak ki. Ezek és a személyes képességek ismerete lehetővé teszi a csoportban elfoglalt stabil szerepek, így a csoport stabil működését is. (Hewstone – Stroebe, 2007).

Tanórán kívüli pedagógiai fejlesztő foglalkozások

Az első foglalkozás kapcsán a bemutatkozás, az adományok leadása gyorsan és szervezeten zajlott. A szervezők egy ideiglenesen igénybe vett téglaépületben rendezkedtek be, itt fogadták a fellépőket némi édességgel és üdítő italokkal, szépen megterített asztalon, udvarias alkalmi személyzettel. Sok gyerek érkezett, nagyon élvezték a kifestős, színezős foglalkozást a számomra rögtönzött felállított asztaloknál. Egy férfi egész idő ott üldögélt az asztal mellett, - én idegen voltam ott, - később váltottunk néhány szót. A közösség által szervezett első alkalom lévén, más civil szervezetek még nem voltak jelen. A füves területen kis színpad állt, ahol programok folyamatosan váltogatták egymást. Elementáris és megdöbbentő élmény volt látni a szegénységet, az ott élők lakóhelyeit. Az elsősorban gyerekeknek készült kora délutáni közös bográcsolás volt a legkiemelkedőbb csúcspontja a napnak. Az asztalok hosszú sorban álltak, két oldalt padok. A sok éhes gyerek pedig örömmel és nagy élvezettel evett.



1. ábra: Kisterenye, 2011. május 21. A gyermekek közös ebédje
forrás: Ocztos István felvétele

A közös ebéd után ismét folytatódott a gyerekfoglalkozás, a színpadi programok, oldódott az ismeretlenségből adódó kölcsönös bizalmatlanság, rövidebb, alkalmi beszélgetések alakultak ki közben.

A közös tevékenység leírása, az általa kialakuló szocializáció

Az első alkalomra választott és végzett tevékenység egyszerű volt. Az általam készített rajzokat színezték ki a gyerekek. A kifestés előnye, hogy a munka megkezdését elősegíti a már nem üres papír, mely ábráival ismerős képzeteket keltve, megkönnyíti a rajzolás megkezdését, illetve annak folytatását. A rajzolásba való belefeledkezés hamar megtörténik, a feszültség oldódik. A gyerekek egy nagy asztalnál ülnek közösen, némi együttműködéssel, de külön dolgoznak. Az együttműködés a színes ceruzák elosztása, cserélgetése, visszahelyezése az asztalra, ami fegyelmezettséget, türelmet is kölcsönöz az együttlétnek. Azért jó ez a foglalkozás, mert fejleszti a kézügyességet, növeli a koncentrációs készséget, önfegyelmet

kíván, elősegíti a szabálykövetés kialakulását. Hasznos, mert elősegíti az iskolában támasztott tartalmi és formai követelményeknek való megfelelést. Fejleszti az idegrendszer motoros képességeit (Virányi, 2013). A foglalkozás vezetőjének fő feladata a ceruzák hegyezése, a kifestőlapok bemutatása, szétosztása, melyek közül a gyerekek választhatnak, némi moderálással egybekötve. A kész munkákat mindenki magával viheti. Az elkészült munkákról és az azokat készítő gyerekekről közös fénykép készül, természetesen a saját és szülei beleegyezésével. A beleegyezés a képek későbbi nyilvánosságra hozatalához is szükséges. A pontos tájékoztatásnak fontos szerepe van a kölcsönös bizalom kiépítésében. A közös tevékenység által kialakított szocializáció példaértékű, vonzó és viszonylag gyors. Ugyanis a sztereotípiák szinte azonnal megszűnnek, amikor láthatóvá és érzékelhetővé válik egy közös tevékenység során végzett zökkenőmentes, barátságos együttműködés. Ezen kívül pedig arra is felhívja a figyelmet, hogy a gyerekekkel való kreatív, elsősorban vizuális foglalkozások ennél messzebbre mutatnak. A vizualitás fejlesztésén kívül a közös együttműködés aktivizálja a gyerekek mellett, azok szüleit is. Aktivizálhatja még azokat a külső személyeket is, akik kedvet éreznek hasonló tevékenységek folytatásához, de eddig még nem kezdtek bele valamilyen okból. Ebben segíthet az események dokumentálása, azok nyilvánossá tétele. Így később csatlakozni tudnak a már meglévő és kialakított szerveződésekhez, eseményekhez, felépített struktúrákhoz. A nyitottság minden résztvevőnek örömet okoz, erősíti a kötődések kialakulását, mely felelőssége mellett, megkönnyíti a közös munkát.



2. ábra: Kisterenye, 2011. május 21. – Gyerekek az elkészült munkáikkal

forrás: Ocztos István felvétele

A foglalkozásokon tapasztalt megfigyelések elemzése

Ismeretlen környezetbe csöppenve, idegenként, adományokkal megjelenve gyerekfoglalkozást tartani nem egyértelműen azonnal érthető és világos feladat. Érdemes felvenni a helyi ritmust, alkalmazkodni a helyi kialakult szokásokhoz, azok ritmusához. Nem kell siettetni, erőltetni a dolgok menetét, együttműködő szándékunkat a helyszínen is jelezni kell. A helyzet szokatlan: idegenek találkoznak egymással aktív közös gyerekekkel folytatott tevékenységre. Az első találkozáskor a vendéglátók részéről tapasztalt némi bizalmatlanság természetes. Második, harmadik alkalommal már ismerősként találkozunk újra, ami kölcsönösen nagyon jó érzés. Ekkor már érzelmi szálak, szimpátiák, lazább kötődések alakulnak ki. A helyzet sokkal barátságosabb. A bizalom kezd létrejönni. A gyerekfoglalkozáson a fiúk általában nem annyira aktívak, sokszor lenéző megjegyzéseket tesznek: ez kicsiknek való, elmennek focizni. Azonban, ha sikerül őket mégis rávenni a maradásra, ugyan türelmetlenebbek a lányoknál, de ha sikerül feloldódniuk, jól érzik magukat. Ha esetleg szemtelenebbnek találom a megjegyzéseiket, vagy nem tetszik a modoruk, többnyire akkor is kerülöm, hogy rászóljak a gyerekekre. Megteszik ezt egymásnak. Néhány érzékenyebb, finomabb lelkületű, de kellően bátor, magabiztosabb gyerek ilyenkor rászól a másakra. Amennyiben a szülőket is sikerül rávenni, hogy ők is vegyenek részt a foglalkozáson, kapcsolódjanak be, nyert ügyünk van. Ilyenkor megfélelkeznek saját és tanult sztereotípiáiktól, a mit hogyan kell, vagy nem kell csinálni. Ez a szülői tanító jellegű magatartás elsősorban a hagyományos környezetben fordul inkább elő, a kistérségekben a szülők többnyire távolabb helyezkednek el, szemmel tartják az eseményeket, láthatóan respektálva tevékenységünket, de figyelemmel tartva gyerekeiket.

Hangsúlyozom, a bizalmatlanság nem a kulturális különbségekből adódik, hanem az ismeretlenségből, a közös szocializáció hiányából. A kulturális különbségek jelentéktelenek a felvázolt probléma, a szegénység és elszigeteltség szempontjából, bár okai messzire vezetnek, melyek szintén nem képezik a dolgozat tárgyát. A későbbi foglalkozások megtartásában nagyon sokat köszönhetek Várnai Magdolnának, aki velem együtt, évek óta nagy szeretettel, önmagából fakadó türelemmel és empátiával, pedagógus képzettséggel rendelkezve foglalkozik a gyerekekkel, amelyért köszönetemet fejezem ki.

A bemutatott példán kívül nemcsak az elmaradott, hanem a leszakadóban lévő települések, térségek száma is nő. Ez a tény nincs közvetlenül összefüggésben a romákkal, nem kizárólag őket érinti, sújtja. A felvett devizahitelek jelentősen megnövekedett visszafizetési összege, - mely akár a hitel biztosítékaul, fedezeteként szolgáló ingatlan értékénél is magasabb lehet, -

azt visszafizetni képtelen nem kis számban lévő családok is rákényszerülhetnek olyan településekre költözni, melyek infrastruktúrája fejletlen, a munkalehetőségek korlátozottak, vagy nincsenek, éppen ebből adódóan alacsonyok az ingatlanok árai. A kialakulóban lévő helyzet, a népesség belső demográfiai mozgása, szintén komplexen kezelendő, megoldandó, problémák sorát indítja meg, azokra megfelelő társadalmi válaszokat vár.

Az erősebb kötődés feltétele a bizalom megteremtése

Erősebb kötődés kialakításához, a bizalom megteremtéséhez, hatékony vizuális, oktatási, nevelési eredmények eléréséhez, felmutatásához azonban ezt a tevékenységet hosszú távon kell folytatni, alkalmi megjelenések ehhez nem elegendők. A tevékenységeknek anyagi vonzatai is vannak. A kezdeti lelkesedés a saját források elapadásával alábbhagy. Kitarthatóbb egyének, szervezetek, - ha eddig ezt nem tették meg, - források után kezdenek kutatni. Létrehoznak civil szervezeteket, megkeresik a helyi önkormányzatokat, egyéb intézményeket, lehetséges támogatókat szólítanak meg. Az anyagi, az időbeni, a tevékenységek végzéséhez szükséges megfelelő kompetenciák mellett, fejlett, hatékony, érthető, világos kommunikációs képességek szükségesek. Meggyőzni például a helyi aktuális önkormányzati vezetést a programok hasznosságáról, hatékonyságáról, pályázatok figyelése, kapcsolatok kialakítása hasonló motivációjú, indíttatású megbízható szervezetekkel. A szervezeti struktúra felépítése, a tevékenység kidolgozása, a tervezett folyamat leírása, az elérendő célok meghatározása, azok ütemezése nélkül nincs értékelhető teljesítmény, eredmény. Egy jó ötlet nem indít el feltétlenül innovációt. Fejlesztésről pedig ennél később beszélhetünk.

A felzárkóztatásra és beilleszkedés elősegítésére tett javaslatok

A kis, zárt közösségek felzárkóztatási, beilleszkedési lehetőségei között elsők között szerepel a gyerekek minél korábban megkezdett rendszeres oktatása, nevelése. A felnőtteket motiváló munkalehetőségek megteremtése, mellyel életszínvonaluk legalább az önfenntartás elérésének, megteremtésének irányába mutat, szintén hozzátartozik a maradandó, fenntartható siker eléréséhez.

Mindkét feltétel alapja a viszonylag gyorsan megmutatkozó eredmények megjelenése. Ez adhat értelmet a tevékenységek folytatásához, növeli azt a megszületőben lévő motiváló érzést, melyet egyszerűen úgy lehet nevezni: van értelme annak, amit csinálunk. A hátrányos

helyzetben lévő csoportok önerőből nem képesek az új lehetőségek megteremtésére. Ezért a célok eléréséhez pedagógusok leköltözése a javasolandó. Alkalmi esetekben kis bepillantást nyerhetünk a helyi közösség életébe, lehetőségünk adódik kívülről rátekinteni az állapotokra, beszélgethetünk a helyi közösségek vezetőivel, tagjaival, gyerekekkel, az ott dolgozó pedagógusokkal, felmérhetjük a rendelkezésre álló körülményeket, nagyobb helyismerettel rendelkezve terveket szöhetünk. Megkezdhetjük a fejlesztési tervek előkészítését. Nem elégséges az alkalmankénti- segélyezés, látogatások, foglalkozások megtartása.

Maradandó eredményeket kizárólag abban az esetben tudunk elérni, ha sikerül a megfelelő oktatási- és a hozzá kapcsolódó infrastruktúrákat megteremteni. Ennek részeként kell kiválasztani többek között azokat az építményeket, ahol az oktatás és a közösségi tevékenységek rendezetten végezhetőek, melyhez a gyermekek megfelelő élelmezése, a megfelelő higiénia biztosítása is hozzátartozik. A ruhaadományok önmagukban nem elegendőek, bár olykor életmentőek lehetnek. Az adományok érkezésének időbeli esetlegessége, azok tartalma véletlenszerű, koordinálatlan. Hasonló a helyzet, mint az alkalmankénti foglalkozásokkal. Szervezett, összefogott, jól felépített cselekvéssorozatra van szükség, elszánt, tájékozott és képzett résztvevőkkel, megfelelő biztos támogatói háttérrel.

Az esélyek egyenlőtlensége

Az emberi esélyek korántsem egyenlők. Egy elszigetelt, szegény közösségben megszülető tehetséges gyermek nem indul olyan esélyekkel, mint az, aki egy szilárdabb, stabilabb érdekekkel ellátott és azt képviselni tudó a társadalomban integrált közösségben születik, melynek hagyományait, szokásait generációk sora ismeri, így a változásokat is rugalmasabban, könnyebben képes kezelni. A társadalomtól elszigetelten születő tehetséges gyermek kibontakozáshoz a legtöbb alapvető feltétel hiányzik. Ezért egy olyan külső támogatás szükséges, mely ismeri és alkalmazkodni tud a meglévő csoport adottságaihoz, szokásaihoz, el tudja azt fogadni, tiszteletben képes tartani. Az esemény jellegű tevékenységek eredményei nehezen, vagy egyáltalán nem mérhetőek, rövidek, nélkülözik a fenntarthatóságot, az ehhez szükséges kontrollt és a nyomonkövetést. A gondosan megszervezett óvodai és általános iskolai ellátás, annak fenntartása az, ami jelentősen segíthet a közösségek és egyéneik felzárkóztatásában. Ehhez szélesebb, szervezettebb társadalmi együttműködés szükséges. Segítheti ezt, az iskolai formális rendszeren kívül kialakított támogató szakkörök, rendszeres foglalkozások, programok megjelenése, melyre képzett civil szervezetek alkalmasak lehetnek. Kiegészítő informális tevékenységük, a kevésbé szoros,

kötelező óvodai és iskolai képzés mellett, jelentősen támogathatja azt, felkészítő jellegű lehet. Tartalmaznia kell olyan képzéseket, melyekre iskolai keretek között nincs lehetőség, kapacitás, de a beilleszkedést elősegítheti, példaként említve a társas viselkedés és kommunikáció oktatását, akár játékos keretek között.



3. ábra: Kisterenye, 2011. május 21. – Gyerekek munka közben

forrás: Ocztos István felvétele

Pedagógia, pszichológia, szociológia, politika, társadalom

Az egyszerű, kreatív gyerekfoglalkozások összetett kérdéseket, illetve tudományos területeket érintenek. A pedagógia mellett, melynek egyik eleme a felzárkóztatás, erős pszichológiai vonatkozásai vannak. Ezek egyike a szocializáció, mely a gyermekek szüleit is érinti. Abban az esetben, amikor a foglalkozásokat tartók irányában kezd a bizalom kialakulni, megnyílnak egyéb, addig zárt csatornák is. Együttműködőek lesznek a szülők, saját sztereotípiáikat kezdik levetkőzni. Nagy segítségünkre lehetnek és nélkülözhetetlenek a helyi erőforrások. A sztereotípiák kialakulása nem a véletlen műve: egyedi tapasztalatokból levont következtetések általánosításai, melyeknek elsődlegesen önvédelmi céljai vannak. Az egyén és a csoport védelmét szolgálják. Az így kialakul bizalmatlanság törvényszerű, melyet nem könnyű

feloldani, elnyerve így a csoport bizalmát. A kellő bizalom megteremtése hiányában bármilyen jó szándékú, hatékonynak látszó, végiggondolt terv megvalósítása lehetetlen. Amennyiben egy hátrányos helyzetben lévő csoport önszántából nyitást kezdeményez, komoly és elszánt lépést tett előre a felzárkózás és beilleszkedés útján, mindenképpen oda kell rá figyelni, tevékenységét segíteni. A nyitási- és beilleszkedési szándék nélküli közösség elszigetelt marad, segítséget elfogadni nem képes, így változni, fejlődni sem. Példamutató lehet egyes közösségek bizonyító erejű sikeres példája.



4. ábra: Kisterenye, 2013. május 18. – Várnai Magdolna a gyerekekkel
forrás: Ocztos István felvétele

A csoport segítségkérése

A csoport nyitása lehet egy segítségkérés is. A segítség kérése beismerése annak, hogy nem boldogulunk, kiszolgáltatott helyzetben vagyunk. E bátor elhatározás és beismerés egyben sebezhetőséget is jelent. A megkezdett folyamatok során a kudarcok sorozatos megjelenése törvényszerű, amire sem a vezetők, sem a csoport nincs felkészülve, nincs rá tudása, tapasztalata, nem állnak védelem alatt, egymást sem tudják megvédeni az új és ismeretlen terepen. Nem tájékozottak az állampolgári jogok és kötelességek terén, a sokszor bonyolult és gyakran változó adminisztratív, technikai, formai követelmény-rendszerekben. Segítő szándékú civilek hajlamosak olykor azonnal a csoport kialakult rendjébe beavatkozni, saját

mintáikat követve, azt tartva helyesnek. Előfordul, hogy nincs kidolgozott tervük, kizárólag a segítség szándéka, motivációjuk alapja. Erőforrásaik hosszabb távon nincsenek biztosítva, eredményeket gyorsan szeretnének felmutatni. Ezért a kudarc mindkét fél részéről gyorsan bekövetkezhet. Az első feladási lehetőség mindkét fél részére rövid időn belül bekövetkezhet. A csoporton belül is jelen vannak azok, akik nem vesznek részt a nyitásban, nem értenek vele egyet, ezért a csoporton belül is ellentétek alakulnak ki. Nincs megfelelő moderátor, segítő, tanácsadó, ezért nem képes megfelelő mértékű bázist meggyőzni és kiépíteni maga mögé, tehát a hatalma kicsi és sérülékeny marad. Felkészületlenül ér ez mindenkit. Ezért indokolt a külső segítség, melynek fogadtatása, ismeretlensége révén bizalmatlansággal találkozunk. A kialakuló konfliktusok többnyire érzelmi indíttatásúak, személyes jellegűek, nem racionálisak.

A segítség összetett feladat, ezért szakértelmet igényel. Pusztán saját céljaink igazának helyességébe vetett rendíthetetlen hit nem feltétlenül célravezető. Társadalmi szintű problémával állunk szemben.

Gondolatok a támogatókról, szerepükről, motivációjukról

Az itt következők nem a fent említett helyszínről és csoportból származó információk, saját egyéb tapasztalatból kiragadott példák, egy részük általánosítható. A támogatók körében gyakran felmerül a lelkiismeret kérdése. Néhányan elmondják, örömmel támogatják az ügyet, így helyrebillen a lelkiismeretük, különösebb erőfeszítések nélkül. Amíg egy vendéglátóipari egység fogadta az adományokat, a legtöbb adományozó személyesen nem ismert, nem találkozott velem. A vendéglősök elmondása szerint, az adományozókban az a kérdés fogalmazódott meg, biztos megkapják-e az adományokat a rászorulóknak. Itt ismét a bizalom fogalmának kérdése merül fel. Bízhatunk-e egy ismeretlenben, akiről csak többé-kevésbé tudunk információt szerezni. A nyilvános tájékoztatás fontos, de továbbra is nélkülözi a személyes kapcsolati háló adta biztonságot. Az említett példában nem lelkiismereti attitűdről van szó, hanem arról, megfelelő helyre kerülnek-e az adományok, betartják-e vállalt feladatukat az adományok gyűjtői, elosztói. Felmerült már az a kérdés is: rászorultak-e a rászorulóknak, egyáltalán? Olyan javaslat is elhangzott, hogy az adományokat ne közvetlenül a szervezők kapják meg, hanem személyesen adjuk át azokat. Tehát ismét és folyamatosan a bizalom meglétének kérdéséről van szó. Társadalmunkban és más társadalmakban sem jöhet a személyes ismerettség minden esetben közvetlenül létre, nem megteremthető egy összetett és bonyolult sok résztvevős rendszerben. Éppen ezért fontos a huzamosabb személyes jelenlét és

a közösen megvalósított tevékenységek, melyek a bizalom alapvető feltételeit teremthetik meg a közös szocializáció és empátia által. Az alaphelyzet többnyire a következő: rászorulók segítséget kérnek, valaki, vagy valakik ezt meghallják és megpróbálják teljesíteni a kérést. A helyzet összetett, ezért a megoldásra való törekvésnek is szükségképpen annak kell lennie. A kezdeményezők felelősségét is jelezni szeretném. A megkezdett munkát be kell fejezni (Forray, Cserti Csapó, 2008).

A segítői szándék és folyamat esetleges buktatói

Nem szorosan, de a felvetett tárgyhoz hozzátartozóan, röviden meg kell említeni, hogy egy társadalmilag érzékeny civil kezdeményezés körül hamar és könnyen megjelenhetnek a különböző érdekek mentén szerveződő politikusok, politikai pártok. Ez nem feltétlenül szerencsés, hiszen a látottakat a saját érdekeik mentén tolmácsolják, hozzá nyilvánosságra, többnyire valamelyik más ellenérdekeket képviselő csoport, párt rovására. Ezért érdemes körültekintően eljárni, hiszen az ártatlannak tűnő tevékenység hamar politikai, etnikai tartalmú felhangot is kaphat, ami a közösségen belül is ellentéteket szülhet, s éppen a kezdeményezés kiindulási alapjaival lesz ellentétes, annak célját nem éri el. Semmilyen segítő kezdeményezés alanya és ürügye nem lehet a csoport, mely segítségre szorul. Stratégiaileg átgondolt és összehangolt tervek szükségesek, melyek a megfelelő anyagi és emberi erőforrásokkal rendelkeznek. Ehhez elengedhetetlen a már többször említett konstruktív együttműködés, hozzáférés a források elosztási rendszeréhez, a szükséges szakmai és anyagi támogatásokhoz. Az alkalmi rendezvények elsősorban demonstratív, látványos jellegűek, a konkrét fenntartható eredmény kevés. A romantikus, lírai hozzáállás nem lehet eredményes.

A segítés hasznosságáról és formáiról

Mindezek mellett a fentebb vázolt segítő tevékenységek, ha nem is oldják meg a komplex problémákat, szükségesek és adott esetben életmentőek lehetnek. Ezért a kritikai megjegyzéseket is kritikával érdemes szemlélni. Amennyiben valakinek, többeknek indíttatása és lehetősége van a segítésre, tegye meg. A feleslegessé vált tárgyakat ne dobja ki. Nem minden segíteni kívánó motivált abban, hogy találkozzon a segítendővel, ezért forduljon egy megbízhatóan működő szervezethez, bízva rájuk az adomány elosztását.



5. ábra: Kisterenye, 2014. május 24. – Várnai Magdolna a gyerekekkel

forrás: Ocztos István felvétele

A civil és más szervezetek fenntartása, azok működésének összehangolása, a nyilvános tájékoztatás, tevékenységeik ismertetése, lehetőségeik bemutatása fontos feladat. Törvényi előírások rögzítik a beszámolókat és közzétételeket, a kötelezettségeket, a működés feltételeit. Komolyabb változás csak szervezettebb módon, hosszú és kitartó munkával érhető el, mely egy egyéntől, vagy egy kisebb civil szervezettől nem elvárható, de együttműködve nagyobb oktatási tapasztalattal rendelkező és döntéshozó intézményekkel, közös stratégiák kidolgozásával, a társadalmi problémák megoldása irányába lehet és kell is haladni. A társadalmi felzárkóztatás hosszabb távon elősegíti a gazdasági növekedést, csökkenti a kirekesztettség a kirekesztés lehetőségeit, azok hangsúlyosságát, ezáltal elfogadóbbá és együttműködőbbé teheti társadalmunkat. Mindezek egyik legfontosabb eleme az oktatás és az ahhoz kapcsolódó ellátás feltételeinek megteremtése, melyhez a korszerű tanítási-tanulási technológiák, kidolgozott módszerek a rendelkezésre állnak. (Molnár, 2013; Benedek, 2006).

Az integrálódás esélyei

Annyira mély a társadalmi szakadék, hogy az integrálódásra való esély szinte reménytelen. A legtöbb kisebbségben lévő, nem találja helyét a társadalomban. Az életben maradásért olyan tevékenységeket folytat, amik a társadalom számára nem elfogadottak. Vagy tesz néhány próbát a beilleszkedésre, többnyire sikertelenül, vagy már a hozott minták szerint, eleve

elrendeltnek tekintve a kirekesztett helyzetet, folytatja a kirekesztett hagyomány adta lehetőségeket. Ezért, egy jól megtervezett, következetesen végrehajtott, megfelelő infrastruktúrával és anyagi forrásokkal megtámogatott program segíthet csak, mely nem nélkülözi a tájékoztatást és az empátiát sem. Közös, célzott tevékenység megvalósítása közben lehet hiteles, hatékony tájékoztatás. A felzárkóztatási program első része az óvodai és a kisiskolás képzések megszervezése lehet. A javaslat a kistérségekbe leköltöző pedagógusokat ösztönözné, finanszírozná meg, megteremtve a közös szocializáció lehetőségének megteremtését, egymás megismerését, a kölcsönös elfogadás és bizalom által. Hasonlatos ez ahhoz, mint ahogy az egyházak biztosítják a helyi közösségek lelkesi ellátását, lakást, fizetést és a közösségi létre alkalmas helyet kapva a közösség helyszínén.

A segítség összetett fogalomrendszer: komplex pszichológiai, pedagógiai, társadalomtudományi problémakör, folyamat. A segítség nem ajánlott bárkinek, belső motiváció és a megfelelő empátia nélkül nem érdemes belekezdeni, de ennyi önmagában még nem elég sikerességéhez, fenntarthatóságához. Hosszú, fáradságos folyamat ez, mely nem nélkülözi a kudarccokat. A túlzott lelki azonosulás a segítettekkel, nem szerencsés, ebben az esetben gyorsan felmerülhet a segítség értelmetlenségének érzése. Mindezekre a kihívásokra fel kell vértéznie magát a segítőnek, segítő szervezeteknek, mely a megfelelő kompetenciák támogatandó megszerzésének oktatását igényli.

A gyerekek oktatása alapfeladat. A teljesebb sikerhez hozzátartozik a felnőttek motiválása, munkahelyek teremtése az adott régió belül. Annak a megtanítása és tudatosítása gyakorlati eszközökkel, hogy a munkájuknak kézzel fogható, szó szerint megehető eredménye van, melynek létrehozása az ő érdemük, a megtermelt értékek, az élelem, a felépített ház a sajátjuk. Ennek a nem közvetlenül oktatási feladatnak az eléréséhez, célszerű a képzetesebb, de kellően motivált személyek leköltözése. Fontos, hogy a helyiek termelő munkát végezzenek, melynek piaci értéke van, de a képzés vezetői, a szükséges előkészítő munkák segítői, ne vegyenek részt ebben a piaci folyamatban, ne részesülhessenek az ebből keletkező haszon élvezetében, jövedelmüket más forrásokból kell biztosítani. Célszerű lehet, ha ezt a tevékenységet is oktatásnak nevezzük, annak tekintjük és úgy is kezeljük.

Nem hátrányos, ha az eddig zárt közösségek kereskedelmi tevékenységbe kezdenek, ezáltal a nyitás, a kölcsönös együttműködés előnyei könnyebben felismerhetővé válnak, értelmet nyernek. A megkezdett tevékenységek segítségével, megfelelő mederben tartásában kulcsszerepet kapnak azok, akik hajlandóak beköltözni a közösségbe, annak részévé válva, úgy támogatva azt.

Összefoglalás

A kistérségekben lévő szegény közösségek, a hajléktalanok, kirekesztettek egyre nagyobb számban vannak jelen nem csak a mi társadalmunkban. Egyre inkább szétnyílik a gazdasági olló, a társadalmi egzisztenciális különbségek nőnek. Az eddigi középosztály jelentős része is a relatív szegénység irányába halad. A társadalmi feszültségek nőnek, melyek nem kizárólag a hátrányos helyzetű környezetbe élőket sújtják, s nem kizárólag romákat. Ennek a helyzetnek a megoldására való törekvés elengedhetetlen, melyhez alapvető szemléletváltásra és ennek megfelelően kidolgozott stratégiákra van szükség. Ezen stratégiák első és szükséges eleme lehet a gyerekek megfelelő élelmezése, lakhatásának biztosítása, oktatása, a személyek, csoportok olyan helyzetbe hozása, hogy legalább önfenntartásra képesek legyenek. A segélyezés hosszú távon nem ad megoldást a társadalmi méreteket öltő problémára, de azonnali elhagyása katasztrofális helyzetet teremthet (Tárki, 2012).

A gyermekek oktatását és képzését célszerű összekapcsolni a felnőtt szülők munkahelyteremtésével, a térség adottságait figyelembe véve. A helyszínen kialakított munkalehetőségek lényegesen javíthatják a felnőttek motivációit is, a segélyezés olykor adminisztratív jellege helyett, illetve azzal együtt. A megtermelt termékek saját felhasználása és elosztása látványos eredményeket hordozhat magában.

A fenntarthatóság és a nyomon követés nélkülözhetetlen. A nem kis munkával és pénzzel kialakított működő struktúrákat több éven keresztül fenn kell tartani, működéséhez folyamatos szakmai segítséget nyújtani, azt ellenőrizni. A felajánlott és elfogadott segítő kezeket évekkel később sem szabad elengedni.

A szemléletváltás évtizedekig eltartó, konfliktushelyzeteket nem nélkülöző folyamat, melyhez a megfelelő kormányzati politikai akarat is szükséges. Gyors szemléletváltást, hirtelen eredményeket egyik oldalon sem érdemes várni, a cél, a fenntartható, ökológiailag szervesen biztosított fenntartható fejlődés.

A kis, helyi önfenntartó gazdaságok létrejöttét érdemes támogatni, jelenlétüket erősíteni a szegényebb, munkalehetőség nélkül lévő térségekben. A mezőgazdasági földek egy-egy nagyobb tulajdonban vannak, korszerű gépekkel, kevés emberi munkaerő szükséges a megművelésükhöz. A tömeges munkanélküliség megjelenése és jelenléte egyrészt ebből is adódik. A gépesítés jelentős emberi munkaerőt szabadít fel, de ez nem mindenki számára előnyös. A hátrányos helyzetben lévő embereknek nem az a fő problémája, hogy mit csináljon a szabadidejével, hogy ne unatkozzon, hanem az, hogy nincs mit ennie. A saját tulajdonú területen termelt növények és az ott tartott állatok el tudják élelemmel látni a családot, a közösséget, szerencsés esetben felesleg is keletkezik. Ma ezek a természetes módon

megtermelt élelmiszerek a bio kategóriába tartoznak és többszörös áron lehet őket megvásárolni. Nem kizárólag hátrányos helyzetű településeket érintő jelenségről van szó, a fogyasztói társadalom súlyos problémái egyre szembetűnőbbek.

A választott stratégiák, a megváltozott és folyamatosan változó helyzetekre adott válaszok sem lehetnek állandók, rugalmasságot igényelnek, figyelembe véve a helyi eltérő környezeti adottságokat. A globális, európai, hosszú-távú, komplex stratégiákat nem lehet mindenhol változtatások nélkül és maradéktalanul kialakítani, megvalósítani, a tagállamok, a helyi adottságok heterogén jellegéből adódóan. Fajunk ökológiailag fenntartható fennmaradásához, komplex stratégiák kidolgozása, irányelvek meghatározása azonban szükségzerű, melyeket széles körben ismertté kell tenni, népszerűsíteni. A globalizáció folyamata elkerülhetetlen, ebbe az irányba tartó folyamatok megállíthatatlanok, a kihívások egyre több komplex választ igényelnek (World hunger and poverty facts and statistics, 2015).

A dolgozatban főszerepet játszó hátrányos helyzetben lévő emberek életének problémáira, hazai, azon belül helyi kidolgozott módszerek állnak rendelkezésünkre, további módszerek kidolgozhatóak, melyek szervesen illeszkedhetnek európai és globális stratégiákhoz, azok részeként, nem ellentmondva azok szellemiségének. (Európai Bizottság országjelentés – Magyarország, 2016).

Kezdeményezem egy olyan javaslat és terv kidolgozását, amely támogatja és ösztönzi tanárok, családok leköltözését a hátrányos helyzetű térségekbe, hogy ott hatékonyan és hosszú időn keresztül tudják szaktudásukat érvényesíteni. Ez a folyamat segítené mind a csoportok társadalmi felzárkózását, mind pedig a szegregáció csökkenését, fejlesztené a kistérségek infrastruktúráját. Amennyiben az a nyelvi kifejezési mód, amit már az óvodai képzések során elkezdnek tanulni – először a gyerekek, majd leginkább általuk és velük együtt szüleik, a többi felnőtt is, – majd készségszinten elsajátítanak, azonos azzal a nyelvvél, mely társadalmunkban használatos, általánosan elfogadott, akkor elfogadásuk vélhetően egyszerűbb lesz, könnyebben befogadható, hiszen a beszélt közös nyelvben észrevehető különbség lecsökken. Tanult folyamat ez, mely azonban a csoport saját, eredeti, megőrizni kívánt kulturális identitását, szokásait, melyet ápolni érdemes, jelentősen nem befolyásolja, nem szünteti meg azokat.

A javaslat a kölcsönös bizalom kiépítésére épül, mely feltételezi, s egyben szükségessé is teszi, hogy a pedagógusok a kellően átgondolt, meghozott döntésüket fenntartják. Feltételezi továbbá azt is, hogy az állam a folyamat megindításához, szükséges kezdeti erőforrásokat biztosítja, mind a pedagógusok, mind pedig a munkakörülmények megteremtése terén, a gyerekek ellátásáig bezárólag, melyekre jelenleg is jelentős forrásokat biztosít. Fontos

azonban hozzátenni: a csoport felnőtt tagjainak motiválása, azok tevéleges részvétele a folyamatban elengedhetetlen. Elkerülendő annak a hosszabb távon fenntarthatatlan látszatnak a megteremtése, hogy mindez alanyi jogon jár, melyért nem kell megdolgozni. Ezen motivációs feltételek, arányok és stratégiák kidolgozása lehet a következő lépés.

A kistérségek hátrányos helyzetben élő lakosságának jelenlegi helyzete, elsősorban környezetükből adódóan meglehetősen determinált. Tanulási- és munkalehetőségeik korlátozottak, mely jelentős hátrányt jelent társadalmi integrációjuk tekintetében is. Lehetőségeiket többnyire nem ismerik, nem kellőképpen tájékozottak, tájékoztatottak. Iskolázottságuk alacsony. Legtöbbjük a falujukat sem hagyta el, várost nem látott. Zárt, kis közösségekben élnek, sokszor kiteve a szegregációnak. Jelenlegi helyzetük megváltoztatására, javítására, társadalmi felzárkózásra önerőből nem képesek. Alapvető létfenntartási gondokkal küszködnek (Forray, 2011).

Meggyőződésem, hogy a röviden felvázolt helyzeten legelsősorban a kisgyerekkoriban megkezdett nevelés, majd a továbbiakban fenntartott oktatás az, mely jelentősen elősegíti és felgyorsítja az elzárt csoportok és csoporttagok felzárkózását, hozzájárulva életminőségük javulásához, elősegítve a társadalomban való integrációjukat, mely hosszabb távon a szegregáció csökkenéséhez is vezet. Így, a nevelés, majd később az oktatás és annak folyamatos ellátása az első alapvetően megoldandó és ellátandó feladat. A tudás folyamatos megszerzése során, ismereteiken kívül a világban való eligazodásuk és tájékozottságuk is nő. A szülői, felnőtt, generációkon átívelő, rögzült attitűdök, magatartásformák megváltozása, a gyerekek viselkedésének, hozzáállásának megváltozásával érhető el, a szülők, felnőttek motiválhatósága közvetett módon valósulhat meg.

