

1. Természettudományok
 - 1.1. Matematika- és számítástudományok
 - 1.2. Fizikai tudományok
 - 1.3. Kémiai tudományok
 - 1.4. Földtudományok
 - 1.5. Biológiai tudományok
 - 1.6. Környezettudományok
 - 1.7. Multidiszciplináris természettudományok



www.degyf.k.hu/kulonlegesbanasmod



2. Műszaki tudományok
 - 2.1. Építőmérnöki tudományok
 - 2.2. Villamosmérnöki tudományok
 - 2.3. Építészmérnöki tudományok
 - 2.4. Anyagtudományok és technológiák
 - 2.5. Gépészeti tudományok
 - 2.6. Közlekedéstudományok
 - 2.7. Vegyészmérnöki tudományok
 - 2.8. Informatikai tudományok
 - 2.9. Agrár műszaki tudományok
 - 2.10. Katonai műszaki tudományok
 - 2.11. Multidiszciplináris műszaki tudományok

3. Orvostudományok
 - 3.1. Elméleti orvostudományok
 - 3.2. Klinikai orvostudományok
 - 3.3. Egészségtudományok
 - 3.4. Gyógyszertudományok
 - 3.5. Multidiszciplináris orvostudományok

4. Agrártudományok
 - 4.1. Növénytermesztési és kertészeti tudományok
 - 4.2. Állatorvosi tudományok
 - 4.3. Állattenyésztési tudományok
 - 4.4. Élelmiszertudományok
 - 4.5. Erdészeti és vadgazdálkodási tudományok
 - 4.6. Multidiszciplináris agrártudományok

5. Társadalomtudományok
 - 5.1. Gazdálkodás- és szervezéstudományok
 - 5.2. Közgazdaságtudományok
 - 5.3. Állam- és jogtudományok
 - 5.4. Szociológiai tudományok
 - 5.5. Politikatudományok
 - 5.6. Hadtudományok
 - 5.7. Multidiszciplináris társadalomtudományok

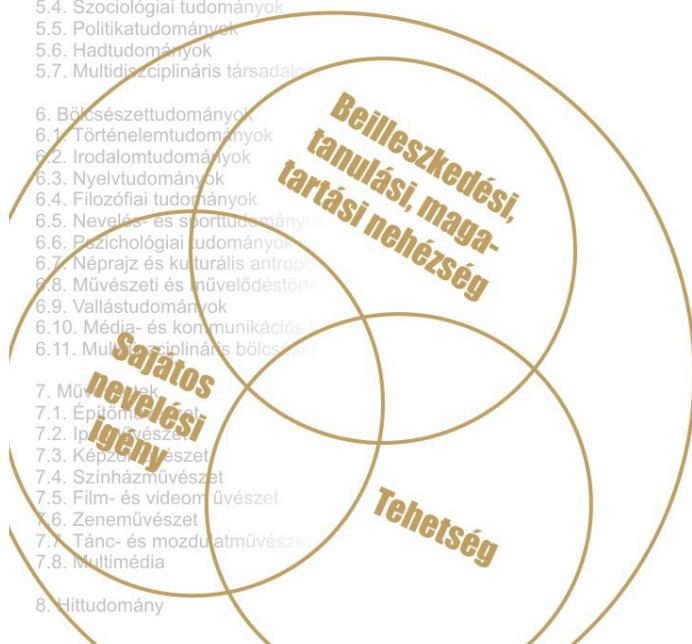
6. Bölcsészettudományok
 - 6.1. Történelemtudományok
 - 6.2. Irodalomtudományok
 - 6.3. Nyelvtudományok
 - 6.4. Filozófiai tudományok
 - 6.5. Nevelés- és sporttudományok
 - 6.6. Pszichológiai tudományok
 - 6.7. Néprajz és kulturális antropológia
 - 6.8. Művészeti és művelődéstörténeti tudományok
 - 6.9. Vallástudományok
 - 6.10. Média- és kommunikációtudományok
 - 6.11. Multidiszciplináris bölcsészettudományok

7. Művészetek
 - 7.1. Építőművészet
 - 7.2. Iparművészet
 - 7.3. Képzőművészet
 - 7.4. Színházművészet
 - 7.5. Film- és videóművészet
 - 7.6. Zeneművészet
 - 7.7. Tánc- és mozgásművészet
 - 7.8. Multimédia

8. Hittudomány

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

Interdiszciplináris szakmai lap



II. évfolyam 2016/2.

ISSN 2498-5368
DOI 10.18458/KB.2016.2.1

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben.

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46.§ (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/32515-4/2014).

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:

Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Kiadásért felelős személy:

Szilvássy Zoltán József, rektor

A szerkesztőség levelezési címe:

Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar
Különleges Bánásmód folyóirat szerkesztősége
4220 Hajdúböszörmény, Désány István u. 1-9.

Tel/fax: 06-52/229-559

E-mail: titkarsag@ped.unideb.hu

Web: www.degyfk.hu

Szerkesztésért felelős személy:

Mező Ferenc

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Tanácsadó testület (ABC rendben):

Balogh László (Magyar Tehetséggondozó Társaság, Magyarország)
Gerevich József (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Hatos Gyula (Magyarország)
Konczi István (Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület, Magyarország)
Mesterházy Zsuzsanna (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Nagy Dénes (Melbourne University, Ausztrália)
Varga Imre (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Bernáth Krisztina (Partiumi Keresztény Egyetem, Románia)
Dávid Mária (Eszterházy Károly Főiskola, Magyarország)
Egri Tímea (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)
H. Tóth István (Károly Egyetem, Csehország)
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Lepeš, Josip (University of Novi Sad, Szerbia)
Kelemen Lajos (Poliforma Kft., Magyarország)
Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kondé Zoltánné Dr. Inántsy-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Márton Sándor (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Nagy Lehotsky Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Schéder Veronika (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Szabó Edina (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Szilágyi Barna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Vargáné Nagy Anikó (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)
Váradi Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai magyar Főiskola, Ukrajna)

Note: The title of the journal comes from a Hungarian Act CXC of 2011. on National Public Education in which they use the term 'Különleges Bánásmód', and this translates as Special Treatment, but this encompasses the areas of Special Educational Needs, Talented Children and Children with Behaviour and Learning Difficulties. The adoption of Special Treatment is therefore in accordance with Hungarian law, but it is recognised that the translation may not be perfect in expressing the full meaning of what is encapsulated in this term.

TARTALOM

EMPIRIKUS ÉS ÉRTEKEZŐ TANULMÁNYOK	4
Zolnai Erika, Balogh Erzsébet, Barnucz Nóra, Fónai Mihály és Hüse Lajos: <i>Lehetőség, kihívás vagy akadály? A közoktatás integrációs feladatai - nemzetközi kitekintés és magyarországi helyzetkép</i>	5
H. Tóth István: <i>9–10 és 11–12 éves tanulók viszonyulása közmondásainkhoz, szólásainkhoz, szóláshasonlatainkhoz</i>	23
Támba Renátó: <i>Gyermekszemlélet és gyermekkor-narratívák a kritikai pedagógia, a gyermekkor-szociológia és a narratív pszichológia tükrében</i>	41
Bene Ágnes: <i>Tehetség és oktatás a vállalatok társadalmi felelősségvállalásában</i>	53
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK	71
Mező Ferenc, Máth János, Abari Kálmán és Mező Katalin: <i>Vizsgálati és kontrollcsoportot egy adatfelvételi alkalom alapján összehasonlító hatásvizsgálatok matematikai statisztikai háttére</i>	73
MŰHELY BEMUTATÓK	83
Koncz István: <i>A „fiatal tehetségek a különleges bánásmódot igénylőkért” projekt</i>	85
Ábrám Tibor és Sarka Ferenc: <i>Tehetségkereső és -fejlesztő programok a Magyarországi Református Egyház nevelési és oktatási intézményeiben</i>	89
KÖNYVAJÁNLÁS, RECENZÍÓ	97
Mező Katalin: <i>A „Deutsch mit Comics” című nyelvkönyv (recenzió)</i>	99
KONFERENCIA	103
Mező Ferenc, Mándy Zsuzsa., Bellon Gréta, Ujhelyi Nelli, Hajdú Péter és Schlosser Aletta: <i>Beszámoló a „Tudományok közötti együttműködés” 1. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciáról</i>	105

**EMPIRIKUS ÉS ÉRTEKEZŐ
TANULMÁNYOK**

**LEHETŐSÉG, KIHÍVÁS VAGY AKADÁLY?
A KÖZOKTATÁS INTEGRÁCIÓS FELADATAI
- NEMZETKÖZI KITEKINTÉS ÉS MAGYARORSZÁGI HELYZETKÉP**

Szerzők:

Zolnai Erika
Debreceni Egyetem

Balogh Erzsébet
Debreceni Egyetem

Barnucz Nóra
Debreceni Egyetem

Fónai Mihály
Debreceni Egyetem

Hüse Lajos
Debreceni Egyetem

Lektorok:

Pornói Imre
Nyíregyházi Egyetem

Fábián Gergely
Debreceni Egyetem

Szilágyi Barnabás
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Első szerző e-mail címe:
zolnai.erika@foh.unideb.hu

Zolnai E., Balogh E., Barnucz N., Fónai M. és Hüse L. (2016): Lehetőség, kihívás vagy akadály? A közoktatás integrációs feladatai - nemzetközi kitekintés és magyarországi helyzetkép. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/2. szám, 5-21. DOI 10.18458/KB.2016.2.5

Absztrakt

Tanulmányunkban áttekintjük azokat a nemzetközi folyamatokat, melyek a közoktatás szerepét és hatékonyságát meghatározzák nemzetközi és magyarországi vonatkozásában. Igyekszünk rávilágítani, milyen globalizációs folyamatokhoz illeszkedik az iskola teljesítménye, továbbá a beavatkozások milyen pozitív vagy negatív megerősítéseket jelentenek a rendszer számára. A magyarországi helyzetkép áttekintésekor vázoljuk az oktatási rendszer szelektivitását, szólnunk a szegregációról és integrációról. Bemutatjuk a magyar közoktatásban létrejött paradigmaváltást, és az inkluzív, befogadó iskola szerepét a magyarországi integrációs törekvések keretében. Végezetül beszámolunk egy megvalósult integrációs programról, amely bemutatásakor a szakemberek erőfeszítéseit helyezzük középpontba.