A nevelést, mely már az óvodai ellátórendszerben kezdetét veszi, később pedig az iskolában oktatásként folytatódik a közösség helyszínén érdemes biztosítani, ott valósítandó meg, a helyszínre költöző nevelők, pedagógusok által. Tevékenységeiket segítő, személyzet, épület, eszköz és infrastrukturális háttér megteremtésének biztosításával kezdődhet el. A helyszínre költöző, a közösségen belül és velük együtt élő és ott dolgozó pedagógusok első feladata a bizalom megteremtése. Ezért szükséges a helyszínre költözniük és a hosszabb távú tervek eléréséig a helyszínen maradniuk, így biztosítva a bizalom megerősödése által az elért eredmények folyamatos fenntarthatóságát (Forray, 2009).

Hivatkozások, irodalomjegyzék

Andorka Rudolf (2006): Egyenlőtlenség, szegénység, In: Andorka Rudolf (szerk.): Bevezetés a szociológiába, Osiris Kiadó

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevezetes_a_szociologia_ba/ch04.html

letöltés dátuma: 2016. 07. 20.

Benedek András (szerk.) (2006): Szakképzés-pedagógia Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Typotex, 218 p. ISBN: 963-9664-065

Cserti Csapó Tibor (szerk.) (2008): A cigány/roma fiatalok munkaerőpiaci esélyei és a munkanélkülieket segítő non-profit szervezetek szerepe az esélyek növelésében a Dél-Dunántúlon, Zárótanulmány, PTE Romológia és Nevelésszociológia Tanszék pp. 8-200.

Európai Bizottság országjelentés – Magyarország, (2016) In: EURÓPAI BIZOTTSÁG BIZOTTSÁGI SZOLGÁLATI MUNKADOKUMENTUM 2016. évi országjelentés – Magyarország amely a makrogazdasági egyensúlyhiányok megelőzésével és kiigazításával kapcsolatos részletes vizsgálatot is tartalmazza

http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2016/cr2016_hungary_hu.pdf

Ferge Zsuzsa (2001): A magyarországi szegénységről, In: INFO-Társadalomtudomány 15. évf. 54. sz., pp. 17-26.

http://www.fszek.hu/szociologia/szszda/ferge_moi.pdf

letöltés dátuma: 2016. 07. 18.

Ferge Zsuzsa (2006): Struktúra és szegénység, In: Kovách Imre (szerk.): Társadalmi metszetek érdekek és hatalmi viszonyok, individualizáció. Napvilág Kiadó. pp. 479-500.

http://www.fergezszusa.hu/docs/struktura_es_szegenyseg.pdf

letöltés dátuma: 2016. 07. 17.

Forray R. Katalin (2011): Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai, Pedagógiai folyóirat (2011/1) Tanulmányok (ISSN: 1216-3384)

<http://www.forraykatalin.hu/tanulmanyok.html>

letöltés dátuma: 2016, 08. 01.

Forray R. Katalin (2002): A cigány gyermekek oktatása – a cigány nyelvek oktatása. Szakértői anyag “Magyarország nyelvoktatás-politikai arculata” című Európa Tanács számára készült OM jelentéshez, Oktatási Minisztérium, Budapest. 65 p.

<http://www.forraykatalin.hu/tanulmanyok.html>

letöltés dátuma: 2016, 08. 01.

Forray R. Katalin (2009): Falusi kisiskola a lokális társadalomban In: Kozma T, Perjés I (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban, 2008 - Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola. 363 p. Budapest MTA Pedagógiai Bizottság, pp. 245-254. (ISBN:9789635034017)

Füzér Katalin - Gerő Márton - Sik Endre - Zongor Gábor (2006): Társadalmi tőke és fejlesztés. In: Kolosi Tamás, Tóth István György, Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 2006*. Budapest TÁRKI, pp. 335–350.

http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-703/publikaciok/tpubl_a_703.pdf

Imre Anna (2003): Kistelepülési iskolák eredményessége. ISKOLAKULTÚRA 2003/1., pp. 74-79.

Molnár György (2011): A tanulói attitűd alakulása a felsőoktatási tapasztalatok tükrében FELNŐTTKÉPZÉS IX:(3) pp. 17-19.

Molnár György (2013): Formális és informális hálózatalapú tanulási környezetek, s a bennük rejlő tanulási potenciálok szerepe In: Ollé János (szerk.) V. Oktatás-Informatikai Konferencia: tanulmánykötet. 303 p. Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarország, 2013.02.08-2013.02.09. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet pp. 196-201. (ISBN:978-963-284-316-2) F: 9

Molnár György – Horváth Cz. János (2008): Új tanulási környezetek a tudásalapú társadalom oktatási rendszerében Magyarországon – „Az elektronikus távoktatás Innovációi” konferencia, ISBN 978-963-7154-70-6, Budapesti Műszaki Főiskola, Budapest

Magyar Regionális Fejlesztési és Urbanisztikai Közhasznú Társaság (2004): Nógrád megye területrendezési terve előkészítő fázis vizsgálati összefoglaló és tervezési program egyeztetési anyag, Készült a Nógrád Megyei Önkormányzat megbízásából Budapest, Váti Kht.

http://megye.nograd.hu/ter_rend/nograd.pdf

letöltés dátuma: 2016. 07. 18.

Paul A. M. Van Lange - Carsten K. W. De Dreu (2007): Társas interakció: együttműködés és versengés; ford. Síklaki István - Introduction to social psychology Társas interakció és személyes kapcsolatok Megjelent az "Introduction to social psychology: a European perspective" (Oxford, UK ; Malden, Mass. : Blackwell Publishers, 2001) c. tanulmánygyűjteményben, A "Társas interakció és személyes kapcsolatok" c. fejezet részeként Bibliogr.: p. 329-330. In: Szociálpszichológia : európai szemszögből / szerk. Miles Hewstone és Wolfgang Stroebe. – Budapest, Akad. Kiadó, pp. 305-330.

Pilis, INTÉZMÉNYEK - OKTATÁS - ÓVODA, ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS GYERMEKOTTHON

<http://www.pilis.hu/index.php?mid=125>

letöltés dátuma: 2016. 07. 18.

Szivós Péter – Tóth István György (szerk.) (2013): Egyenlőtlenség és polarizálódás a magyar társadalomban - Tárki monitor jelentések 2012, TÁRKI Társadalomkutató Intézet Zrt.

http://www.tarki.hu/hu/research/hm/monitor2012_teljes.pdf

Virányi Anita (2013): A motoros képességek fejlesztésének módszertana ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_motoros_kepessegek_fejlesztesenek_modszertana/adatok.html

World Hunger and Poverty facts and statistics (2015) <http://www.worldhunger.org/2015-world-hunger-and-poverty-facts-and-statistics/>

letöltés dátuma: 2016. 07. 18.

A közép fokú tanítás-tanulás IKT támogatási lehetőségei és korlátai

Szendi Péter

X. kerületi Zrínyi Miklós Gimnázium
1108 Budapest, Mádi u.173

Kulcsszavak: IKT kompetencia, elvárások, hiányok

Összefoglaló

Írásomban a köznevelés gyakorlati oldaláról igyekszem bemutatni az IKT eszközök és technológiák funkcionalitását és elemezni hatékonyságát. Igyekeztem összefoglalni a pedagógiai munkával szemben jelenleg támasztott legfontosabb elvárásokat; kifejtem, hogy az IKT eszközök használata elsősorban digitális eszközök, számítástechnikai erőforrások és telematikai rendszerek alkalmazásából áll, miközben ezek alkalmazása új tanítási felfogássá válhatna. Ennek bizonyításául rávilágítok néhány, az internet evolúciója által kínált lehetőségre. Megismerhetjük a pedagógusok digitális kompetenciája szerinti elvárásokat, valamint a kutatás részeként láthatjuk, hogy az iskolák milyen digitális berendezésekkel rendelkeznek, és hogy milyen a tanárok hozzáállása az IKT eszközökhöz, valamint hogy miként igyekeznek beilleszteni ezt napi gyakorlatukba.

ICT support opportunities and barriers of mid-level learning-education

Abstract

In this paper I discuss the function and efficacy of ICT tools and technologies in primary education from a practical point of view. I try to summarize the current, most important expectations towards pedagogical performance. I explain that the use of ICT tools consists principally of the application of digital tools, IT resources and telematic systems. I highlight possible ways to use the internet as an assistance tool in teaching, and describe the range of digital skills pedagogues are expected to possess. I describe what sort of digital tools the schools are equipped with, what the teachers' attitudes towards ICT tools are, and how they apply those in their everyday practice.

1. Bevezetés

Az infokommunikációs forradalom sok iskolában szembesítette a tanárokat és számos helyen a vezetést azzal, hogy napjaink oktatásának lépést kell tartania a szédületes sebességgel fejlődő technikával, azzal, hogy a bővülő információs lehetőségek a hagyományos oktatási formákat nemhogy csak kiszorítják, de a tanulók számára monotonná, élvezhetetlenné és követhetetlenné teszik.

Az IKT technológia a 21. században nélkülözhetetlen eszközzé vált. Ennek ellenére az IKT gyakorlati alkalmazása hazánk oktatásában még gyerekcipőben jár, és sok esetben nem mutat túl a legtöbbször Microsoft Powerpoint-tal[®], olykor Prezivel támogatott prezentációs stratégián. Azonban az IKT eszközök használata ennél sokkal többet jelent: alapvető

fontosságú az élet minden területén, ami alól a tanítás-tanulás sem lehet kivétel. A tanároknak követniük kell a technológia fejlődését, és alkalmazkodniuk kell a hallgatók/diákok igényeihez.

Az internet megszületése után, az 1980-as években már megjelentek publikációk arról, hogy hogyan lehet az új technológiákat beépíteni a tanításba. E munka segítségével a közelmúltban látott szédületes fejlődéssel¹⁰ is igyekszem „versenyben maradni”.

Tanulmányomban az IKT **középfokú tanítási-tanulási** támogatási lehetőségeit és az eszközök és technológiák funkcionalitását és hatékonyságát igyekszem elemezni.

Korunk tanulói (a Z generáció) sokkal könnyebben orientálódnak a digitális világban és gyakran több készséggel rendelkeznek, mint a pedagógusok. Pajor (2015) szerint számukra motiváló erő lehet, ha használjuk az új eszközöket, a digitális forrásokat, különböző programokat vagy weboldalakat a tanítási-tanulási folyamat közben.

Ugyanakkor le kell szögezni, hogy miközben a tanárok, oktatók, kutatók igyekeznek megújítani a köznevelést, új utakat keresnek, a mai generáció feleslegesnek és alkalmazhatatlannak találva azokat, elfordulni látszik az ismeretek megszerzésétől. A kompetencia divatszó, de sok esetben tartalmát veszíti, mert a kompetenciát fejlesztő tartalmak elavultak, feleslegesek, a diákok túlterheltek. Ez elől pedig csak úgy tudnak menekülni, ha minél kevesebb energiát fektetnek a tanulásba.

2016 márciusában empirikus kutatást végeztem, hogy kiderüljön, kiaknázzák-e a pedagógusok a meglévő, esetenként szűkösen rendelkezésre álló forrásokat, és lássuk, hogy a tapasztaltabb kollégák vagy a fiatal generáció alkalmazza-e gyakrabban az új technológiákat? A feltárás eszközének az online kérdőíves felmérést választottam,¹¹ a feldolgozás módszereként pedig – a szöveges és diagramos kiértékelés mellett – az egyszerű leíró statisztikai módszereket, hogy megpróbáljam kideríteni, hogy mi a valódi helyzet az IKT eszközök használatával kapcsolatban a köznevelésben. Összesen húsz iskola technikai berendezéseit, a tanárok digitális kompetenciáját és a tanításhoz rendelkezésére álló forrásait vizsgáltam. Az iskolát tekintve felmértem az IKT eszközökkel különbözőképpen felszerelt a termék használhatóságát. A kérdésekre 19, illetve 67 válasz érkezett, ami munkahelyemet tekintve 50%-os kitöltési hajlandóságot jelentett. A kontrollcsoport kérdőívében nem minden

¹⁰ Először beszélhettünk a Web 1.0-ről, majd a Web 2.0-ről, ami hatalmas fejlődést jelentett a felhasználók számára az internet interaktív használatában, és itt van a Web 3.0, aminek segítségével felhasználókként képesek vagyunk internetes tartalmakat fejleszteni és szerkeszteni.

¹¹ A kérdőívek terjesztésében segítségemre volt a BME Műszaki Pedagógia Tanszékének vezetője, dr. Molnár György, amit ezúton is köszönök. Emellett segített az a nyolc iskola, amelyet érettségi elnökként ismerhettem meg, illetve azok az intézmények, ahol korábban dolgoztam. Köszönöm a válaszokat!

választ jelöltem kötelező elemként, így a feletekre adott összesített eredmények 64 és 67 között változnak. Szerencsémre mindenki jóakarattal segítette munkámat, sőt egy ismeretlentől pozitív kritikát is kaptam.

A Zrínyi gyakorlatát monitorozó kérdőív hat kérdésből állt. Vizsgáltam az iskola felszereltségével kapcsolatos elégedettséget, hogy otthoni munkához mennyiben használnak IKT-t. A másik kérdőívre a válaszok főként a fővárosból érkeztek, de több megyeszékhelyen vagy egyéb városban oktató pedagógus is segített. A húsz kérdésre adott válaszokat életkor, lakhely és végzettség szerint tudtam a csoportosítani. Hamar megdőlt kezdeti feltevésem: a 35-50 éves korosztály IKT aktivitása magasabb, mint a digitális „bennszülötteké”. A kérdőív vizsgálta mind a hardver- mind a szoftverhasználatot.

Legtöbb kérdés feleletválasztós volt, az eredményeket ez esetben kördiagramon mutatom be. Az eszközök és módszerek gyakoriságát és sokszínűségét oszlopdiagramok mutatják. A jelölőnégyzetekkel feltett kérdésekre érkezett válaszok alapján sokkal több lehetőséget ismernek a kollégák, mint amire számítottam, de azok alkalmazása – ezúttal feltevésemmel egybecsengően – nem jelenik meg a gyakorlatban. Az eszközökhöz való viszonyulást viszont lineáris skálán érzékeltetem, ugyanakkor kíváncsi voltam arra, hogy a köznevelés jelenlegi rendszere biztosítja-e az IKT kompetenciákhoz szükséges feltételeket és ismereteket. Molnár (2014: 43-45) által összefoglalt jogszabályokat figyelembe véve ugyanis a pedagógusokkal szemben komoly elvárások vannak e téren, nem beszélve az Európai Unió jelzéseiről, mindenekelőtt az Európa 2020 projektről (Kárpáti és Hunya, 2009). Tisztességes-e megkövetelni valamit valakitől, amit nem követelünk meg magunktól? Milyen digitális kompetenciával kell rendelkeznie a pedagógusnak és miért? Ugyanakkor tisztességes-e mérni pedagógus kompetenciáját, ha nincs segítségük, hogy a fejlődést elérhessék?

2. Az alkalmazhatóság kérdései

Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) meghatározása képlékeny és folyamatosan változik. Első hallásra mindenki tudni véli, miről is van szó, miközben a használók körében nagyon heterogén a mögöttes tartalom: a témában jártasabbak a tanulást segítő applikációk készítését, fejlesztését, míg a többség a projektor használatát érti alatta, de voltak, akik úgy gondolták, nem is használnak IKT eszközt, míg aztán ki nem derült, hogy szinte hetente videóznak az osztállyal. A stencilgép és az írásvetítő ma már IKT-nak számít(ana), de 30 évvel ezelőtt nem ezt a fogalmat használták erre. A szakirodalomban a következő, Molnár (2014) által megfogalmazott általános érvényű megállapítás tűnik a

leghasználhatóbbnak „Az IKT olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek az információ- és kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé és hatékonyabbá teszik.”¹²

Az IKT kutatása fiatal, de annál erőteljesebben fejlődő tudomány. Vannak, akik eszköznek tekintik az IKT-t, mások szerint ellenőrzésre használandó, mások szervezési technikát, kapcsolati funkciót, egyszerűen egy folyamatot vagy technikai gyakorlatot látnak benne, végül van, aki a média oldalára helyezi a hangsúlyt. Az **1990-es években inkább hardverként** tekintettek az IKT-ra, **ma pedig** modern IKT eszközök alatt immár a hardvert céljainknak megfelelő módon működtető és könnyen kezelhető **szoftverként gondolunk rá**: applikációk, programok sora áll rendelkezésünkre. Míg 20 évvel ezelőtt egy tanulmány elkészítéséhez folyamatosan az OSZK termeiben ültem és olvastam, ma az anyaggyűjtést otthon vagy akár egy réten ülve is megtehetem, a könyvtáraknak pedig újra kell-kellett gondolni működésüket. Míg akkor egy-egy fénykép elhelyezése a dolgozatban annak ellenére gondot jelentett, hogy már szövegszerkesztővel készült, ma saját telefonnal elkészített kiváló minőségű kép egyetlen percen belül a dolgozat szerves részévé válik.

A világ globalizációja egyfelől demokratikusabbá tette az információáramlást, ugyanakkor nem feledhetjük azt sem, hogy az egyben személytelenebbé is vált. A globalizációval együtt terjed a távmunka, a vállalatok irányítása elképzelhetetlen számítógépes hálózatok, rendszerek nélkül. A nagy cégek központjai egyre inkább formális munkahelyekké válnak, miközben az informatikusok alkalmazása elkerülhetlenné válik. Egyetlen példa: 2008-ban a Nestlé új informatikai rendszert állított fel, amit aztán a leányvállalatok alkalmazni kezdtek. A rendszer nemcsak arra tette képessé a munkavállalókat, hogy munkájukat otthonról végezzék el, de összekapcsolta a világ összes országban lévő alközpontot a svájci anyacéggel, így napi szintűvé váltak a videó- vagy csak hanghíváson alapuló konferenciabeszélgetések, hatékonyabbá vált a működés. Ugyanakkor veszélyforrást jelent, hogy minden beszállítónak és fuvarozócégnek alkalmaznia kell ezt a rendszert. Amikor a magyar anyavállalat szállítócége csődbe ment, több mint féléves munkát jelentett a Nestlé logisztikai vezetőinek és informatikusainak, hogy az új vállalkozó azt használni tudja.

A magyar államigazgatásban is kísérleteznek hasonlóval: az önkormányzati kommunikáció ún. ASP rendszere minden települést közös platformra helyezne informatikai téren. A

¹² A fogalom sok tanulmányban köszön vissza. Hivatkozás nélkül talákoztam vele pl. IKT technológiák és alkalmazásuk. Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása IKT -képzők képzése műhely Magyar Ferdinánd PTE kiadványában is.

módszer számos gyermekbetegséggel küzd, ám alkalmazásához azt is el kellene sajátítani a politikai gondolkodásnak, hogy ezzel a munkavégzés helyszíne sem lenne kötött. A központi közigazgatásban dolgozó ügyintézők munkája ugyanis javarészt abból áll, hogy az interneten kapott anyagokat feldolgozzák, majd visszaküldik. Ehhez teljesen felesleges mamutirodákat fenntartani, de az állami szektorban még mindig a jó öreg blokkolóóra tartja nyilván a munkaidőt. Közel van az idő, amikor feleslegessé válik a formális, tantermi oktatás: hiszen a tudás megosztásának régóta nem a tanár a központja, a frontális módszerek pedig egyre inkább a felesleges időpazarlás kategóriájába tartoznak (Farkas, 2002). Mészáros (2015) szerint sok helyütt – különösen azokban az országokban, ahol elégedetlenek az iskolával –, maguk a szülők követik az otthonoktatás gyakorlatát, sőt, őszerintük a nevelés elsősorban a család és nem az állam feladata. De már ma is léteznek virtuális tantermek is, és a távoktatás a középiskolában is elérhető, aminek remek példája pl. az ún. Kórház-Suli program.

A pedagógia és az oktatásirányítás nagy kihívása, hogy a társadalom tisztában legyen az infokommunikáció robbanásának jelentőségével, hogy megláthassák azokat az új utakat, amelyek kihatással vannak a felnövekvő generáció életére, amelyek érintik a tanulókat és tanáraikat a mai világban (Molnár, 2008). A permanens változások hatása nemcsak a pedagógusszerepek és feladatok átalakulásában érzékelhetők, hanem az egyes képzési struktúrák vonatkozásában is (Molnár, 2014).

Az **IKT** terjedése azonban veszélyekkel is jár. Az **adatok gyors áramlása a magánszférát veszélyezteti**, miközben az Index arra hívja fel a figyelmet, hogy hazánkban a terrorveszélyre hivatkozással a saját eszközeink védelmét biztosító szoftverek betiltását tervezik.

Az **infokommunikációs** társadalom tehát **paradigmaváltást eredményezhet**, ami csak akkor válik teljessé, ha a gondolkodásunkat is alapvetően új alapokra helyezzük. A tér fogalma az IKT használatával eltűnik, az idő pedig felgyorsul. Ezek az alapvetések fokozottan igazak az oktatásra.

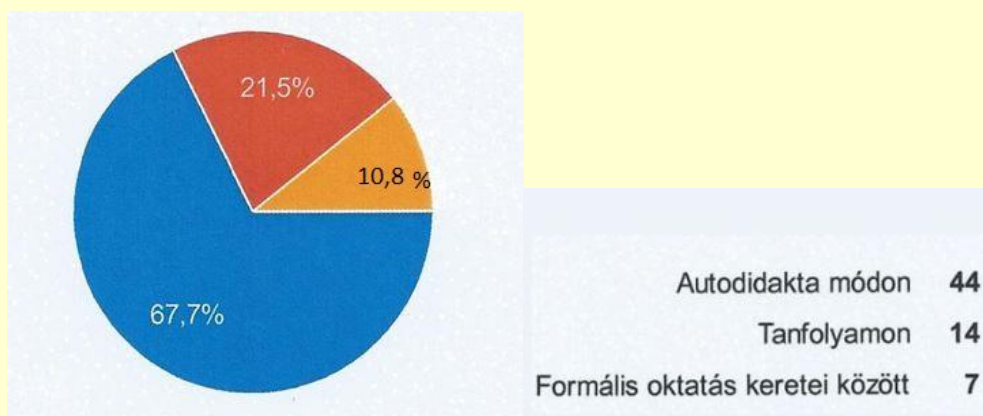
3. Elvárások, lehetőségek, új utak

Az oktatás korszerűsítése napjaink aktuálpolitikai témájává vált. A dolgozat témája és gondolatmenete egyértelműsíti, hogy a mai oktatáspolitikai elképzelések fényévnnyi távolságra vannak a korszerű lehetőségektől. Az IKT alapú társadalom decentralizál, míg a jelenlegi elképzelések centralizálni akarnak. A szakmapolitikai mozgalom újabb válaszra készül, de egyelőre nem világos, hogy milyen iskolában tanulhatnak gyermekeink a következő

évtizedekben. Mindenesetre a kritikai észrevételek sűrűsödnek,¹³ miközben a szakma, a kutatók egyértelműen kijelölték azokat az irányokat, amik mentén az oktatást korszerűsíteni lehetne.

A felsőoktatásban már mindennaposá vált az e-learning használata. Az intézmények az általuk preferált felületeket alkalmazzák, ahogy a BME a Moodle-t, aminek alkalmazási tapasztalatai már rendelkezésünkre állnak (Hegyi és Császár, 2007; valamint Molnár, 2009 illetve 2013). Ugyancsak a felsőoktatás használja azt az adminisztrációs és tanulmányi rendszert (Neptun), amely mintát adhat a köznevelés egységes platformjának egy országos e-napló megteremtéséhez. Arra azonban fel kell hívni a figyelmet, hogy míg a Neptun rendszer felhasználói mértéke tízezres nagyságrendű, addig a köznevelésben több százezer főről beszélünk. Ilyen terheléshez elképesztő technikai, technológiai háttér kell, amihez olyan mértékű infrastrukturális beruházásra lenne szükség, aminek a költségvetésben sem anyagi fedezetét, sem szakmai háttérét nem látom jelenleg. Az egyértelmű, hogy **szükségesnek tűnik egy olyan tanulást támogató felület** megalkotása, mint a felsőoktatásban alkalmazottaké, **ahol akár már a portfólió készítését** is megtanulhatják a hallgatók. Erre ugyanis nemcsak pedagógusoknak lesz vagy van szüksége!

Mindehhez a Google által fejlesztett, közösségi portálokon is megosztható tartalmak tűnnek vonzónak a diákok számára, ám meglepődve tapasztaltam, hogy számukra **sok esetben ismeretlenek** azok a módszerek, **amiket tanárként kínálok**. Az informatikai képzés megújítása nélkül ezek a képességek csak saját indíttatásunkból fejleszthetőek, mert a NAT tartalma meg mindig kimerül az ECDL követelmények szintjén. Miközben a középiskolások az EXCEL vagy az ACCES rejtelveivel ismerkednek, csak autodidakta módon tárhatják fel a közös tárhelyek, prezentáció-megosztók, elektronikus kérdőívek világát.



1. diagram : Hogyan tanulta meg az IKT eszközök használatát?

¹³ <https://www.facebook.com/notes/tanitanek-/1543902185906425> és (Letöltve: 2016. május. 2.-án) <http://bit.ly/1XdTGmJ>. (Letöltve: 2016. április 28-án)

Miközben elvárás, hogy a diákok felismerjék az összes szófajt, ismerjék a középkori Anglia történelmét, jártasak legyenek Walter von der Vogelweide világában, tudják, mi a kétszikű növény definíciója és mi egy függvény meredeksége, nem ismerik a megosztott képernyők nyújtotta előadói előnyöket. Előbbiek is fontos információk, de kevésbé segítik a kompetenciák fejlesztését, miközben, Balácsi (2007) bizonyította, hogy a magyar kompetenciamérések eredményei siralmasak nemzetközi viszonylatban. Ahhoz, hogy a tanulókat érdeklő témák kerülhessenek elő, a tanárok bátor, a tantervet esetenként háttérbe szorító döntése szükséges.



1. kép

A Facebook a téma informatika órán a Zrínyi Miklós Gimnáziumban Forrás: saját

Az IKT-eszközparkot tekintve egyre inkább a mobilkommunikáció veszi át a vezető szerepet. A web 2.0-ás tartalmak esetén a kezeléshez immár nem szükséges programozás tanulása. Az ezt támogató keretrendszerek testre szabhatóak, egyéni igényeknek megfelelően alakíthatóak. Az oktatásirányításban már néhány éve felvetődött az ötlet, hogy a tankönyvek helyett négyévente tabletet adjunk a diákok kezébe. Kiszámítva a költségeket, a technológia nem lenne drágább az ingyen tankönyv-ellátásnál. Ez az ötlet az elmúlt hónapokban kapott széles nyilvánosságot, amikor az oktatásért felelős államtitkár erről az Indexnek beszélt.¹⁴

Amikor digitális kompetenciákról és az IKT-ről beszélünk, nem feledhetjük, hogy ennek alkalmazása megfelel az EU-s és a nemzetközi követelményeknek, a munkaerő-piaci elvárásoknak és nem utolsósorban alkalmat kínál a digitális nemzedékek közti szakadék enyhítésére. Az **IKT az aktív, egyénre szabott tanulás támogatásának** területén jelenthet komoly előrelépést, így ezt kellene akár egyéni akár csoportos formában akár tanórai keretek között akár azon kívül minél jobban kihasználni.

¹⁴ Az ötletet 2015-ben Brassói Sándor, az Oktatási Hivatal köznevelési elnökhelyettese fogalmazta meg először.

Miközben tehát az IKT használata egyfelől preferált, másrészt sok helyütt tapasztalhatni a valódi támogatás hiányát. Azt is kijelenthetjük, hogy a tantermi oktatásból biztosan nem fogjuk az oktatás hagyományos eszközeit, a jelképpé vált táblát és krétát vagy akár az írásvetítőt száműzni, de a tantermi struktúra fennmaradása biztosan véges idejű.

Előzetes feltevésem szerint az X generáció – amelyhez én is tartozom – lemaradt az IKT kompetenciák területén. A jelenlegi Z illetve felnövekvő Alfa generáció digitális bennszülöttként készség szintjén, szinte a beszéddel együtt sajátítja el ezen eszközök használatát. Az anyaggyűjtés közben kiderült, hogy iskolánk – immár gyakornokká avanszált – tanára hasonló témában írta szakdolgozatát. Karácsonyi (2015) eredménye határozottan meglepő, kutatásaiban ugyanis kimutatta, hogy a **harminc és a negyven év fölöttiek több forrást és taneszközöket ismernek, mint a húszévesek**. Ennek az a magyarázata, hogy **az idősebbek** úgy érzik, hátrányban vannak, így **tudatosabban fejlesztik a digitális kompetenciájukat**, mint a fiatalabbak.

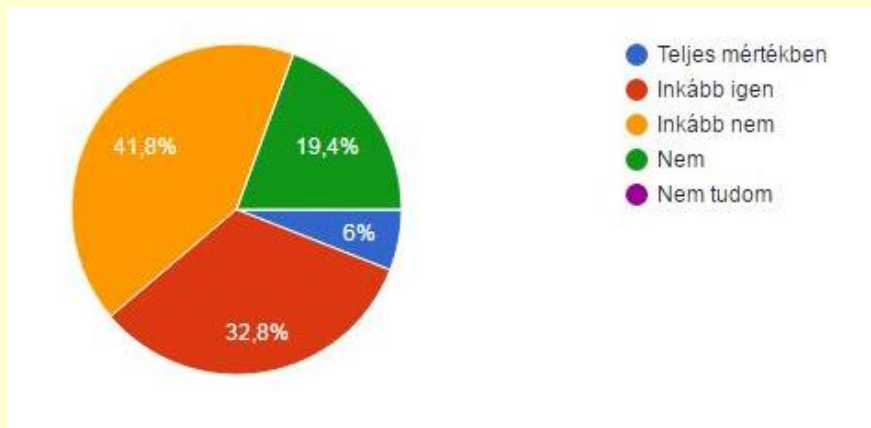
Életkor	Szervezett képzés	Autodidakta módon	Tanítványok segítségével	Másoktól tanulta	Nem érdekel a digitális kompetencia
40<	40,00 %	80,00 %	60,00 %	60,00 %	0,00 %
30-39	21,43 %	100,00 %	71,43 %	50,00 %	0,00 %
20-29	16,67 %	100,00 %	0,00 %	50,00 %	0,00 %
Összesen	26,67 %	93,33 %	53,33 %	53,33 %	0,00 %

1. táblázat Digitális kompetenciák elsajátítása életkori megoszlásban

Forrás: Karácsonyi

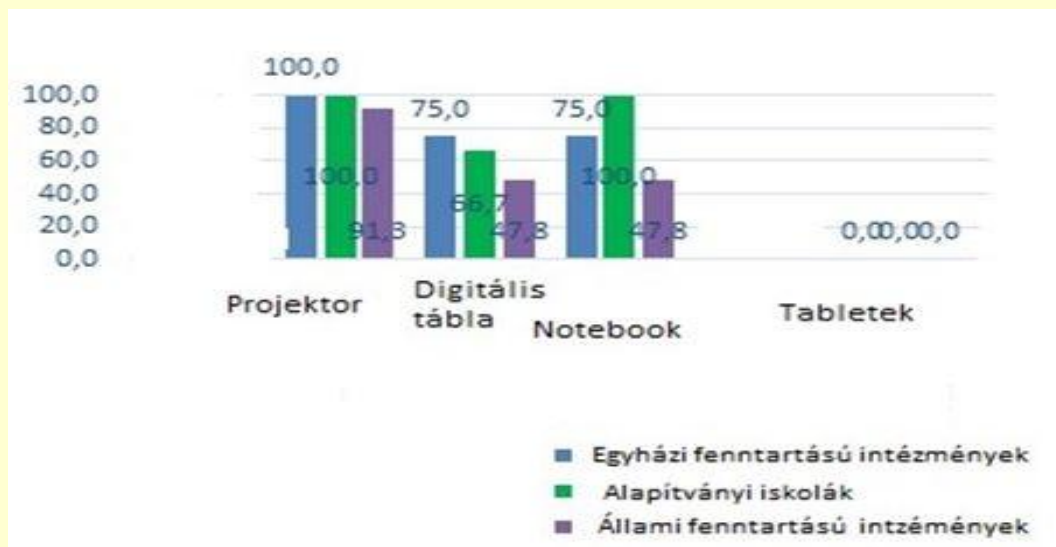
Ugyanakkor a táblázat alátámasztja az 1. diagramból levonható következtetést, azaz **égető szükség lenne** olyan – az **IKT** felhasználási lehetőségeit oktató – szervezett **továbbképzésekre**.

Az intézményi ellátottság lesújtó: a válaszadók egyértelműen keveslik az IKT eszközöket iskoláikban. Csupán 6%-uk elégedett teljesen, és további egyharmad inkább igen. Olyan válaszadó nem akadt, aki nem tudott volna a kérdésben véleményt nyilvánítani. Ez alapján az intézmények közel kétharmada nem felel meg a XXI. század kihívásainak, ami csak komoly erőforrások mozgósításával lenne orvosolható.



2. diagram
Az intézményi infrastruktúra megítélése

Karácsonyi (2015) is hasonló eredményre jutott, és az IKT eszközökre vonatkozó két adatsor világosan tükrözi, hogy napjaink magyar (közép)iskolái eufemisztikusan fogalmazva **sem túl jól felszereltek** az új technológiákkal,¹⁵ ami annak ellenére is igaz, hogy az iskolák majdnem a fele (47,8 %-a) rendelkezik digitális táblával. Arra viszont nincs mód, hogy a már említett tabletekkel támogassuk a pedagógiai munkát, hiszen jelenleg egyetlen iskolában sincs ilyen eszköz.



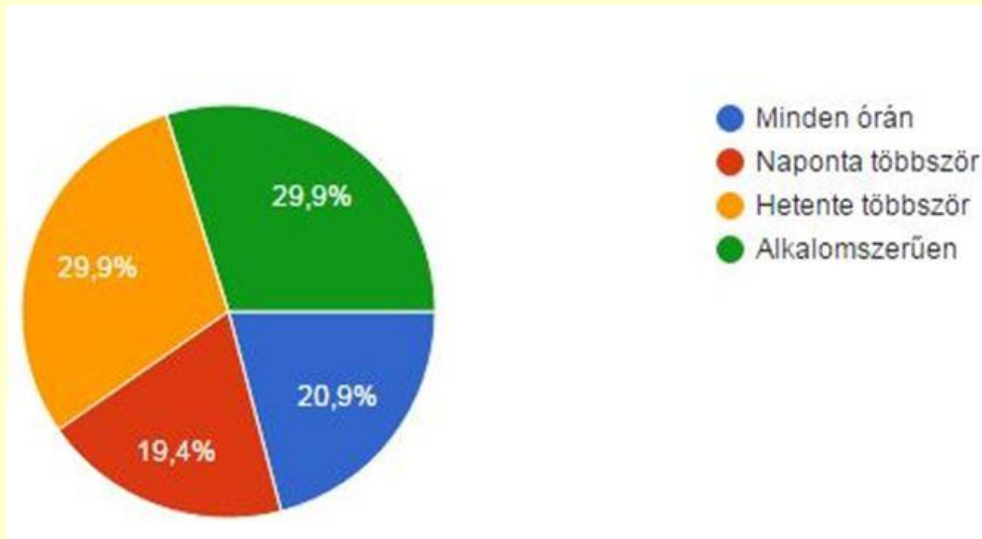
3. diagram
A különböző fenntartású iskolák felszereltsége Forrás: Karácsonyi

Nem mehetünk el szó nélkül amellett a tény mellett, hogy mindenfajta eszköz szempontjából az állami fenntartású iskolák a leggyengébben felszereltek, ami újabb szakmai ellenérv (lenne) a tervezett totális államosítás ellen.

¹⁵ Iskolánk, a ZMG felszereltségére vonatkozó kérdésre például egyetlen válaszadó adott ötfokozatú skálán 4-es osztályzatot, a többiek 3-asra vagy annál gyengébbre értékelték azt. V.ö.: 9. diagram

Külön fel kell hívni a figyelmet a szélessávú internet tömeges hiányára. Mind hazai mind nemzetközi szinten immár nem (lehetne) probléma a hálózati hozzáférés. Erre alapozva lehet csak az IKT technológiát és technikát bővíteni, felhasználni, ám az oktatási intézmények zöme nem tudja megengedni magának, hogy Wi-Fi hozzáférést biztosítson a diákjai részére, mert nincs szélessávú internet az intézményben. Jó példa erre egy tavalyi bemutató óra saját iskolánkban: A Zrínyi Miklós Gimnáziumban 2016 márciusában egy fizikaórán előre meg volt beszélve a fizikakutatásban unikumot jelentő CERN-nel, hogy élő videó-kapcsolatot létesítünk velük a tanórán. A kapcsolatfelvétel sikerült, ám két perc után a hálózat nem bírta az adatforgalmat, megszakadt a közvetítés, és így kudarcba fordult a látványos terv. Érettségi elnökként is rendszeresen beleütközöm abba a problémába, hogy miközben saját hordozható számítógéppel érkezem, nagyon körülményes bárhol is internet-elérhetőséget kapnom, mert azt a rendszergazdák az internet szűk keresztmetszete miatt szupertitkos jelszavakkal biztosítják, esetleg MAC-cím regisztrációhoz is kötik.

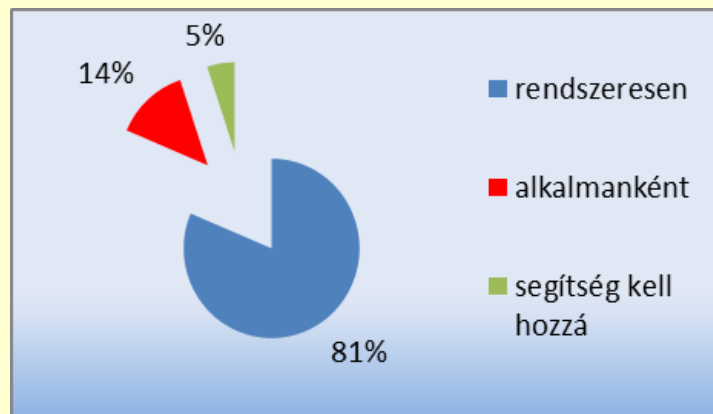
Holott a kutatások alapján az **IKT eszközök használata elterjedtnek** mondható. A kérdezettek 70%-a minimum hetente több alkalommal él segítségével, illetve 40%-uk vallja, hogy naponta használja ezeket, sőt természetes a sokszínűség is: a válaszadók 91%-a többféle eszközt alkalmaz.



4. diagram
Az IKT használat gyakorisága

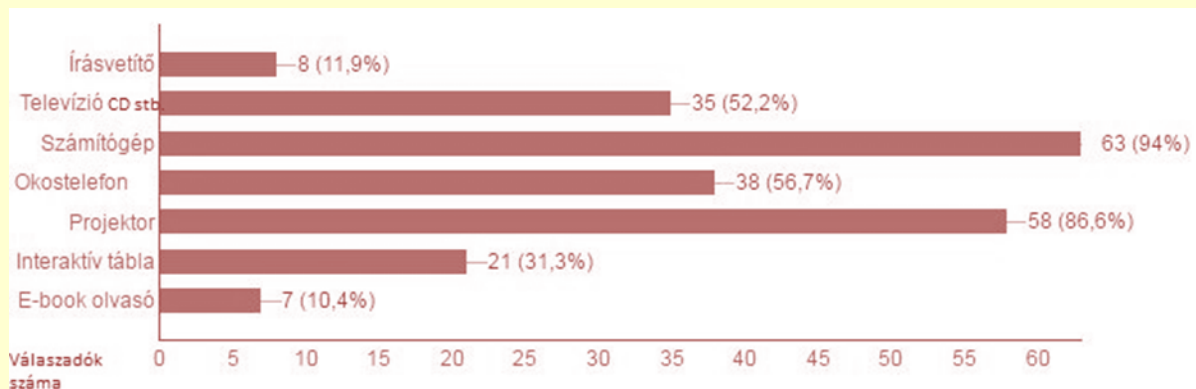
Bár még a régmódinak gondolt technikák is előkerülnek órákon, aki IKT-t alkalmaz, azok 94%-a számára **a számítógép megkerülhetetlen**: mondhatni, hogy nélküle nem is működik modern oktatás. Ez a közhelynek számító mondat azért is érdekes, mert bár az **adminisztrációs munkához** immár e kellék nélkülözhetetlennek tűnik, közel sem rendelkezik

minden intézmény e-naplóval, és ahol van, ott is akadnak, akik a használatához még mindig inkább segítséget kérnek.¹⁶



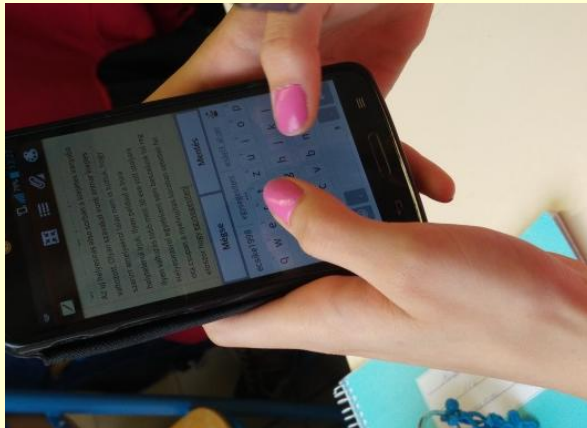
5. diagram
Kihhasználja-e az e-napló alternatív lehetőségeit?

Amennyiben az eszközhasználatot a kérdőívek egyenkénti értékelésekor a kor szerinti megoszlásban vizsgáltam, előre jósolható eredményt kaptam: a talán leghagyományosabb technikát, az íráskivetítőt az 50+ korosztály használja, de a televíziót, rádiót, CD- illetve DVD lejátszót a válaszadók fele, köztük az Y generáció tagjai is. Ez azonban nemcsak azt jelenti, hogy ragaszkodnak ezekhez, hanem azt is, hogy nem áll rendelkezésükre PC vagy notebook, ami önmagában kiválthatja ezeket.



6. diagram
IKT eszközök a napi gyakorlatban

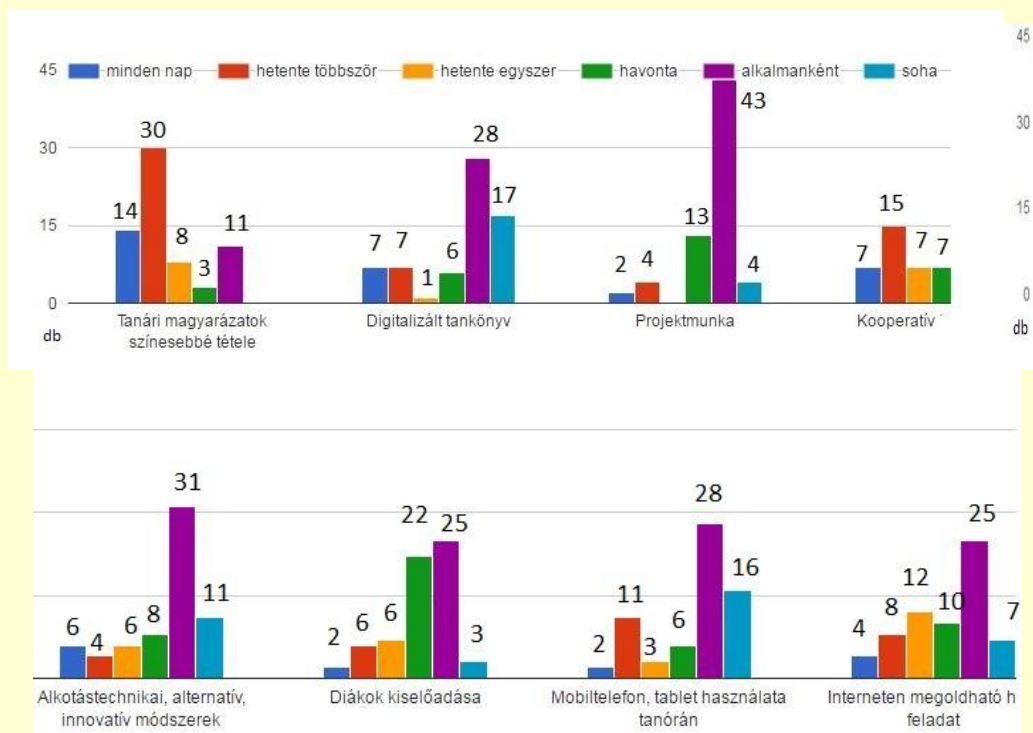
¹⁶ Egyik kérdésemre a zrínyisek közel 100%-a a hivatalos felületet jelölte meg hivatalos kommunikációs felületként, de akadt, aki ezt az opciót nem jelölte be.



2. kép Egy diákom jegyzetel. (Saját felvétel)

A **legnépszerűbb** és legelterjedtebb eszköz a **projektor**, ami igazolja azt a feltevésünket is, hogy amikor az IKT eszközökről beszélünk, **legtöbben még mindig a prezentációs stratégiával támogatott oktatási formát** értik alatta, és az IKT használat jobbra demonstratív céllal történik. Természetesen ennek oka a többi eszköz hiánya is, holott az okostelefon ma már szinte minden diák kezében ott van, sokan mégsem veszik elő órán.

Én kifejezetten örülök annak, ha valaki ilyen eszközön jegyzetel, sőt megkérem, hogy az állományokat küldje el nekem is. Esetenként kihasználjuk, hogy a diákok jelentős részének áll rendelkezésére mobil internet, így a tankönyv kötöttségeitől megszabadulva lehet egyéni feladatokat kiadni, ugyanakkor a válaszadók 90%-ánál soha nem vagy csak alkalmyszerűen kerül elő ez az eszköz.

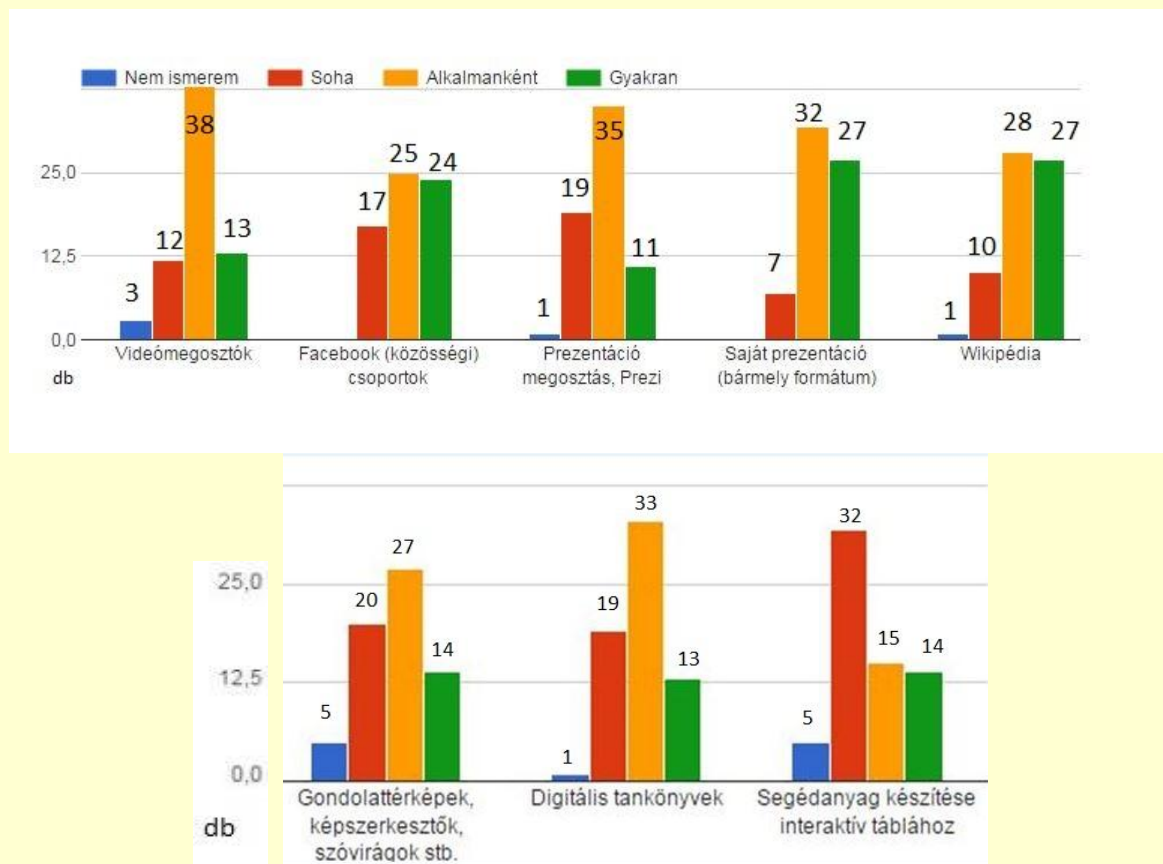


7. diagram

IKT eszközök célfelhasználása a napi gyakorlatban

Saját magyarázataik színessé tételéhez mindenki használja az IKT eszközöket, és leggyakrabban és legtöbbször ehhez alkalmazzák. Kiugró még a projektmunkára foghatóság, azonban azt csak alkalmanként vetik be a kollégák. A hagyományostól eltérő pedagógia módszereket rendszeresen csak a válaszadók 15%-a választja, bár a kooperatív technika kicsit népszerűbb: a kérdezettek harmada keres hetente több alkalommal alkotástechnikai/alternatív/innovatív megoldásokat. Meglepő azonban, hogy mennyire nem aknázzák ki az internetet a tanárok: kétharmaduk havonta vagy annál ritkábban ad ki hasonló feladatokat, tizedük pedig soha sem. Két válaszadó jelölt meg az új technológiákon alapuló megoldásokat, egy valaki a webquest-et, egy másik az e-learning módszerét használja. Ezek a pedagógusok többsége számára mondhatni ismeretlenek.

Új távlatokat jelenthet a munkában a közösségi portálok, gondolattérképek, képszerkesztők, digitális tankönyvek használata, az interaktív segédanyagok készítése. Ezeket a módszereket a mentorok illetve mentorjelöltek többsége ismeri, de napi szintű alkalmazása csak lassan terjed.



8. diagram
Az IKT tárházának ismerete

Szinte alig akad olyan pedagógus, aki ne hallott volna ezekről, de alkalmazásuk csak eseti, és inkább a kész tartalmakra (videómegosztók, wikipédia) irányulnak, mint a saját fejlesztésre. A felhasználás zöme ez esetben is a saját készítésű bemutató programokra irányul. Ehhez azonban úgy vélem a már hangoztatottakkal összhangban szervezett képzésre is szükség volna.

Hiányzik azonban egy olyan adatbázis is, ami például az OFI honlapján kezdett megjelenni. A tanítás tervezését az is nagyban gátolja, hogy egy posztgraduális képzésen az intézmény főigazgatója – és jelenleg egyetlen munkatársa – Kaposi József 2015. április 11-én a Campus E épületében még lelkesen mutatta be az általa megálmodott holisztikus képet, majd egy évre rá az intézet megszűntetéséről szólnak a hírek. Remélem, az eddig elért eredmények nem tűnnek el vele együtt, de a kiszámíthatóság hiánya csak alátámasztja azt a gondolatot, hogy hiába beszélünk modernizálástól, kornak megfelelőesről, ha ezt nem kíséri bizalom és szakmapolitikai támogatottság.

Az intézmények infrastruktúrájáról szóló következtetésekkel együtt kijelenthetjük, hogy nemcsak azért nem használnak a pedagógusok új módszereket, nemcsak azért nem járnak új utakon, mert nem ismerik őket – noha részben ez is helytálló megállapítás – de azért sem, mert egyszerűen nincs megfelelő ellátottság.

A megoldás pedig a pénz. Egyik gyakornokunk jó érzéssel gondol vissza rövid gyakorlatára, ahol minden teremben ott volt a digitális tábla, ami nem mellesleg jelentősen csökkentette a fénymásolási költségeket is, és az élmény mellett időt spórolnánk meg, ha az IKT infrastruktúra teljesnek lenne mondható.

3.1. IKT használat a Budapest X. kerületi Zrínyi Miklós Gimnáziumban

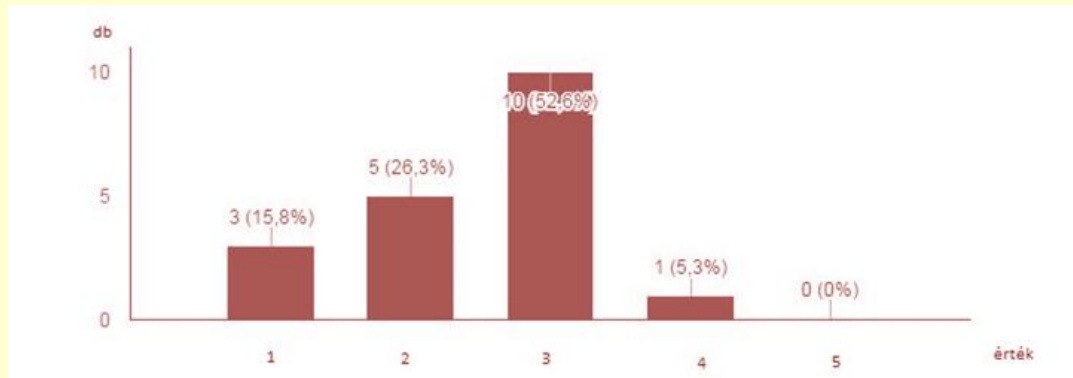
Sajnos a fenti megállapítás alól nem kivétel a Zrínyi Miklós Gimnázium sem, noha a vezetés mindent megtesz azért, hogy e téren se maradjon le az iskola.¹⁷ Az IKT eszközök az aktív, egyénre szabott tanulás támogatásának területén jelentősen páratlan lehetőségeket, így ezt kellene egyéni vagy csoportos formában, akár tanórai keretek között, akár azon kívül minél jobban kihasználni. Ehhez azonban felszereltség is szükséges.

Iskolánkban is komoly probléma ugyan a szélessávú internet hiánya, de ennél alapvetőbb problémák is vannak. A legkedveltebb és legfelszereltebb termünkben is ért már engem is kudarc: 2016. március 10-én a Kőbányai Pedagógia Napok alkalmával tartott bemutatóórámat

¹⁷ Bár nincs digitális táblánk és szűkös a projektorok száma, a projektorokban, a kollégák zöme „szolgálati” netbookot rendelkezik. Ezeket a gazdasági önállóság idején szerezte be az intézmény, jelenleg az alapítványi forrásból igyekeznek a vezetés az eszközparkot frissíteni. Jelen sorok is egy ilyenén íródtak.

nehezítette az a körülmény, hogy egyszerűen nem tudtunk eléggé elsötétíteni, így a projektor által vetített kép kevésbé volt élvezetes. Nyelvszakos kollégám arról számolt be, hogy egy három perces videó-anyag bemutatásához a videó hosszánál ötször annyi ideig tartó előkészítés szükséges, így inkább lemond ezekről. De arra is rákényszerült, hogy maga vásároljon oktatást segítő eszközöket, Bluetooth technikával kommunikáló hangszórót. Ez utóbbit jómagam is megvettem, és csak az anyagi lehetőségek szabnak annak korlátot, hogy akár egy hordozható projektorba is belevágjak, hogy ezzel is könnyítsük a tanítást. De ez nem lehet megoldás! A munka feltételeit egy munkáltatónak biztosítani kell(ene)!

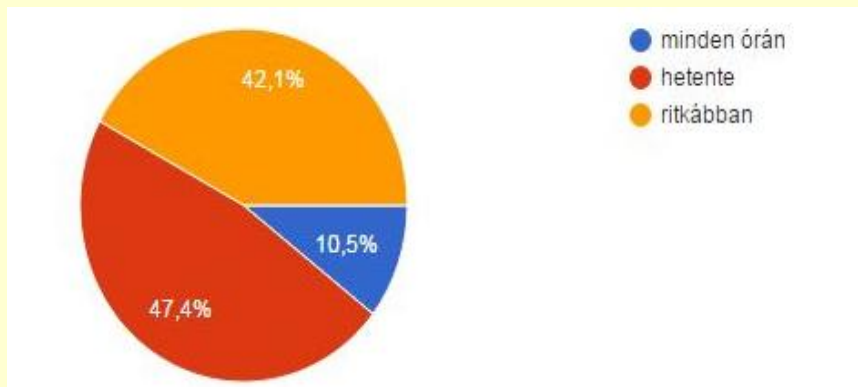
Az órarend összeállításánál igazgatóhelyettes ügyel arra, hogy ki mennyire gyakran használ IKT eszközöket, és igyekszik így beosztani őket. Különösen nagy becsben vannak azok a termek, ahol állandóan felszerelt projektor, hozzátartozó vetítövászón, sőt beépített hangfalak is vannak: ilyen terem csupán négy található. Dolgoztam már olyan iskolában, ahol számos felszerelt projektor állt rendelkezésünkre, és szinte minden órán vetíthettem, ám ott saját számítógépet kellett ehhez használnom. Viszont a Zrínyiben nagyon hiányzik a digitális tábla, amit minden harmadik válaszadó jelzett is. Akadtak olyanok, akik okostelefont és tabletet látnának szívesen az iskolában. Ezek ráadásul nemcsak az élményközpontúság miatt ezek érdekesek, de használatuk a fénymásolási költségeket is enyhítené.



9. diagram Elégedettség az IKT eszközök tekintetében a ZMG-ben

Összességében az iskola felszereltségének megítélése közepes vagy annál rosszabb, és egyetlen kolléga sem elégedett vele teljes mértékben. Ismételten csak azt tudom megjegyezni, hogy ezen javítani sajnos a jelenlegi fenntartói környezetben kilátástalan.

A hardverfelmérések után nézzük, hogy valósul meg az IKT eszközök alkalmazása az intézményben. A kedvezőtlen infrastruktúra sajnos befolyásolja a kollégákat, így az eszközhasználat gyakorisága elmarad a fenti, kontrollcsoportnak tekinthető eredményektől.



10. diagram IKT eszközök használatának gyakorisága Zrínyiben

Emlékeztetőül, ahogy a 4. sz. diagramon is látszik, hogy más intézményekben a pedagógusok húsz százaléka használja ezeket minden órán és negyven százalékuk naponta. Természetesen az igény itt is megvan, tehát nem a hajlandóság hiányzik, hiszen ha alkalma lenne rá, akkor kollégáim közel hetven százaléka gyakrabban használná ezeket. Ne feledjük, hogy egy fiatal intézményről van szó, az alig 25 éves iskola jelen pillanatban építi önmagát, lemaradása pedig egyáltalán nem behozhatatlan – ha megfelelő források állnak rendelkezésre a vezetés innovatív szándéka és elkötelezettsége garancia arra, hogy az új módszerek és technikák használata mindennapossá válik.

3.2. Új lehetőségek

Intézményem, a Budapest X. kerületi Zrínyi Miklós Gimnázium szervezeti kommunikációja alapvetően egy IKT rendszeren, az ún. **Iskolai Adminisztrációs Rendszeren** alapul. A napló elektronikus változatának használata hazánkban még mindig csak kezdeti stádiumban van, holott távlati cél lehet egy országosan egységes felület, aminek kialakítása a felhasználói tapasztalatokat figyelembe véve csak szigorúan szakmai alapon történhetne. Az országban jelenleg használt elektronikus alkalmazások bizonyították, hogy jó naplót csak úgy lehet létrehozni, ha a szoftverírók maguk is tisztában vannak az ilyen rendszerekkel szemben támasztott legfőbb elvárásokkal, a felhasználók igényei mellett az oktatás hagyományaival valamint a jogszabályi környezettel – miközben a tökéletesítésében részt vesznek azok, akiknek a rendszert kifejlesztik. E dolgozat folytatásaként arra keresek választ, hogy a hasonló felületeknek milyen igényeknek kell a jövőben megfelelnie, többek között hogy **teret adhasson a jelenlegi életpályamodellhez kapcsolódó olyan új elemeknek**, mint például a tanárjelöltek adminisztrációja.

Intézményem innovatív jellegét mutatja az is, hogy időközben két mentori programot is futtat. Ez szülte jelen tanulmány folytatását, amelyben az IKT eszközök gyakorlati felhasználását

vizsgálja a mentori munkában, egyben választ keresve arra a kérdésre, hogy miként lehetne a portfólió-írásra, reflektív napló kezelésére használni ezt az igen rugalmas, könnyen kezelhető felületet. Egy kész, kipróbált rendszerről van szó, amelyet már 2015-ben írt szakdolgozatomban alkalmasnak ítélttem arra, hogy a felület az akár országos szintű hatékony alkalmazással váljon. Véleményemet nemcsak az akkori szakdolgozatot bíráló bizottság tette magáévá, hanem üdvözölte az Oktatási Hivatal jelenlegi köznevelési elnökhelyettese is. A napló ugyanis szinkronizálható volt a FŐKIR (F2) rendszerrel is, tehát képes arra, hogy ne csak az iskolában segítse a pedagógusok munkáját, hanem arra is, hogy segítsen akár országos szinten is nyomon követni minden tanulót.¹⁸ Bízom benne, hogy kutatásom közelebb viszi a köznevelés rendszerét egy általánosan elfogadott, jól kezelhető, praktikus felület megalkotásához, és csak remélni tudom, hogy az iskolák e téren meghagyott választási önállóságát nem csorbítja semmilyen hatástanulmányok nélküli ötlet.¹⁹ Előjáróban annyit már most kijelenthetek, hogy a napló hirdetőtábla felületéhez kapcsolódóan ki lehet alakítani egy olyan opciót, ahová például a reflektív naplót helyezhetné el a rendszerüzemeltető. Mivel a hirdetőtáblák hozzáférése akár egyénileg szabályozható, a nyilvánosság kizárása könnyen megoldható lenne. Optimalizálás után pedig akár a felsőoktatásban használt rendszerekkel is kompatibilissé tehető a felület.

4. Összegzés

Végezetül megállapíthatjuk, hogy az IKT eszközhasználatot az infrastruktúra szegényessége korlátozza, ugyanakkor a jelenlegi bevált adminisztrációs segédeszköz, az e-napló néhány – informatikailag könnyen kivitelezhető kiegészítésekkel – sokat segíthetne a mentori munkában.

Szükségesnek tűnik egy tanulást támogató felület megalkotása, amely hasonlít a felsőoktatásban alkalmazottakéhoz.

Tanulmányomban igyekeztem **összefoglalni az IKT** eszközökkel szemben támasztott legfontosabb **elvárásokat**; kifejtettem, hogy használatuk elsősorban **digitális eszközök**, számítástechnikai erőforrások és telematikai rendszerek **alkalmazásából áll**, rávilágítottam néhány, az internet evolúciója által kínált lehetőségre. Láthattuk, hogy az iskolák milyen digitális berendezésekkel rendelkeznek, hogy a tanárok hogyan igyekeznek beilleszteni ezt

¹⁸ Ez a rendszer megszűnt, miután a KLIK 2013-ban átvette a fenntartást.

¹⁹ Jelenleg a köznevelésben megjelent a KRÉTA (<http://klik.gov.hu/bevezetesre-kerul-a-kreta> Letöltve: 2016. július 11.) Ez a szoftver már tartalmaz olyan, egyelőre inaktív menüpontokat, amelyek a fenti felülethez vezethetnek, ám jelenleg a rendszerbe egyszerűbb az adatokat ismét felvinni, mint azokat importálni, ahogy a fejlesztők azt ajánlják.

napi gyakorlatukba, és feltártam, melyek azok a szükségletek, amelyek segítenék a tanárokat abban, hogy használatuk mindennapos legyen.

Befejezésül elmondhatom, hogy mind a más intézményben, mind a Zrínyiben tanító pedagógusok hozzáállása az IKT használatához megfelelő, **de elengedhetetlenül szükséges az iskolák felszereltségét javítani.** Ez az állam kötelessége, különös tekintettel arra az immár parlament által elfogadott 2016. évi LXVII. törvényre, amely minden önkormányzattól elveszi a működtetés jogát. Azaz az önkormányzatok esetlegesen csak úgy juthatnak ezentúl bevételhez saját tulajdonuk kihasználásával, ha azt külön egyéni szerződésben sikerül kiharcolniuk az állammal szemben. Amennyiben a vegyes fenntartás anomáliája bukása előre sejthető volt (Szendi, 2015, pp.14-15), most is borítékolható, hogy a várhatóan még szűkösebb keretek miatt a jelenleginél is nehezebb lesz a fejlesztés.

Miközben jogos az elvárás szülő és diák részéről, hogy modern új elveket, irányzatokat vezessenek be az oktatásba; miközben a jogszabály megköveteli az IKT kompetenciát a pedagógusoktól – sem képzési alkalmat, sem anyagi forrást, sem megfelelően elegendő (értsd kevés) tananyagmennyiséget ehhez nem biztosít.

Ugyanakkor hangsúlyozom, a tanároknak **nem az IKT használat folyamatos növelésére kellene összpontosítaniuk, hanem meg kell tanulni jól használni** a rendelkezésre álló **forrásokat**, a taneszközöket. Legyenek tisztában azzal, hogy hol, mikor és hogyan lehet színesíteni ezekkel a tanítási-tanulási folyamatot. Kutatásom kimutatta, hogy az **IKT eszközöket jórészt a tanórán kívül** – elkészüléshez vagy otthoni munkához – **használják a pedagógusok.** Ritkább a tanár és a diák szinkron munkája, ahogy ritka a web2.0/web3.0 kihasználása is, de mindennapos az IKT jelenléte az adatátvitelben.

Hiába a X. kerületi **Zrínyi Miklós Gimnáziumban** a vezetés innovatív hajlama, ha az épület adottságai (eredetileg általános iskolának épült), az internet kapacitásának szűkössége, a forráshiány olyan helyzetet teremtett, amiben **a pedagógusok inkább IKT nélkül tervezik óráikat.** Ha dolgozatomban tanulságait egyetlen mondatban kellene összefoglalni, akkor ez lenne az: *Az IKT szükség és igény – valós támogatottság nélkül.* Amennyiben ezt oktatáspolitikai, fenntartói, szülői, tanulói stb. szinten sikerülne elnyerni, akkor lehetséges majd az IKT felhasználási körét helyi és országos körben részletesebben feltárni, és akkor lehet az eddigi tapasztalatokat hasznosítani.

Felhasznált irodalom

Balázsi I. (2007): A magyar tanulók tudása nemzetközi összehasonlításban. Letöltve 2016. április 30.-án: <http://bit.ly/1TNm9Nc> illetve <http://bit.ly/1T5wmHY>

Farkas J (2002): „Információs- vagy tudástársadalom” Budapest: AULA Kiadó.

Hegyí S., Császár-Cs. Péter (2007): Oktatói kézikönyv a MOODLE v1.6 eLearning keretrendszer használatához Budapest.

Karácsonyi B. (2015): Az információs és kommunikációs technológia a spanyol nyelv oktatásában Magyarországon. Szakdolgozat: ELTE

Kárpáti A., Hunya M. (2009): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására. In Új Pedagógiai Szemle 59. évf. 2. sz. (old.: 83-119).

Lévai D. (2014): A pedagógus kompetenciái az online tanulási-tanítási folyamat során Letöltve: 2015. november 30.-án: <http://bit.ly/1T6I95z>

Mészáros Gy. (2015): Kell-e nekünk iskola? Otthonoktatás, reformpedagógia, feketepedagógia és iskolátlanítás - radikális kritikák az iskolákkal szemben. In: N. Kollár K., Rapos N. (szerk) Tanár lesznek. (old.: 93-94.) Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Molnár Gy. (2008): Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztési lehetőségei In: Digitális Pedagógia (old.: 15-48). Budapest: Typotex.

Molnár Gy. (2009): Tapasztalatok a Moodle e-learning keretrendszer alkalmazásáról - Az alkalmazott Moodle oktatási keretrendszer leírása, használata In: Benedek A. (szerk.) Oktatás-innováció és minőségfejlesztés az IKT stratégiai integrálásával élenjáró módszerek és gyakorlatok a felsőoktatásban (old.: 50-64.) Konferenciakiadvány Budapest: BME.

Molnár Gy. (2013): Új IKT-tendenciák a nemzetközi és hazai gyakorlatok tükrében. In Benedek A. (szerk) (old.: 225-252. Digitális Pedagógia 2.0. Budapest: Typotex.

Molnár Gy. (2014): Pedagógiai megújulás tapasztalatai a szakmai tanárképzésben - új IKT alapú eszközök és koncepciók a tanárképzésben, In: Ollé János (szerk.) VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, pp. 434-452.,

Pajor G. (2015): „Gyorsabban magasabbra bátrabban”- de hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben. In N. Kollár Katalin(szerk) Iskolapszichológiai füzetek. 34. sz. (old.: 43-50.) Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Szendi P. (2015): A Budapest X. kerületi Zrínyi Miklós Gimnázium szervezeti kommunikációjának főbb jellemzői. Szakdolgozat: BME.

Szűts Z. (2011): Torlódott galaxisok: A nyomtatott szöveg és a világháló korának párhuzamai. In. Egyenlítő 7-8 sz., 60-66.

Szűts Z. (2014): Közösségi média és WEB 2.0 alapú tanulási formák integrálása a felnőttképzésbe. In. EDU SZAKKÉPZÉS ÉS KÖRNYEZETPEDAGÓGIA ELEKTRONIKUS SZAKFOLYÓIRAT 4, 37-45.

Szűts Zoltán (2014): Szellem a gépben. Budapest: Kossuth Kiadó.

http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/eletpalya_utak_konferencia_beszamolo/5_szekcio (letöltve: 2016. május 9-én)

<http://www.oktatas-informatika.hu/2013/03/papp-danka-adrienn-korszeru-kornyezet-korszeru-eszkozok-oktatastechnika-es-media/> (letöltve:2016. május 9-én)

<http://www.oktatas-informatika.hu/2013/11/habok-lilla-czirfusz-dora-informaciocsere-a-digitalis-korban-a-kommunikacio-modellje-eszkozei-es-kommunikacios-helyzetek-a-digitalis-terben/> (letöltve:2016. május 9-én)

<http://imagazin.hu/betiltanak-a-titkosított-csevegoappokat-magyarorszagon/> (Letöltve: 2016. március 30.-án)

http://index.hu/belfold/2016/04/28/teljes_allamositas_jon_az_oktatasban/ (Letöltve: 2016. március 30.-án)

<http://bit.ly/28ZsOG3> (Letöltve: 2016.03.23.)

Az idegen nyelvi érettségi értékelési lehetőségei

Juhász Dalma

*Angol-magyar szakos középiskolai tanár, nyelvvizsgáztató, a BME doktorandusza
„Budapest” Baptista Külkereskedelmi Szakközépiskola, Gimnázium és Sportiskola
dalmajuhasz@freemail.hu*

***Kulcsszavak: idegen nyelv, érettségi vizsga, kommunikatív nézőpont, értékelés,
objektivitás/subjektivitás***

Összefoglaló

Empirikus kutatásom ötletét a kötelező idegen nyelvi érettségi vizsgát övező elégedetlenség, illetve a módszertan és a mérés-értékelés közötti diszkrepancia adta. A szakértők írásai, illetve a nem reprezentatív felmérésem is alátámasztotta, hogy a pedagógustársadalom egy része elégedetlen a mostani vizsgával, különösen a feladattípusokkal. Ebből kiindulva készítettem el egy saját tesztort, amelynek kipróbálása ugyan még várat magára, mégis úgy tűnik, hogy ez majd jobban megfelel a „jó teszt” ismérveinek.