Kulcszavak: oktatási rendszer, szegregáció, integráció, inkluzív nevelés

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia, szociológia

Abstract

OPPORTUNITY, CHALLENGE OR OBSTACLE? THE INTEGRATIONAL FUNCTIONS OF PUBLIC EDUCATION - INTERNATIONAL OUTLOOK AND HUNGARIAN SITUATION

In our paper those international processes are studied which determine the role and effectiveness of public education in the international and Hungarian context. We try to examine what globalization processes the school fits into; what positive or negative confirmation the interventions cause in the education system. In the Hungarian situation besides the segregation and integration, the selectivity of the education system can be also seen and is also shown in the study. The paradigm shifts in the public education, the role of inclusive school is presented through the Hungarian integration efforts. To sum up, an implemented integration program is also introduced where the experts' efforts are put in the centre of the topic.

Keywords: education system, segregation, integration, inclusive education

Disciplines: pedagogy, psychology, sociology

Bevezetés

A posztmodern társadalomban a globalizáció kihívásai mellett, annak árnyoldalaként olyan mértékű társadalmi különbség generálódik, ami már-már a további társadalmi fejlődés gátjává válik. Az oktatás fejlesztése során a forrásokat az esélyegyenlőség növelésére is kell fordítani (Fukujama, 2008). A dél-amerikai fejlődő országok oktatási reformfolyamatait vizsgálva Fukujama (2008) megállapítja, hogy ugyanazt a két irányt ismétlik, ami a fejlett országokban már sikertelennek bizonyult: a fenntarthatatlan expanzív fejlesztést, illetve a verseny orientált minőségfejlesztést, ami a hátrányos helyzetű csoportok esélytelenségét növeli, azaz végső soron a szegénységet termeli újra. Hozzáteszi, hogy a társadalmi integráció és egyben társadalmi fejlődés az oktatás integráltabb, méltányosabb formái nélkül elképzelhetetlen.

Coleman és mtsai (1966) a szociális és humán tőke szerepét hangsúlyozták az iskola intézményi hatásával szemben, kijelentve, hogy „az iskola nem számít” (Coleman és mtsai, 1966, Lannert és Nagy, 2006). A hatvanas hetvenes évek szkepticizmusa után az kutatók szakadatlan erőfeszítéseket tesznek, hogy a korabeli vélekedéssel szemben az iskola szerepét igazolják, árnyalják. Coleman és mtsai (1966) figyelmeztetése soha nem volt időszerűbb, mint manapság. Az oktatás területén egyre inkább azzal kell szembe néznie mind a helyi szakembereknek, mind az Európai Unió oktatáspolitikusainak, hogy az iskola kevésbé képes a társadalmi különbségek csökkentésére. Ezen gondolat mentén tovább haladva kitűnik, hogy Magyarország esetében szélsőségesen nagy szerepe van a tanulói teljesítményekben a szülők iskolázottságának, és a lakóhelynek (Kertesi és Kézdi, 2009).

A Madridi nyilatkozat (2002) óta az Európai Unió deklarált célkitűzése a befogadó társadalom kiépítése a tagországok körében. Az integrációs törekvések a társadalmi folyamatok aktív, pozitív cselekvéseken keresztül történő alakítását igénylik, ami folyamatos monitoring vizsgálatokban, javaslatok kidolgozásában, stratégiai tervek kidolgozásában és azokhoz források biztosításában nyilvánul meg (Európai Cselekvési Terv 2005-2006, valamint az egyenlő esélyű hozzáférést biztosító Európai Akcióterv 2006-2007). Az egyenlő esélyű hozzáférés a szolgáltatásokhoz, oktatáshoz, képzésekhez, foglalkoztatáshoz való akadálymentes hozzájutást jelenti fizikai, info-kommunikációs és morális szinten is. Az Európai Unióhoz való csatlakozással az új forrásokhoz való hozzáférés mellett régi-új kihívásokkal is szembe kellett nézni.

A jelentések Magyarország számára a 2000-es évek fordulójára számos kedvezőtlen társadalmi folyamatra és rendszerszintű problémára hívták fel a figyelmet, melyek közül jó néhány a közoktatás anomáliáiban összegződik (Halász és Lannert, 2003). A közoktatás képtelen a negatív társadalmi folyamatok kiegyenlítésére, sokkal inkább tovább erősíti a társadalmi különbségek növekedését, a leszakadó rétegek esélytelenségét. A képzettségbeli és az alapkompétencia területek (szövegértés, matematika, természettudományos ismeretek, problémamegoldás) hiányosságai rontják a továbbtanulás lehetőségeit, és motívumait egyaránt, végső soron csökkentik a munkavállalás esélyeit. Ebben a nem igazán optimális konstellációban a közoktatásnak és felsőoktatásnak önmagát megreformálva az egyes szereplők versenyképességét növelve (egymással versenyezve), a hátrányos helyzetű rétegek esélyegyenlőségét is javítani kellett volna. Nem elhanyagolható szempont, hogy az oktatásra fordítható költségek folyamatosan csökkentek a 90-es évek végére, majd a következő évtizedben szintén. A rendszer szereplői leginkább egymással versenyeztek a forrásokért.

Globális összefüggések

A globalizáció során társadalmilag értékes sokszínűség (pl. multikulturalizmus, nemzeti és nemzetiségi értékek) mellett a társadalmi egyenlőtlenség is egyre kiterjedtebb problémaként jelentkezik nemzeti és nemzetközi viszonylatban egyaránt. Az anyagi javakhoz való hozzájutás esélyei mellett a szociális és a humán tőke egyenlőtlen társadalmi eloszlása a deklarált társadalmi célok elérését mind szélesebb körben teszi elérhetetlenné. A leszakadó csoportok egyre motiválatlanabb, frusztráltabb, fásultabb tagjainak problémáit a családok nem képesek kezelni, miközben a társadalmi felelősségvállalás csökkenése egyre nagyobb terhet ró az egyénekre. Ez a nyomás nem cselekvésre készít, hanem mások hibáztatására (intézmények, kisebbségek), így szabadulva meg a feszültségektől és felelősségtől (gyakran csoporttudat kialakulásával), ami igen kedvezőtlen társadalmi környezetet teremt az oktatási rendszer számára.

Mindez a társadalmi rendszerek komplexitását tovább növeli, ami a változások és változtatások kimenetelét egyre kiszámíthatatlanabbá teszi. A rendszerek mérete, összetettsége és sokszínűsége miatt az egyének kiszolgáltatottsága nő, a hagyományos szabályozási folyamatok, hatékonysága pedig csökken (pozitív és negatív visszacsatolások), főként az alkalmazkodás területén (szociális, oktatási, egészségügyi rendszerek, hozzájuk kapcsolódó politikák). Nyilvánvaló igény jelenik meg a változás, változtatás irányába. Ezek az igények kiterjedt politikai reformfolyamatokat generáltak, amint a második világháború utáni újjáépítés és hatalmi átrendeződés megtörtént.

A társadalmi gazdasági folyamatok gerjesztette kihívásokra és igényekre reagál a szociális, oktatási és egészségügyi rendszer, igyekszik a szükségleteket kielégíteni, a negatív folyamatokat kontrollálni, korrigálni. Az elmúlt, lassan fél évszázad folyamatos reformtörekvéseket hozott a politikai résztvevők oldaláról, melyek a kitűzött méltányosabb elosztási és esélyegyenlőségi törekvéseket nem hogy nem valósították meg, de tovább rontották. Anélkül, hogy mélyebb politikai és szociológiai elemzésekbe merülnénk, kijelenthetjük, hogy minden politikai kormányzat, a világ legtöbb országában az oktatási rendszer hatékonyságát, eredményességét élesen figyeli, fontos eszközként használja céljai eléréshez, beavatkozásai azonban gyakran nem a célkitűzéseket valósítják meg.