Evaluation opportunities of foreign language maturity

Abstract

The discrepancy between the methodology and evaluation, also the dissatisfaction concerning the obligatory Matura examination in foreign language has provided me with the basis of my empirical research. Both the reports by experts and my non-representative research have emphasised that a part of the teachers is discontented with the present examination, especially with the task types. Based on those data, I have created a new exam test which collides with the idea of a “valid test”, however, has not been piloted.

1. Bevezetés

A 100/1997. (VI.13.) Korm. rendeletben kiadott érettségi vizsgaszabályzat 60. §-a szerint a 2009/2010. tanév óta az érettségi bizonyítvány kiadásának a feltételeként kötelező legalább egy idegen nyelvből minimum középszinten sikeres érettségi vizsgát tenni. Ugyanitt olvasható, hogy csak az mentesül az idegen nyelvi érettségi alól, akinek „*a tanulói jogviszonya megszűnésének időpontjában hatályos érettségi vizsgaszabályzat rendelkezései szerint nem kellett idegen nyelvből érettségi vizsgát tennie.*” Neki a jogszabály szerint „*Az idegen nyelv vizsgatárgy helyett másik vizsgatárgyból kell érettségi vizsgát tenni.*”

Idegen nyelvből tehát mindenkinek, még a nemzetiségi iskolákba járóknak is kell vizsgáznuk, éppen ezért lehet kiemelten fontos a megbízható, reális tudást mérő érettségi

vizsga összeállítása és működtetése. Arról nem is beszélve, hogy a vizsgát jelenleg nem lehet semmilyen egyéb dokumentummal (pl. nyelvvizsga bizonyítvány) kiváltani.

Középszinten elégséges érdemjegy az összeredményt figyelembe véve 25%-tól adható, közepes az érdemjegy 40%-tól, jó 60%-tól és jeles 80%-tól. Az írásbeli és a szóbeli pontszámát összeadják, így együttesen kell teljesíteni a százalékokat, nem kell részfeladatonként a küszöböt elérni, de az írásbeli vizsga és a szóbeli vizsga eredménye külön-külön nem eshetnek 12% alá ahhoz, hogy a vizsga érvényes legyen.

Az emelt szintű vizsgán ezzel szemben a jogszabály szerint részfeladatonként kell teljesíteni a 12%-ot (ez a gyakorlatban vizsgarészenként 4 pont), s öt részfeladat van (egyenként 30-30 pontért). Ha a vizsgázó minden részfeladatnál 12%-ot teljesít, az osztályzata elégtelen lesz, hiszen az elégséges osztályzat 25%-tól (38 pont a 150 pontból) adható. A tanulók 33%-os összeredménytől (50 pont) kapnak középezt, 47%-tól (71 pont) jót és 60%-tól (90 pont) jelest az emelt szintű érettségien. A hatályos felvételi szabályzat szerint ha a tanuló a 45%-ot teljesíti (68 pont) és a felvételi pontszámait ebből a tantárgyból számolják ki, a felsőoktatási felvételi eljárás során 50 pluszpontot kap, de csak akkor, ha a www.felvi.hu honlapon közzétett felvételi tájékoztatóban az adott egyetem vagy főiskola a felvételi tantárgyak között feltünteti az idegen nyelvet. (Zárójelben megjegyzendő, hogy a 45% pont két érdemjegy küszöbszintje közé esik, ami igen érdekes tény, hiszen a jogalkotók nem az osztályzathoz, hanem az elért százalékhoz kötik a pluszpontok megítélését.)

A középszintű érettségi vizsga jeles rendű teljesítése esetén nyelvvizsga-igazolás nem jár, holott a vizsga szintje megegyezik az alapfokú nyelvvizsga szintjével (B1), ugyanakkor az emelt szintű vizsga legalább 60%-os letétele automatikusan középfokú (B2) nyelvtudást igazoló bizonyítvány vagy tanúsítvány kiállítását vonja maga után. Ám ha a vizsgázó nemzetiségi iskolába jár és további tantárgy(ak)ból a célnyelven tesz érettségit, a számára kiállított bizonyítvány C1, azaz felsőfokú nyelvtudást igazolhat.

Anomália, hogy az emelt szintű érettségi egyszerre alkalmas a jogalkotók szerint alapfokú (B1), középfokú (B2) és felsőfokú (C1) nyelvtudás vizsgálatára. A vizsgaleírás szerint a vizsga B2-es szintű feladatokból áll, amelyek ugyanolyan nehézségűek, így nincs arról szó, hogy egyre nehezednének a vizsgarészek, ezért érthetetlen, hogy hogyan lehet az érettségi vizsga alkalmas – sikeres teljesítés esetén – arra, hogy B1-C1 szintek közötti nyelvtudást igazoljon.

Az angol nyelvi érettségi középszinten tehát B1-es szintre lett kalibrálva. Az írásbeli vizsga 180 percből áll és négy készséget mér. Olvasási feladatokat oldanak meg a tanulók maximum 60 percen, ezt követi a 30 perces szintidővel írható nyelvhelyességi teszt. A negyedórás szünet után kezdődik a hallás utáni szövegértés, amely körülbelül 30 percig tart, s végül a vizsgázóknak 60 perc alatt két feladatot kell megoldaniuk az íráskészség részben. Nyomtatott szótár csak az íráskészség résznél használható. Az írásbeli vizsgán a megszerzhető maximális pontszám 117 pont.

A szóbeli vizsgán a vizsgázók húznak egy borítékot, és felkészülési idő nélkül megkezdődik a felelet. (A holt nyelvek, mint például a latin esetében van tétel kidolgozási idő; az élő nyelvek esetében viszont az utasítás elolvasására feladatonként csak kb. 30 másodperc áll rendelkezésre.) A vizsgázók először bemelegítő kérdéseket kapnak, de ezt a tanár nem pontozza, csak azt a célt szolgálja ez a feladat, hogy a diákok feloldódjanak. Az első részben a tanár három témakörhöz kapcsolódóan folytat rövid társalgást a jelölttel; jövőre a jogszabályi változások után a szóbeli struktúrájának megfelelően már csak egy témát fog kikérdezni, de azt alaposabban. A második vizsgarészben a vizsgázó a vizsgáztatóval kell, hogy eljátszon egy szituációt. Amíg az első részben a kérdéseket a vizsgázó nem látta, addig ennél a résznél előtte van a feladat leírása, illetve a szituációs kártya is. Az utolsó vizsgarészben képi stimulus segítségével kell önálló témakifejtést folytatnia, adott szempontok alapján. A monológ végén a tanár feltesz még néhány kérdést, majd lezárja a vizsgát még a negyedórás limit előtt. Póttételt csak akkor kell húzatni, ha a vizsgázó szóbeli teljesítménye nem éri el a 12%-ot. Póttétel esetén a vizsgát újra kell kezdeni, a megszerzett pontszámot viszont felezik.

Emelt szinten az olvasási szövegértés résznél a négy feladatra 70 perc áll a diákok rendelkezésére. A nyelvhelyességnél eggyel több, azaz négy feladatot kell megoldani 50 perc alatt. A szünet után kezdődő hallás utáni szövegértés részben kb. 30 perc alatt teljesítenek a tanulók három feladatot, akár csak középszinten. Szótár ismét csak az utolsó, íráskészséget mérő résznél használható, ahol két levelet kell megírni 90 perc alatt. Az egész vizsga időtartama így 240 perc a szünet nélkül, és a szóbeli vizsgára való bocsátás feltételeként mind a 4 részkészség esetén el kell érni a 12%-os küszöböt; ilyen küszöb a középszinten nincs megállapítva.

Az emelt szintű szóbeli vizsgán a tanuló az angolnyelv-szakos tanárok alkotta bizottság előtt ad számot a tudásáról. A 20 perces vizsga itt is bemelegítéssel kezdődik, amelyet a társalgási feladat követ. Ez a vizsgarész hasonlít a középszintű vizsgán található hasonló feladathoz,

hiszen a tanár megad egy témát, majd 4-5 alkérdést tesz fel azzal kapcsolatban. A második vizsgarésztől kezdve láthatja a vizsgázó a feladatlapot, illetve kap feladatonként 30-30 másodperc felkészülési időt. A második feladat egy vita a vizsgázó és a vizsgáztató között, amely során egy állításról kell véleményt formálniuk. A harmadik vizsgarészben a tanulónak a képi stimulus segítségével kell adott pontokról beszélnie önálló témakifejtés keretén belül.

Középszint	Emelt szint
<ul style="list-style-type: none"> • olvasott szöveg értése, 60 perc • nyelvhelyesség, 30 perc • hallás utáni szövegértés, 30 perc • íráskészség, 60 perc (szótárral) • szóbeli vizsgarész, 15 perc 	<ul style="list-style-type: none"> • olvasott szöveg értése, 70 perc • nyelvhelyesség, 50 perc • hallás utáni szövegértés, 30 perc • íráskészség, 90 perc (szótárral) • szóbeli vizsgarész, 20 perc

3. ábra: Az idegen nyelvi érettségi vizsgafeladatai, saját ábra

Az írásbeli vizsgafeladatok számomra ugyanakkor erősen aggályosak a mostani rendszerben, s különösen középszinten. A határozott véleményem az, hogy a vizsgafeladatok összeállításánál a készítők nem vették figyelembe sem a modern nyelvoktatási tendenciákat, sem pedig azt a ténytet, hogy a vizsga különösebb angolnyelvtudás nélkül is teljesíthető, ami nagyban befolyásolja a vizsga presztízsét.

A kritikai véleményt azonban nem csak én osztom: a szakma számos képviselője felszólalt már ez ügyben, ahogy magas azoknak a környezetemben élő idegen nyelv tanároknak is az aránya, akik az újfajta rendszert nem fogadják el maradéktalanul, ahogy azt a későbbiekben részletezem. A tételemet bizonyítandó pedig készítettem egy felmérést a körömben található kollégák álláspontjáról, amelynek az eredményét jelen munkámban közlöm.

2. A probléma felvetése, a szakma képviselőinek kritikai észrevételei

Kezdjük azonban az érettségi vizsgát körülölelő hangulat bemutatását a szakértők véleményével! Már az újfajta érettségi vizsgarendszer bevezetésekor is jelentős volt az ellenzők tábora. Természetes, hogy a régi, jól beváltak vélt rendszert lecserélni rizikós

vállalkozás volt, ami nyilvánvalóan nem nyerte el mindenkinek a tetszését. A tanárok egy része csak nehezen birkózott meg az újításokkal, ami a kezdetekben érthető volt.

Az új kétszintű rendszer pedig az elődjénél jóval gyakorlatiasabbnak tűnt: a tudást sokkal könnyebben ellenőrizhető módon kérte számon, s a sztenderd miatt mérséklődtek az egyenlőtlenségből fakadó hátrányok is (Horváth és Lukács, 2009). Végre a kerettantervek és a vizsga összhangba kerültek, amellyel egy nagyot lépett előre Magyarország a modernitás felé. A véleményformálók egy része azonban így is szkeptikus maradt, s nem értették, hogy lehet bizonyítani az érettséget például egy feleletválasztós tesztfeladat megoldásával.

Eleve a szakma képviselői közül többen furcsállották azt, hogy a vizsga miatt a legtöbb helyen eltörölték a felsőoktatási felvételi vizsgát. Az egyetemek így elestek attól a lehetőségtől, hogy a vizsgázókat személyesen szűrjék meg, míg a tanulók kétségbeestek, amiért egy lapra, vagyis inkább tesztre kellett mindent feltenniük.

Már a kezdetektől fogva erősen kritizálta a rendszert Csapó Benő oktatáskutató is. Szerinte „*A középiskolát lezáró vizsgáknak, mint amilyen nálunk az érettségi, általában két fő funkciója van. Az egyik az, hogy egy végbizonyítványt adjon a közoktatásban végzett tanulmányokról, másrészt pedig, hogy dokumentálja a felsőoktatásba való felvételhez szükséges tudást. A mi érettségink sajnos egyik funkciójának sem felel meg*” (idézi Kolbert, 2012). A Szegedi Tudományegyetem oktatója érvei közt három problémát találunk: egyfelől sem a tanárok, sem a munkaerőpiac nem tudja értelmezni a két szint (középszint és emelt szint) közötti különbséget, másrészt a javítás-értékelés a középszinten nem objektív, hiszen a tanuló saját tanárai javítják azt, végezetül pedig túl sok a választható tantárgy, s hiányzik a természettudomány mint kötelező tárgy.

A rendszerszintű kritikákon is túlmutatnak a tartalmi változásokat érintő negatív hangok. A tanárok egy része nincs megelégedve az érettségi vizsgák modern felfogásával, amely szerint a vizsgázónak azt kell bemutatnia, hogy a középiskola végére mennyire alkalmazható a tudása, amellyel rendelkezik, s nem a konkrét tényeket, adatokat kéri rajta számon (Mátrai, 1996). Ezzel pedig az érettségi presztízsét féltik.


Sok kolléga ódzkodik a jogszabályváltozásoktól. Az érettségi vizsga bevezetése óta számos újabb rendelet született, amelyek mindig egy kicsit árnyalták, módosították a meglévő struktúrát és feladatokat. A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete már többször felszólalt a nagymértékű jogszabály-változtatás ellen, mert szerintük „*A tan- és vizsgaanyag*

összetétele az, ami önmagában determinálja a mindenkori maturálók felkészülésének minőségét” (Pedagógusok Országos Szakszervezete, 2012), tehát nem a folytonos szabályozás. A legutolsó ilyen nagyhorderejű változtatás például a nappali tagozaton az 50 óra közösségi szolgálat bevezetése volt, amely esetében még ki sem futott az első olyan évfolyam, akikre a rendelet vonatkozott, máris megváltoztatták azt. Érthető, hogy ez a fajta oktatáspolitikai feszültséget szül.

A legtöbb kritika értelemszerűen az iskolai nevelés-oktatás módszertana és a vizsgán elvárható képességek/készségek közötti diszharmonióra érte. Ennek egyik mutatója a kimenet, tehát hogy a befektetett tudást milyen módon kérjük számon a vizsgázóktól. Baranyi Károly állítása szerint *„a jelenlegi kétszintű érettségi vizsga, annak ideológiája, tematikája, technikája a fiatalok és tanáraik elbutulásához vezet. [...] A kérdések ugyanis a tananyag tartalmát is szűkítik, hiszen buta kérdésekkel, kevés szókinccsel csak felszínes tudásra lehet rákérdezni*” (Baranyi, 2010).

A rendszer és a kimenet mellett számos bírálat érte, éri a feladattípusokat is. A legtöbb tanár nincs kibékülve a feladatokkal, hiszen *„Az érettségi tartalmilag sokkal könnyebb lett, de sokkal nehezebb jól megírni. [...] kevesebbet kell tudni a jó eredményhez, de – mert sokkal több kódkockát kell kitölteni – nehezebb megírni. Nem a feladat lényegi megoldása a gond, hanem a feladatlap pontos kitöltésére kell koncentrálni*” (Baranyi, 2010). Ezzel a véleménnyel magam is teljesen egyetértek, hiszen én is láttam már olyan nullapontos érettségi tesztlapot, ahol a vizsgázó szinte az összes választ jól tudta, csak rossz jelölést alkalmazott, így nem kaphatott a válaszára pontot.

A legtöbb tantárgy érettségi tesztje feleletválasztós elemeket tartalmaz. Ez nemcsak azért rossz Baranyi (2010) szerint, mert *„a feleletválasztós tesztek életszerűtlen helyzetet teremtenek*”, hanem azért is, mert az ilyen teszt *„csak felületes tudást mér.*” Az igazi, életbeli szituációk intelligenciát, éberséget és gyors gondolkodást igényelnek, s sajnos az érettségi vizsgára történő felkészülés során *„a diákokat olyan feladat megoldására trenírozzuk, amilyenekkel legfeljebb egy másik vizsgán találkozhatnak.*” Másik észrevétele szerint a *„tesztfeladattal való vizsgáztatásnál általában elmarad a jó válasz megerősítése és a rossz válasz magyarázatára sem adódik alkalom.*” A tanulók így mért tudása nem teljes, ezért a *„fogalmazás, levezetés, problémamegoldás lenne a megfelelő érettségi vizsgaforma, amely [...] sokkal jobban mérheti egy-egy diák tudását, szintetikus látását, nyelvi szintjét, s amely [...] a kommunikációs ügyességet is díjazza.*”

Angol nyelv — középszint	Név: _____ osztály: _____	Angol nyelv — középszint	Név: _____ osztály: _____
Task 1 <ul style="list-style-type: none"> In the following interview with the Korean singer Psy, whose "Gangnam Style" has become the most-liked video on YouTube, the questions have been removed. Your task is to match the questions (A- I) and the answers (1-7). There is <u>one extra question</u> that you do not need. Write the letters in the white boxes as in the example (0). 			
HIS STYLE IS GANGNAM, AND VIRAL TOO 0) _____ I released the song on July 15 and I didn't see anything for 10 days. After 10 days a lot of celebrities celebrated my video on Twitter. At that time I realized this was happening. 1) _____ I studied hard to find something new. We spent like a month to find the ones we were satisfied with. In Korea there are huge expectations about my dancing. So it was a lot of pressure. 2) _____ I don't think this dance is suitable for such an event. This is not a formal dance, this is a cheesy dance! But still, I appreciate that. 3) _____ Of course. We learn from your pop — we get inspired. 4) _____ No, in the end I dropped out — classes were too early for me. 5) _____ My lifetime favourite and hero is Freddie Mercury of Queen and I also like Bon Jovi, Aerosmith and Guns N' Roses — I had a huge rock-band mania. 6) _____ I tried to compose a song — I was in the United States and it was all about hip-hop at the time, '99-2000. But my music is a mixture right now, I'm doing rockable dance, or danceable rock. 7) _____ I'm a family man, I try to spend time with my two sons. <small>(http://www.apptimes.com)</small>		0) C A) Do you listen to much American music? 1) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> B) How did you move from that to your sound? 2) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> C) When did you get a sense that "Gangnam Style" would hit differently? 3) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> D) How did you come up with the dance moves? 4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> E) Do you write the lyrics of your songs? 5) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> F) It's also become quite a popular wedding dance, hasn't it? 6) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> G) What kind of music did you listen to growing up? 7) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> H) What do you do when you're not performing? I) You studied at Boston University and Berkley College of Music. Did you graduate? 7) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7 pont <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
írásbeli vizsga, I. összetevő 1419	4 / 12	2014. október 16.	írásbeli vizsga, I. összetevő 1419
			5 / 12
			2014. október 16.

4. ábra: A 2014. októberi angol nyelv középszintű érettségi vizsga az olvasott szöveg értését mérő első feladata az Oktatási Hivatal honlapjáról

Érdekes, hogy Baranyi Károly fizikatanárként ugyanazokat a gondolatokat fogalmazza meg, mint a legtöbb nyelvszakos kolléga. Ebből pedig azt a következtetést tudom levonni, hogy globális problémáról van szó, s a tanártársadalom egy része tényleg nem elégedett a feladatok milyenségével.

Különösen igaz lehet ez az állítás az idegen nyelv szakos pedagógusokra. A modern pedagógiai és módszertani elveket követő kollégák amúgy sem szeretik a tesztek, mert azok nem életszerűek és nem adnak képet a használható tudásról. Egy neves tanár, Petneki Katalin (2002) szerint például „A nyelvet tanulónak nem bonyolult nyelvtani tesztekkel kell megoldania [...], hanem azt kell elérni, hogy minél jobban ki tudja magát fejezni mind szóban, mind írásban. [...] tehát ezen a területen frissítésre, módszertani újításokra van szükség.”

Összességében tehát megfigyelhető a szakma bizonyos képviselőinek az ellenállása úgy az új kétszintű érettségi rendszerrel, mint a konkrét tartalmi kérdésekkel vagy a vizsgafeladatokkal kapcsolatban. Jómagam is a kritikusok táborát növelem, ez azonban nem jelenti azt, hogy

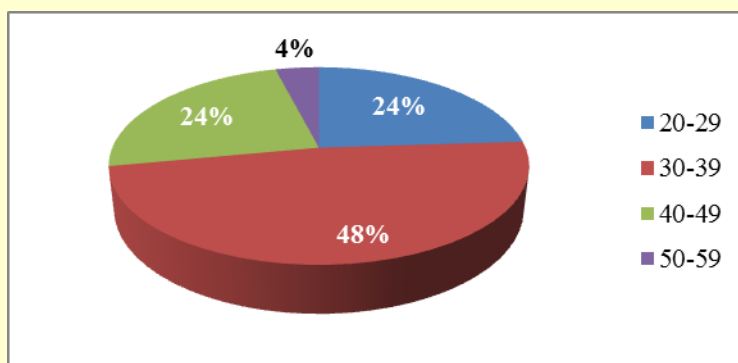
igazunk lenne ebben a kérdésben. Attól ugyanis, hogy kritikusán kezelünk egy állami vizsgát, az nem feltétlenül válik rosszra vagy használhatatlanná, csupán arról van szó, hogy szerintem jobb vizsgát is össze lehetne állítani.

Én azonban nem gondoltam úgy, hogy kisebbségben vagyunk mi, akik ilyen módon tekintenek a vizsgára, így továbbmentem, hiszen kíváncsi voltam, mit gondolnak a környezetemben lévő tanárok a kérdéstről, illetve hogy az általam ismert nyelvtanárok mennyire tartják megbízhatónak az érettségi vizsgán kapott eredményeket a modern nyelvoktatási tendenciák tükrében. Azt is tudni akartam, hogy a mindennapi nyelvoktatási gyakorlatunk mennyire tükröződik az érettségi vizsgán, így készítettem erről egy rövid felmérést, amelyet a következő fejezetben mutatok be.

3. A kutatás célja, feladata, módszerei és eredményei

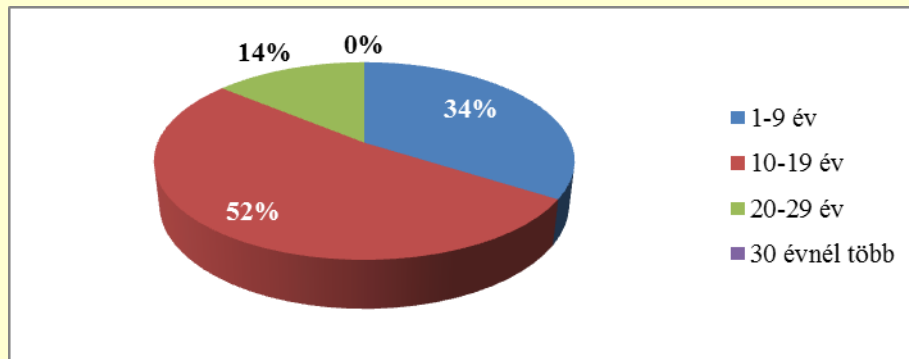
Számos kritikai észrevétel látott napvilágot tehát a szakma képviselőinek a tollából az elmúlt tíz évben. A kritikák egyaránt érintették a vizsga tartalmi, strukturális kérdéseit, ahogy a vizsgázóktól elvárt tudás milyenségét is. Összességben azonban megállapítható az, hogy az idegen nyelvek esetén a legnagyobb ellentmondás a nyelvtanítás során használt módszerek és elvek, valamint a vizsgafeladatok típusai között húzódik, így érdemes ezt a kérdést körbejárni.

A 2014/2015. tanévben egy attitűdfelmérést (Molnár, 2006) készítettem a környezetemben lévő tanárkollégák között. A papíralapú kérdőíves adatfelvétel merítési bázisa 21 fő idegen nyelvi szaktanárból állt, akik között volt nő (18 fő) és férfi is (3 fő), és akiknek az életkori átlaga 33,7 év volt. A kérdőív névtelen volt, a kitöltött lapokat pedig egyedül, manuálisan értékeltem ki.



5. ábra: A felmérésben szereplők életkora, saját forrás

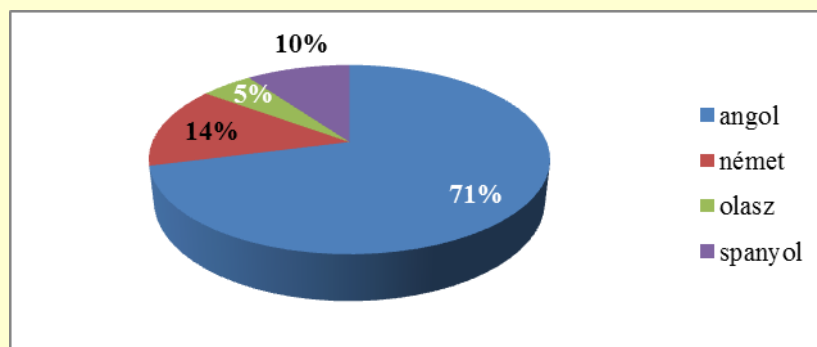
A tanárok egy fő kivételével mind Budapesten tanítanak, s mindannyian aktív nyelvtanárok. A pályán átlagosan 10-15 éve vannak, de akadt közöttük olyan is, aki már 20 évnél is több ideje foglalkozik nyelvtanítással. 30 évnél többet a pályán senki sem töltött el az általam megkérdezett kollégák közül. A megkérdezettek mind oktatnak nappali tagozatos diákokat, de 14 fő esti tagozatos hallgatókat is tanít.



6. ábra: A felmérésben résztvevők a pályán eltöltött éveinek a száma, saját forrás

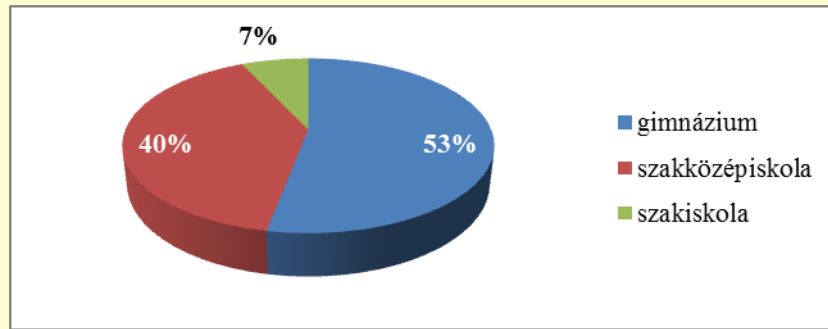
Két, különböző idegen nyelvet oktató kolléga nem vett részt a felmérésben. A tanárok eltérő iskolatípusokban tanítanak ugyan, de mindannyian aktív részesei az érettségire való felkészítésnek, illetve a vizsgáztatásnak is.²⁰

Úgy gondolom azonban, hogy a méréssem mégsem lehet reprezentatív a budapesti nyelvtanárok esetében, hiszen habár mindkét nem és több idegen nyelv is képviselteti magát, a megkérdezettek száma ehhez kevés, így a reprezentativitás fel sem merült. A kvantitatív empirikus vizsgálat azonban fontos lehet, mert hűen tükrözheti egy adott régió (Budapest és az agglomeráció) tanárainak a véleményét.



7. ábra: A megkérdezett tanárok által tanított idegen nyelvek, saját forrás

²⁰ A felmérésben 9 olyan kolléga vett részt, akik nem csak egyféle iskolatípusban tanítanak, így az ő válaszuk természetesen mindkét az általuk megjelölt iskolatípus százalékába beleszámít. Ennek megfelelően gimnáziumban tanít 16 fő, szakközépiskolában 12 fő, szakiskolában pedig 2 fő.



8. ábra: A megkérdezett tanárok aránya iskolatípusok szerint, saját forrás

A főleg nyílt kérdéseket tartalmazó kérdőív kiértékelése megtörtént, s a felmérésben arra voltam kíváncsi, milyen kritikai észrevétele van a kollégáimnak az érettségi vizsgával kapcsolatban, a középszintre szűkítve a kört.

Kezdjük a sort a vizsga külső megjelenésével! Szinte minden tanár megfogalmazta, hogy az írásbeli vizsgateszt „*jól néz ki,*” „*szépen van szerkesztve,*” „*nem túl fárasztó olvasni.*” Egy kolléga írta azt, hogy „*a lapokon lehetne színes kép vagy egyéb grafikus elem, amely feldobná a monoton külcsínt.*” A válaszokból jól látható, hogy a küllem rendben van: a célnak és a vizsgának megfelelő tesztlapokat találunk, ahol az „*utasítások egyértelműen el vannak különítve a feladatoktól, ami vizsgázóbarát megoldás.*”

Folytassuk tehát a sort a tartalmi kérdésekkel! A www.oktatas.hu honlapon megtalálható minden tantárgy részletes vizsgakövetelménye és leírása, így például az angol nyelv vizsgatárgy leírása is olvasható a 40/2002. (V.24.) OM rendeletben. Ez a dokumentum az idegen nyelv esetén mindkét szinten felsorolja a témaköröket, a szituációs szerepeket, az elvárt nyelvtani szerkezeteket, a feladattípusokat, illetve a KER-skála szerinti szinthez viszonyítja azokat. A Közös Európai Referenciakeret (a továbbiakban a rövidítése: KER) egy nemzetközi referenciakeret, amely – a korábban már említett – A1-C2 szint közé rangsorolja a nyelvtudást. A középszintű érettségi a vizsgakövetelmény szerint A2-B1 (alapfok), míg az emelt szint B2 (középfok) besorolást kap.

A „*Mi a véleménye az idegen nyelvi érettségi írásbeli dolgozatának tartalmáról?*” kérdésre főleg pozitív válaszokat kaptam, amelyben a válaszadók kiemelik, hogy „*jók a témák*” vagy „*érdekesek a szövegek,*” de olyan is akad, aki szerint a feladatok „*a szintnek megfelelőek.*”

Erre a kérdésre azonban több negatív kritikai megjegyzést is feljegyeztem, például: *„vannak nagyon tudományos, mondhatnám fiús szövegek (pl. technika), és kevés a lányos téma,„* vagy *„összességében nem minden korosztályhoz szólnak a szövegek, mert a felnőttek közül biztosan sokan nem tudják, mi az a Twitter.„* Az egyik kolléga megjegyezte, hogy *„a szövegek gyakran egy kaptafára mennek, így pl. minden második szöveg az Internetről vagy utazásról szól. Szerintem változatosabbá kellene tenni a témákat.„*

Megfigyelhető tehát, hogy tartalmi kérdésekben nincs egyetértés: a válaszadók közel fele (10 fő) fogalmazott meg valamilyen kritikai észrevételt a tartalommal kapcsolatban, s szinte mindenki a témák változatosságának hiányát emelte ki. Az azonban biztató, hogy senki sem írta azt, hogy nem a szintnek megfelelő szövegeket kapnának a vizsgázók; csak az olvasók életkorát és érdeklődési körét említették a válaszadók.

Bevallom, hogy a leginkább a 9. kérdés válaszára voltam kíváncsi. Meg akartam tudni, mit gondolnak a kollégáim a nyelvtanítás és az érettségi vizsga összhangjáról. Igyekeztem egy olyan kérdést megfogalmazni, amely nem manipulatív, így született meg az *„Ön szerint mennyire állnak összhangban a középszintű írásbeli érettségi feladatai és a modern nyelvoktatás módszerei?„* tartalmú kérdés. Azt is kértem, hogy a kérdőívet kitöltők indokolják meg a választ.

A válaszadók közül 3 fő gondolja úgy, hogy *„összhang van.„* Indoklásként azt említik, hogy *„a szint megfelelő,„* illetve hogy *„ilyen feladatokat gyakorlunk az órákon is, így nincs meglepetés.„* További 2 fő fogalmazott meg vegyes választ: *„elégge összhangban vannak, mert az eredmények azt mutatják, bár az óráim azért érdekesebbek egy tesztnél,„* valamint *„szerintem lehet kapcsolat, de nem feltétlenül van átfedés.„*

A többi 18 fő azonban negatív kritikai észrevételt tett, amelyek között sokféle válasz volt megtalálható. Egy némettanár például ezt írta: *„módszertan szempontjából csak futunk az angolosok után, akik segítik egymást és mindent online feltesznek, míg mi németesek igyekszünk olyan órát tartani, ahol sem a diák, sem a tanár nem alszik el az unalmas könyv felett. Hogy ezt kéri-e számon az érettségi? Nem hinném.„* Egy angolos kolléga megjegyzése ez volt: *„több módszertani workshop kellene, de azokra elküldeném a tesztírókat is.„*

Többen kritizálták a feladatokat is: *„a 4-5 év alatt nem kis erőfeszítésbe kerül, hogy megtanítsunk valakit angolul – erre az érettségien kapnak egy feleletválasztós tesztet a diákok?! Ha bárkit behívok az utcáról, jó tippeléssel megcsinálja az írásbelit, és még csak*

nem is kell értenie a szövegeket!” Továbbá „a tény, hogy a teszt több részén is van igaz-hamis feladat, a tesztkészítők szerint azt mutatja, hogy a tanár módszertanilag csak eddig jutott.” Megint másik vélemény szerint: „nincs összhang, mert például tegnap tanítottam meg az egyik csoportomat címzést írni, persze teljesen feleslegesen, mert az érettségien még csak címzés sem kell.” Illetve „egyáltalán nincs összhang, mert ezek nem kommunikatív feladatok, márpedig mi olyanokat tanítunk. Vicc az, hogy semelyik szöveg megoldásának (a levelet leszámítva) nincs köze a való élethez.”

Összegezve elmondhatom, hogy a megkérdezett tanárkollégák többsége az általam is hangoztatott nézetet vallja, amely szerint a nyelvoktatás és az érettségi vizsga feladatsora nincsenek összhangban egymással. Az azonban meglepett, hogy ez a kritika nyelvtől függetlenül felmerült.

A következő kérdésre 21-ből 20 fő (95%) válaszolta azt, hogy megváltoztatna valamit az érettségi vizsgával kapcsolatban. 5 fő a feladat megoldására szánt időt (2 fő több időt adna, 3 fő kevesebbet), 3 fő a feladatok számát vagy összetételét („legyen több rövidebb feladat,” „több olvasás,” „több feladatot raknék a tesztbe”), 1 fő a vizsga ellenőrzését („ne a saját tanár javítsa a tesztet”), 2 fő a szótárhasználatot („végig lehessen szótárt használni,” „szótárhasználat”) változtatná meg. A maradék 10 fő a feladatok milyenségével nem volt elégedett: például „ne legyen aláhúzás feladat,” „kevesebb tipp-mix,” „több önálló kifejtés kellene, kevesebb hosszú szöveg,” vagy „ne legyen olyan válasz, hogy >nem eldönthető<, mert olyan még a nyelvvizsgán sincs.”

A kollégák ugyanakkor elégedettek voltak a szóbeli feladatokkal. Ezekhez hasonló válaszokat írtak: „jó az, hogy én állíthatom össze a kérdéseket, így meg tudom beszélni azokat a gyerekekkel,” „a témák és a szituációk hétköznapiak,” „szerintem jók a szóbeli feladatok, mert ezeket gyakoroljuk a tanórákon is, így ismerős terepen kell hogy boldoguljanak a tanulók,” „tetszik, hogy a szituációk többsége valóság-hű, habár a képleírás egy kicsit felesleges, de azért kibírható.”

Az utolsó kérdésre, amelynek értelmében „Ön szerint a középszintű idegen nyelvi érettségi mennyire ad releváns képet a vizsgázó tudásszintjéről?,” a többség azt válaszolta, hogy „részben ad megbízható képet.” Csak egy (olasz szakos) kolléga mondta azt, hogy „teljes mértékben megbízható képet ad.”



9. ábra: A vizsgázók tudásszintjének és az érettségi feladatainak a kapcsolata a megkérdezettek szerint, saját forrás

Az tehát jól látható, hogy az általam megkérdezett tanárok többsége szkeptikus az érettségi vizsga eredményével kapcsolatban, s inkább változtatnának meg a tesztben bizonyos részeket. Van, akinek a dolgozat kinézete nem elég színes, mások az időt vagy a feladattípusokat változtatnák meg. Többségében azonban úgy hiszik, hisszük, hogy a probléma abban keresendő, hogy a modern nyelvtanítási elvek és az érettségi vizsga feladatai (a szóbeli vizsgát részben leszámítva) nincsenek összhangban, ezért mindenképpen harmonizálni kellene a sztenderd állami tesztet a mai módszertannal, amely főleg a kommunikációra helyezi a hangsúlyt, s nem tippelős válaszokat vár el a tanulóktól.

4. Újfajta tesztalapú ellenőrzési módszer

4.1. A jó teszt ismerve

A vizsgafeladatok esetében láttuk, hogy közülük csak alig néhányra mondhatnánk azt, hogy megfelelnek a jogosan elvárt kommunikatív kompetencia igényének. Azt is tárgyaltuk már, hogy természetesen nem minden igényt tud kielégíteni egy tesztfeladat, de legalább megpróbálhatnának olyan tesztek összeállítani, amelyek túlnyomó többségében megfelelnek a kommunikatív igényeknek, s nem csak mechanikus tippelésekből állnak.

A mostani érettségi vizsga az alapelveket tekintve szummatív és értékelő, hiszen azt vizsgálja, hogy a korábbi tanulmányok során milyen tudásra tett szert a tanuló (Hedge, 2000). Nem azt akarjuk megtudni, hogy egy területen mire emlékszik, hanem hogy összességében mire megy

a tudásával, hogy tud-e összefüggéseket meglátni, vagy hogy a tudását mennyire tudja komplexen alkalmazni.

A szakirodalom szerint a jó teszt elsősorban objektív (Vígh, 2005). Ennek a kritériumnak a mai érettségi vizsga szinte teljes mértékben megfelel, hiszen a sok feleletválasztós teszt ellenőrzésénél a vizsgáztatónak nincs sok mozgástere, nem térhet el a megoldó kulcstól. Az objektív teszt azért hasznos, mert a segítségével összehasonlíthatóakká válnak az egyes egyedi teljesítmények, s a használatával az értékelés során könnyebb skálákat felállítani (pl. középszinten országosan 120 ponttól jeles az érdemjegy).

Bármilyen mérésről beszélünk, előkerül az érvényesség fogalma is. Ez alatt azt értjük, hogy a mérés azt méri, amire hivatott. Dávid Gergely ugyanakkor rámutat, hogy *„egy konkrét projekttől nem várható teljes körű érvényesítés, mert az érvényességnek csak valamely aspektusát/aspektusait vizsgálja”* (Dávid, 2012). Ebből az következik, hogy a legjobb szándékunk ellenére sem tudunk olyan tesztet összeállítani, amely csak azt méri, amit mi szeretnénk, hiszen mindig lesznek egyéb adalékok is a mérés során. Ettől függetlenül, ha például azt szeretném megnézni, hogy a tanuló a 9. évfolyam anyagára mennyire emlékszik, olyan feladatot kell neki adnom, amelyet az adott évfolyamon kapott volna.

Az érvényességnek (validitás) három fajtáját különítjük el. Az egyik szerint a szerkezeti validitás az alapja mindennek, hiszen ez alapján meg tudjuk mondani, hogy a teszt mesterkél volt-e, vagy a vizsgázó tényleg megállná a helyét egy valós szituációban. (Ilyen feladat például az, amikor a vizsgázónak meg kell kérdeznie a vizsgáztató által játszott járókelőtől, hogy mennyi az idő.) Az autentikusság ezzel szemben azt jelenti, hogy a tesztfeladatban használt item megegyezik-e a való életben használt nyelvi szituációs fordulattal. (Például ha a vizsgázónak egy tudományos riportot kell meghallgatnia.) Itt tehát a feladaton van a hangsúly, s nem a vizsgázó teljesítményén. A látszatvaliditás pedig azt mutatja, hogy a társadalom, a külső szemlélők mércéjével nézve is megfelelő-e a vizsga, a laikusok szerint is van-e létjogosultsága az adott feladatnak.

Az objektivitás és az érvényesség mellett szólni kell még a reliabilitásról, azaz a megbízhatóságról. Egy teszt akkor megbízható, ha az eredményt újra lehet produkálni (Vígh, 2005). A valóságban azonban az érettségi teszteket habár szakemberek állítják össze, azok nincsenek kipróbálva. A szakértők elkészítenek minden tantárgyra és szintre vonatkozóan verziókat, amelyeket beküldenek az illetékes hatósághoz, ahol sorsolással döntenek el, melyik

tesztsort használják az adott vizsgaidőszakban (Czervan, 2012). Ezzel azt akarják elérni, hogy minimális legyen a kiszivárogtatás lehetősége, ám ha a feladatok nincsenek tesztelve, nem nevezhetjük azokat megbízhatónak, nem lehet ugyanis minden teszt ugyanolyan nehézségű, mint a korábbi vizsgaidőszakban. Ez pedig problémát okozhat az összehasonlításoknál, hiszen ha az érettségi egyben felvételiként is szolgál, egy „könnyebb” tanévben elért magasabb pontszám a következő tanévben a felvételizőt előnyben részesíti a „nehezebb” feladatsort tartalmazó tesztet megírókkal szemben.



10. ábra: A jó teszt ismérve, saját ábra

Általában igaz az, hogy különböző kommunikatív tesztek tudunk megkülönböztetni (Vígh, 2005). Funkciójuk szerint beszélhetünk a jövőbeli belátásról szóló tesztekéről (pl. csoportba soroló tesztek, felvételi tesztek), amelyek a nyelvtanulás képességeit térképezik fel, s objektívek, hogy a diszkriminálás zökkenőmentesen történhessen meg. A második csoportba a tantervre vonatkozó helyi tesztek tartoznak (pl. haladási tesztek, témazáró tesztek). Ezek a tanítás-tanulás eredményességét vizsgálják, és meghatározzák, hogy a tanuló továbbléphet-e. A funkció szerinti felosztás harmadik csoportjában a készségmérés mérő tesztek találjuk, amelyek az egész nyelvtudásról adnak átfogó képet.



11. ábra: A kommunikatív tesztek funkciói, saját ábra

Láthatjuk, hogy az érettségi vizsgának mindhárom csoportba szükséges volna tartoznia. Az első kategóriába azért sorolható be, mert objektívnek kell lennie, s a felvételi miatt (a minél magasabb pontszámok elérése érdekében) diszkriminálnia kell. Ugyanakkor az is igaz rá, hogy vizsgálja, hogy a tanuló mennyire sajátította el a helyi tantervben a számára előírt tananyagot, hogy teljesítette-e a szint előírásait. A vizsgakészítők viszont úgy tűnik, hogy elfeledkeznek a harmadik csoportról, hiszen a tesztnek a tanuló egész nyelvtudását kellene feltérképeznie, amely objektív módon nem mindig lehetséges. Bár kétségtelen, hogy a vizsga szubjektív elemeket is tartalmaz, ezek mégsem kielégítőek az én megítélésem szerint, hiszen az egész írásbeli vizsgának mindössze a negyedét teszik ki (csak a 33 pontos levélírás feladat). Vigh Tibor (2005) szerint *„Az idegen nyelvi érettségi azonban több ponton eltér a nyelvtudást mérő vizsgáktól, hiszen elsődleges szempontja a magyar közoktatási rendszerbe való illeszkedése, így funkcióját tekintve alapvetően a középfokú oktatást lezáró vizsga. E mellett még nyelvtudásszintet mérő vizsga is, hiszen a továbbtanuláshoz a szelekció e vizsga eredménye alapján történik. A vizsga működtetésének sok eleme, mint például a feladatok készítése, a vizsga lebonyolítása, értékelése azonban kevés minőségbiztosítási elemet tartalmaz.”*

Az érettségi vizsgáról mindig elmondjuk, hogy standardizált (Vigh, 2005). De mit is jelent az, ha egy vizsga standard vagy sztenderd? A szakirodalom szerint megkülönböztetünk informális és sztenderd vizsgákat, amelyek esetében ez előbbi a tartalmi validitásra épít, valamint a szituáció hozta létre (pl. egy iskolai dolgozat), míg a sztenderd esetén az adatfelvételre, a lebonyolításra és a kiértékelésre is szabvány van, amelyhez tartani kell magukat a felügyelőknek és az értékelőknek. Ha nem így tesznek, a vizsga nem lesz reprodukálható egy másik intézményben.

Az utolsó felosztási kategória szerint megkülönböztetünk norma- és kritériumorientált, valamint performancia- és kompetenciateszteket (Vigh, 2005). A normakövetés azt jelenti, hogy az egyén eredményét a csoport eredményéhez mérik, hiszen a cél az, hogy különbséget tegyenek a vizsgázók között. Ez a tulajdonság egyáltalán nem érvényes az érettségire, hiszen ott az egyéni készségeket mérik, s azokat illesztik hozzá a kritériumokhoz. Az érettségi vizsga újabb attribútuma, hogy kompetenciaalapú. Ez azt jelenti, hogy a konkrét nyelvi szituációtól függetlenül méri az egyén teljesítményét, így bár objektív, nem sok köze van a valós nyelvhasználathoz (pl. sok benne a feleletválasztás). Az ilyen teszt látszatvaliditása alacsony, hiszen bárki számára problémamentes az alapszintű kitöltése. A vizsgáztatók pedig azért szeretik, mert magas az eredmények megbízhatósági szintje.

Ezzel szöges ellentétben áll a performanciavizsga, amely kifejezetten azt méri, hogy a való életből vett szituációban a vizsgált személy hogyan boldogulna. Ennek a vizsgának az az előnye, hogy megbízható eredményt ad, és a kívülállók is elismerik az ebben nyújtott eredményt. Ugyanakkor a szituáció nem reprodukálható, sokszor aggályos, hogy mennyire képezhető le egy valós nyelvi helyzet, illetve a szinte végtelen számú válaszlehetőség miatt nehéz objektíven pontozni.

Én mégis úgy hiszem, ez a tesztípus áll a legközelebb az általam ideálisnak vélt érettségi vizsgához. Tudom, hogy nehéz egy standard tesztet összeállítani (kipróbálás nélkül meg főleg), és azzal is tisztában vagyok, hogy szinte alig van olyan vizsgafeladat, amely az objektivitás, érvényesség és megbízhatóság hármában megállja a helyét, én mégis úgy hiszem, változtatnunk kellene a feladatokon, mert jelenleg az objektivitás oltárán feláldozzuk az érvényességet és a megbízhatóságot.

Összegezve tehát a jelenlegi érettségi vizsga szummatív, objektív, részben érvényes, főleg megbízható, a jövőbeli belátásról szól, de a tantervre vonatkozó helyi teszt is, amely egy standardizált, kritériumorientált kompetenciateszt. Szerintem azonban el kellene mozdulnunk a kompetenciáktól a performancia irányába, illetve az egész nyelvi tudást kellene mérnünk valós szituációban ahelyett, hogy az objektivitásra terelnénk az összes figyelmünket.

4.2. Egy korszerű megoldási javaslat

4.2.1. Tudásszint kontra mérési módszerek

Kétségtelenül nehéz egy olyan feladatot kitalálni, amely standard, mégis rendelkezik az összes olyan tulajdonsággal, amely a nyelvhasználatra helyezi a hangsúlyt, és amely nem melleleg megfelel a törvényi szabályoknak és a társadalmi elvárásnak. Nemcsak én keresem a megoldási javaslatot, hanem számos egyéb kutató is. Amikor Vígh Tibor (2005) a tanulmányát megjelentette, számos fórumon elindult az érettségi vizsga egy jobb gyakorlatának a kifejlesztése. Szerinte ugyanis: *„Egyrészt vizsgálni kell az idegen nyelvi érettségi vizsgák eredményeit, hogy az érettségizők reális tudásszintjéhez igazíthassák a vizsgát, másrészt pedig azt, hogy a feladatok szintje hogyan viszonyul a követelményekben rögzített készségszintekhez.”* Ebből egyértelműen kiolvasható, hogy az eredmények és a tudásszint szerinte sincsenek egyértelműen egymáshoz rendelve, ahogy mások szerint sem.

Ez pedig szerinte azért nagy baj, mert „*Az idegen nyelvi érettségi vizsga [...] jelentős hatással van a közoktatásra, mivel iskolai követelménnyé teszi a Referenciakeret adott szintjének elérését, amely megjelenik az 1995-ben bevezetett és 2003-ban módosított Nemzeti Alaptantervben. Így kutatást igényel annak feltárása, hogy az idegen nyelvi érettséginek milyen a visszahatása a közoktatásra, azaz hogyan szolgálja az idegen nyelvek tanításában bekövetkezett szemléleti és tartalmi modernizációt, és milyen mértékben játszik szerepet abban, hogy a kommunikatív tesztelés nemcsak a minősítő értékelésben, hanem a mindennapi tanítási-tanulási folyamatban is elterjedjen.*” Tehát az oktatásnak és a vizsgáztatásnak szimbiózisban kellene lenniük egymással, s az egyik jó gyakorlatát kellene átvennie a másiknak, és fordítva.

Alapvetően igaz az, hogy a szóbeli vizsgafeladatokat magam is kielégítőnek tartom, hiszen azok megfelelnek a kommunikatív kritériumoknak és az oktatási gyakorlatnak is, éppen ezért ebben az alfejezetben nem kívánok azokkal foglalkozni. Az én figyelmemet sokkal inkább leköti az írásbeli vizsga, ott is az olvasási, a nyelvhelyességi, illetve a hallott szöveg értésére vonatkozó részek.

4.2.2. Az olvasási szövegértést vizsgáló feladatok

Emlékeztetőül leírom, hogy a jelenlegi középszintű érettségi dolgozat az olvasási készséget mérő részében főleg párosítás, feleletválasztós, igaz/hamis/nem eldönthető állításokat tartalmazó feladatokkal találkozni. A vizsgázónak nincs nagy mozgástere, általában a válaszopció betűjelét kell rögzítenie a megfelelő helyen, jellemzően egy négyzetben, így a teszt könnyen javítható, de semmilyen kapcsolata sincs a valóságos nyelvi helyzetekkel. Az igaz ugyan, hogy a szövegek autentikusak, csak sajnos a kitöltésük mechanikus és az eredményük nem megbízható a valós tudás tükrében, mert a dolgozat megengedi a tippelést.

A kommunikatív nézőpont és a tesztek funkcióinak az ismeretét felhasználva az általam elképzelt első feladatban a vizsgázó egy a mindennapi életből vett szövegmintát (pl. egy előadás szórólapja) lát, és abban kell információkat kikeresnie, illetve azokat egy vonalra kézírással rögzítenie (pl. mikor kezdődik az előadás, melyik bejáratnál kezelik a jegyeket stb.). Ez a feladattípus a performanciát vizsgálná, hiszen a vizsgázónak produktívan részt kell vennie a megoldásban, de ettől függetlenül a teszt objektív is maradna, mert a választ előre standardizálni lehetne.

A második feladatban egy rövid újságcikket vagy blogbejegyzést adnék a vizsgázónak, amelyet össze kellene foglalnia megadott szempontok alapján. Tudom, hogy ez a feladat kissé aggályos, mert már eltolódik az íráskészség irányában, de valójában igazán kommunikatív olvasási feladatból nem sok olyan van, amely csak egy készséget használ és negligálja a többi készséget. A minisztérium tankönyvjegyzékén szereplő számos kiadványban például megtalálható az ilyen típusú feladat az olvasási készséget mérő tesztek között. A válasz pontot érő elemeit lehetne rögzíteni, így csökkeneti lehetne a szubjektivitást, azonban ezt ellensúlyozandó nagyban megnőne a megbízhatóság és az eredményesség foka.

A harmadik feladat egy kicsit hasonlítana a mostani párosítós feladatra, de az én verzióm közelebb lenne a valós szituációhoz. A vizsgázók előtt egymáshoz tematikájában nagyon hasonló újsághirdetések lennének, illetve egy másik lapon olyan személyek mondatai, akik valamilyen szolgáltatást keresnek. A feladat az lenne, hogy a szolgáltatásokat és a személyeket párosítsák a vizsgázók a megadott információk alapján. Azonban ezt sem a mostani módon képzeltem el, ahol a válasz betűjelét kell beírni egy mezőbe, hanem minden személy egy kérdést tenne fel, így a választ rögzíteni kellene a lapon. (Pl. – Hová menjünk, ha péntek este a munka után a barátokkal egy pohár üdítőt meg akarunk inni és közben rock zenét akarunk hallgatni? Hard Rock Cafè Megjegyzés: nyilvánvalóan több szöveg szólna szórakozási lehetőségekről, de csak egy kínálna lehetőséget a péntek esti kikapcsolódásra vagy rockzene hallgatására.)²¹

Az utolsó, negyedik feladat pedig egy kérdőív/úrlap kitöltése volna szöveg alapján. A vizsgázó egy olvasmányt kapna, majd kérdésekre kellene a választ megkeresnie. A lényeg az volna, hogy valós szituációkba helyezzük az olvasási feladatot, ne csak azért olvassuk a vizsgázót, mert ez a feladat, így itt például az utasítás szerint megkéri a vizsgázót egy barátja, hogy töltsön ki a nevében egy jelentkezési lapot.

Hiszem, hogy egy ilyen típusú készségvizsgálat megbízhatóbb volna, mert közelebb állnak az általam javasolt feladatok a valós nyelvi helyzetekhez. Abban is biztos vagyok, hogy bár az objektivitás sérülne egy kicsit, a feladatok érvényessége nőne. A vizsgázónak „szerepelnie” kellene: aktív szereplőként venne részt bizonyos szituációkban, így nőne a motivációja. A tesztek egy részénél így is megmaradna a tippelés lehetősége, de ezt ellensúlyozandó kérem az összefoglaló szöveg megírását a második feladatban. A feladatok egyaránt vizsgálnák a

²¹ Ezt a vizsgafeladatot majdnem ebben a formában megtalálhatjuk a TELC vizsgafeladatok között, de ott a válaszopciónak betűjele van, s azt kell a megfelelő helyen rögzíteni.

helyi tanterv szintjeit (hiszen a tantervhez illesztett könyvekben hasonló feladatok vannak) és a jövőbeli belátásról is szólnának. A fókuszba a folyékonyág kerülne: mennyire tudja a vizsgázó a nyelvet aktív olvasásra használni, mennyire tud folyékonyan szöveget alkotni egy másik szöveg alapján, illetve hogyan tudja áthidalni az esetleges hiányosságait (pl. ha nem ismer egy szót a szövegekben).

A feladatok messzemenően kommunikatívak, hiszen nemcsak autentikusak, hanem cselekvésre is készítetik a vizsgázót, akinek így keresnie, párosítania, megfigyelnie kell. A tömörítési feladatban pedig megvalósulhatna az egyéni elbírálás elve is. Ezzel az olvasást is kommunikatívvá lehetne tenni.

4.2.3. A nyelvhelyességi feladatok

A legtöbb gondot természetesen a nyelvhelyességi feladatok átértékelése okozza. Természetesen könnyű kritizálni a pusztán nyelvtani tesztek: a feleletválasztást, a párosítást (szavak szöveggel), a ragozást vagy az önálló kiegészítést mérő feladatokat, viszont annál nehezebb újakat javasolni helyettük.

Egészen biztosan közelíteni kellene egymáshoz a való életet, a helyi tanterv elvárásait, a KER-skálát és a kommunikatív készségeket. Az idegen nyelv tanárok által használt tankönyvekben például minden egyes alkalommal az új nyelvtani szerkezet ismertetése esetén a „keresd meg a szövegben és fedezd fel a használatát” technikát alkalmazzuk, azaz nem mondjuk meg, hogy most például a múlt időről fogunk tanulni, hanem ráirányítjuk bizonyos mondatokra a figyelmet, értelmező- és segítő kérdések alkalmazásával pedig a tanulóval mondatjuk ki a szabályokat. Aki nem így tesz, az a kreatív és élményalapú nyelvtanítást öli meg.

Az általam javasolt első nyelvtani feladat hasonlóképpen nézne ki. Egy szövegben, ami a való életről szól, alá lennének húzva segítő mondatok. Ezek alapján kellene a vizsgázónak hasonló mondatokat alkotnia. Például ha a szöveg arról szól, hogy milyen volt az életem, mielőtt átköltöztem egy másik kontinensre, majd leírom, hogy milyen most az életem, a vizsgázót meg lehet kérdezni, hogy szerinte mi változott (konkrét témákban), vagy hogy az ő élete milyen változásokat hozott, amelyek már soha nem lesznek olyanok, mint régen. A

válaszoknál előre leírt megoldó kulcsban lennének rögzítve az elfogadható igeidők és szerkezetek.

A vizsgázó így teret kapna a mondatalkotáshoz, s mivel a téma a keretrendszer megfelelő szintjéhez illesztett, kiváló mérési alapot biztosítana.

A második feladat egy kicsit rendhagyó lenne. A tanórákon számtalan alkalommal játszottunk azért, hogy gyakoroljunk egy szerkezetet, vagy hogy felmérjük a tanulók tudását. A játékok soha nem önmagukért vannak: egy jó tanár programozottan adja a játékos feladatokat, amelyek célja csak másodlagosan lehet a móka. Az érettségi vizsgán el tudnék képzelni egy mini játékot. Rajzolhatnánk a tesztbe például egy bingó-kártyát, amelyen szavak vannak. A tanulóknak állításokat kellene elolvasniuk és megjelölni a kártyán (pl. szavakhoz tartozó definíciókat). Természetesen sok lenne az egymáshoz hasonló szó vagy nyelvtani szerkezet, hogy ne essen a feladat szintje. Nyertes nem lenne, de az egész bingó-szituáció úgyis csak a keretet adná a feladathoz.

Ez a vizsgaszituáció objektív mérést tenne lehetővé, hiszen könnyen rögzíthetőek és ellenőrizhetőek lennének a válaszok. A játékos keret viszont biztosan motiválóan hatna az érettségizőkre, hiszen a tanórákra lehetne ezzel reflektálni. Kétségtelen ugyanakkor, hogy abból a tényből fakadóan, hogy rögzített válaszopciók vannak, a vizsgaválaszok tippelőssé válnának, a teszt így nem mérne megbízhatóan tudást, ugyanakkor objektívan értékelhető lehetne.

A harmadik és egyben utolsó nyelvhelyességi feladat azt vizsgálná, mennyire tudják a vizsgázók a nyelvet használni. Rövid szituációkat kapnának, amelyből hiányzik egy mondat, rendre az utolsó. A feladatuk az volna, hogy írják be a hiányzó mondatot. Például orvosi szituációban a „mi a panasz?” kérdésre kellene válaszolniuk. Ebből a feladtból biztosan kiderülne, hogy a való életben mit tudnának kezdeni a nyelvtudásukkal, illetve hogy megnyilatkozásaik mennyire természetesek vagy helyesek nyelvtanilag.

Ennek a feladatnak szintén az a nagy előnye, hogy növeli a megbízhatóságot, bár valóban csökkenti az objektivitást. Az összes általam javasolt tesztfeladat ugyanakkor megfelel a kommunikatív elveknek, ahogy arra is figyeltem, hogy a javaslatok között csak olyan szerepeljen, amely összeegyeztethető a kerettantervvel.

4.2.4. A hallott szöveg értésére vonatkozó feladatok

Végezetül maradtak a hallás utáni szövegértés feladatai. A mostani érettségien határozottan autentikus szövegek hangzanak el, hiszen anyanyelvi beszélőkkel olvastatják fel azokat. Ugyanakkor a felolvasók nyelvtanárok és egyetemi professzorok, nem pedig színészek, éppen ezért a vizsgafeladatoknak mindig van egy olyan érzete, hogy ezeket a szövegeket csak felolvasták. Ezért tűnnek mesterkéltnek a felvételek.

Az én tesztjeimnél alapfeltétel lenne, hogy ne legyen minden egyes szó megírva, hanem a szereplők szabadon beszélhetnének, így szerepelne a szövegükben hezitálás vagy javítás is. Szerintem az is jó volna, ha lenne egy kevés háttérzaj, mert így könnyebben el lehetne hinni, hogy valós szituációról van szó.

A mostani érettségi vizsgán az érettségi többi részéhez hasonló feladatok vannak a hallott szöveg értésénél is: megtalálható egy igaz/hamis/nem eldönthető, egy feleletválasztós és egy szöveg-kiegészítős feladat is.

Az első feladat egy egyfajta diktálás lenne. A CD-ről elhangozna egy útleírás és a vizsgázó berajzolná a térképen az útvonalat, vagy egy bevásárló lista és a vizsgázó jegyzetelne vagy kihúzná a már „megvásárolt” itemeket. Ez a típusú feladat még sok írást nem igényelne, inkább aktívan kellene hallgatni, ezért objektíven lehetne értékelni.

A második feladatban egy tájékoztató szöveget lehetne hallani és a vizsgázó kérdésekre keresné a választ. Például egy nyaralás első napján történő eligazításhoz lennének kérdések megadva (pl. mikor mehetek reggelizni?), s ki kellene tölteni az üres helyeket. Ez a feladat sokkal megbízhatóbb eredményt adna, mint a mostani válasz-kiegészítős verzió, ott ugyanis a mondat eleje és vége meg van adva, így csak a hiányzó item fogadható el, és csak abban a formában, ahogy az nyelvtanilag is passzol. Itt viszont nem lennének mondatok, csak kérdések/kategóriák és arra a válaszok.

Az utolsó feladat egy leírás meghallgatása lenne, a feladat pedig az volna, hogy a vizsgázó válasszon a megfelelő opciók közül. A különbség a mostani feladathoz képest annyi volna, hogy a válaszok egy úrlapon lennének olvashatók, így például egy rablásról szóló jegyzőkönyvet kellene feleletválasztással kitölteni.

A magnóhallgatási feladatok újszerűsége tehát nem feltétlenül a feladattípusokban, hanem a kivitelezésben lenne: a vizsgázóknak sokkal életszerűbb feladatokat adnék, és valóságos

felvételeket játszanék le. A vizsgafeladatok eredetileg objektívek és részben produktívak voltak, most viszont a hangsúly a kommunikatív kompetencián és a performancián lenne.

A vizsgázók aktív résztvevői lennének a hallgatási feladatnak (ahogy eddig is), illetve a szintnek és az érdeklődési körüknek megfelelő szövegeket hallgatnának meg. Csakhogy a szövegek nem lennének irodalmiak vagy előre megírtak, valamint különböző akcentusú vagy nyelvjárást beszélő emberrel mondatnám fel azokat, hogy ezzel is kövessük a való életnek való megfelelés kritériumát.

5. Végső következtetések

Jól látható, hogy az általam javasolt vizsgafeladatok eltérnek a megszokottól nemcsak kivitelezésükben, hanem tartalmukban is. Az idegen nyelv tanárok és a szakértők egyaránt megfogalmazták, hogy a rendszert felül kell vizsgálni, hiszen pillanatnyilag túl sok a tippelős feladat. Én a javaslatok között kevesebb olyat szerepeltetek, amelyeknek a válasza sztenderd módon leírható, mégis úgy hiszem, ez a vizsga kimenetelét nem befolyásolná, hiszen a törvény szerint az javíthatja a dolgozatot, aki a tantárgyat amúgy is taníthatja, így nem lenne szükség bonyolult javítás-értékelési útmutatóra, csak egyfajta ajánlásra vagy mankóra a legtöbb esetben. És hogy az objektivitás csorbát ne szenvedjen, el lehetne rendelni, hogy a középszintű írásbeli dolgozatot is lássák el kóddal, illetve hogy a szaktanár ne javíthassa a saját diákjának a dolgozatát, vagy hogy egynél több tanár javítson egy tesztet.

A performancia szerintem fontosabb a nyelvhelyességnél: a való életben sem fog senkit zavarni, ha a múlt idő ragozását elrontja az ember egy történet mesélése közben. A megértetés és a megértés sokkal fontosabb készségek, amelyeket a tanórákon éppen eleget gyakoroljuk, így helyük van a vizsgán is, és nem csak a szóbeli részben. Amúgy is alapkövetelmény kellene, hogy legyen, hogy a tanórákon gyakoroltak kapjanak teret a vizsgán is, ezért vagy le kellene cserélni a kerettantervet (folyamatban) és a ráépülő könyveket, vagy át kellene alakítani az érettségít (folyamatban), mert így diszharmóniát tapasztal a tanuló és a tanár egyaránt. A disszonancia pedig mindig a rendszer hibáját jelzi.

Végezetül pedig elismerem, hogy az általam javasolt tesztek csak empirikus tapasztalataim alapján született ötletek, nem pedig vizsgaszituációban kipróbált módszerek, így nem tudni, hogy adott vizsgázó a mostani rendszerben vagy az általam javasolt feladatokkal hogyan teljesítene. Ez egy újabb kutatás témája lehetne, amely remélem, felkelti a szakma érdeklődését.

Hivatkozások

A 2014. októberi angol nyelv középszintű érettségi vizsga az olvasott szöveg értését mérő első feladata. [Online]

http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/feladatsorok/kozepszint_2014osz/kozep_5nap |

Utolsó látogatás: 2016. május 29.

A Pedagógusok Országos Szakszervezetének nyílt levele Hoffmann Rózsa oktatási államtitkárhoz 2012. május 4-én. [Online]

http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2012/5/4/Kiverte_a_biztositekot_a_tanaroknal_az_eret_OPDJ9W#rss | Utolsó látogatás: 2016. május 29.

Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. évi (VI. 13.) kormányrendelet. [Online] <http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegydoc.cgi?docid=99700100.KOR>

| Utolsó látogatás: 2016. május 29.

Az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V.24.) OM rendelet. [Online]

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/angol_nyelv_vk.pdf | Utolsó látogatás: 2016. május 29.

BARANYI Károly (2010): *Az érettségi vizsga – az elbutulás forrása.* [Online] http://www.n-p-m.hu/files/%28Baranyi%29_Az_erettsegi_vizsga_az_elbutulasa_forrasa.pdf | Utolsó látogatás: 2016. május 29.

Utolsó látogatás: 2016. május 29.

CZERVAN Andrea (2012): *Az érettségi feladatlap elkészítése, útja az iskoláig.* [Online]

http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2012/5/4/erettsegi_feladatlap_elkeszites_ut_az_iskol_FB3LIY | Utolsó látogatás: 2016. május 29.

DÁVID Gergely (2012): *A szintleírások nyelvének szerepe a Közös Európai Referenciakeret magyar, angol és német nyelvű kiadásában.* In: *Magyar Pedagógia*. 112. évfolyam, 2012/1. szám. 19-39. pp.

HEDGE, Tricia (2000): *Teaching and Learning in the Language Classroom.* Oxford University Press, Oxford.

HORVÁTH Zsuzsanna – LUKÁCS Judit (2009): *A kétszintű érettségi vizsga.* [Online]

<http://www.ofi.hu/ketszintu-erettsegi-vizsga-0> | Utolsó látogatás: 2016. május 29.

KOLBERT András (2012): *Mi értelme az érettséginek?* [Online]

http://index.hu/tudomany/2012/05/11/mi_ertelme_az_erettseginek/ | Utolsó látogatás: 2016. május 29.

Közös Európai Referenciakeret. [Online] <http://www.keronline.hu> | Utolsó látogatás: 2016. május 29.

MÁTRAI Zsuzsa (1996): *Érvek és ellenérvek a kétszintű érettséggel kapcsolatban.* In: *Új Pedagógiai Szemle*. 46. évfolyam, 1996/9. szám. 38-45. pp.

MOLNÁR György (2006): *A leggyakrabban használt pedagógiai fogalmak.* In: Dr Benedek András (szerk.): *A szakképzés-pedagógia alapkérdései.* BME GTK, Typotex Kiadó, Budapest. pp. 217-243.

PETNEKI Katalin (2002): *Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai.* In: *Új Pedagógiai Szemle*. 58. évfolyam, 2002/7-8. szám. 147-160. pp.

VÍGH Tibor (2005): *A kommunikatív tesztelés elméleti alapja.* In: *Magyar Pedagógia*. 105. évfolyam, 2005/4. szám. 381-407. pp.

A hallgatói tehetséggondozás lehetőségei és problémái a Zsigmond Király Főiskolán

Dr. Schottner Krisztina, főiskolai docens, oktatási rektor-helyettes

Zsigmond Király Egyetem

1039, Budapest, Kelta u. 2. schottner.krisztina@zskf.hu

tehetség, tehetséggondozás, TDK, Zsigmond Király Főiskola

Összefoglaló

Jelen cikk a tehetséggondozás lehetőségeit és problémáit foglalja össze egy fiatal magánintézmény, a Zsigmond Király Főiskola szempontjából. Milyen problémákkal kell megküzdenünk a hallgató motiváció és a csökkenő hallgató létszám mellett? Ismertetésre kerül, hogy milyen eszközökkel próbáljuk a hallgatók tudományos munkáját, konferenciákon való részvételét és kutatásokba való bevonását támogatni. Bemutatásra kerül néhány tehetséggondozási modell is, mely a főiskola tehetséggondozásának alapját is adja.

Students talent management opportunities and problems at the King Sigismund University

Abstract

This paper examines the possibilities and opportunities of talent management at a relatively young privately owned institution, the King Sigismund Business School. It shows what problems occur in lights of declining student numbers and motivation. The author presents what methods and good practices can be used in order to involve students into research, conferences and publication activities. At the end several talent management models are introduced that present the foundation of talent management at King Sigismund University.

1. Bevezetés

Az utóbbi évtizedek egyik üdvözlendő folyamata, hogy a tehetséggondozás mind nagyobb szerepet kap az oktatási intézményekben. Széleskörű szakirodalom foglalkozik a tehetség fogalmának meghatározásával, típusainak elkülönítésével. Kiemelt jelentőségűvé vált a tehetségek felismerése, kibontakoztatása és támogatása is. Tehetségfejlesztő programok kidolgozására került sor, sőt a tehetségmenedzsment erősödése oktatási és vállalati szinten is egyre fontosabb szerepet kapott.

Mіндеzen folyamatok mellett az intézményesülés, a törvényi háttér módosulása és a különböző szervezetek létrejötte vagy megerősödése is zajlott/zajlik.

A Zsigmond Király Főiskola számára régóta kiemelt kérdés, hogy egy fiatal felsőoktatási intézmény miként tud ebben a folyamatban részt venni? Hogyan tud különböző szervezetek tevékenységében szerepet vállalni? Hogyan tudja kiválasztani a tehetséges hallgatóit? Hogyan tudja a főiskola motiválni a hallgatóit és az oktatóit a tehetséggondozás terén?

A Zsigmond Király Főiskola fiatal felsőoktatási intézmény, amelynek története a kutatási-fejlesztési és tehetséggondozási szempontból is több fejlődési szakaszon, változáson ment keresztül. Létezése első éveiben elsősorban az oktatás feltételeinek megszervezésére összpontosított, de már az első évektől kezdve számos olyan kezdeményezést is útjára bocsátott, amellyel a tudományos közéletbe való bekapcsolódást, az elismert kutatóhelyé válást célozta meg, elősegítve ezzel oktatóinak kutatási és publikációs tevékenységét, bátorítva az oktatók és a hallgatók tudományos együttműködését, a hallgatók önálló kutatásra való felkészítését (http://www.zskf.hu/images_uploaded/518cac7f1959.pdf).