Az eredményesség ellentmondásai

Nem meglepő, hogy az utóbbi 20-25 évben az iskolai teljesítmény mérése mennyire középpontba került. A nemzeti kompetencia méréseken kívül az oktatási rendszerek teljesítő képességét nemzetközi felmérésekkel (TIMS, SIMS, PISA) és különböző indikátorokkal is

monitorozzák (OECD indikátorok, pl. oktatásból való kimaradt iskolakötelezettek aránya; sikeres érettségi vizsgát tettek, diplomások száma, oktatásra fordított GDP aránya stb.). Ezekből a hasznos következtetések mellett megtévesztő állítások, téves összehasonlítások is születnek. A tanulmányok egy része például a Blair által vezetett, sokat vitatott új baloldali kormányzásának oktatási reformját egyértelműen eredményesnek értékeli, mivel az oktatásra fordított költségeket sokszorosára növelve, óriási infrastrukturális fejlesztéssel a sikeres érettségi vizsgát tevők arányát 80% fölé emelték. Ezzel szemben a reformok bírálói (Wolf, 2011) éppen azt vetik a korábbi baloldali oktatáspolitikára szemére, hogy a rengeteg tréningre fordított költség értelmetlen, társadalmilag nem hasznosítható képzettséget adott (1-2 GVS vizsga). Véleményük szerint az érettségi mögött nincs valódi tudás, ezért azt az új reformokkal megszigorították és független vizsgaközpontokhoz rendelték. A felsőoktatási expanziót is erősen megkérdőjelezzük. A vita nem ült el, a legutóbbi, Gove által kezdeményezett reformok is széles körben vitatottak. 2010-ben az angol kormányváltás után Prof. A. Wolf M. Gove oktatási államtitkár felkérésére jelentést készített a szakképzési kurzusokról azzal a céllal, hogy hogyan lehetne javítani a gyakorlati oktatást. Wolf elemzésében és ajánlásaiban kiemeli, hogy számos tizenévesek számára tömegesen oktatott kurzusnak semmilyen haszna nincs a munkavállalás szempontjából (Wolf, 2011).

Ezzel csupán arra szeretnénk rámutatni, hogy a reformok és az oktatás teljesítményének kapcsolata ellentmondásos, és nem csupán a jól dokumentált brit-rendszerben, hanem a hazai folyamatban is. A szintén baloldali oktatási reformok során az oktatásra fordított, növekvő költségek nem eredményeztek javulást, sőt, rosszabb PISA eredményeket produkáltak (Héjj, 2008), a jobb oldali reformok pedig tovább növelték a leszakadók esélyegyenlőtlenségét (Györgyi, Simon és Vadász, 2015), és általános elégedetlenséget indukáltak a pedagógus-társadalomban éppúgy, mint a gyerekek és szülők körében.

A politikai viták persze nem iránymutatóak a valódi eredmények értékelésében, azonban a jogi és pénzügyi keret jelentős részét mégis az aktuális kormányzat határozza meg. Az oktatáspolitikák fejlesztésének lehetséges negyedik útjaként fogalmazza meg Hargreaves és Shirley (2009) a fenntartható változás lehetőségét, szemben a Giddens által bevezetett, később blaieizmusként elhíresült „third way” koncepciójával, ami mára kiderült, nem nyújt az oktatásfejlesztésének hosszú távon eredményes perspektívát.

A 2007-es McKinsey jelentés (Barber és Mourshed, 2007) igyekezett világosabb helyzetet teremteni az oktatási rendszerek teljesítményének, eredményességének és hatékonyságának megítélésében. Az összefüggések tisztázása annál inkább fontos, hiszen úgy tűnik, hogy a ráfordítások nem hozzák a kellő eredményeket. Az oktatási rendszer egyenlőtlenségei jobban sújtják a társadalmilag hátrányosabb helyzetű csoportokat, mint a kiváltságosabbakat, ami nemcsak hazánkban növeli a társadalmi különbségeket. A jelentés 3 csoportját vizsgálta az oktatási rendszereknek. A PISA vizsgálat 10 legeredményesebb országát, az utóbbi évek sikeres reformjaival igen gyors fejlődést mutató országokat, és a fejlődő országok jellegzetességeit. Az eredmények megdöbbentőek, mivel az iskolák maguk alig befolyásolják a rendszer eredményességét, ami nem, vagy kevéssé függ a ráfordításoktól, a tanárok és csoportok számától, azaz az osztálylétszámoktól. Leginkább a tanári munka minősége befolyásolja a teljesítményt, így a tanulmány készítői az eredményes reformok útját a tanárképzés, a tanári munka minőségének fejlesztésében látják.

Megállapításaik szerint még a megfelelő vezetők kiválasztása és képzése, tanulóközösségek kialakítása, tanárok egymástól való tanulásának képessége a meghatározó sikertényező. A leghatékonyabb rendszerekben a gyerekek teljesítményét kevéssé határozza meg a családi szocio-kulturális háttér, méltányosabb az oktatás gyakorlata, kevéssé szelektívek, ugyanakkor magasak a követelmények a diákokkal szemben. Az elvárásokat folyamatos értékelésekkel egészítik ki, a hiányosságokra egyéni beavatkozási javaslatokat kínálnak, mivel az eredményekhez minden gyerek sikere szükséges.

A 2010-es McKinsey jelentés (Mourshed, Chijioke és Barber, 2010) további meglepetésekkel szolgált, ez esetben még nagyobb hangsúlyt helyeztek a résztvevők önmagukhoz viszonyított fejlődésére, a bevezetett reformok nemzeti átlagokhoz viszonyított hatásának kimutatására. A legszorosabb összefüggést ismét nem az anyagi ráfordításokban, hanem a reformok megvalósításának módjában találták (Mourshed, Chijioke és Barber, 2010). A ráfordítások egyáltalán nem egyenesen arányosak a teljesítménnyel: Szlovénia fele akkora költséggel ugyanolyan eredményt ért el, mint az USA, vagy Jordánia tizedannyi ráfordítással, mint Norvégia.

Tanulságos tény, hogy a fejletlenebb országok intenzívebb fejlődést mutattak a korábbi vizsgálathoz képest, mint a fejlettek, ami utalhat a teljesítmény korlátaira, valamint a különbségek ígéretes kiegyenlítődése irányába. A sikeres reformfolyamatokra csekély hatással volt továbbá a tantárgyi curriculum, vagy az oktatáspolitikai, inkább a professzionális vezetés volt jelentős. Az is elgondolkodtató, hogy az oktatás színvonala befolyásolja a beavatkozások alkalmazásának gyakorlatát. Minél fejlettebb és eredményesebb a rendszer, a standardizált mérési rendszerek helyét annál inkább az elszámoltathatóság veszi át. Az objektív feltételek megléte után az eredményesség a rendszer szubjektív elemein keresztül inspirálható tovább. A bevezetett reform az eredményeket kumuláltan fokozza, azaz nemcsak átmeneti változást hoz. A fejlődés jelentősebb az alsó szegmens diákjainak teljesítményében, mint a jól teljesítőkében.

Mindezek egybevágóan a közgazdaságtan határhaszon elméletével, amely azt vizsgálja, hogy egységnyi bevétel (tőke, erőfeszítés, stb.) növekedésére egységnyi idő alatt mennyi haszon, eredmény keletkezik. Az elmélet értelmében egy szigma-görbe írható le, amely jól szemlélteti, hogy az alacsonyabban fejlett szinteken (szegényebb/fejletlenebb országok, leszakadó családok, marginalizált gyerekek) az egységnyi befektetés nagyobb hasznot hoz, mint a magasabban fejlett szinteken, ahol a vizsgált elemek már megközelítették az adott környezeti körülmények között elméletben elérhető fejlettség felső határát.

A magasabb képzettség, fejlődés iránti nyitottság, a piac gazdaság, a versenyképesség növelésének igénye felől is megfogalmazódik. Nem csupán a demokráciák humánusabb és kiegyensúlyozottabb működése a tét, hanem a gazdasági fejlődés is a munkaerő szakképzettségén és tanulmányosságán keresztül. A foglalkoztatás szerkezete alapvetően átalakult, a bonyolultabb technológiák alkalmazásának elterjedésével, az ipari termelés műveleteinek gépesítése, automatizálása, valamint a szolgáltató szektor bővülése miatt. A képzettség téje tehát nem egyszerűen jobb munkához való hozzájárulás, hanem a foglalkoztatás maga (Halász, 2009). Halász (2009) idézett írásában áttekinti az oktatáspolitikák, és a kapcsolódó oktatási koncepciók valamint kutatás-fejlesztés irányait, egészen az egyén nano-szintjétől, a tanuló csoporton keresztül az iskolán, képzési programon, és nemzeti tanterven keresztül a nemzeti szakpolitikáig. Fontos empirikus kutatások zajlanak a tanulás neurológiai és egyéb individuális összetevőiről is, melyek az egyéni oktatási gyakorlatoknak adhatnak fontos kiindulópontokat, de a kutatások a változás, fejlesztés lehetséges útjainak, összefüggéseinek feltárása is fókuszálnak (Fuller, 2008).

Az oktatási gyakorlattal való kísérletezésben, újításban a fejlődő országok, és a hátrányos helyzetű csoportok problémáira megoldásokat kereső szakemberek járnak élen. Hogyan lehet korlátozott források mellett nagy hatású oktatási koncepciókat és gyakorlatokat bevezetni? Elgondolkodtató példa az Indián kívül Afrikában és Dél-Amerikában is elindított HIWEL (Hole-in-the-Wall Education Learning), melyben egyetlen összefüggést találtak szignifikánsnak, hogy a csoportos tanulás eredményesebb, mint az egyéni. A nyilvános helyen felállított mindenki számára nyitott számítógép a spontán megjelenő gyerekeket intenzív tanulásra készítette, minden segítség nélkül sikerült felhasználói szinten elsajátítani a számítógép és internet használatot, majd később speciális programokkal az angol nyelvet is. Azokban az országokban, ahol a képzett tanárok nem állnak elegendő létszámban rendelkezésre a hasonló

programok nagy segítséget jelenthetnek. Az önálló tanulás és önmotiváció eszközeit használja ki a kevert tanulási koncepció (Blended learning), ahol a e-learning, a kiscsoportos munka, és a hagyományos tanári támogatás elemeit keverik nagyon tudatos koncepció mentén, az egyéni szükségletekre építve (<http://www.hole-in-the-wall.com/index.html>).