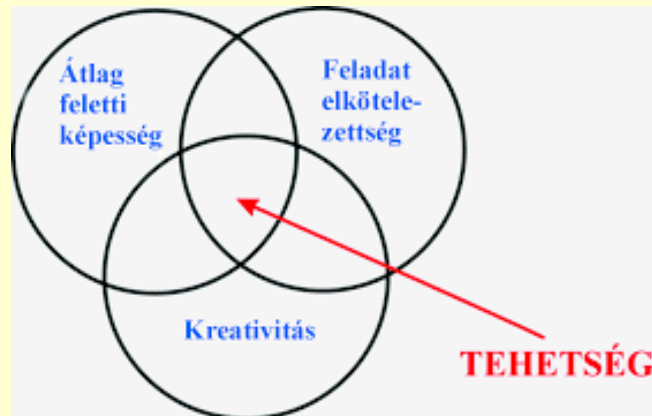
Főiskolánk megalakulása óta egyre nagyobb hangsúlyt fordít a tehetséggondozásra, az érdeklődő hallgatók támogatására. A kezdeti időszakban nem is igazán beszélhettünk tehetséggondozásról. Az évek során azonban egyre több oktató kapcsolódott be ebbe a tevékenységbe és szerencsére egyre több hallgatót sikerült motiválnunk. A tehetséggondozás szervezett keretek közé került, kurzusokat hirdetünk, konferenciákat szervezünk. Lett tehetséggondozási felelősünk, intézeti TDK felelőseink és intézményi TDT elnökünk is, akik aktívan részt vesznek az Országos Tudományos Diákköri Tanács munkájában. A többletteljesítményre képes hallgatók felismerését, tehetségük kibontakoztatását, érvényesülésük támogatását és előmenetelük követését a lehető legkülönbözőbb módon próbáljuk segíteni.

2. Fogalmi kérdések, elméleti alapvetés

A tehetséggondozással foglalkozók kollégákat is sokszor megosztja, hogy kit is nevezünk tehetséges hallgatónak. A tehetség definiálására számtalan fogalom és modell létezik, de belátható, hogy ez egy képlékeny, szakterületenként más és más sajátosságokat hangsúlyozó fogalom.

A tehetség tudományos értelmezése már a XIX. században megkezdődött. Ez kezdetben elsősorban az intelligenciakutatást, majd a kreativitásvizsgálatot jelentette. A múlt század utolsó harmadában azonban megjelentek a többtényezős tehetségmodellek is. (Jelen tanulmánynak nem célja a számtalan modell bemutatása, mindössze 1-2 modell ismertetésére szorítkozik, melyek alapjául szolgálhatnak a ZSKF tehetséggondozásnak.) Renzulli

háromkörös tehetségmodellje (1. ábra) a legtöbbet idézett modell a tehetség fogalmának meghatározásánál (N. Kollár- Szabó, 2004).

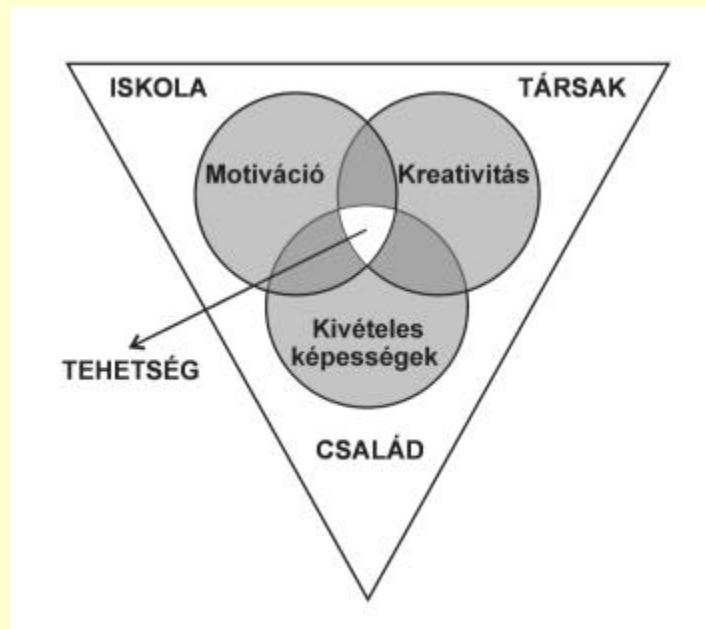


1. ábra Renzulli háromkörös tehetségmodellje

Renzulli a tehetség meghatározásánál három komponenst emel ki: átlag feletti képesség, kreativitás, feladat elkötelezettség. „A tehetséges viselkedést felmutató emberek azok, akik ezekkel a jegyekkel bírnak, vagy ki tudják őket fejleszteni, és azokat az emberi teljesítmény bármilyen potenciálisan értékes területén hasznosítják. Azok az egyének, akik rendelkeznek ilyen interakcióval, vagy képesek annak kialakítására a három terület között, az oktatási lehetőségeknek és szolgáltatásoknak széles skáláját igénylik, és ezek gyakran hiányoznak a normál iskolai programból.” (Renzulli, 1981, 24.) Renzulli ezen megfogalmazása azért fontos, mert már megjelenik benne az iskola, az oktatás szerepe, mint a tehetségek fejlesztésének egyik fontos színtere. Jelentős kérdés azonban az, hogy a felsőoktatás esetében milyen fejlesztendő területek jelennek meg. Az iskoláskor a kisiskolás kortól a felsőoktatásig terjedő időszakot foglalja magában. Természetesen más és más fejlesztési lehetőségek és módszerek alkalmazhatóak az életkori sajátosságoknak megfelelően.

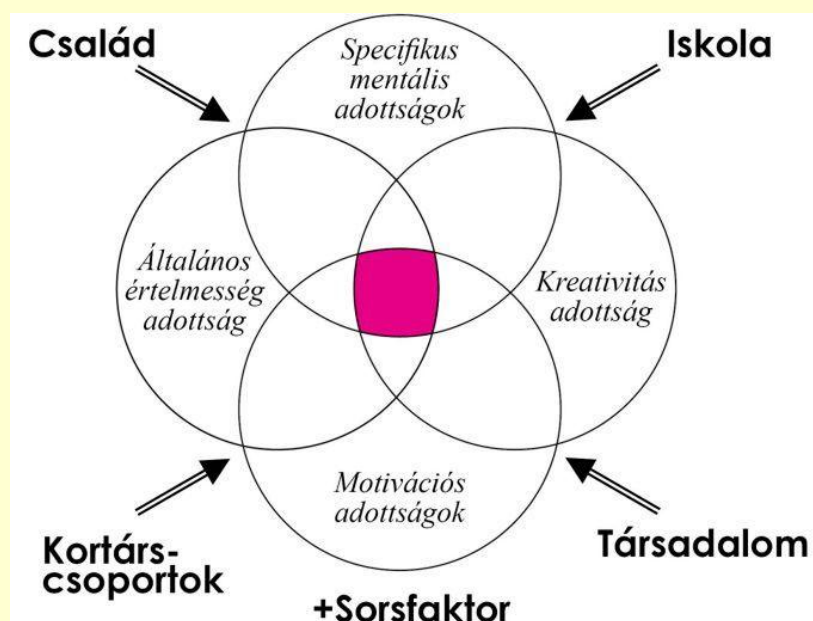
Kisiskolás korban elsősorban a tehetség általános képességeihez tartozó elemeit kell hatékonyan fejleszteni. A felső tagozatban már lehetséges a hatékony speciális tehetségfejlesztés, mert a legtöbb kutatás szerint ekkor már megjelenik a speciális tehetség. A középiskolás korban már az intézmények elkülönült fejlesztési szintereket hoznak létre (fakultáció, tagozatok, speciális osztályok, mentor-program stb). A tehetség kibontakoztatásának egyik utolsó fázisa a felsőoktatás, ahol a hallgatót a felsőfokú szakképzéstől a BA-n és MA-n át a PhD-ig juttathatjuk el (Balogh, 2007).

Mönks többtényezős tehetségmodelljében (2. ábra) a Renzulli-féle képességek mellett már sokkal határozottabban megjelenik a család, a társak és az iskola kiemelkedő szerepe is (N. Kollár- Szabó, 2004, Balogh 2007).



2. ábra Mönks többtényezős tehetségmodellje

Magyarországon az egyik legfontosabb modell kidolgozása Czeizel Endre nevéhez kapcsolódik. A $2 \cdot 4 + 1$ faktoros modellben (3. ábra) minden tényezőt megjelenít a szerző, mely szerinte a tehetségek fejlesztő munkájához szükséges. Ennek a modellnek az alapját is a korábban már említett Renzulli-féle képességek adják, de Czeizel az átlagon felüli képességeket differenciálja és általános intellektuális képességeket és speciális mentális képességeket határoz meg helyette. A Mönks-féle környezeti tényezőket ebben a modellben is megtaláljuk, de a szerző a társadalom hatását is kiemelkedően fontosnak tartja (értékrend, elvárások...). Czeizel a modellbe beépít egy sorsfaktort is, mint plusz egy tényezőt. Ez elsősorban az egészségi állapotot, az életképességet, de akár a szerencsét is jelentheti.



3. ábra: Czeizel Endre $2 \cdot 4 + 1$ faktoros modellje

A modell mellett érdemes megemlíteni Czeizel tehetség fogalmát is, mely a szokásos képességek, genetikai adottságok mellett a lehetőséget hangsúlyozza. „A tehetség egy lehetőséget, potenciált, ígéretet jelent arra, hogy valamelyik emberi tevékenységi körben olyan kiemelkedő teljesítményt hozzon létre, amely társadalmilag hasznos, és amely meglepődöttséggel, sikerélménnyel jár előője számára.” (Czeizel, 1997; Balogh, 2011; Dávid, 2015). Abban, hogy a lehetőségeket mennyire sikerül kihasználni az oktatási intézményeknek is kiemelten fontos szerepük van.

A fent említett sokszínűség miatt a tehetség fogalmának meghatározására a főiskolán nem is tettünk kísérletet. Mivel az intézményünkben számtalan szak és szakirány létezik, ezért a „tehetség” fogalma intézményi szinten nehezen definiálható. Ennek következtében a főiskola célja, hogy minden érdeklődő hallgatónak lehetőséget biztosítson a tehetséggondozó folyamatunkba való bekapcsolódásra (különböző TDK kurzusokon való részvételre, az intézeti TDK versenyeken való megmérettetésre, a versenyekre való felkészülésre és természetesen az egyes kutatócsoportok munkájába való bekapcsolódásra is).

A legtöbb tehetségmodellben megjelenik az iskola szerepe is. A Zsigmond Király Főiskolán azt tűztük ki célul, hogy a lehető legtöbb szinten segítsük a többletjeljesítményre képes, motivált hallgatóinkat. A tehetséggondozó folyamatba való belépést nem kötöttük tanulmányi átlaghoz, leadott írásbeli anyagokhoz. A kollégák egyöntetű véleménye alapján minden érdeklődő bekapcsolódhat az intézményben folyó tehetséggondozásba és az ott nyújtott teljesítménye alapján próbáljuk később is segíteni őket.

3. A tehetséggondozás szinterei a Zsigmond Király főiskolán

3.1. A demonstrátori rendszer

Az egyéni tehetséggondozási formák közé sorolható a tehetséges hallgatók támogatásának egyik formája a demonstrátori rendszer. A demonstrátoroknak lehetőségük nyílik mentoraik segítségével a tudományos kutatásokba bekapcsolódni, az oktatókkal szorosabb kapcsolatot kiépíteni, az egyes intézetek oktatási, kutatási területeit részletesebben megismerni. 2009-től öt éven keresztül minden intézet rendelkezett demonstrátorral. Azóta a nappali tagozatos hallgató számának jelentős csökkenése miatt nem minden évben és nem minden intézetnél működtetjük a rendszert.

A demonstrátori státuszok kritériumait, a demonstrátorok feladatát, díjazásának lehetőségeit a Demonstrátori Szabályzatunk tartalmazza. Minden demonstrátor esetében a munkaköri leírásban találhatóak az elvégzendő feladatok, melyek részben intézmény-specifikusak,

részben az éppen aktuális kutatási lehetőségek által meghatározottak. A demonstrátorokkal szemben egységes elvárás azonban a Tudományos Diákköri tevékenységbe való bekapcsolódás és az ERASMUS program támogatása (esetleg részvétel, vagy az ide érkező tanárok és hallgatók beilleszkedésének, szakmai teljesítésének segítése). A demonstrátorokat a mentoraik látják el feladatokkal és a teljesítést is ők ellenőrzik. A mentor figyelemmel kíséri demonstrátora tanulmányi előmenetelét, segíti a tudományos tevékenységekbe való bekapcsolódását, felkészíti a tanulmányi versenyekre.

3.2. A Tehetséggondozó Kör

A tehetséggondozásért elhivatott kollégákkal létrehoztuk a „Societas Draconistrarum” Tehetséggondozó Kört, melyek elsődleges funkciója a tanácsadás, a pályaorientáció, a lehetőségek, az információk személyre szabott megmutatása a tehetséges fiataloknak. A résztvevő oktatók vállalták, hogy a kimagasló teljesítményt nyújtó, többletmunkára vállalkozó és alkalmas hallgatókat a versenyeken való megmérettetésre, a TDK munkák megírására biztatják.

2010. májusára a főiskola Tehetségpontját a Nemzeti Tehetségközpont regisztrálta (<http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-140-000-564>). Ezzel a szervezettel egy folyamatosan fejlődő rendszer részeivé váltunk, hiszen a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács kezdeményezte a tehetségpontok létrehozását Magyarországon és a határon túli területeken is. Így részesei vagyunk a Magyar Génius Hálózatnak, melyben az információk áramlása is kiemelten fontos szerepet kap. A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (matehetsz.hu) által folyamatosan értesülünk az újabb konferenciák, pályázati lehetőségek meghirdetéséről, mely nagyban segíti munkánkat.

3.3. A Tudományos Diákköri tevékenység

A tehetséges hallgatóink támogatása érdekében TDK-kurzusokat, versenyekre, mesterképzési felvételre felkészítő kurzusokat félévenként indítunk. Ezzel szervezett keretek közé került a tehetséggondozási folyamat egy része. A hallgatók motiválásához is hozzájárul, hogy a többleteljesítményért kreditet, érdemjegyet kaphatnak. Ezen „tantárgyak” felvétele opcionális a hallgatók részére, a szabadon választható kurzusok között vehető fel, vagyis a kurzusra való jelentkezés már jelzés számunkra, hogy az illető szívesen venne részt szakmai megmérettetésen (intézeti és országos szinten egyaránt).

Iskolánk a hallgatók tudományos munkájának támogatására intézeti tudományos diákköri felelősi rendszert alakított ki. A TDK felelősök feladata, hogy a tudományos, szakmai

munkák háttérét (műhelyek, versenyek) koordinálják. Szervezik az iskolai és iskolán kívüli versenyeket és eseményeket, szakmai megjelenéseket (publikációk, konferencia szereplések). Félévente intézeti TDK-konferenciákat szervezünk, 2 évente részt veszünk az Országos Tudományos Diákköri Konferencián. Az Országos Tudományos Diákköri Tanács szabályainak megfelelően a két éves ciklusú OTDK versenyek között intézményi/intézeti TDK-versenyeket tartunk (<http://otdt.hu/hu/kozponti-felhivas>). Ezen fordulókat többször a Tudománynapi rendezvényeinkkel kötjük össze. Az intézeti TDK felelősök munkáját az intézményi TDT elnök koordinálja. Ő tartja a kapcsolatot az OTDT-vel, nevezi és szervezi a hallgatók részvételét az országos versenyeken.

Tehetséggondozás szempontjából az egyik legmeghatározóbb esemény főiskolánk számára 2010-2011-ben a XXX. Jubileumi OTDK Társadalomtudományi Szekciójának szervezése és lebonyolítása volt. A három napos rendezvény (2011. április 14-16.) szakmai és szervezési szempontból is sikeres volt, rengeteg pozitív visszajelzést kaptunk. A rendezvényen közel 500 fő vett részt (hallgatók, oktatók, látogatók). Kiváló lehetőség volt ez a tehetséggondozás iránt elhivatott oktatók, kutatók és a tehetséges hallgatók találkozására is. A Társadalomtudományi Szekcióban 14 versenyzőnk indult, heten kaptak helyezést vagy különdíjat. Az Andragógia Szekcióban pedig két hallgatót indítottunk, egyikük harmadik helyezést ért el. A XXXI. OTDK Pedagógia, Pszichológia, Andragógia és Könyvtáradományi Szekcióban 3, a Társadalomtudományi Szekcióba 11, a Közgazdaságtudományi Szekcióba 2 dolgozatot neveztünk. Hallgatóink kiemelkedő teljesítményt nyújtottak, egy első, egy második és két harmadik helyezést értek el. A XXXII. OTDK-ra 9 pályamunkát neveztünk. 7 dolgozatot a Társadalomtudományi Szekcióban, kettőt pedig a Közgazdaságtudományi Szekcióban indítottunk (<http://www.otdt.hu/hu/otdk-eredmenyek>).

3.4. Az ERASMUS program

A főiskola egyre nagyobb hangsúlyt fektet arra, hogy a jó tanulmányi eredménnyel rendelkező és idegen nyelvet is jól beszélő hallgatóinknak külföldi tanulási lehetőséget biztosítson. Az ERASMUS program keretében évről-évre több hallgató nyert külföldi ösztöndíjat. A pályázók bizottság előtti meghallgatáson vesznek részt, ahol a nyelvi kompetenciákat és a motivációt vizsgáljuk. Külföldi ösztöndíjak esetében mindig előnyt élveznek azon hallgatóink, akik a tehetséggondozás egyéb területére is bekapcsolódtak.

42 partnerintézmény közül választhatnak hallgatóink. Az utóbbi években már a szakmai gyakorlat külföldön való teljesítésére is lehetőséget tudunk biztosítani (<http://www.zskf.hu/erasmus>).

3.5. Publikálási, kutatási lehetőségek biztosítása

A tehetséggondozás részeként a hallgatóinknak igyekszünk publikációs lehetőséget is biztosítani. 2011-ben a ZSKF mindhárom intézete egy-egy önálló „TETT” kötetet („Tehetség, Elkötelezettség, Tudás, Tradíció”) jelentetett meg. Ebben az ISBN számmal is rendelkező kötetben a színvonalas szakdolgozatok és TDK-dolgozatok kerültek bemutatásra. A dolgozatok kiválasztásában az intézetvezetők és a TDK felelősök működtek együtt. A TETT kötetek nyomtatott formában való megjelenését a TÁMOP Pegazus Projektünk tette lehetővé (<http://www.zskf.hu/kiadvanyok>). Saját forrásból tervezzük a következő időszakban a kötet elektronikus formában való újragondolását.

A legtehetségesebb hallgatóinknak mindig próbáltunk lehetőséget biztosítani a főiskolán működő kutatóközpontok tevékenységébe való bekapcsolódásra. Ennek során a hallgatók többféle kutatásba kapcsolódhattak be, részt vehettek és elő is adhattak a kutatócsoportok által szervezett konferenciákon és próbálunk további publikálási lehetőségeket is biztosítani. A főiskola kutatási központjainak vagy projektjeinek működéséhez igyekszünk forrást biztosítani, melynek segítségével lektorált folyóiratokat is ki tudnak adni. Ezekben a folyóiratokban a tehetséges hallgatónk publikációi is megjelenhetnek (Geopolitika a 21. században, ZSKF TKK könyvek, ZSKF TKK füzetek, Gerontoeducáció, Vallástudományi Szemle, Közéletések).

4. A főiskolán megjelenő problémák a tehetséggondozás terén

A Zsigmond Király Főiskolán a tehetséggondozás terén megjelenő problémák szignifikáns összefüggést mutatnak a hallgatói létszám alakulása terén kialakult gondjainkkal. A felsőoktatásban megjelenő változások különösen erősen érintették a magánintézményeket. Jelentős mértékben csökkent az állami finanszírozású helyeink száma. Ezzel párhuzamosan a folyamatosan emelkedő felvételi pontszámok és a több szakunkat is érintő kötelező emelt szintű érettségi bevezetése is hozzájárult a hallgató létszámunk csökkenéséhez.

2007-hez képest több mint felére csökkent a hallgatói létszámunk. Kevesebb hallgatóval sokkal nehezebb minőségi tehetséggondozási feladatokat végrehajtanunk.

Az átalakulási folyamatok azonban a hallgatóink más típusú átrendeződését is jelentették. A kurzusokat felvett hallgatók között a létszámcsökkenés nem azonos a képzés típusát tekintve. Sajnos a nappali tagozatos hallgatóink létszáma sokkal erőteljesebben csökkent, mint a levelezős hallgatóké. A tehetséggondozás szempontjából ez komoly nehézséget okoz. Egyrészt a levelezős hallgatóink kéthetente hétvégén vannak csak a főiskolán, így sokkal

kevesebbet találkoznak oktatóikkal, más típusú munkakapcsolat alakul ki velük, mint a nappalis hallgatók esetében. Másrészt a levelezős hallgatók többsége munka mellett végzi tanulmányait. Tőlük munka és tanulás mellett tudományos diákköri munkát, kutatást elvárni igen nehéz, csak a nagyon erősen motivált hallgatók esetében valósítható meg.

Az átstrukturálódás a BA/MA szerkezetet is érinti. Öröndetes, hogy egyre több mester szakos hallgatónk van, akiket az erőteljesebb motiváció jellemez. Probléma viszont, hogy mester szakjaink csak levelezős képzésben indulnak, így ismét a munka-család-tanulás melletti plusz tevékenység végzését várnánk el tőlük.

A tudományos diákköri tevékenységünket nehezíti, hogy a képzéseink (BA 3 éves, MA 2 éves) ciklusai nem esnek egybe az OTDK 2 éves ciklusaival. Ez természetesen az összes hazai felsőoktatási intézményt érinti. A jelenlegi rendszerben sajnos előfordulhat az, hogy a BA képzésben nálunk utolsó éves hallgató jogosultságot szerzett az OTDK-n való részvételre. Az országos verseny idején azonban már egy másik felsőoktatási intézmény hallgatója, ahol MA képzésben szintén TDK dolgozatot írt, s inkább ezt mutatja be az országos fordulón.

Sajnálatos módon főiskolánkon jelentős a diszkrepancia az intézményi konferencián bemutatott dolgozatok és az országos versenyen bemutatott dolgozatok száma között. A különbségek kialakulásának okai közé sorolható, hogy a két konferencia között eltelt 1-1,5-2 év alatt új felsőoktatási intézmény tanulója lett a hallgatónk vagy már külföldi tanulmányokat folytat. Sok esetben pedig a korábban vázolt munka melletti tanulás okozza a problémát. A felhalmozódott mennyiségű munka vagy a munkahely negatív hozzáállása miatt nem tudnak eljönni a hallgatók a 2-3 napos konferenciára.

Hallgatóink publikációs tevékenysége forrásigényes. Ezeket a forrásokat saját erőből vagy pályázati forrásokból igyekeztünk előteremteni eddig és törekszünk erre a jövőben is.

5. Összegzés

A tehetséggondozás a felsőoktatás terén egészen más lehetőségeket nyújt, mint a középszintű oktatásban. A főiskolánkon már érettségizett, sok esetben több éves munkatapasztalattal rendelkező, esetleg több gyermeket nevelő felnőtt emberekkel találkozunk. Itt már nem lehet bizonyos képességek fejlesztésére szorítkozni. Tehetséggondozó munkánk egyik legfontosabb része, hogy a hallgatókat tudományos diákköri munkákra, kutatásra, publikálásra biztassuk. Ebben a tevékenységben természetesen felhasználják, mi pedig remélhetőleg fejlesztjük mindazokat a képességeket, melyeket a korábban ismertetett modelleknél láthattunk.

A hallgatókat igyekszünk ösztönözni, motiválni a rengeteg személyre szabott foglalkozással. A TDK kurzusainknak kredit pontot és érdemjegyet adunk, mely a munkájuk elismerését szolgálja. Próbálunk kiváló tanár-diák kapcsolatot kialakítani az érdeklődő hallgatókkal és közös tevékenységet folytatni a kutatások, publikációk, konferenciák esetében. Meggyőződésünk, hogy a személyes kapcsolattartás, a szakmai beszélgetések erősítik leginkább a hallgatói motivációt.

A csökkenő hallgatói létszám ellenére igyekszünk a jövőben is egyre több hallgatót bevonni a tehetséggondozásba. Megrendezzük az intézményi TDK konferenciáinkat és reméljük, hogy az országos fordulón is sikeresen szerepelnek majd a hallgatóink.

Irodalomjegyzék

Balogh László (szerk.) (2011): A tehetség felismerése és fejlesztése (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához). Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, 9-26.

Balogh László (2007): Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához).

<http://tehetseg.hu/balogh-laszlo-mi-tehetseg> Letöltés dátuma: 2016. augusztus 10.

Bodnár Gabriella (2011): A tehetséges fiatalok menedzselése a felsőoktatásban In: Bodnár Gabriella- Takács Gabriella – Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011. 9-45.

Czeizel Endre (1997): Sors és tehetség. Minerva Kiadó, Budapest

Dr. Dávid Mária (2015): Speciális igényű hallgatók/tanulók a felsőoktatásban és a felnőttképzésben, Eger, 2015

http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/index.html Letöltés dátuma: 2016. augusztus 10.

N. Kollár Katalin- Szabó Éva (2004): Pszichológia pedagógusoknak, Osiris, 2004. 469-485.

Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1985): The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence. Creative Learning Press, Mensfield Center, CT. exceptional abilities and talents. Leicester, England, 149–164.

<http://matehetsz.hu> Letöltés dátuma: 2016. augusztus 10.

<http://otdt.hu/hu/kozponti-felhivas> Letöltés dátuma: 2016. augusztus 10.

<http://www.otdt.hu/hu/otdk-eredmenyek> Letöltés dátuma: 2016. augusztus 10.

<http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-140-000-564> Letöltés dátuma: 2016. augusztus 10.

<http://www.zskf.hu/erasmus> Letöltés dátuma: 2016. augusztus 10.

http://www.zskf.hu/images_uploaded/518cac7f1959.pdf Letöltés dátuma: 2016. augusztus 10.

Szakképzés és foglalkoztatás a rácsok mögött. Tapasztalatok a Kalocsai Fegyház és Börtönben

Ács-Bíró Adrienn, PhD hallgató

PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6. acs.adri001@gmail.com

Kulcsszavak: börtön, szakképzés, foglalkoztatás

Keywords: prison, professional training, employment

Összefoglaló

Kutatási célunk, a büntetés-végrehajtás keretein belül zajló oktatási-képzési lehetőségek és a továbbmutató törekvések számbavétele, illetve vizsgálata annak érdekében, hogy rámutassunk az oktatás és a reintegráció kapcsolatára. Kutatásunk során a nők oktatásának és képzésének speciális aspektusait emeljük ki. A nők iskolázottsági helyzetét vizsgáljuk, különös tekintettel az őket érintő hátrányokra.

Professional training and sessions behind bars. Experiences in the Kalocsai Penitentiary

Abstract

The aim of our research is to enumerate the education-training possibilities and future pursuits available in penal institutions. We wish to denote the connection between education and reintegration. Our research is to highlight the special aspects of education and training of females. We examine their state of education, in special regard to the disadvantages they face.

1. Bevezetés

A kutatás igazán időszerű, aktuális kérdéseket tár fel, s képet ad egy olyan világról, mely sokak számára sztereotipizált, ismeretlen közeg. Betekintést enged a női büntetés-végrehajtás falain belülre, ahol elengedhetetlen, és nélkülözhetetlen szerepe van az értékteremtésnek/formálásnak az oktatás, a szakképzés és foglalkoztatás által.

2. A kutatás problémafelvetése, kérdései

Ahogy az EURÓPA 2020 Stratégia is rávilágít, a fenntartható növekedés kulcskérdése az életen át tartó tanulás és a készségfejlesztés. Mindez nemcsak a gazdaság

versenyképességének növelése, de a társadalmi kohézió szempontjából is fontos. Benedek András írja: „Magyarországon a szakképzésből kilépő fiatalok csökkenő száma és csökkenő iskolázottsága egyre jelentősebb foglalkoztatási kockázatot jelent. A szakképzés és a felnőttképzés kritikus stratégiai fejlesztési tényezővé vált.” (Benedek, 2015). A társadalmi leszakadás megelőzése, a szociális felkészültségek növelése, továbbá az oktatási rendszer megreformálása így igencsak időszerű, és jelentős lépéssé vált. Szakképzési problémáink alapvető oka: a hátrányos helyzetű fiatalok magas aránya. Hazánk jelentősen elmarad a fejlett európai országok hasonló rendszereitől, hiszen a szakképzés közvetlenül függ a munkaerő-piac változásaitól, amire képtelenség felkészülni. Legjobb esetben is csak reagál rá, azaz utólag alkalmazkodik, s így folyton lépéshátrányban van. Olyan kompetenciákat kell kialakítani, melyek tovább/átképzésre, önálló tanulásra, önfejlesztésre teszik képessé az egyént, emellett elengedhetetlen a munkavállalók tudásának, készségeinek és kompetenciáinak fejlesztése (Benedek, 2015).

Jelen tanulmány ezen társadalmi jelenséget vizsgálja a büntetés-végrehajtás keretein belül. Joggal merül fel a kérdés, hogy miért kezelendő külön e csoport, és miért van nagy társadalmi jelentősége. A büntetés-végrehajtási intézetekben lévők több mint 70%-a rendelkezik legfeljebb alapfokú végzettséggel (általános iskola 8. osztály), és kevesebb mint 30%-uknak van szakképesítése. A bűnelkövetések döntő többsége hátrányos helyzetű, marginális családi környezetből származik; jó része az alulképzettség, - ezzel szoros összefüggésben álló - munkanélküliségre, valamint megélhetési problémákra vezethető vissza. Az is kimutatott tény, hogy a magasabb iskolai végzettséggel csökken a bűnelkövetések esélye (Réthy – Vámos, 2006). Ezért különösen fontos azon képzési program és szakképzési választék vizsgálata, mely a börtönön belül zajlik.

3. A kutatás célja, feladatai, módszerei

Kutatási célunk, a büntetés-végrehajtás keretein belül zajló oktatási-képzési lehetőségek vizsgálata és a továbbmutató törekvések számbavétele, egy konkrét intézmény példáján keresztül. A börtönben folyó foglalkoztatás milyen hatással van a szabadulás utáni életstratégia kialakítására? Milyen kapcsolat húzódik az oktatás és a reszocializáció között? E kérdések megválaszolásában a kombinált paradigma mentén ismeretszerzési módszerként egyaránt alkalmaztuk a hermeneutikát és az empíriát; a tapasztalati társadalomtudományi adatgyűjtés módszerei közül a mélyinterjút, és a félig strukturált interjút választottuk. Kutatásunk során a nők oktatásának speciális aspektusait emeljük ki. A nők iskolázottsági

helyzetét vizsgáljuk primer és szekunder forrásokra támaszkodva, különös tekintettel az őket érintő hátrányokra.

A bűncselekményt elkövetőket a törvény az állampolgárok védelmében szabadságvesztéssel elzárásra ítéli. A büntetés-végrehajtás (továbbiakban: bv.) fontos feladata a büntetésüket töltők ideiglenes szegregálása mellett, a későbbi társadalomba való visszailleszkedésük megfelelő előkészítése. Így gondot fordítanak a reszocializáció, rehabilitáció, reintegráció, illetve a társadalmi dezintegráció (énkép, motiváció, viselkedés, értékrend) alapvető megreformálására (Czenczer, 2008, 1-2).

Magyarországon jelenleg 39 bv. intézet működik a Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnokságának (továbbiakban: BVOP) vezetése alatt. 2015-ös adatok alapján 18 062 fő felnőtt fogvatartott tölti elzárását, közülük 1 370 fő nő - a fogvatartottak demográfiai adatai alapján tehát mindössze 7,58%-uk (Börtönstatisztikai Szemle 2015/1.). Hazánkban a Kalocsai Fegyház és Börtön, a Pálhalmi Országos Bv Intézet Mélykúti alegysége, a Heves Megyei Bv Intézet, a Fővárosi Bv. Intézet és az előzetesek vagy nem jogerősek esetében valamennyi megyei büntetés-végrehajtási intézet szolgál a női fogvatartottak elhelyezésére. A kalocsai objektum épületét eredetileg Királyi Törvényszékként használták, majd Ügyészségként, Járásbíróságként, míg végül 1849-ben Kalocsai Megyei Bíróság és Fogházzá nyilvánították. Ezt követően különböző néven, de jogfolytonossággal a mai napig büntetés-végrehajtási feladatokat lát el a maga 6.014 négyzetméterén (Lőrincz - Nagy, 1997). Jelenleg felnőtt korú női elítéltek fegyház, börtön végrehajtási fokozatú és életfogytig tartó szabadságvesztésének letöltésére szolgál. 27 nagy, és 47 kis méretű, azaz összesen 74 zárkája 240 fő befogadására hitelesített. A bűnelkövetők egyre magasabb száma miatt 367 fő fogvatartottat számlál, így az országos átlagot (140%) is meghaladva, több mint 152%-os telítettséggel üzemel.

4. A kutatás eredményei

4.1. A női fogvatartottak speciális igényei

Az intézet speciális helyzetben van: hiszen míg a legsúlyosabb bűncselekményeket elkövető férfiakat az ország több pontjára is szállíthatják elzárásra, addig a nőket csak a kalocsai bv. fogadja. A fegyház fokozatot töltő nők végrehajtóházaként e speciális csoport fogvatartásáért felel, mely minden büntetés-végrehajtási rendszerben külön kategóriát képez (Tanács, 2014). A rájuk vonatkozó jogszabályi feltételek azonban csak minimálisan térnek el (nagyobb mozgástér, napi fürdés, női kellékekkel kiegészült ruházat és tisztasági csomag, terhesség esetén külön szabályozás), s a férfiakéval azonos normatíva jár utánuk.

Ami azonban a leginkább nehezíti fogvatartásukat, hogy nagyrészt emocionális problémákkal küzdenek. Családi állapotukat tekintve jellemzően élettársi kapcsolatban „élő”, több gyermekes anyák. Fontosak számukra a szociális kapcsolatok. Érzékenyek, hangulatuk ingadozó, szélsőségekre hajlamosak. Gyors észlelésük, jó megfigyelőképességük miatt fokozott felügyeletet, valamint folyamatos éberséget igényelnek az őrök részéről. A női fogvatartottak továbbá konformistábbak, környezetükre igényesebbek. Jobban szeretik a kisebb, zárt csoportokat. Személyközi konfliktusaik inkább verbálisan nyilvánulnak meg, mintsem fizikai agresszióba torkolljanak. Jellemző, hogy inkább önkárosítást végeznek, depresszióba esnek, gyógyszerfüggők (több mint 30%-uk nyugtatókon él), illetve (közel 90%) dohányosok - lelki sérelmeik kezelésére, felfokozott idegállapotuk megnyugtására. Ezen pszichológiai sajátosságaik miatt eltérő bánásmódot, sok figyelmet, odafordulást igényelnek. Az vizsgált objektumban 1 fő pszichológus igyekszik segítséget nyújtani a fogvatartottak lelki problémáinak kezelésében, a többi a nevelőkre, fegyőrökre hárul.

4.2. Reszocializáció

A reszocializáció, azaz a társadalomba való visszailleszkedés folyamata nagyon komplex feladat elé állítja nemcsak az elítéltet, a büntetés-végrehajtás dolgozóit, de a társadalmat is. Minden szereplő számára kihívást jelent a helyzet helyes kezelése. Alapfeltétele, hogy többszakaszos reintegrációs felkészítésen vegyen részt a fogvatartott, mielőtt kilép a börtön falain kívülre. Ez egyrészt testi, lelki és szellemi rehabilitációt (Popper, 1970) jelent az intézményen belül, másrészt a fokozatosság elvét betartva szó szerinti visszazoktatást. A bv. részéről megtervezett körülmények között, célirányos módszerekkel, jól kidolgozott, szakemberek (pszichológus, szociológus, orvos, nevelő, oktató, és más szakemberek) által segített program biztosítja mindezt, mely a lehetőségekhez képest minimalizálja a szabadulás utáni depresszió kialakulását. A folyamat eredményességének alapelemei (Ruzsonyi, 2006):

- ▶ önellátás, önszervezési lehetőségek,
- ▶ konfliktuskezelés, kognitív tréningek,
- ▶ felelősség, önbecsülés erősítése,
- ▶ valós döntési helyzetek megteremtése.