Az egyéni szükségletek megkövetelik a kreatív, alkotó folyamatokat és a tanár diák viszony új típusú, kölcsönösségen és partnerségen alapuló átértelmezését (Fullan, 2013). A merev rugalmatlan oktatási koncepciók, szabályozott eszközválasztás alkalmatlanná teszi a tanárokat a diákokkal való kapcsolatfelvétel és hatékony fejlesztőmunka iránt. Az oktatás professzionalizációja hasonlóan a többi szakmához az autonómia csökkentése, a kontroll szabályozás növelése irányába változott, a többnyire kormányzati megrendelők, és a nemzetközi konvergencia megkívánja az elvárások, kimenetek standardizálását. A teljesítmény növelést célzó verseny azonban az egyéni szükségletek háttérbe szorítását eredményezi.

A változás iránya kijelölhető tehát a méltányos, magas színvonalú oktatásban, ahol a tanárok és gyerekek együttes teljesítménye hozza az eredményességet. Ennek érdekében a politikai vezetés a reformok, változások sokaságát zúdította az oktatási rendszer szereplőire szerte a világon. Az expanziót, amit az oktatási költségek növekedése, valamint a kidurranással fenyegető felsőoktatási buborék a rendszer fenntartásának biztonságát veszélyezteteti számos fejlett országban. Központi kérdéssé vált a hozzáférhetőség mellett a fenntarthatóság is (Hargrave, 2009). A korábbi reformok a költségek, és beruházások túlértékelését, a képzés felhígulását, a végzettségek elértéktelenedését, a diákhitelek bedőlését, széles rétegek fölösleges eladósodását okozták. Mivel maga a folyamat Amerikában indult a legkorábban, a racionalizálási szándék itt a legerősebb, ami újabb beavatkozásokat igényel, természetesen az oktatás iránt elkötelezett középosztály részéről.

Hatékonyabb változás, út az eredményesség felé

A felülről kezdeményezett politikai reformok kiszámíthatatlansága további bizonytalanságot jelent az egyébként is dinamikusan és kiszámíthatatlanul változó környezetben, újabb problémákkal terhelve az alkalmazkodást. Furcsa helyzet áll így elő, a reformfolyamat nem a változás részeként, hanem egyfajta nehezítő körülményként jelenik meg a rendszerben. A látszólag paradox kijelentést Fullan (2008) világítja meg számunkra az oktatási rendszerek fejlesztésével kapcsolatos tanulmányában, melyben a folyamat változóinak, tulajdonságainak rendszerszintű elemzését mutatja be számunkra, 6 központi tényezőbe sűrítve a sikeres változás kulcsát (Fullan, 2008). Legfontosabb kiindulópontja, hogy a sikeres változás (alkalmazkodás, fejlődés), csak a felülről és az alulról (rendszeren belülről) jövő inspirációk együttes hatására, számos tényező figyelembe vételével történhet, mégpedig időben elhúzódó, előre csak korlátozottan tervezhető egyedi megoldások formájában valósítható meg. Tehát kevésbé vannak univerzális megoldások, a rossz tendenciák nem egyszerű rossz gyakorlatok, hanem a rendszeren belül megjelenő késztetések (érdekek, szükségletek) következményei is.

A végső cél folyamatosan bomlik ki, a helyzet inkább utazásként, mint útitervként értelmezhető. Azaz eleinte a legkevésbé világos, hogy pontosan mi is a kívánt végső működés. Az új curriculumok, oktatási reformok bevezetésének gyakorlatában elterjedt módszer az implementáció folyamata (Fazekas, 2012), mely segíti a lépések tudatosítását, a résztvevők szerepeinek összehangolását, így hozzájárul a sikerességhez és a tartós hatáshoz. Fazekas (2012) az implementáció szakirodalmát szerves összhangban ismerteti a fullani változásmenedzsmenttel. Azonban a projekttervezési és kivitelezési gyakorlattal szemben utóbbi a célok, kimenetek rugalmasabb, kreatívabb használatát igényli.

A változás belső szándéka és az együttműködésen alapuló erőfeszítések nélkül, pusztán külső előírásra a változások adminisztratív, bürokratikus szinten jelennek csak meg a rendszerben. Tartós siker a belső motiváció, morális értékek, a gyakorlat megváltoztatásának mindennapi erőfeszítése nélkül elképzelhetetlen. A helyzet kezeléséhez képesnek kell lennünk

megérteni, követni a folyamatokat, tudatos implementációt alkalmazva. Ehhez az oktatás rendszerszintű kutatása, a jó példák működésének elemzése, az értékelési, önértékelési módszerek kidolgozása és alkalmazása egyaránt szükséges. A modern neveléstudomány ezen a területen tud a legtöbbet tenni a társadalmi fejlődésért. Az eredményesség, hatékonyság, sikeresség univerzális céljainak és a helyi oktatási gyakorlat értékelése között összhangot kell teremteni, ami nem jelent egyenértékűséget.

A célok soha nem egyoldalúak, mindig polaritásukban jelennek meg. A verseny sikeressége mellett a méltányosság, az individualizmus mellett a közösségi szellem (de nem csoporttudat), az önállóság mellett az együttműködés morálja kell, hogy jellemezze a tanulóközösségeket, mondja Fullan (2008) népszerű művében. A fejlesztésnek tehát a szervezet egészére kell irányulni. A résztvevők kiválósága, együttműködésük javítása, a környezettel való kapcsolat fejlesztése, a módszertani eszközök gazdagsága, a folyamatos önreflexió, és önkorrekció átsegít a kimenetek szabályozásának problémáin.

A hagyományos közgazdasági rendszer-irányítási modellek, melyek igyekeznek a feltételeket és a kimeneteket garantálni, nem működnek, egyszerűen a rendszerek komplexitása, a változások kiszámíthatatlansága és időbeli kiterjedtsége miatt. Élő, önmagában is folyton változó, fejlődő, alkalmazkodó rendszerként kell gondolnunk az oktatási rendszerre, melynek szereplői organikus, magas önszabályozással rendelkező, autonóm személyek és azok bonyolult érzelmi és érdekviszonyban lévő csoportjai, közösségei. A tudomány, a kutatás segíthet tisztázni a fogalmakat, definiálni a jelenségeket, melyeket mérni kívánunk, a módszerek tisztaságát, melyeket a mérésekhez használunk, a szereplők értékeit és érdekeit, belső viszonyait, hogy önmagukat és egymást is jobban értsék.

A közvetlen környezettel való viszonyban az átláthatóság, elszámoltathatóság mellett a bizalom, és támogatás légköre nélkül a folyamatokhoz szükséges biztonság megvalósíthatatlan. A kapcsolatot a nyilvánosság eszközein kívül, a vezetés jelenti, ami a feltételek megteremtésében, képviselőként elsődleges szerepet játszik. A változások egyik kulcsa a vezetés, ami a kísérletezés szabadsága mellett mederben tartja a folyamatokat. A felelősség, a hatalom, a morális dilemmák folyamatos tisztázása, az együttműködésre és tervezésre fordított idő biztonságot teremt. A kreatív, alkotó munka, annak eredményessége önmegerősítő, önmagában képes az elégedettséget növelni a pedagógiai munkában, ahogy azt számos esettanulmány igazolja (Fullan, 2008).

A hazai integrációs gyakorlat ellentmondásai

A magyarországi befogadó hozzáállás, iskolai integrációs gyakorlat megértéséhez igyekszünk röviden összefoglalni a jelenség tágabb összefüggéseit, s ezek tapasztalataiból a hazai gyakorlat nehézségeit megérteni. Ennek jelentősége abban áll, hogy a sajátos nevelési igényű (továbbiakban: SNI) és halmozottan hátrányos helyzetű (a továbbiakban: HHH) gyermekek a PISA felmérésekben az alsó, gyengén teljesítő szegmenset alkotják, tömeges megjelenésük az iskola kultúrájának, koncepciójának átalakítása nélkül erősen gyengíti az oktatás hatékonyságát, egyrészt az átlagok csökkentésével, másrészt a jó teljesítmények, azaz az iskolai elvárások csökkenésével. Véleményünk szerint a rossz hatékonyságú integrációs reformok közrejátszottak a legutóbbi PISA felmérések során tapasztalt teljesítménycsökkenésben.

A közoktatásban az iskolaválasztás szelektivitására hívja fel a figyelmet Berényi (2008) és munkatársainak alapos vizsgálata, melynek során azt tapasztalták, hogy a magasabb státuszú szülők (iskolázottság, szociális helyzet) nagyobb hatékonysággal kerülnek el a szegregált speciális iskolákat, és helyezik jobb oktatási feltételek közé gyermeküket. Ami arra utal, hogy még az integrált iskolai ellátásba való bejutás sem egyenlő esélyű a magyar társadalomban. Ezt a gyakorlatot bírálja élesen Bánfalvy (2009) tanulmánykötetében. Az Oktatási Hivatal

2013 októberi közleményében azokat az SNI tanulókat, akik igazoltan fogyatékosok valamilyen területen, felmenti a kompetencia felmérés alól, bár megengedi, hogy ha akarnak, részt vehessenek. Gyakorlatilag se a tanárokat, se a gyerekeket nem motiválja fejlődésre, megszünteti az értékelés lehetőségét, ha az alsó szegmensbe tartozók teljesítménye nem szerepel a mérésben. Fejlődésük követhetetlen, a rendszerben eltűnnek.

Imre és munkatársai (2011) 2004-2009 között az új beiskolázási és továbbhaladási előírásoknak való megfelelést, végső soron az integrációval kapcsolatos oktatási reform implementációját vizsgálták. Kutatásukban három település (Budapest, a főváros, egy kisváros, és egy kistelepülés) 5 iskolájában, esettanulmányok segítségével elemezték a folyamatokat. Legfontosabb kérdésük az volt, hogy a kívánt célok, és a tartós pozitív változások elérése során a felülről lefelé kezdeményezés mennyire hatékony, a jogszabályi előírások mennyire valósulnak meg. Vizsgálták magát az implementációs folyamatot, azaz, a 4 lépés milyen módon jelenik meg a gyakorlatban. A dokumentumelemzések azt mutatták, hogy a törvényi előírások megfelelően tükröződnek a helyi önkormányzati és iskolai dokumentációban, a megvalósíthatósághoz szükséges eredménymutatók, időkeretek, azonban csak esetlegesen, főként az egyik budapesti iskola esetében jellemzőek. Nagyok a különbségek az iskolai gyakorlatban a jogszabály mechanikus másolása, és az alkalmazása között. Minket elsősorban a HHH és SNI tanulók integrációja érdekel, e tekintetben a fővárosi iskolában gyakorlatilag nincs integráció, a kisvárosban jelentősebb, sok a vidéki kistelepülésről bejáró gyerek, de SNI és HHH is magasabb az országos átlagnál:

„Különbségek a megvalósítás feltételeiben is megfigyelhetők, túl azon, hogy a feltételekkel általában is gond van, és hogy az értelmezés is nehézséget okoz helyenként. A megvalósítás egy kivételtől eltekintve inkább problémásnak mondható, és úgy tűnik, hogy az utazó gyógypedagógusok jelenléte sem volt elégséges a feladat szakszerű ellátásához. A pedagógusok felkészítése pedig vagy elmaradt, vagy nem volt megfelelő.” (Imre, 2011, 56. o.)

Az integrációt vállaló intézmény kettős nyomás alatt próbál megfelelni a kihívásoknak. Egyrészt az oktatás közvetlen és közvetett környezetéből jövő teljesítménynyomás, ami a szelekciót, és a versenyt erősíti, valamint a szakpolitika irányából az integrációhoz kapcsolódó méltányosságot. Ezek csak egymás rovására fejleszthetők, egymással kölcsönviszonyban vannak. A sajátos nevelési igényű, szerényebb képességű és nagyobb figyelmet, munkát igénylő gyerekek, továbbá a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációja a gyakorlati megvalósítás során ellentétes érdekek összütésébe kerül, miközben az érintettek érdekérvényesítő képessége a többségi érdekek irányába dönti a mérleg nyelvét. A területi szinten is szegregált iskolákban gyakran a problémás, deviáns gyerekek kerülnek túlsúlyba, máshol éppen fordítva, szinte teljesen kiszorulnak az iskolaközösségből. A felborult egyensúly mindenképpen az integráció és befogadás gyakorlatának anomáliáit okozza, az iskola és/vagy a gyerekek teljesítményének torzulásához vezet.

A jogszabályok bevezetésének, eredményes implementációnak az iskola változásra való alkalmassá tétele mellett a környezeti feltételek fejlesztése is szükséges. Ehhez tartozik többek között a tanárok, diákok attitűdjének változása is. A hazai helyzet ezen a téren nem túl reményteli. A középiskolások fogyatékos emberekkel szembeni érzelmeit a zavar, kellemetlen érzés, esetleg félelem dominálja (Berényi és mtsi, 2005), ami egyrészt az ismeretek és a kapcsolat hiányából fakad, másrészt a többségi társadalom kirekesztő magatartásának való megfelelésből (ciki vele mutatkozni). Nagyobb az ellenérzés az értelmi fogyatékosokkal, autistákkal szemben, mint az érzékszervi, vagy mozgássérültek irányába, különbséget tesznek a fogyatékoságok között, megkülönböztetik őket az önállóság, önellátás, azaz a kiszolgáltatottság alapján, valamint, hogy a megjelenésük mennyire ijesztő benyomást kelt.

A magyar kultúra kirekesztő hozzáállását jellemzi a bevándorlókkal szembeni attitűdök

alakulása is (Dancs és Kinyó, 2012), melyben az attitűd ugyan inkább elfogadó, mint elutasító, azonban a nemzetközi összehasonlítás szerint a magyarok jelentősen elutasítóbbak illetve kevésbé elfogadóak, akik pozitív attitűdöt mutatnak a bevándorlókval szemben.

Egy viszonylag kis mintán végzett kutatás (Fischer, 2009) szülők és pedagógusok véleményét kérte a fogyatékos gyermekek elfogadottságát illetően. A szülők optimistábban ítélték meg a helyzetet, a látás és hallássérült gyerekek esetében különösen. A pedagógusok szerint a mozgássérült tanulók részesülnek a legnagyobb elfogadásban (ez sem 100%), a legkevésbé az enyhén és középsúlyosan értelmi sérültek. A budapesti szülők és pedagógusok a legelzárkózóbbak főként az értelmi sérültekkel szemben.

A tanárok attitűdjét szintén számos kutatás érintette (Némethné, 2009), egy dunántúli nem reprezentatív vizsgálat eredményei szerint a megkérdezettek szerint nincsenek felkészülve semmilyen szempontból az SNI gyerekek integrált oktatására, kevés ismerettel rendelkeznek, hiányolják a képzéseket, bár töredékük jelentkezne ezekre. Elfogadóbbak az integrációval szemben a kisebb települések pedagógusai, az általános iskola, főként alsó tagozatos tanítók, és azok, akiknek már vagy gyakorlati tapasztalata az integráció terén. Miles (2000) szerint az integrációt akadályozó legfontosabb tényezők a negatív attitűdök, az érdektelenség, tájékozatlanság, merev rendszer áll (Miles, 2000 Némethné, 2009). A továbblépéshez az iskola komplex fejlesztése szükséges, ami a felülről jövő kezdeményezések mellé az alulról jövő folyamatokat is becsatornázza, a negatív mozgatókat felismerve képesség válhat azok kiküszöbölésére, hatékony változások megvalósításával.

Az oktatási rendszer szelektivitása és a szegregáció

Hazánkban a jó színvonalú oktatás tradicionálisan a társadalmi mobilitás egyik legjelentősebb eszköze, s talán az egyetlen olyan terület, ami a társadalmi beilleszkedés során a folyamatokba való beleszólás, kontroll lehetőségét nyújtja. A képzettség az egyén számára egyfajta legitim eszköz a társadalmi célok eléréséhez, magasabb beosztás, jövedelem megszerzéséhez. Ha kitartó és elég szorgalmas vagy, mindent megteszel a tanulás során, akkor jó munkád lesz. Ennek sikeressége persze világszerte egyre kevésbé garantálható, de a tanulás még mindig fontos eszköze az autonómia növelésének. A továbbtanulás során a verseny kiélezett, ami az iskolák differenciálódását eredményezte - különösen a nagyvárosi, budapesti gimnáziumok, egyházi és szerkezetváltó gimnáziumok ún. nyílt beiskolázású, erősen szelektív iskolák kerültek helyzetbe (Magyarországon a nyolcosztályos általános iskola után az érettségit nem adó hároméves szakiskolákban, az érettségit adó négyéves szakközépiskolákban és gimnáziumokban lehet tanulni; a normál gimnázium négy éves; a „szerkezetváltók”: a hatosztályos gimnáziumba a hatodik általános iskolai év, a nyolcosztályos gimnáziumba a negyedik általános iskolai év után lehet bekerülni; az érettségi a felsőoktatási továbbtanulás feltétele). A bonyolult folyamat mögött összetett érdekviszonyok állnak, a minőség, eredményesség, sikeresség erős pozitív szelekciós hatása, amiben első pillantásra semmi kivetni való nincsen. Mögé nézve azonban az iskolák értékelése, a szülők, a közvélemény és szakma általi megítélése erősen az akadémiai jellegű teljesítményen, és a továbbtanulási mutatókon alapul. Amikor rangsor van, akkor igen limitált a sikeresek aránya, így ma egy tucatnyi gimnáziumból kerül ki a felsőoktatásban a legnépszerűbb szakokra bekerültek többsége (Polónyi, 2012). Ezzel szemben a szakközépiskolákból, vidéki gimnáziumokból inkább a volt főiskolai karokra jelentkeznek, míg az érettségit adó szakiskolákból jelentéktelen a tovább tanulási arány.