A reszocializáció azonban csak akkor jöhet létre, ha az egyén önként, aktívan részt vesz élete alakításában. De mindehhez (be)fogadó környezet szükséges, pozitív családi és társadalmi háttér. A büntetés-végrehajtás intézményeiben folyó oktatást érintő szemlélet szerint nem a fogvatartott személyiségének az átalakítása a cél, hanem a munkáltatás és szakirányú képességek biztosítása, amelynek segítségével a munkaerő-piacra való visszailleszkedés esélye

nő (Kőszegi, 2010). Ezáltal igyekeznek megteremteni azokat a lehetőségeket a fogvatartottak számára, amelyek által minőségi váltás következhet be az életükben a szabadulást követően.

4.3. Foglalkoztatás

A bv. intézetekben zajló foglalkoztatás alatt a munkáltatást és a munkaterápiás foglalkoztatást, de az oktatás-nevelés különböző szintereit és fokait: általános iskolai, középiskolai, egyetemi képzések, OKJ-s tanfolyamok, szakképzések, tréningek és a közművelődés, sport valamint kulturális foglalkozást értjük. A 2015-ös évben 9 694 főt vontak be, így a foglalkoztatási ráta 87%-os volt (BVOP Évkönyv 2015). Az aktivizált fogvatartottak esetében a foglalkoztatás segíti: a testi és mentális egészség fenntartását, a társadalmi hasznosság érzését, a társadalomba való reintegrációt, valamint a semmittevés okozta agresszió, illetve depresszió elkerülését. Ezért az elsődleges cél az elítéltek képzése – nemcsak általános ismeretek, de a készség- és képességfejlesztés, szakmaszerzés területén.

4.3.1. Szabadidős tevékenységek

A kalocsai intézetben büntetésükett töltő női fogvatartottak reszocializációját elősegítve igyekeznek a külvilág számos programját, illetve a szabadidő hasznos eltöltését célzó szórakozási lehetőségeket biztosítani; továbbá a bent folyó kulturális életet a civil emberek számára ismertté tenni. Az intézet büszkélkedhet egy 30 fő fogvatartottat számláló énekkarral és irodalmi színjátszó körrel. Minden fogvatartott megtalálhatja az érdeklődési körének megfelelő elfoglaltságot, hiszen az intézet széles tárházát nyújtja a lehetőségeknek. Működik alkotó, hímző, festő, horgoló, rajzoló szakkör, továbbá évente rendeznek vers- és mesemondóversenyt, filmvetítést. A fogvatartotti könyvtár több, mint 11.500 kötetet számlál, széles palettát kínálva az olvasni vágyóknak.

4.3.2. Vallásgyakorlás

A nők életében nagy szerepet tölt be a vallás, hiszen a család hiánya olykor a legerősebb, melynek elviselésében sokszor az aktív hitélet segíthet. A börtönlelkészen kívül lelki gondozást tart még egy református lelkész, és egyéb felekezetek pl.: Baptista, Jehova Tanúi, Óskeresztény, a HIT gyülekezete, és a Krisztus Szeretete Egyház. A vallási foglalkozásokon a elítéltek jelentős része részt vesz, így ezek az alkalmak a vallásgyakorlason túl tanulásra, éneklésre, bibliai és hitismereteik gyarapítására szolgálnak. Ez a pozitív időtöltés a résztvevők nagy részénél lelki békét, a belső feszültségek oldását és a személyiség pozitív irányú formálását eredményezi. A lelki, gondozói tanácsadás fontos területévé vált a családi kapcsolatok ápolásának, segítséget és a szabadulásra való felkészítést jelent.

4.3.3. Munkáltatás

A bv. intézetek hangsúlyt fektetnek arra, hogy önellátásukat kibővítsék a foglalkoztatás növelésével. Ez különösen fontos, hiszen az elavult infrastruktúra magas üzemeltetési költségekkel jár. Alacsonyak a felújítási, beruházási források, és a növekedő fogvatartotti létszámhoz nem párosul nagyobb anyagi forrás. Különböző feladatok ellátásában (takarítás, konyha, mosoda, raktár, varroda, papíripar, mezőgazdaság, állattenyésztés, faipar, fémmegmunkálás, nyomdaipar, húsfeldolgozás, sütőipar, erdőgazdálkodás) jelenleg 7.231 fő fogvatartottat foglalkoztatnak országszerte, melyek száma folyamatosan nő. A foglalkoztatási ráta jelenleg 73%.

A kalocsai intézetben 1950-től működik a női fogvatartottak munkáltatása varrodai szalagrendszerben. Jelenleg az Adorján Tex Kft. foglalkoztatja őket, ahol 200 rab vesz részt varrás, szabás, hímzés (a rendőrség részére bevetési ruházatot, szolgálati inget, blúzt, nadrágot, pulóvert állítanak elő) és egyéb vegyesipari tevékenységek (mappahajtogatás, cérna csomagolása) végzésében. A dolgozó fogvatartottak másik jelentős részét maga az intézet látja el munkával. 70 fő női elítélt konyhán, mosodán, raktáron lát el különféle feladatokat, valamint őri takarítóként gondoskodik a ház tisztán tartásáról. Ez kiemelten fontos, hiszen mind fizikai, mind lelki szempontokat figyelembe véve, kedvező hatást gyakorol az elítéltekre a csoporthoz tartozás, a tevékenykedtetés, valamint a meghatározott napirend, szokásrend. A rabok számára ugyanis központi kérdés a rendszerszemlélethez, előre tervezéshez való szoktatás.

4.3.4. Oktatás-képzés

Országos viszonylatban preferáltan az alapfokú oktatást támogatják, mivel a középfokú tanulmányok, a szakmaképzés, és a jogosítvány megszerzésének is alapfeltételét képezi (Takács-Miklósi, 2015). A 2015/2016-os tanévben 3 195-en vettek részt oktatásban, képzésben, hogy az alapvető ismereteik terén lévő hiányosságokat pótolják, és piacképes szakmát szerezzenek (BVOP Évkönyv 2015). A tanulókat az alaplunkadíj egyharmadának megfelelő térítés illeti meg ösztöndíj formájában mely kb. 10 000 Ft anyagi támogatást jelent – tanulmányi átlagtól függetlenül. A tanulásban így nem kap szerepet a motiváltság (Csukai, 2014).

A Kalocsai Fegyház és Börtönben általános és középiskolai tanulmányokat 91 fő folytat. Továbbá ebben az évben 75 fogvatartott vehetett részt kommunikációs, problémamegoldó, biblioterápiás, digitális, illetve Zakeus tréningen. Az intézményben konyhai kisegítő és textil termék összeállító OKJ-s tanfolyam is indult. Mindemellett számos foglalkozás várja a

motiváltakat: a jobb agyféltekés rajz tanfolyam, az agressziókezelés, az asszertivitás tréning valamint a drog prevenció keretein belül. Az oktatásra nagy szükség van, hiszen ahogy a 1. ábra is mutatja, az intézetben szabadságvesztésüket töltők több mint fele maximum csak általános iskolai tanulmányokkal rendelkezik. S nagyon kis részüknek van szakmát adó végzettsége, amely a társadalomba való visszailleszkedésüket alapvetően megnehezíti. Ha a korai gyermekvállalást figyelembe vesszük, érthetővé válik számunkra, hogy általában a családalapítás nagyobb prioritást élvezett a nők számára, mint az iskolai tanulmányok befejezése, illetve folytatása.

1. ábra

Fogvatartottak iskolai végzettség szerint

Iskolai végzettség	%-os megoszlás
Analfabéta	3 %
Általános iskola alsó tagozat	5 %
Általános iskola felső tagozat	57 %
Szakmunkás, illetve középiskolát nem fejezte be	11 %
Szakmunkásképző	8 %
Gimnázium és szakközépiskola	12 %
Főiskola, egyetem	4 %

Forrás: *Kalocsai Fegyház és Börtön*

A bv. feladatoként tűzte ki a fogvatartottak számára szabadulás utáni munkaerő-piaci integrációt elősegítő munkáltatás és piacképes szakmát adó képzések szervezését, mely kapcsán számos pályázat, köztük a TÁMOP 5.6.3. Projekt 2012.12.01. és 2015.10.31. közötti megvalósulása nyújtott segítséget 5 772 elítéltnak. A BVOP a konzorciumi partnerek részvételével (Belügyminisztérium, a Nemzeti Munkaügyi Hivatal, továbbá a Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal) „A fogvatartottak többszakaszos, társadalmi és munkaerő-piaci reintegrációja és az intenzív utógondozás modellje” című projekt keretében országsszerte a fogvatartottak társadalmi és munkaerő-piaci reintegrációját igyekezett elősegíteni. A program egyrészt a célcsoport fejlesztésére fókuszált (személyiség- és kompetenciafejlesztő, képzési és utógondozási programokon keresztül), másrészt a modell befogadására alkalmas környezet megteremtését, a célcsoporttal dolgozó szakemberek felkészítését célozta meg. 2 187 elítélt vett részt önismereti, konfliktuskezelő, valamint kommunikációs tréningeken, és 70

szakmaképzés során OKJ-s bizonyítványt 1 214 fő szerezhettek (BVOP Évkönyv 2015). A minél magasabb kvalifikáltsággal egyenesen arányosságban csökken a bűnelkövetők száma is (BVOP Évkönyv 2009).

5. Összefoglalás

A munka sokszoros jelentésréteggel bíró fogalom. Hiszen amellett, hogy a megélhetés alapfeltétele, egyfajta értéket képvisel. Nagy hatással van önbecsülésünkre, identitásunkra. A felnőtt társadalomban elfoglalt helyünket, szerepünket jelöli, így nélkülözhetetlen az elítéltek reintegrálásához. Nincs azonban könnyű dolgunk. Ma a társadalomban kortól, nemtől, végzettségtől függetlenül általános problémaként merül fel a munkaerő-piacon való elhelyezkedés kérdése. Sokak pedig a fogvatartottak közül nemhogy jó, de van, hogy semmilyen tapasztalattal nem rendelkeznek a munka világát illetően. Paradox módon a börtön az, mely mégis lehetőséget adhat a hátrányos helyzetűek felzárkóztatására az oktatás-képzés által.

A jól strukturált rendszer gondoskodik a rabok hasznos időtöltéséről, szakképzéséről, szabadidős foglalkoztatásáról, munkáltatásáról – figyelembe véve a nők iskolai előképzettségét, családi állapotát, valamint szabadulás utáni elhelyezkedési esélyeit. Olyan szakképzési ágazatokban tanulhatnak az elítéltek, melyek gyakorlati elsajátítására nem csak a képzés ideje alatt biztosítanak lehetőséget, de azt követően is: a bv.n belüli munkáltatás során ugyanis lehetőséget kapnak ugyanazon területen dolgozni. Így nemcsak releváns végzettséggel, de munkában töltött tapasztalattal is rendelkeznek az ítélet letöltése után; s jó eséllyel pályáznak a reintegráció során állásra. A szabadságvesztéssel töltött évek alatt munkahelyi szocializációjuk alkalmával megtapasztalják a csoporthoz, közösséghez tartozás érzését. A foglalkoztatás, a meghatározott napirend (szokásrend), a pénz- és az időgazdálkodás nagyban hozzájárul a rendszerszemlélet kialakításához, továbbá a sikeresebb jövőtervezéshez. A Kalocsai Fegyház és Börtön képzési kínálatát vizsgálva elmondható, hogy célirányosan olyan szakképzéseket indítanak, melyhez:

- nem szükséges erkölcsi bizonyítvány (nincs hátrány börtönviselt múlt miatt),
- nem szükséges nagyobb anyagi ráfordítás (indulótöke),
- összeegyeztethető a munkabeosztás a gyermekneveléssel (családbarát időbeosztás),
- kereslethez és a gazdasághoz igazított (jók az elhelyezkedési lehetőségek),
- nem terület specifikus (az ország bármely területén végezhető).

További lehetőségként felvehető esetleg a képzési palettára a szakács, titkárnő, nyomdaipari dolgozó, és különböző mezőgazdasági területek.

A számos segítő és előremutató projekt a büntetés-végrehajtás pozitív, aktív hozzáállását mutatja. De mindez időszakos lehetőségeket teremt a fogvatartotti állomány számára. A tréningek (agressziókezelő, önismereti, konfliktuskezelő, stb.) jótékony hatása ismert: nemcsak a kinti, de a benti boldoguláshoz is nagyban hozzájárulnak, és segítséget nyújtanak a fogvatartottak belső feszültségeinek oldásában – azonban csak hosszútávú jelenlétük hozná meg a kívánt hatást. Állandó képzésekre lenne szükség, melyek alapkompenciákat, készségeket és képességeket fejlesztenek, melyek elengedhetetlenek a mindennapi élethez. Sajnálatos módon ezen célt az iskola - nem csak a büntetés-végrehajtáson belül - nem látja el, így - nem csak a börtöni közeg sajátosságai miatt - más módszerekre, eltérő metódusokra és képzési rendszerre lenne szükség, melyek a tényleges fejlődést teszik lehetővé az egyén számára, differenciáltan a közösség részeként. A tanítási tevékenység során a pedagógusnak olyan tevékenységeket kell összehangolnia, melyek a magas hatékonysággal fejtik ki korrigáló és kompenzáló hatásukat – még ilyen nehezített körülmények között is (Di Blasio – Ujkéry, 2011). Meg kell vizsgálni az alapfokú és középfokú oktatás hatékonyságát, és az elítéltek tekintetében még inkább az általános ismeretek megszerzését, a gyakorlati életre való nevelést állítani a középpontba. Mélyfúrásokat, és méréseket kellene végezni, hogy vizsgálhatóvá váljon a statisztikai adatok mögötti tényleges tudás. Hogy megismerjük a számok és az eredmények mögött magát az embert.

Külföldi példák jól mutatják, hogy a belső motiváció/igény kialakítása rendkívüli fontossággal bír. Az egyén saját jövőképe pozitív irányú elmozdulása miatt döntsön az önképzés, a továbbképzés, a szakmaszerzés mellett – ne pusztán állandó havi fenntartási költségeinek fedezése vezérelje. Ezen nők képzése fokozott fontossággal bír, hiszen az anya-szerep által példát mutatnak gyermekeiknek. Nem elhanyagolható tényező, hogy milyen az a példa. Lényeges, hogy a fegyházban töltött idő hogyan telik, és milyen többlettel kerül ki onnan a bűnelkövető.

A szabadságvesztésre ítélt iskolai végzettsége, képzettsége alacsonyabb az ország lakosainak átlagos képzettségi szintjénél (BVOP Évkönyv 2013). Eredményeink alapján igazoljuk, hogy a börtönben zajló képzések a tanulás új útját kínálva a visszaesés esélyét csökkentik. Továbbá a nők munkaerő-piacon történő elhelyezkedését támogatják, lehetőséget adva ezáltal a többszörösen hátrányos helyzetű csoportok felemelkedésére. A kulcs az oktatásban rejlik. Magyarország gazdasági-kulturális jelene, és jövője függ attól, hogy a

felmerült probléma orvoslásához milyen utakon jutunk el, illetve kihasználunk-e minden területet ezen kérdéskör kezelésére, megoldására.

6. Hivatkozások

- Benedek A. (2015). Az európai és hazai szakképzési rendszer fejlődésének tendenciái. BME Tanárképző Központ, Budapest.
- Di Blasio Barbara – Ujkéry Zsófia (2011): Az oktatás börtönkörnyezeti kihívásai. HERJ 2011/1.
Börtönstatisztikai Szemle 2015/1.
- BVOP Évkönyv 2009.
- BVOP Évkönyv 2013.
- BVOP Évkönyv 2015.
- Csukai Magdolna (2014): Oktatás a büntetés-végrehajtási intézetekben. Hadtudományi Szemle 2014/4. 188-194.
- Czenczer Orsolya (2008). Az oktatás, mint reszocializációs eszköz a fiatalok BV intézeteiben. Börtönügyi Szemle 2008/3. 1.12.
- Kőszegi Szilvia (2010). A fogvatartottak oktatása és képzése. Börtönügyi Szemle 2010/3. 55-62.
- Lőrincz József - Nagy Ferenc (1997): Börtönügy Magyarországon. Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága, Budapest.
- Novák Zoltán (2004). A fogvatartottak oktatása, szakképzése a BV intézetekben. Börtönügyi Szemle 2004/4. 47-58.
- Popper Péter (1970): A kriminális személyiségzavar kialakulása. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné – Vámos Ágnes (2006): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése.
Esélyegyenlőség és méltányos pedagógia. Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda, Budapest.
- Ruzsonyi Péter (2006): „Nemzetközi kitekintés: az európai börtönrendszerek reszocializációs, oktatási és képzési tevékenységének összehasonlító elemzése.” című előadás a „Szocializáció és reszocializáció a börtönben” című konferencia plenáris ülésén.
Budapest, 2006.11.17.
- Takács-Miklósi Márta (2015): Börtönökben folyó oktatási tevékenység sajátosságai.
Felnőttképzési Szemle 2015/2. 17-27.
- Tanács Eszter Tímea (2014): A nők fogvatartásának speciális aspektusai. Börtönügyi Szemle 2014/1.

A környezeti nevelés főbb fejlesztési területei és lehetőségei a hazai közoktatásban

*Sumi Ildikó, Doktorandusz hallgató, középiskolai tanár
Szent István Gimnázium, 1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 15.
e-mail: sumiildiko@gmail.com
Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
3300 Eger, Eszterházy tér 1.*

Kulcsszavak: *környezeti nevelés, energiahordozók, felelősségvállalás, üvegházhatás*

Összefoglaló

A környezeti nevelés az oktatás minden területén kiemelt feladatnak számít. Lényeges elemei sok tantárgy keretén belül tárgyalhatók. Közülük az energiahordozók, az üvegházhatás, az ózonréteg károsodása, az ökológiai lábnyom, a fenntartható fejlődés és a társadalmi felelősségvállalás kiemelt helyen szerepel. Írásomban bemutatom, hogy milyen helyet foglal el a környezeti nevelés a hazai közoktatásban, és milyen megvalósítandó célokat fogalmaznak meg. Kiemelek néhány fontos elemet, amely részletezése a természettudományos tantárgyak oktatásakor lényeges. Ezekhez olyan feladatokat gyűjtöttem össze, amelyek feldolgozása segítheti a környezettudatos magatartás kialakítását is.

The main development areas and opportunities of environmental education in the Hungarian public education system

Abstract

Environmental education is a priority task to consider in every field of education. The main elements of environmental education can be discussed in many subjects. Among those, energy, the greenhouse effect, ozone decomposition, ecological footprint, sustainable development and social responsibility are the most significant ones. My paper is to summarize the role environmental education plays in our education system and the goals that have been identified so far. Furthermore, the essay highlights some of the important elements that are essential in the teaching of science subjects, and it also contains those tasks I had collected and that can help create environmentally conscious attitude.

1. Bevezető

A természettudományos tantárgyak oktatása a szűkös órakeretek és a magas követelmények miatt nagy feladatot ró a tanárookra és a diákokra egyaránt. A környezeti nevelés szinte minden tantárgyba beépül, bár főként a természettudományos tantárgyak esetén kap hangsúlyt. A környezeti nevelés sokrétű, melynek keretén belül a fenntartható fejlődés ismeretére, a tudatos fogyasztásra nevelésre, valamint a társadalmi szerepvállalás kérdésére is időt kell szakítani. Ezt megtehetjük földrajz, fizika, kémia és biológia órán is, de időt szánhatunk az osztályfőnöki óra keretén belül is.

Írásomban azokat a területeket érintem, amelyek lényegesek minden középiskolás diák számára azért, hogy tájékozott, a környezeti problémákra érzékeny felnőtté váljon. Kitérek olyan egyezményekre, amelyek ismerete lényeges az oktatásban azért is, hogy a tanulók globális szinten képesek legyenek értelmezni azokat a célokat, amelyek a környezeti és a társadalmi fenntarthatóságra való törekvés érdekében fogalmazódnak meg.

2. A környezeti nevelés és helye az oktatásban

Az emberiség történetében voltak természeti katasztrófák (árvizek, hurrikánok, aszályok) és társadalmi-környezeti katasztrófák (háborúk, rabszolgaság), így nem csak napjainkban lényeges, hogy felismerjük a környezeti fenyegetést, amelyben veszélybe kerül a civilizáció, az emberi társadalom és az élet.

Korunk civilizációtörténeti kihívásai közül a leglényesebbek a következők (*Szabó, 2007*):

- ✓ A fejlett világ és az elmaradott térségek „távolsága” tovább nő, túl kevés az energia, a nyersanyag és túl nagy a környezeti ártalom. Az elmúlt évtizedekben a globalizáció alaposan átrendezte az egyes régiók világgazdasági pozícióit is. Délkelet-Ázsia, Kína és India egyre inkább globális hatalmakként jelennek meg, így az erőviszonyok folyamatosan átrendeződnek.
- ✓ Népeségrobbanás, amely főleg a harmadik világra terjed ki. Jelenleg hét milliárd ember él a Földön, és becslések szerint 2050-re akár 11 milliárdan is lehetünk.
- ✓ A technológia és a természeti létfeltételek egyensúlyának megbomlása következtében „alkotó rombolás” megy végbe.

A fogyasztói társadalom alap gondolata szerint mind a termelés, mind a fogyasztói szükségletek korlátlan lehetőségekkel rendelkeznek. Ma már tudjuk, hogy ez nem így van, és tapasztaljuk, hogy a természet „bosszút áll” a korlátlan kizsákmányolásért.

Ezért az emberi erőforráshoz kell fordulnunk, keresni kell a válság megoldásának alternatíváit. Ezek egyike a környezeti nevelés (*Lehoczky-Kárász, 1999*).

A környezeti nevelés össztársadalmi folyamat, amely átfogja az iskolai és az iskolarendszeren kívüli képzési-nevelési területeket is. A környezeti nevelés az egész személyiségre, a teljes emberre ható nevelési folyamat, amely az ökológiai szemléletet képviseli, és kiterjed az emberi kapcsolatok világára is. A környezeti nevelés nemcsak a négy fal között zajlik, hanem

helyszíne az erdő, az utca, a város, a folyópart is, azaz a szűkebb és tágabb környezetünk. A környezetünkben szerzett személyesen átélt tapasztalat érzelmeket és attitűdöket formál, alakít, befolyásol, és aktív, felelős cselekvésre ösztönöz. Ennek során ki kell, hogy alakuljon egy megfelelő egyensúly a helyi és globális problémák között.

A közoktatásban folyó környezeti nevelés átfogó célja, hogy elősegítse a tanulók környezettudatos magatartásának, életvitelének kialakulását annak érdekében, hogy a felnövekvő nemzedék képes legyen a környezeti válság elmélyülésének megakadályozására, elősegítve ezzel az élő természet fennmaradását, és a társadalmak fenntartható fejlődését. Az oktatásban ezen a téren várhatóan elért eredmények a társadalom minden tagjára kihathatnak, hozzájárulnak ezáltal a családokon, kisebb közösségeken keresztül egyre szélesebb körben a szemléletformáláshoz, szemléletváltáshoz.

A környezeti nevelés elvi és elméleti kérdéseivel, fogalmi rendszerével, hazai gyakorlatával, a fenntarthatóság pedagógiájával és oktatásban való megvalósításának lehetőségeivel kiemelten foglalkozik Czippán Katalin, Havas Péter, Lükő István, Vásárhelyi Judit, Varga Attila, Victor András. Közülük többen a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia kidolgozásában is szerepet vállaltak.

3. A környezeti nevelést meghatározó alapvető dokumentumok

- Nemzeti alaptanterv és módosításai
- Óvodai Nevelési Országos Alapprogram
- Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia

3.1. A Nemzeti alaptanterv és módosításai

A környezeti nevelést komplexen kell értelmezni, ezért fontos, hogy valamennyi tantárgy oktatásába beépüljön.

A környezeti nevelés fogalom a NAT 2003-as verziójában már nem egyszerűen fenntartható társadalomról beszél, hanem a társadalmak fenntartható fejlődéséről, egy dinamikus folyamatról. A környezeti nevelés hatókörének egyértelmű szélesítését jelenti az egész életen át tartó tanulás beemelése a környezeti nevelés célrendszerébe. Azaz nemcsak a tudás átadása lényeges, hanem az is, hogy megtanítsuk a tanulókat arra, hogy folyamatos tanulással hogyan válaszoljanak az újabb és újabb kihívásokra, amelyek a társadalmak fenntartható fejlődése felé vezető úton jelentkeznek.

A NAT 2012-es változata tovább bővíti a fenntarthatóság és a környezettudatosság területére vonatkozó elvárásokat.

„A felnövekvő nemzedéknek ismernie és becsülnie kell az életformák gazdag változatosságát a természetben és a kultúrában. Meg kell tanulnia, hogy az erőforrásokat tudatosan, takarékosan és felelősségteljesen, megújulási képességeikre tekintettel használja. Cél, hogy a természet és a környezet ismeretén és szeretetén alapuló környezetkímélő, értékvédő, a fenntarthatóság mellett elkötelezett magatartás váljék meghatározóvá a tanulók számára. Az intézménynek fel kell készítenie őket a környezettel kapcsolatos állampolgári kötelességek és jogok gyakorlására. Törekedni kell arra, hogy a tanulók megismerjék azokat a gazdasági és társadalmi folyamatokat, amelyek változásokat, válságokat idézhetnek elő, továbbá kapcsolódjanak be közvetlen és tágabb környezetük értékeinek, sokszínűségének megőrzésébe, gyarapításába.”

A környezeti nevelés nem arról szól, hogyan védhetnénk meg a környezetet, hanem arról, hogyan védhetnénk meg saját magunkat. Erre épül a fenntarthatóság pedagógiája kifejezés is, hiszen ez nem a környezet, hanem az emberiség, a társadalmak fenntarthatóságára vonatkozik. Ennek érdekében a képzésben több kognitív, szociális és emocionális kompetencia elsajátítására van szükség. Mindezen képességek elsajátítása azt a hosszú távú célt szolgálja, hogy az emberek képessé váljanak a közösségek életét a fenntarthatóság szellemében aktív részvétellel befolyásolni, ily módon hozzájárulva a fenntartható társadalom jövőbeli kialakulásához (Varga, 2004).

A fenntarthatóság pedagógiájának megfogalmazása mögött annak a belátása húzódik meg, hogy a természeti környezet megóvása lehetetlen a társadalom fenntarthatóságának elérése nélkül.

„A Föld életképességének, sokszínűségének és szépségének megóvása szent kötelességünk”

(A Föld Charta, 2003).

A környezeti nevelés átfogó fogalom, környezetkultúrára való nevelést jelent, amely magába foglalja a természetes, az ember által alkotott és a társadalmi (gazdasági, politikai és kulturális) környezetet.

3.2. A Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia

1998-ban jelent meg hazánkban. Alapelve, hogy a környezet és a nevelés minden embert egyaránt érint. A környezet fogalmát komplex módon értelmezi, mert a természeti, a mesterséges (épített) és a társadalmi környezetet is érti alatta. Célja a tudatformálás, kiemeli a

fenntartható fejlődés gondolkodásmód kialakításának fontosságát. Hangsúlyozza, hogy a környezeti ismeretek önmagukban nem elegendőek, fő feladat a környezettudatos életvitel kialakítása. 2003-ban újrafogalmazták (*Vásárhelyi, 2003*), bővítették a célkitűzéseket.

A Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia 2010-es változatában (*Vásárhelyi, 2010*) már új fejezetek is megjelentek, egyes szövegrészek megújultak, és tovább bővült a környezeti nevelés és a fenntarthatóságért tanulás kapcsolatrendszerének feltárása, meghatározása. Nagy hangsúlyt kap benne a fenntartható fejlődés, amely olyan gondolkodásmód kialakítását igényli, amellyel az ember képes a világ kihívásait rendszerben szemlélni, és azokra úgy válaszolni, hogy közben nem hoz létre újabb ellentéteket az ember és a természet között. A fenntartható fejlődés során a gazdaság, társadalom és környezet kérdései egyetlen rendszert alkotnak, a globális válságokat ezek együttesében kell vizsgálni, majd keresni a megoldásokat a problémákra. Ebben a Stratégiában a fenntarthatóságra nevelés nagyon markánsan megjelenik.

A Nemzeti alaptanterv, az Óvodai Nevelési Országos Alapprogram és a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia alapján a környezeti nevelés céljai:

- a tanuló környezettudatos magatartásának kialakítása,
- legyenek képesek a környezet sajátosságainak, változásainak megértésére, értékelésére,
- ismerjék meg a környezetüket, a helyi és globális folyamatokat,
- szerezzenek személyes tapasztalatokat a környezeti konfliktusok kezelésében és megoldásában.

A Nemzeti alaptanterv az Európai Unió által megfogalmazott kulcskompetenciákat fogalmaz meg, amelyek olyan kompetenciák, amelyekre minden embernek szüksége van. Így szerepel közöttük a természettudományos kompetencia is. Ehhez szükség van elsajátítandó ismeretekre: a természeti világ alapelveinek, az emberi tevékenység természetre gyakorolt hatásának megismerésére. A szükséges képességek a következők: a tudás alkalmazása, problémamegoldás, döntésképesség. A kialakítandó attitűdök pedig a kritikusság, kíváncsiság és az etikusság.

A NAT kiemelt fejlesztési feladatokat is megfogalmaz azért, hogy a kulcskompetenciák megvalósítása könnyebb legyen. Ezek elsődlegesen határozzák meg a személyiségfejlesztés érdekében megvalósítandó célokat. Közöttük szerepel a „Fenntarthatóság, környezettudatosság” kiemelt fejlesztési terület is. Célok pl. a környezetet óvó, a fenntartható

fejlődést segítő magatartás, életvitel kialakítása, kreatív gondolkodás, eligazodás a természet, a társadalom, a jog és a gazdaság területén, természettudományos gondolkodás fejlesztése, a természet és az ember alkotta értékek felismerése és megőrzése, környezetkímélő magatartás, fenntartható fogyasztás elvének megértése, a környezeti értékek megőrzésében, gyarapításában való részvétel.

4. Montreáli jegyzőkönyv

A környezeti nevelés során nem nélkülözhetjük azoknak a jegyzőkönyveknek, egyezményeknek az ismertetését sem, amelyek szerepet játszanak a környezetünk megóvása érdekében. Közéjük tartozik a Montreáli jegyzőkönyv is.

1987. szeptember 16-án írta alá a magas légköri ózonréteg védelmét szolgáló Montreáli Jegyzőkönyvet az alapító 46 ország. Az aláírók száma folyamatosan nőtt, minden jelentős ország csatlakozott az egyezményhez. Az emberiség először fogott össze egy a földgolyó egészét érintő környezeti veszélyforrás megszüntetése céljából.

A Montreáli Jegyzőkönyv konkrét korlátozási kötelezettségeket tartalmaz a magas légköri ózonréteg elvékonyodását okozó klór-, illetve brómtartalmú freon és halon vegyületek termelésére, felhasználására és kereskedelmére vonatkozóan. Az 1940-es évektől növekvő mennyiségben gyártották ezeket az anyagokat, és a gazdasági élet számos területén (pl. aeroszolok, műanyag habok gyártása, hűtéstechnika, oldószerek, tűzoltás, talajfertőtlenítés) is használták. A Jegyzőkönyv nyolc ózonkárosító anyag gyártásának és felhasználásának 50%-os csökkentését, továbbá azoknak a szabályozott vegyületeknek a listáját is előírta, amelyek alkalmazását végképp be kell szüntetni. További károsító vegyületek mennyiségét 2004-re 35%-kal csökkenteni kell, 2020-ra előállításukat gyakorlatilag be kell szüntetni. Megkezdődött azoknak az anyagoknak a kutatása, fejlesztése és előállítása, amelyek helyettesíteni tudják az ózonkárosító anyagokat.

A Montreáli Jegyzőkönyvben kijelölt ütemezést a jegyzőkönyv 1990. évi londoni és 1992. évi koppenhágai módosításával gyorsították, illetve a szabályozás alá vont ózonkárosító anyagok listáját bővítették. A legnagyobb mennyiségben használt ózonkárosító anyagok tilalmának határidejét 1996-ban rögzítették, amely miatt az ózonkárosító anyagok kibocsátása 1996-ra kevesebb, mint a felére csökkent. Ez a siker igazolja a nemzetközi összefogás hatékonyságát,

amely remélhetőleg például fog szolgálni más globális környezetvédelmi feladatok, például az éghajlatváltozás, biodiverzitás problémáinak megoldásakor.

Honnan lesz minderre elegendő pénz?

A Jegyzőkönyv az aláíró országokat két csoportba sorolja. A fejlett országokra (melyekhez hazánk is tartozik) szigorúbb előírások vonatkoznak, míg a fejlődő országok általában tíz év haladékot kaptak a teljesítésre. Az alacsonyabb jövedelmű országok számára a fejlett országok befizetéseiből létrehozott pénzalap segítségével biztosítja a probléma megoldásához szükséges anyagi eszközöket.

Magyarország a Montreáli Jegyzőkönyvhöz 1989-ben csatlakozott. Az ózonkárosító anyagok hazai felhasználásának szabályozására az akkori Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium által először 1992-ben került sor. Ezt 1993-ban olyan átdolgozott kiadás követte (22/1993. - VII.20. - KTM rendelet), amely már figyelembe vette a Montreáli Jegyzőkönyv 1992-es szigorításait. A rendelet azóta több módosításon is átesett.

Magyarországon az ózonkárosító anyagok kiváltását az 1990-es évek elején kellett megkezdeni. Ma már hazánkban nem gyártható ózonkárosító anyag. A még használatban lévő ilyen anyagokat folyamatosan kell kivonni a felhasználásból. 2010-ig meg kellett szüntetni a klór-fluor-szén-tartalmú vegyületek alkalmazását is. A rendeletek között olvasható továbbá, hogy a halonos tűzoltó készülékek használatát 2004-től olyan területekre kell korlátozni, ahol a műszaki fejlődés jelenlegi szintjén még más anyaggal nem lehet helyettesíteni. Magyarország eddig teljesítette a nemzetközi szervezetek ózonvédelmi előírásait.

A nemzetközi összefogásnak köszönhetően egy évtized alatt sikerült az ózonkárosító anyagok mennyiségét 80%-kal csökkenteni.

Újabb fejezet a Montreáli Jegyzőkönyvben, 2015 január.

Narendra Modi indiai miniszterelnök és *Barack Obama* amerikai elnök a Montreáli Jegyzőkönyvet illetően megegyezett abban, hogy a fluorozott szénhidrogének csökkentéséről szóló megállapodásuk értelmében idén konkrét lépéseket tesznek. A széleskörű energiagazdálkodással és éghajlatváltozással foglalkozó javaslatcsomag lényege, hogy az Egyesült Államok támogatja India klímaváltozás ellen vívott harcban tett lépéseit; segíti az éghajlatváltozáshoz alkalmazkodó gazdaság kialakítását; miközben 1 milliárd dollárral támogatja a megújuló energiák kutatására és energiahatékony technológiák kifejlesztésére alakuló kutatóintézetek létrehozását, hozzájárulva ezzel India légszennyezettségének csökkentéséhez.

Ez is bizonyítja, hogy a Montreáli Jegyzőkönyv és ennek hatására létrejött összefogás szükséges a globális problémák kezelése érdekében.

5. Az ózonréteg károsodása

A hulladékok egy jelentős részét az ember által szintetizált anyagok teszik ki, melyek nem voltak eredendően a Földön, ezért az evolúció során nem fejlődtek ki olyan szervezetek, amelyek képesek lennének ezek ártalmatlanítására. Nap mint nap új vegyszerek kerülnek piacra, és sokuk hatását nem ismerjük. Közöttük olyanok is vannak szép számban, amelyek globális méretű problémát okoznak. Ilyenek a freonok, azaz a CFC-gázok, amelyek a sztratoszférikus ózonrétegre is hatnak.