A rendkívül szelektív középiskolai oktatás mellett az általános iskolák egy részében szintén alkalmaznak burkolt szelekciót mind a bemenetnél (iskolaérettség), mind a gyengébb képességűek, beilleszkedési, viselkedés problémával, szociális hiányosságokkal küzdő

gyerekek kiszorításával. Ez a kiszorítás korábban a „kiszorító iskolák”, speciális általános iskolák, irányába történt, esetleg a magántanulói státusz jelentett lehetőséget a problémás gyerekektől való megszabadulásra, alacsony szocio-ökonómiai státuszú körzetek, szegregátumok iskoláiban gyűltek, illetve maradtak meg a tanulási és viselkedési problémákkal küzdő gyerekek. A problémák mennyisége, és a lehetőségek korlátai csökkentik a motivációt, tanult tehetetlenséget alakítanak ki a szülőknél, a gyerekekben és a pedagógusokban egyaránt. Így az alsó harmad, akinek szinte semmi esélye a sikerekre, mélyen a saját lehetőségei alatt teljesít. Az átlagteljesítmény országosan még így is elég jó, a kiemelkedők még elég hosszú ideig kimagasló teljesítményt nyújtanak, de a szóródás a teljesítménymutatókban egyre nagyobb, és egyre többen vannak, akik nem tesznek erőfeszítést az átlagos teljesítmény eléréseért. Erre hívta fel a figyelmet a PISA vizsgálatok sora, amit a kutatók a közoktatásról szóló jelentésekben évről évre alaposan körbejárnak lassan 20 éve.

Magyarországon az iskola nemhogy képtelen a társadalmi egyenlőtlenségeket kompenzálni, de a szelektivitás miatt tovább növeli azt. A családok szociális és kulturális tőkéje erősebben határozza meg a gyerek tanulási teljesítményét, mint a legtöbb európai országban. Számos szerző leírja, hogy méltányosabb oktatásra, és oktatási rendszerre van szükség, ennek gyakorlata azonban nem fér össze a szélsőséges iskolai versenyhelyezettel, a minőség hajszolásával. Ha a minőség értékteremtés, akkor ez az érték létrejön, s ezt minden résztvevő érzékeli, s nem attól jön létre, hogy valakik objektíven megmérnek valamit, amit minőségként definiáltak. Az értékelés rendkívüli felelősség, hiszen olyan megerősítést ad a rendszernek, ami a mért eredmény produkálását fokozza, s egy idő után önmagát fenntartani törekszik (mint például az akadémiai értékelési rendszer, a publikációkkal, citációs indexekkel). Ha az iskola verseny, akkor nyertesek vannak és vesztesek, sikeresek és sikertelenek, különösen, ha nem is egyenlő eséllyel indulnak, s van akinek „dupla távot kell futni”. A verseny nehezen összeegyeztethető az integrációval, nem véletlen, hogy a szelektivitás és az integráció mellett elkötelezett sajátos értékrendű érdekcsoportok nehezen értenek szót egymással, egyre több szó esik a méltányosságról szemben az eredményességgel.

Esélytelenség, esélyegyenlőség

A rendszerváltás vesztesei az oktatás területén is különösen nehéz helyzetbe kerültek, az alacsony végzettségű, alacsony szinten foglalkoztatott csoportok, különösen a roma (cigány) családok és gyermekeik, valamint az önérvényesítési képességgel kevésbé rendelkező fogyatékos személyek csoportjai. Mindkét csoport erősen stigmatizált a magyar társadalomban, az integrációval kapcsolatos közgondolkodást meghatározzák a velük kapcsolatos előítélet, félelem, kommunikációs nehézségek. A kilencvenes évek végének oktatási felmérései kimutatták, hogy a közoktatás területén a két csoport gyakran összefonódik, a szegregált, speciális általános iskolákban a roma lakosság felülreprezentált, és az európai gyakorlattal szemben folyamatos növekedést mutat (Polónyi, 2001).

A probléma jelentőségét fokozza, hogy Magyarországon a fogyatékos emberek gyógypedagógiai oktatása évszázados hagyományokra tekint vissza, színvonalas felsőoktatással, tanárképzéssel, ugyanakkor igen centralizált és szegregált intézményhálózattal. A látás-sérültek, hallássérültek, mozgássérültek és értelmi sérült gyerekek számára országos (minisztériumi fenntartású módszertani képzési központok – Mozgássérültek Állami Intézete (MÁI); Vakok Állami Intézete (VÁI); Életfa Rehabilitációs Intézet (EFRI), stb.), valamint megyeszékhelyi speciális iskolák biztosították a megfelelő képzést, kollégiumi bentlakásos rendszerben. A tanulási, megértési nehézséggel küzdő, enyhén sérült gyerekek számára a városokban a speciális általános iskolák, illetve az ún. foglalkoztató iskolák (középsúlyos értelmi sérült gyerekek) jelentették az iskolakötelezettség helyszínét. Az ellátás színvonalában jelentős eltérések voltak (vannak), ami a hozzáférésben is megmutatkozott. Minél kisebb

településen születik fogyatékos gyermek, annál kisebb eséllyel jut hozzá a szükséges fejlesztésekhez, illetve annál nagyobb terhet jelent a család számára ennek biztosítása és annál rosszabb minőségű szolgáltatással kénytelen beérni. Mindezt fokozza az ország egyébként is erősen centralizált település szerkezete, az erre épült intézményrendszer, a területek közötti gazdasági, infrastrukturális különbségek. Különösen az értelmi fogyatékos és halmozottan sérült gyermekek között, az ellátásban nagy számban jelennek meg a szocio-kulturális hátrányok miatt lemaradó, tanulási nehézséggel küzdő gyakran roma gyermekek (Pik, 1999; Liskó, 2001, Polónyi, 2001; Bánfalvy, 2001, 2009; Andor, 2001; Havas és Liskó, 2005). Számos kutatás, tanulmány jelent meg a témában, módszertani kísérletek, oktatási, felzárkóztatási projektek tömege, mégis az anyagokat olvasva a 15-20 év kevés felmutatható eredményt hozott, a szakadék tovább mélyült.

Szegregáció, integráció

A szegregáció és integráció kérdéskörében a hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet (hátrányos helyzetű, továbbiakban: HH, HHH), valamint a speciális szükséglet (SNI), újabban az beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek (továbbiakban: BTMN), másutt eltérő bánásmódot igénylő gyermek (Karlovitcz, 2010) kifejezéssel keveredve jelenik meg a szocio-kulturális hátrány és a fogyatékoság. Újabb és újabb kategóriák, melyek meghatározásához diagnosztikai kategóriák, szolgáltatások, és finanszírozás kapcsolódik (Csányi, 1990; Réthy, 2002; Papp, 2002). A fogalmak nem véletlenül keverednek és áramlanak, hiszen ez a keveredés jellemzi a helyzetképet.

Bánfalvy (2008) élesen bírálja az általa integrációs cunaminak nevezett jelenséget, melyben a törvényi szabályozás mellett, szerinte az iskola a csökkenő gyermeklétszám miatt érdekeltté vált a korábban elutasított SNI, főként értelmi fogyatékos gyermekek integrációjában. Mindez rövid idő alatt tizennyolcezerrel harmincezerre növelve az általános iskola alsó tagozatában a számukat. Erre a robbanásszerű növekedésre az iskola módszertanában, eszközrendszerében nem volt felkészülve, hiszen a pedagógiai eszközök a gyógypedagógiai tanárképzés kompetenciájába tartoztak. A rendszer a követelmény csökkentésével reagált, amit a szöveges értékelés és az évisméltés hiánya elfedett. Bánfalvy (2009) figyelmeztető jelként értékeli, hogy amint a nagy létszámban integrált tanulók a felmenő rendszerben az ötödik osztályba léptek miniszteri rendelet engedélyezte a természetismereti tárgyakat összevont oktatását (hasonlóan a korábbi speciális iskolai tantervhez) alsós pedagógusok segítségével (Bánfalvy, 2009). Jogos aggodalomnak tűnik az iskolavezetés és a szülők aggodalma az integráció negatív hatásáról az oktatás színvonalára, ami a legutóbbi PISA vizsgálat negatív tendenciáiban is tükröződhet.

A megvalósítás kampányszerűsége természetesen nem kérdőjelezheti meg az integráció szükségességét a közoktatásban, az értékrend és szemléletváltás nélkül azonban a kérdés megoldhatatlan (Kende, 2004). A hazai gyakorlatban a gyerekeket fejlesztik és szűrik a módszerekhez (iskolaérettség), valahová el kell jutni a gyerekeknek, hogy az iskola számára alkalmassá váljon az oktatásra. A speciális szükségletű gyerekek azért speciálisak, mert az oktatásnak kell hozzájuk alkalmazkodni, módszereivel, céljaival, eszközeivel. Ez azonban egy egészen szokatlan perspektívája az iskolának, legalábbis a legtöbb gyakorló pedagógus számára. Az integráció a pedagógustól az egyéni szükségletekre történő reagálást kívánja meg. Mivel ezek a kompetenciák korábban a gyógypedagógiai képzés keretébe tartoztak, a pedagógusok számára nehezen kezelhető feladatokat jelentenek. Ebből is adódik, hogy minden jó szándék ellenére az integrációs kísérletek meglehetősen sikertelennek bizonyulnak (Csányi, 2008; Csépe, 2008; Némethné, 2009). A tapasztalatok azt mutatták, hogy a szülők elégedetlenek, a pedagógusok frusztráltak, a gyermekek pedig, alul teljesítenek.

Számos kutatás készült a pedagógusok integrációval kapcsolatos attitűdjeinek mérésére (Némethné, 2009; Réti és Csányi 1997), melyek rámutatnak, hogy a korábbi integrációs tapasztal-

talattal elfogadóbb attitűd társul, a középiskolai tanárok elutasítóbbak az integrációval szemben. Legfontosabb kifogás a többlet adminisztráció, többletfeladat, ami elvonja a figyelmet a többi gyerektől. A megkérdezettek 38%-a alulinformáltak tartja magát, miközben ezek fele olvas a témában adekvát szakirodalmat. A legtöbben módszertani, szervezésbeli, hiányos taneszközökkel kapcsolatos és a tanulói közösségek csoportdinamikájával összefüggő nehézségekre panaszkodnak. A problémák többsége pozitív hozzáállással, a szakmódszertan ismeretével, tájékozottsággal csökkenthető, kiküszöbölhető lenne, azaz önmagában nem az integráció, hanem a megvalósítás módja az akadály. A pedagógusok 20%-a mereven elzárkózik az SNI gyerekek többségi iskolába történő integrációjától, továbbá nagy részük a hiányzó feltételek miatt kérdőjelezi meg ennek létjogosultságát. Ekkora ellenállás mellett, elgondolkodtató, milyen minőségű oktató- nevelőmunka valósul meg, miközben az integráció irányába nagy a nyomás mind a túlélés, mind a törvényi előírások miatt.

Inkluzív nevelés, befogadó iskola

Ideális esetben az integráció inklúzió formájában valósul meg (Réthy, 2002), ahol az iskola és az összes szereplője, mint rendszer felkészült az integráció megvalósítására. Ennek esélye a fent említett ellenállás, mint erősen megkérdőjelezhető az iskolák többségénél, bár ismerünk jól működő példákat. Az inklúzió számos feltétel megvalósulását igényli. Réthy (2002) szerint: „(1) tudatos, tervezett, magas színvonalú oktató- nevelőmunka, nyitott szervezeti formák alkalmazását, (2) az individualizáció és differenciáció elvének érvényesülését, (3) a tanulási nehézségek egyéni szintű és differenciált megvalósítását, (4) a tanítás-tanulás új kultúráját a verseny-oktatás helyett, (5) magas minőségű vezetést, (6) professzionális szakmai munkát, (7) magasan képzett tanárokat. (8) az iskola tágabb környezetének támogatását, (9) a preventív személetet, ami a korai fejlesztésre épül, (10) a minőségfejlesztést, és a minőség garantálását” (Réthy, 2002: 195). A fenti szempontok érvényesülése mellett az iskola szereplőinek aktív részvétele, együttműködés szükséges, nyílt, magas színvonalú kommunikáció mellett (Csányi és Perlusz, 2001; Kőpatakiné, 2003; Kende, 2004; Pető és Nagy, 2004; Bárdossy, 2006).

A kérdéssel foglalkozó szakemberek teljes paradigmaváltásról beszélnek a közoktatásban (Majer és Kőpataki, 2011.), melyben a kutatás, mérés nagy szerepet kap a fejlesztő munkában. Az iskolákban a tervezés új perspektívái nyíltak meg a tanterv és pedagógiai programon kívül az iskola esélyegyenlőségi tervének elkészítésével, szükség szerint az egyéni fejlesztési tervek alkalmazásával. A befogadó szemlélet megvalósulása rendszerszintű változásokat és változókat feltételez, ugyanakkor nagy hangsúly van az egyediség, különösség értékelésén. Ezért ideális kutatási módszer az esettanulmány készítése, az oktatási rendszer számára az integrációs gyakorlat, inkluzív szemlélet megvalósulásának vizsgálatában, mind a problémák elemzése, megértése terén, mind a folyamat jellegzetes vonásainak általánosítása, a tapasztalatok összegzése céljából. Különösen hasznos lehet ez az egyes integrációs gyakorlatok megvalósulásának értékelése, a fejlesztési tervekkel kapcsolatos tapasztalatok összegzése, és a korrekció önelemzése során. Az inklúzió kapcsán hasznos lehet leíró, tényfeltáró, elemző értékelések készítése, a normatív értékelési gyakorlattal szemben. Az önelemzés, önértékelés az intézményi gyakorlat monitorozására, a résztvevők szerepének a feltérképezésére, a változások feltárására is alkalmas, melynek hatékony eszköze lehet az esettanulmány készítése. Jó példa erre a MTA KTI által, a közoktatás eredményességének feltárásáról készített kutatása, melyben két iskola integrációs gyakorlatát vizsgálják az esettanulmány módszerével, komplex adatgyűjtés alkalmazásával (lásd: „A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése” programja Terepenként elemző esettanulmány econ.core.hu/file/download//terep1919.doc. Összehasonlító elemzés, összefoglalás econ.core.hu/file/download//terep1920.doc).

Egy sikeres integrációs program

Nyíregyháza Megyei Jogú Város Önkormányzata 2007-ben egy 1958-tól folyamatosan működő iskolát szüntetett meg jogutód nélkül. Ennek oka az volt, hogy az ide járó gyerekek száz százalékban roma származásúak voltak. Mondhatjuk úgy is, hogy ez az iskola egy szegregált intézményként működött. Az iskola egyébként a településen belül is egy spontán szegregálódott lakóterületen működött. A telepen többségében alacsony iskolai végzettségű, munkanélküli, több gyerekes roma családok laknak. Már a rendszerváltás előtt is próbálkozott az önkormányzat az iskola tanulóinak integrációjával, de akkora volt a település többi oktatási intézményének ellenállása, hogy végül is erre nem került sor, egészen 2007-ig. Ekkor a Hátrányos Helyzetű Gyerekek Alapítvány feljelentéssel élt a városvezetés ellen a településen működő szegregált oktatási intézmény miatt, a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Bíróságnál az egyenlő bánásmód követelményének megállapítása végett. Erre az Önkormányzatnak reagálni kellett és a szegregációt úgy számolta fel, hogy megszüntette az iskola működését, az iskolába járó gyerekeket pedig a város más iskolájába helyezte át. Ez hatalmas ellenállást váltott ki mindkét oldalon. Tiltakoztak a guszevi iskolába járó gyerekek szülei és az integrációra „önként vállalkozó” iskolába járó gyerekek szülei is. Végül a guszevi általános iskolába járó tanulókat azokban a belvárosi iskolákban – számszerűen hatban – helyezték el, ahol a városi átlagnál jóval alacsonyabb a roma tanulók aránya (Kerülő, 2008).

Az első iskolaév tapasztalatai mindkét oldalon az óriási nehézségekről, a beilleszkedést gátló tényezők sokaságáról, emellett komoly eredményekről is szóltak. Az iskolai integráció eredményeinek kiaknázásában helyi civil szervezetek (Periféria Egyesület, Human-Net Alapítvány) mellett a települési önkormányzat által működtetett Gyermekjóléti Központnak kardinális szerep jutott. Az intézmény roma integrációs programjának első lépcsőjét a 2007-2008-as tanévben valósította meg. Megnövekedett a családok és az iskolák közötti közvetítés igénye és szükségessége, ennek értelmében létrehozták a befogadó iskolákra kiterjedő *iskolai szociális munka* programjukat. Az első időszak alatt 6 iskolában 40 gyermek ügyében folytattak iskolai szociális munkát, mely minden esetben a családgondozási folyamathoz kapcsolódott.

A telepi szegregáció visszafordításához, negatív hatásainak kezeléséhez ugyanakkor elengedhetetlenül szükséges a settlement-jellegű beavatkozás, azaz olyan programok és szolgáltatások megvalósítása, amely a telepi körülmények és normák megváltoztatására irányulnak. Ennek fontos része volt a 2007-2008-as tanévet követő nyáron a miniszteri elismerő oklevelet is kiérdemelt *Huszár-tábor*. A program az iskolai tanszünet teljes idején, napközi jelleggel működött a telepen, az egykori általános iskola bázisán, illetve számos külső helyszínen. A táborban 30 fő vett részt rendszeresen – gyakorlatilag minden nap – illetőleg további 15 fő lazább kötődést alakított ki. A részletes program kidolgozása során figyelmet fordítottak arra, hogy a gyermekek védett környezetben, mozgásos, játékos formában töltsék el szabadidejüket, emellett azonban nem hanyagolták el a képességfejlesztés és a tudásfejlesztés lehetőségét sem. A „táborozás” a szabadidő hasznos, tartalmas és értelmes eltöltésének egyik – a telepi gyermekek számára talán az egyetlen – módját testesítette meg. A nyári napközi kitűnő alkalom volt gyerekek személyiségének tervszerű fejlesztésére, a tapasztalatszerzésre, valamint a közösségi életre nevelésre. Az újszerű emberi kapcsolatrendszernek köszönhetően olyan személyiségfejlesztő tényezőkkel találkoztak a gyerekek, amilyenek az iskolai tanév körülményei között nem igazán alakíthatók ki. A táborban alkalmazott resztoratív szemlélet keretében kapcsolódott össze az örömelvű, játék-központú program és a szabálykövető magatartás kialakítása/kialakulása.