A freonok az ember által előállított anyagok csoportja, melyek színtelen, stabil, nem mérgező gázok, szigetelők, és műanyagokat habosítanak velük (pl. hamburgeres dobozok, forró italok töltésére alkalmas poharak), illetve hűtőszekrényekben hűtőfolyadékként, spray-k hajtógázaként használták elterjedten. Hulladékként a levegőbe, szilárd anyagként személtlerakókba kerültek, mert úgy tartották, hogy nem károsak a környezetre.

Egy 1987-ben megjelent tudományos cikk áttörést jelentet, mert konkrét adatokkal szolgált az ózonlyuk létezéséről, valamint arról, hogy a károsodás főként a CFC-gázok felső légköri bomlásából keletkező klóratomnak tudható be. A mérések az ózonréteg folyamatos vékonyodását mutatták. Vagyis bekövetkezett a „tüllövés”.

Mivel a CFC-gázok üvegházhatásúak is, sőt a hatásuk jóval erősebb, mint a szén-dioxidé, ezért csökkentésük a globális felmelegedés ellen is hat.

Feladatok az ózonrétegre ható vegyületekkel kapcsolatban

1. Mióta gyártanak CFC-gázokat? Gyűjtsd össze a gyakran használt vegyületek képletét, jellemző tulajdonságukat, felhasználásukat!
2. Milyen módon okozzák a freonok az ózon bomlását? Ismertesd a folyamat lényegét!
3. Keress adatokat arra, hogy milyen CFC-gázt használtak a hűtőszekrényekben és ezek termelése mennyiben változott 1950 óta? Mit alkalmaznak helyette napjainkban?
4. Mióta nem alkalmazhatók a káros freonok? Mivel helyettesítik ezeket ma a spray-kben és a hűtőszekrényekben?
5. Miből és milyen folyamatok során állítanak elő forró italok töltésére alkalmas „poharakat”, és milyen vegyületekkel és eljárással habosítják a hétköznapiakban is

használt műanyagokat? Hogyan állítják elő a habosításra használt vegyületeket?
Milyen a technológia környezetre gyakorolt hatása?

6. Milyen összegű bevételeket hozott Európában és Amerikában a vegyiparban a CFC--gázok termelése? Hogy változott egyes jelentős vegyipari cégek bevétele azóta, hogy más vegyületekkel helyettesítik a freonokat?
7. Milyen eszközökkel és módszerekkel határozzák meg a légkör ózontartalmát?

6. Klímavédelem

A környezeti nevelés során is lényeges, hogy rendelkezünk naprakész információkkal és ezeket beépítsük a tananyagba. Közéjük tartozik a Párizsi klímaegyezmény is.

6.1. Párizsi klímaegyezmény

Az ENSZ 21. klímakonferenciáján 195 ország képviselői Párizsban 2015. december 12-én történelminek nevezhető megállapodást hoztak létre, amely végleges változatának aláírására 2016. április 22-én 175 ország részvételével került sor az ENSZ székházában New Yorkban. Az egyezmény hosszú távú célokat fogalmaz meg, amelyek között szerepel, hogy a globális felmelegedés ne haladja meg az 1,5 °C-ot, mértéke az iparosodás előtti értékhez képest 2 °C alatt maradjon. A cél érdekében a kormányok vállalták, hogy megállítják az üvegházhatású gázok kibocsátásának növekedését, valamint 2050 után (nincs konkrét végső időpont meghatározva) az emberi tevékenység általi káros kibocsátásokat olyan szintre csökkentik, amelyeknek a hatását az erdők és az óceánok még ellensúlyozni tudják.

A célok elérése érdekében az ENSZ tagállamok vállalták, hogy az üvegházhatású gázok kibocsátásának csökkentése érdekében ötévenként nemzeti célértékeket állapítanak majd meg. A fejlett országok többsége feltehetően fog ilyen értékeket megállapítani, de mivel a fejlődő országok által történt kibocsátási értékek a gazdaságuk változásával, fejlődésével lényegesen változhat, ezért rájuk nézve addig, amíg maguk nem állapítanak meg konkrét értékeket csak az az elvárás, hogy ne növeljék a kibocsátásukat.

A kibocsátások ellenőrzése nem könnyű feladat, de minden aláíró országnak jelentést kell tennie a kibocsátásának mértékéről és arról, hogy a továbbiakban milyen módon valósítják meg a további csökkentést.

A kitűzött célok teljesítése jelentős anyagi áldozatokkal jár, amelyekhez a fejlett országoknak pénzügyi támogatást kell nyújtaniuk a szegényebb országok számára. A pénzügyi felajánlás

jelenleg önkéntes, konkrét összegek így nem szerepelnek a megállapodásban, de korábban száz milliárd dollár segítséget ajánlottak fel 2020-ig a klímafinanszírozásra.

6.2. Globális felmelegedés, üvegházhatás fokozódása

A globális környezeti problémák okai között kiemelt szerepe van az üvegházhatású gázoknak. Ilyenek a szén-dioxid, a vízgőz, a metán, a dinitrogén-oxid. A szén-dioxidot a növények a fotoszintézisük során használják fel, így szén-dioxid elnyelőnek is nevezzük őket. De a szén-dioxid hőcsapda is, így emeli a Föld hőmérsékletét. Bizonyított, hogy a szén-dioxid mennyiségének növekedése lényegében humán eredetű.

Az ezredfordulóra neves közgazdászok is kinyilvánították, hogy az emberi tényezők nagyban hozzájárulnak a globális éghajlatváltozáshoz, így ez jelentős környezeti, gazdasági, társadalmi és geopolitikai kockázatot jelent. A huszadik század két utolsó évtizedében az időjárással összefüggő katasztrófákból eredően egyre növekedtek a gazdasági veszteségek.

Az ENSZ Éghajlatváltozási Kormányközi Testülete (IPCC) közel ötévente közzéteszi tudományosan megalapozott álláspontját. Ezek közül ki kell emelni, hogy a fosszilis üzemanyagok égetése és az erdőirtás hozzájárul az üvegházhatású gázok koncentrációjának növekedéséhez, a szén-dioxid koncentrációja exponenciálisan emelkedik, ezek a gázok hőcsapdát képeznek. A hőcsapdába zárt gázok mennyisége a sarkok körül nagyobb, az Egyenlítőnél kisebb, és a melegedés a sarki jégsapkák olvadásához hozzájárul.

Napjainkban egyre több ipari szereplő tesz a környezete érdekében, mert csökkentik a károsanyag-kibocsátásukat, és a természeti erőforrások felhasználását. Például egy áramkörgyártó cég ioncserélő oszlopokat kezdett használni és kinyerték a nehézfémeket a hulladékból, így jelentős bevételre tettek szert a fémek újrahasznosításából, csökkent a vízszámlájuk és kisebb lett a felelősségbiztosításuk is. Az a vegyszergyár, amelyik csökkentette a szén-dioxid kibocsátását, jelentős megtakarítást ért el az energiaköltségekben is.

A lassan bekövetkező szemléletváltás eredményeképpen várható, hogy egyre elterjedtebben piaci előnyre tehet szert az a cég, vállalat, amely környezetbarát technológiát, kevésbé energiaigényes eljárásokat alkalmaz.

Feladatok az üvegházhatással kapcsolatban

1. Nézz utána, hogy mely gázok okoznak fokozott üvegházhatást? Milyen forrásból kerülnek ezek a gázok a környezetbe?
2. Milyen módon lehetne csökkenteni az üvegházhatású gázok kibocsátását?
3. Hogyan változott az egyes üvegházhatású gázok (CO_2 , CH_4 , N_2O , halogénezett szénhidrogének, pl. CFCl_3 , CHClF_2) mennyisége 1750 óta napjainkig, és mennyi ezen vegyületek légköri tartózkodási ideje? Mikor mérhető jelentős változás ezek alapján a vegyületek koncentrációjában akkor, ha csökkentjük rövid távon a kibocsátásukat?
4. Keress adatokat arra, hogy hogyan változott a Föld növénytakarója az utóbbi száz évben, és ennek milyen közvetlen hatása lett az üvegházhatásra?
5. Milyen hosszú távú előrejelzések vannak hazánk éghajlatára nézve (pl. hőmérséklet, csapadék mennyisége és ennek területi eloszlása) a 21. században? Hogyan hat ez a szőlőtermesztésre, a gabonatermesztésre és a növényi kártevők egyedszámára?
6. Gyűjtsd össze, hogy milyen alternatív energiahordozókkal lehetne helyettesíteni a fosszilis energiahordozókat? Milyen előnyökkel járna ezek használata?

7. Az energiahordozók és a jövő

Számítások szerint a Föld energia- és nyersanyagkészletei hamarosan kimerülnek. A nem megújuló energiaforrások mennyisége csökken, növekszik a megújulók felhasználása, és az ún. nyelők folyamatosan telítődnek. Ez oda vezet, hogy növekszik az az energia- és tőke mennyiség, amely a gazdaság által megkövetelt anyagáram minőségének és mennyiségének fenntartásához szükséges. A költségeket fizikai, társadalmi és környezeti tényezők határozzák meg. Ezek idővel olyan magasak lesznek, amely miatt az ipar növekedése tovább már nem tartható fenn. Ekkor megindul a gazdaság beszűkülése (*Meadows-Randers-Meadows*, 2005).

A lakosság és a termelő berendezések által felhasznált energia és nyersanyag a bolygónkból kerül kitermelésre. Ezeket saját céljainkra felhasználjuk, majd egy részét visszaforgatjuk, illetve hulladék vagy szennyező anyag lesz belőle, miközben a felszabadult energia részben hőenergiaként veszteséggé lesz. Az anyag-és energiaáramok a földi forrásokból a gazdasági alrendszeren keresztül a földi nyelőkbe jutnak, ahová a hulladékok és a szennyeződések kerülnek. A visszaforgatás csökkenti a hulladék és a szennyezés mennyiségét, de ezt teljesen megszüntetni nem lehet. Az embereknek mindig szükségük lesz élelmiszerre, vízre, tiszta

levegőre, lakásra és sok más olyan dologra, amely elengedhetetlen az egészséges élethez, és szükségük lesz energiára, vízre, levegőre, nyersanyagra, hogy elő tudják állítani azokat a javakat és szolgáltatásokat, amelyekkel még több gépet készítenek, épületeket emelnek és újratermelik ezeket. A források és a nyelők a termelő és az elnyelő képességüket csak bizonyos korlátok között képesek ellátni.

A források és a nyelő egymással kölcsönhatásban állnak. Ugyanaz a természetes rendszer forrás lehet, mert pl. takarmánynövényeket termesztünk rajta, ugyanakkor nyelő is, mert a levegőszennyezés miatt keletkezett savas esőt „elnyeli”.

Herman Daly három szabályt javasolt az anyag-és energiaátbocsátások fenntarthatóságának definiálására:

1. A megújuló energiaforrásnál fenntartható az a felhasználási ráta, amely nem haladja meg azt a regenerációs rátát, amellyel saját erőforrásait előállítja. Azaz nem fenntartható az a halászat, amelynek nagyobb a lehalászási rátája, mint a megmaradó halpopuláció növekedési rátája.
2. Egy nem megújuló energiaforrásnál fenntartható az a felhasználási ráta, amely nem haladja meg azt a rátát, amellyel egy megújuló energiaforrás helyettesítheti. Egy olajmező fenntartható, ha a belőle származó profit egy részét rendszeresen beruházzák pl. napelemek építésére, faültetvények telepítésére azért, hogy ha elfogy a kőolaj, a megújuló energiatermelésnek már egyenértékű legyen a hozama.
3. A szennyező esetén a kibocsátási ráta fenntartható, ha nem haladja meg azt a mértéket, amellyel a szennyező újrahasznosítható, vagy a nyelőben mint kárt nem okozó anyag tárolható. Például egy patakba csak annyi szennyvíz juttatható, amelyben levő anyagokat a lebontó szervezetek anélkül tudják átalakítani, hogy ezzel a vízi ökoszisztéma egyensúlyát megbontanák.

Az emberi tevékenység környezetre gyakorolt hatása nehezen mérhető. Ma leginkább az ökológiai lábnyom jellemzi a mértékét.

Feladatok:

1. Keress adatokat arra, hogy az évszázad végére milyen mértékű globális átlaghőmérséklet emelkedéssel számolnak a kutatók?
2. Milyen aránybeli változást várnak 2050-re a fosszilis energiahordozók és a megújuló energiaforrások alkalmazása terén?

3. Milyen százalékos arányban járul hozzá az Európai Unió és köztük Magyarország a globális károsanyag-kibocsátáshoz?
4. Magyarország milyen összeggel támogatja a közös alapot a klímafinanszírozás esetén?
5. Milyen kéréseket és elvárásokat fogalmazott meg Magyarország az egyezmény aláírása után?
6. Mely országok számítanak a legnagyobb károsanyag-kibocsátónak? Gyűjtsd össze ezeket, és keresd meg, hogy az egyezmény aláírói között szerepelnek-e?

Ökológiai lábnyom

Az emberiség életkörülményei között hatalmas a szakadék. A gazdagok és a szegények közötti különbség tovább nőtt, a gazdagok nagyobb mértékben gazdagodtak, mint a szegények. A szegénység megszüntetéséhez szükségünk van növekedésre. Sajnos a gazdasági rendszer növekedése a jelenlegi szerkezetben nem képes megszüntetni a szegénységet. Éppen ellenkezőleg hat, a fenntartja a szegénységet, és tovább növeli a szegények és a gazdagok közötti különbséget. A szegény országokban a tőke növekedése nehezen tud lépést tartani a népesség növekedésével. (*Meadows-Randers-Meadows, 2005*). Ahhoz, hogy a gazdaságilag fejlett országok lakosságának egyre növekvő igényeit kielégítsük, a természet egyre nagyobb kizsákmányolása valósul meg. Ezért is fontos, hogy tanulmányozzuk, hogy az emberi tevékenység milyen hatással van a Földre. Ezt a hatást a gazdasági mutatók (GDP, GNP) nem tudják kifejezni, mert ezek a gazdasági növekedést mérik, de annak következményeivel nem számolnak.

Az ökológiai lábnyom egy eszköz, amellyel a környezetterhelés szemléletesen bemutatható, kommunikálható. Egy olyan mutató, amellyel a diákok számára is könnyen érthetővé tehető a természeti erőforrások túlhasználatának, illetve változásának mértéke.

Az ökológiai lábnyom számszerűsítve jól jelzi az ember Földre gyakorolt hatását. Kifejezi, hogy egy személy vagy csoport életszükségleteinek kielégítéséhez, a fogyasztott áruk előállításához, a megtermelt hulladék elhelyezéséhez a Föld felszínének mekkora részét használja fel. Az adatok szerint a Föld egy lakosára 1995-ben 1,5-2 hektár átlagos termőképességű földterület jutott, míg egy észak-amerikai ökológiai lábnyoma 5-11 hektár volt. Ha mindenki úgy élne, mint egy amerikai, akkor még két Földre lenne szükségünk. Egyes számítások szerint öt Föld elégítené ki az igényeket. Az ökológiai lábnyom világátlagos már ekkor meghaladta a Föld eltartóképességét (*Schróth, 2004*).

Hazánk lábnyoma 5 hektár/fő, míg biológiai kapacitása csak 3 hektár/fő (*Schróth, 2004*), így életvitelünk fenntartásához több mint az ország területének másfélszerese kellene.

Az ökológiai lábnyom hat elemből áll:

1. az a terület, amelyen a szükséges gabona megtermelhető
2. az a legelőnagyság, amely a hústermeléshez szükséges
3. fa- és papírfogyasztáshoz szükséges erdőterület
4. hal, rák és egyéb vízi állatok fogyasztásával arányos tenger
5. a lakáshoz szükséges föld
6. az az erdő, amely az energiatermelés során keletkezett szén-dioxidot megköti.

Mivel a fenti adatokkal nehéz dolgozni, ezért a táplálék, lakásviszonyok, a közlekedés, a fogyasztási cikkek és a szolgáltatások igénybevételét veszik alapul.

Feladatok az ökológiai lábnyom vizsgálatára és a fenntarthatóságra vonatkozóan

A fenntartható fejlődés és az ökológiai lábnyom megfogalmazása, értelmezése a legtöbb természettudományos tantárgy tananyagának része. Fontos, hogy ezeket a fogalmakat jól definiáljuk, és sokrétűen alátámasszuk konkrét példákkal. Lényeges, hogy a közös megbeszéléseken túl önállóan és csoportmunkában is találjunk olyan feladatokat, amelyek megkönnyítik a fogalmak megértését és segítik azok hétköznapi alkalmazhatóságát is.

1. Keress adatokat arra, hogy hogyan változott az utóbbi 50 évben Magyarország fosszilis energiahordozó felhasználása, valamint az ebből adódó szén-dioxid kibocsátása! Hogyan változott a mezőgazdaság által megművelt területek nagysága?
2. Mekkora területen folyik állattartás napjainkban Magyarországon? Kielégíti-e az így előállított hús-és tejtermék mennyisége a hazai igényeket?
3. Mekkora területen folyik hazánkban erdőgazdálkodás, és a fakitermelés és a fafeldolgozás elegendő-e a hazai igények kielégítésére? Mire használják a kitermelt fát, és hogyan lehetne az ilyen célú felhasználást helyettesíteni?
4. Milyen nagyságú területen folyik bioüzemanyag előállítására alkalmas növénytermesztés? Milyen növények felelnek meg erre a célra?
5. Hogyan változott a közlekedés, lakások, ipari létesítmények számára elfoglalt területek nagysága az utóbbi három évtizedben? Milyen következtetés vonható le az adatokból?

6. Keress magyarországi halgazdaságokat (legalább hármat), és hasonlítsd össze a haltermelésüket az utóbbi tíz évben! Foglald össze egy táblázatban a halgazdaságok főbb adatait!
7. Válaszolj arra, hogy mit jelent a biogazdálkodás a haltermelés során? Fenntarthatók ezek a gazdaságok napjainkban?
8. Hogy változott a magyarországi halfogyasztás az utóbbi tíz évben?
9. Mit tartalmaz az Európai Bizottság Halgazdálkodási operatív programja, és milyen előnyöket jelenthet ez Magyarországon? (2015. decemberi program)
10. Keress az interneten olyan weblapot, amelyet használva ki tudod számolni saját ökológiai lábnyomodat!
11. Számítsd ki az ökológiai lábnyomot a családot minden tagjára és a család egészére is!
12. Keress olyan elérhetősegeket az interneten, ahol összehasonlították európai országok ökológiai lábnyomát! Foglald össze ezeket egy táblázatban, és készíts róla diagramot is!
13. Nézz utána, hogy milyen mértékben változott az egyes országok és földrészek ökológiai lábnyoma az utóbbi húsz évben! Keress magyarázatot a különbségekre!
14. Gyűjts minél több ötletet arra, hogy miként csökkenthetnénk a közlekedési ökológiai lábnyomot!
15. Gyűjtsd össze, hogy főként milyen természetű hulladék keletkezik általában otthon a hétköznapiak során, és hogyan lehetne ezek mennyiségét csökkenteni!
16. Határozzátok meg, hogy egy nap alatt mennyi és milyen összetételű újrahasznosítható anyag (pl. papír, műanyag, üveg, üdítős doboz) kerül a szemétkosárba az iskolátokban! Nézzetek utána, hogy mi lesz ezek sorsa ezután? Tegyetek javaslatokat arra, hogy milyen módon lehetne az ilyen hulladékok mennyiségét csökkenteni!

8. Társadalmi felelősségvállalás

A környezeti nevelés egyik célja, hogy átfogó képet kapjanak a diákok a környezetre károsan ható anyagokról, a káros folyamatok következményeiről illetve a megelőzés fontosságáról, módjáról is. Ehhez kapcsolódik a vállalatok társadalmi felelősségvállalása is. A cégek, vállalatok, üzemek minden tevékenysége kihat a környezetre. A cégek termékeit megvásároljuk, de legtöbbször nem gondolunk bele abba, hogy az előállítás folyamata milyen hatással van a környezetre. Fontos, hogy bemutassuk, hogy egy ipari vagy mezőgazdasági folyamat az alapanyagok megtermelésétől a késztermék előállításáig minden lépésében a

környezet erőforrásait használja fel, közben olyan anyagokat hoz létre melléktermékként, amelyek nem természetes alkotói a talajnak, víznek és a levegőnek.

A vállalatok célja a profit szerzése, amely mellett sokáig nem törődtek a környezetre gyakorolt hatással. Ma már egy cég akkor lehet sikeres, ha a pénzügyi sikerét úgy tudja megvalósítani, hogy közben a környezetért felelős, a fenntartható fejlődést szem előtt tartó magatartást folytat. Ennek részeként a dolgozókkal együttműködve kell a felelős magatartást kialakítani.

A társadalmi felelősségvállalás része lehet pénzbeli hozzájárulás, amellyel az adott cég ilyen befektetése nem kézzelfogható módon térül meg, hanem a cég támogatásokat nyújt, amellyel segít, jót tesz. Ezek között említhetjük a fogyatékkal élők alkalmazását, önkéntes munkavégzést, diákok, sportolók kiemelt támogatását, civil szervezetekkel való együttműködést, környezetvédelmi tevékenységet stb. Emellett lényeges, hogy az ilyen irányú tevékenységükről is számot adjanak, így példamutatásukkal az emberek gondolkodásmódjának megváltozásához is jelentősen hozzájárulhatnak.

A tudatos vásárló sok szempontot mérlegel, így odafigyel a gyártó cég környezettudatos magatartására, a munkaerő megbecsülésére, a tisztességes üzleti tevékenységére és a karitatív tevékenységére is. A társadalmi felelősségvállalásról egyre többet hallanak, tudnak a diákok, így fontosnak tartom, hogy a környezeti nevelés témái között ez is hangsúlyt kapjon. Ha a tanulók is tisztában vannak az egyes vállalatok, cégek tevékenységének környezetre és a társadalomra gyakorolt hatásával, akkor tudják igazán értékelni vagy leértékelni a tevékenységüket.

Feladatok a tudatos vásárlás, társadalmi felelősségvállalás terén

1. Keress nagyobb hazai és külföldi vállalatokat és ismertesd, majd hasonlítsd össze a társadalmi felelősségvállalásukat! Kiemelten vizsgáld meg a saját dolgozóikra vonatkozó és a cég profiljától távol álló segítő tevékenységüket is! Pl. MOL, E-ON Hungária Zrt, Coca-Cola, McDonald's, MKB Bank, Danone, AUDI, MVM Zrt.
2. Milyen környezetvédelmi feladatokat vállal a Mátrai Erőmű Zrt? Milyen egyezmények betartását vállalták? Mi ezek lényege? Mit tesznek a levegőtisztaságvédelem, talajvédelem, vízvédelem, zajvédelem, tájvédelem érdekében, és milyen hulladékgazdálkodást folytatnak?

3. Nézz utána, hogy milyen adatokat kell tartalmaznia egy élelmiszer csomagolásán levő címkének! Milyen ökocímkék találhatók a hazai termékeken? Gyűjtsd össze a leggyakoribbakat és add meg, hogy milyen termékeken találtad ezeket!
4. Nézz utána, hogy milyen összetevőkből állnak az otthon használt mosószeresek, és ezek közül melyikről tudjuk, hogy szennyezi a környezetet? Milyen káros hatásai vannak a környezetre? Milyen más termékkel lehetne helyettesíteni ezeket?
5. Keress ökomosószereket! Tényleg környezetbarát szerek ezek?
6. Milyen egészségkárosodást szenvedhetnek az emberek a farmernadrágok gyártása során? (Pl. kőmosás hatása a légzőszervekre, nehézfémek és oldószerek hatásai és mennyiségük a kész termékekben.)
7. Mennyi vizet használnak fel a farmertermékek előállításához szükséges gyapot termesztésekor? Milyen környezetszennyezés következik be a gyapottermesztéstől a pamut előállításáig?
8. Miből tevődik össze az egyes cégek farmertermékeinek bevétele? Mennyi ebből a munkások bére százalékosan?
9. Gyűjts össze minél több olyan vegyületet, amelyeket a ruha- és a cipőgyártás során alkalmaznak és károsak a környezetre vagy az emberi szervezetre! Milyen káros hatást fejtenek ki?
10. Mi a biopamut? Milyen előnyei vannak? Keress biopamutból készült termékeket (pl. póló, pulóver, nadrág) és hasonlítsd össze az árát egy hagyományos termékével? Milyen országokban és milyen bérezés mellett állítják elő ezeket az emberek? Alkalmaznak-e gyerekmunkát közben?
11. Mit tesz a H&M és a C&A üzlethálózat a vásárlók és a környezetvédelem érdekében? Mit vállaltak és milyen határidővel?

9. Összegzés, alkalmazhatóság, tapasztalatok

Írásomban röviden összefoglaltam a környezeti nevelés közoktatásban való helyét és fontosságát, kiemelve a fenntarthatóság és a környezettudatosság területét, amelyhez szorosan kapcsolódik a klímavédelem, valamint a társadalmi felelősségvállalás is. Céloom volt összegyűjteni azokat a területeket, amelyek fejlesztése a természettudományos tantárgyakban kiemelt, és ezekhez olyan feladatokat készítettem, amelyek az ismeretek elsajátításához, bővítéséhez, a környezettudatos magatartás kialakításához lényegesek lehetnek.

Tapasztalatom szerint a hetedik osztályos tanulók nagyon fogékonyak a környezetük megismerésére, szívesen végeznek gyűjtőmunkát, keresnek a közvetlen környezetükben konkrét példákat, pozitív és negatív hatásúakat is. Ilyen az egészséges táplálkozás terén az élelmiszerek összetevőinek, hatásának megismerése is. Örömmel vizsgálják meg az ökocímkéket, elemzik az egyes élelmiszerek alkotóit, szívesen hasonlítják ezeket össze hasonló, általuk fogyasztott termékekkel.

Mivel egyre többen szenvednek különböző táplálkozással kapcsolatos betegségekben, ezért nyolcadik osztályban biológia órán is jól alkalmazhatók az ökológiai lábnyommal, az ökocímkével kapcsolatos feladatok csoportmunkában. Ennek során prezentációt készítve a társaiknak is bemutathatják a munkájuk eredményét. Természetesen ezeket fontos kiegészíteni olyan információkkal is, amelyek nemcsak a környezettudatosságra hívják fel a figyelmet, hanem a tudatos fogyasztóvá válás érdekében is hasznosak lehetnek.

A társadalmi szerepvállalás kérdése, és az ezzel kapcsolatos feladatok jól alkalmazhatók biológia órán is, de osztályfőnöki óra keretén belül is kitérhetünk ezekre. Sok multinacionális vállalat értékesíti a termékeit a hazai piacon is, így a tanulókat is egyre inkább foglalkoztatják ezek előállításának körülményei, a nyersanyagok minősége, a termékek közötti különbségek (pl. illatszerek), az előállítás folyamata során felmerült környezetkárosítás lehetősége, a fogyasztói társadalom hatása a gazdaságra és a környezetre egyaránt. Az ezekre vonatkozó ismeretek elmélyítése és a feladatok a középiskolás korosztály számára lehetnek elsősorban hasznosak, mert a gyűjtőmunkájuk alapján sokrétűen tanulmányozható az egyes cégek termelésének hatása a környezetre, a munkavállalókra és a terméket használókra egyaránt.

Irodalomjegyzék

http://hvg.hu/itthon/20151212_parizsi_klimacsucs_megallapodas

<http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/termesztudomanyok/foldrajz/meteorologia/az-ozonproblema-nemzetkozi-osszefogas-az-ozonpajzs-vedelmeert/nemzetkozi-osszefogas-az-ozonpajzs-vedelmeert>. Letöltés dátuma: 2015.07.04.

<http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/termesztudomanyok/foldrajz/meteorologia/az-ozonproblema-nemzetkozi-osszefogas-az-ozonpajzs-vedelmeert/nemzetkozi-osszefogas-az-ozonpajzs-vedelmeert>. Letöltés dátuma: 2015.07.04.

http://www.delmagyar.hu/vilagvevo/ezek_a_parizsi_klimamegallapodas_fobb_pontjai/2456046

<http://www.humusz.hu/hirek/ujabb-fejezet-montreali-jegyzokonyvben/20251>. Letöltés dátuma: 2016.07.04.

<http://www.humusz.hu/hirek/ujabb-fejezet-montreali-jegyzokonyvben/20251>. Letöltés dátuma: 2016.07.04.

https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf. Letöltés dátuma: 2016.07.24.

<http://ofi.hu/havas-peter-varga-attila-kornyezeti-nevelestol-fenntarthatosag-pedagogiai-gyakorlata-fele>. Letöltés dátuma: 2016.08.15.

<https://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/eng/l09r01.pdf>

Czippán Katalin – Mathias Anna – Victor András (2004): *Segédlet Az iskolák környezeti nevelési programjának elkészítéséhez*. Budapest, Oktatási Minisztérium.

Havas Péter (2001): *A fenntarthatóság pedagógiai elemei*. Új Pedagógiai Szemle, 2001. szept. (3-16.o.) és 2001. okt. (24-32.o.)

Kovátsné Németh Mária (2010): *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius Kft, Pécs.

Lehoczky János – Kárász Imre (1999): *A környezetpedagógia időszerű kérdései*. EKF Környezettudományi Tanszék, Eger. (Pedagógus Környezeti Továbbképzés; 17.)

Lükő István (2003): *Környezetpedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Meadows, Donella – Randers, Jorgen – Meadows, Dennis (2005): *A növekedés határai: harminc és múltán*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Schróth Ágnes szerk (2004): *Környezeti nevelés a középiskolában*. Trefort Kiadó, Budapest.

Szabó János (2007): *Fenntarthatóság, kockázatok, biztonság*. Zrínyi Könyvkiadó, Budapest.

Szlávik János (2013): *Fenntartható gazdálkodás*. Complex Kiadó, Budapest.

Varga Attila (2004): *A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai*. Ph.D disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola.

Vásárhelyi Judit szerk (2010): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – Alapvetés*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.

Vásárhelyi T. – Victor A. szerk. (2003): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – alapvetés*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.

Szakmai életrajzok

Mák Kornél

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Filozófiai Doktori Iskolájának doktorandusza, Kecskemét Megyei Jogú Város alpolgármestere. Felsőfokú tanulmányait a szegedi Hittudományi Főiskolán, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karán és a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán végezte. Kutatási területét az ifjúsági közművelődés, a nevelés- és művelődésfilozófia, valamint a kulturális menedzsment aktuális kérdései jelentik.

Vámosi Tamás

A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának habilitált docense. Végzettségét tekintve okleveles humán szervező és okleveles andragógus. Kutatási területe a szak- és felnőttképzési rendszer sajátosságai, problémakörei, a képzés szerepe az emberi erőforrás fejlesztés folyamatában.

Ocztos István

1962-ben született. 1986-ban végzett a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Építészmérőki Karán. Jelenleg a BME Műszaki Pedagógia Tanszék mérnök-tanár MA képzésének levelező hallgatója. Célja a különböző kulturális, oktatási és művészeti szakterületek közös halmazainak megkeresése; a lehetséges együttműködések kialakítása a képzőművészet, az oktatás és az építészet eszköztárával. A vizuális kultúra szélesebb körű megismertetését, elterjesztését és fejlesztését gyerekfoglalkozások tartásával, nemzetközi vizuális projektek megvalósításán keresztül végzi, többek között. Az Élő Tűzfalak Budapest Alapítvány elnöke.

Szendi Péter

A szegedi történelmi műhely tanítványa vagyok. Többek közt Kristó Gyula, Csorba László, Szörényi László, tanítottak meg filológiai pontosságra. Pályakezde sem középiskolai tanárként egy alföldi kisvároshoz, kötődik, ahol hamarosan az újságírással is megismerkedtem. Másoddiplomásként a Szegedi Tudományegyetem Budapesti Médiainstítúzetében végeztem.

2002 óta élek a fővárosban. Több különféle oktatási intézmény mellett dolgoztam a Klubrádiónál, alkalomadtán pedig publikáltam az oktatáspolitikai aktuális kérdéseiről. (Interjúalanyom volt többek közt Magyar Bálint, Aáry-Tamás Lajos, Ranschburg Jenő, Görgey Gábor) Első lettem egy országos pályázaton, a legnagyobb díj Bitó László, Heller Ágnes ismeretsége. Különösen büszke vagyok, hogy Kosáry professzor méltónak talált arra, hogy másodszor is interjúalanyom legyem. Mindeközben rendületlenül tanítottam több szakközépiskolában és gimnáziumban. Jelenleg a X. kerületi Zrínyi Miklós Gimnázium tanára vagyok, ahol lehetőségem nyílt bővíteni diplomáim sorát (közoktatás-vezető illetve mentorpedagógus). Remélem, a versenyszférát is ismerő pedagógus perspektívájából érzékelt tapasztalataimat érdeklődéssel fogadják.

Juhász Dalma

Először 2008-ban diplomáztam az ELTE-n, mint angol-magyar szakos (főiskolai) tanár. 2012-ben ugyanitt megszereztem az MA fokozatot. Közben 2010-ben a BGF-en társadalomtudományi és gazdasági szakfordító és tolmács diplomát vehettem kézhez. A BME közoktatási vezető és pedagógus szakvizsga szakot 2015-ben fejeztem be, 2016-ban ugyanitt mentorpedagógus diplomát kaptam. Ezen kívül nemzetközi idegenvezető, konfliktuskezelési coach és mediátor is vagyok, valamint az ITK és a Pannon Nyelvvizsga Központok nyelvvizsgáztatója. Munkahelyemen, a „Budapest” Baptista Külkereskedelmi Szakközépiskola, Gimnázium és Sportiskolában 2009 óta dolgozom mint középiskolai tanár, 2014 óta pedig munkaközösség-vezetőként is. A leginkább az IKT-vel támogatott idegen nyelvi oktatás érdekel, illetve az atipikus tanulási módok. Erre a területre vett fel doktorandusznak 2016-ban a BME Kognitív Pszichológia Tanszéke.

Schottner Krisztina

1972-ben született, az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán biológia-földrajz szakos, majd az ELTE TTK-n földrajz szakos tanárként végzett. PhD fokozatát az ELTE Földtudományok Doktori Iskolájában szerezte társadalomföldrajz szakterületen. Korábban tanított az ELTE TTK és TÁTK képzéseiben. 2001 óta a Zsigmond Király Egyetem oktatója, a Nemzetközi és Politikai Tanulmányok Intézetének intézetvezető helyettese, oktatási rektorhelyettes, főiskolai docens. Az NPTI intézeti TDK felelőse, a ZSKF Tudományos Diákköri Tanácsának elnöke. 2009-2011 között az Országos Tudományos Diákköri Konferencia Társadalomtudományi Szekciójának ügyvezető titkára, mely tevékenységéért az OTDT kiváló szervezői díjjal jutalmazta. A Magyar Földrajzi társaság tagja.

Ács-Bíró Adrienn

Első diplomáját tanító (BA) szakon szerezte 2011-ben, majd 2013-ban neveléstudomány (MA) szakos bölcsészként végzett. Jelenleg is a Pécsi Tudományegyetemen tanul, a BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola II. évfolyamos PhD hallgatója. Főbb kutatási területei: a dualizmuskori tanítóképzés, valamint a női oktatás-képzés a hazai büntetés-végrehajtási intézetekben.

Sumi Ildikó

1967-ben született, 1991-ben szerzett biológia-kémia szakos középiskolai tanári diplomát az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karán, majd 2000-ben informatika szakos tanári diplomát szintén az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Jelenleg a XIV. kerületi Szent István Gimnáziumban tanít biológia és kémia tantárgyakat, és az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának harmadéves doktorandusz hallgatója.