A nyári napközi folyamán tapasztalható volt, hogy a gyerekek egy része komoly pszichés problémákkal küzd. Néhány magatartászavaros és kötődési problémával küzdő gyermek fokozott figyelmet igényelt. Érdeklődésüket nehezen lehetett felkelteni, figyelmük rövid ideig volt leköthető. A feladatok megoldásában, elvégzésében akkor voltak motiváltak, amikor azt

azonnali jutalom követte. Általában elmondható, hogy a telepi környezet „dzsungeltörvényei” erősen beitták magukat a gyermekek viselkedésébe. Ettől a lányok viszonylag könnyebben el tudtak szakadni – legalább a napközi „falai” között, míg a fiúknak ez végig nehézséget okozott. A telep valósága – a szegénység és munkátlanság, az elképesztő lakáskörülmények, a kilátástalanság és a családokat nyomorgató bűnözés – nagy erővel kényszerítette őket a konfliktusos, erőfitogtató, minden áron győzni akaró viselkedésre. Ezek a gyermekek a telepen éltek, és itt nőttek fel. A „gádzsó világ”, annak elvárásaival és lehetőségeivel egyetemben távoli valóság maradt számukra, még akkor is, ha szeptembertől júniusig nap mint nap el kell menniük oda.

A telepi világ kényszerítő ereje nem egyforma mértékben hatott az ott élő gyerekekre. Sokan képesek voltak többé-kevésbé igazodni a – számukra „külvilági” – normákhoz az iskolai jhelenlétük alatt, ha teljesítményben nem is, de legalább viselkedésükben. Ugyanakkor körvonalazódott egy olyan csoport, amelyik már erre is képtelen volt – azok a gyerekek, akik minden reggel „magukkal vitték a telepet” az iskolába. Az ő szükségleteikre válaszul született meg – Diótörő Klub néven – egy kettős csoportvezetésű, terápiás csoport ötlete.

A Diótörő Klubot az a sajátos tapasztalat hozta létre, miszerint az „iskola rémeivé” váló gyerekek egyéni terápiája sikertelennek bizonyult, legalábbis abban az értelemben, hogy a pszichológusi szobában, kétszemélyes szituációban elért eredményeket nem tudták átültetni az iskola ingergazdag, kihívásokkal, fenyegetettségekkel és kudarcokkal terhelt tereibe, így a viselkedésproblémás gyermekek környezete egyre frusztráltabb lett, mondván: „Ezen a gyereken már a pszichológus sem segít!”. A csoportfoglalkozások célja az előzetes tapasztalatok alapján a következőekben fogalmazódott meg: a magatartászavar hátterének feltárása, a háttérben meghúzódó okok megszüntetésének megkísérlése, az inadaptív magatartásformák pozitív irányú formálása, a szorongások oldása. A Diótörő Klub zárt pszichoterápiás csoportként működött kétheti, illetve heti rendszerességgel (a folyamat során tapasztal hátrányok miatt a terápia során sűrítették az alkalmakat), és 16 találkozást foglalt magában.

A csoportfoglalkozások mellett szükséges volt a szülőkkel és az érintett pedagógusokkal (osztályfőnök) való többszöri konzultáció, folyamatos kapcsolattartás mind a nevelési módszereket, mind az aktuálisan felmerülő problémák és konfliktusok megbeszélését illetően. Ezekre a találkozókra havi rendszerességgel került sort. A gyermekek magatartásproblémái megjelentek a csoportfoglalkozások keretében, ami előrelépésnek számít az egyéni terápiákhoz képest, hiszen minden esetben megtapasztalhatták az ezen viselkedésformákra adott megfelelő és következetes reakciómódokat, folyamatos visszajelzést kaphattak viselkedésükről egy olyan, empátiát sugárzó közegben, ahol a negatív visszajelzés egy idő elteltével már nem váltott ki náluk automatikus dacreakciót. A folyamatos pozitív megerősítések lehetőséget teremtettek számukra, hogy alternatív viselkedésmódot alakítsanak ki az adott helyzetre vonatkozóan.

A Diótörő Klub foglalkozásai, és a szorosan ahhoz kapcsolt szülői- illetve tanár-konzultáció a komplex problémátömeeggel sújtott kiinduló helyzethez képest kifejezetten eredményesnek bizonyult. A gyerekek nagy részénél jelentős viselkedésváltozás volt megfigyelhető a csoportfoglalkozások során. Az iskola, közvetlen vagy közvetett módon, több gyermek esetében jelzett vissza pozitív irányú változást – ez különösen fontos eredmény, hiszen a sikerek ezen része az iskolákhoz, mint befogadó környezethez kapcsolhatóak, azaz valóban megvalósult eredeti szándék, hogy a Diótörő ne csupán a bevont gyermekeket érintse meg, de a befogadó iskolákat is pozitív irányba mozdítsa el. A konzultációk következtében a pedagógusok a túlzott elvárásai is csökkentettek kissé, együttműködésük fokozódott mind a szakemberekkel, mind a gyerekekkel. Már a program korai szakaszában megerősödött a pedagógusok igénye arra, hogy az iskolai munkájuk közvetlenül segítse a gyermekek fejlődését – ettől kezdve ők is kértek és kaptak feladatokat. A Diótörő Klub eredményeképpen

csökkent az inkompetencia érzés – hogy nem tudnak mit kezdeni a problémával, illetve a problémát hordozó gyerekek –, és csökkent a nyomás az iskolákon. Az integrált gyermekekkel kapcsolatos kevésbé súlyos problémák megoldásába „könnyebb szívvel” kezdtek, hiszen tudták, hogy az igazán súlyos esetekben sem maradnak egyedül (Hüse, 2012).

Összegzés

A társadalmi kihívások megoldásához a résztvevők felkészültségének, képességeinek magas fejlettsége szükséges, mind az akadémiai tudás, mind a gyakorlati készségek terén. Elengedhetetlen az érzelmileg, morálisan érett, együttműködésre és önálló felelősségvállalásra képes, kommunikatív, önkifejezésében hatékony egyének pozitív, cselekvésre nyitott, aktív gyerekek és felnőttek többsége a társadalomban. Ez utópisztikusan és kissé ezoterikusan hangzik, de semmivel sem utópisztikusabb, mint azok az elvárások, amelyeket a pozitív változások érdekében Fullan fogalmaz meg az iskolákkal szemben: a hatékony, eredményes, sikeres és elégedett egyének olyan iskolákban tudnak nevelkedni, ahol a tanárok és tanulók közössége ezeket az értékeket támogatja. A befogadó iskola, tanulóközösség, ahol a tanárok és diákok együttműködve, folyamatosan fejlesztik kapcsolataik lehetőségeit, eszközeit. A fogyatékos gyerekek, tanárok és a támogató személyzet állandó kihívást jelent a kapcsolatfelvételre, a hatékony kommunikációra, azok minőségének közvetlen megtapasztalására. A befogadás a fejlődés ürügyeként a változások pozitív hajtóereje, előmozdítója is egyben.

A megfelelő helyi gyakorlat kialakításához a kvantitatív, attitűd és érték kutatások mellett a kvalitatív, helyzetelemző, gyakorlatokat, rendszereket összehasonlító kutatások (interjúk, fókuszcsoportok és esettanulmányok) oktatási, megértési célú alkalmazása nagyon hasznos lehet. A kedvezőtlenebb gazdasági adottságú európai régiók tapasztalatainak összehasonlítása kulcsfontosságú a nemzeti és lokális kulturális különbségek mögötti általános tendenciák és lehetőségek feltárásában. Az összehasonlító kutatások együttműködésében született kutatási eszközök, módszertanok új lendületet vihetnek az iskolai (és társadalmi) integrációs erőfeszítésekbe.

Irodalom

- Andor, M. (szerk). (2001). Romák és oktatás. *Iskolakultúra-könyvek 8.* Iskolakultúra, Pécs.
- Bánfalvy, Cs. (2001). Szakképzés a szakképzés főáramán kívül. *Educatio*, 2001/2, 278–295.
Letöltés: 2015. 04. 12. Web: www.epa.oszk.hu/01500/01551/00016/pdf/1085.pdf
- Bánfalvy, Cs. (szerk.) (2008). Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bánfalvy, Cs. (2009). A fogyatékos emberek iskolai integrációjáról. *Esély*, 2009/2, 3-15.
- Barber, M. és Mourshed, M. (2007). “How the world’s best performing school systems come out on top.” Letöltés: 2015.02.24. Web: www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Bárdossy, I. (2006). A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/3: 35-45.
- Berényi, E., Máder, M., Pillók P., és Ságvári, B. (2005). A kamaszok és a fogyatékoság. NCSSZI, zárótanulmány. Letöltés: 2015. 02. 18. Web: www.ncsszi.hu/download.php?file_id=423
- Berényi, E. (2008). Szabadon választható gyakorlatok? Differenciálódás, sikerek és kudarcok az általános iskolába kerülés során. In: Berényi, E., Berkovics, B., & Erőss, G. (2008). Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. *Gondolat*. 187-217.

- Coleman, J. és mtsai (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington DC.
- Csányi, Y. (1990): Fogyatékosok integrációja- nemzetközi és hazai kitekintés. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4, 271–279.
- Csányi, Y. (2008). Új utak és törekvések a sajátos nevelési igényű személyek oktatása terén az OECD szakmapolitikájában és ennek néhány hazai vonatkozása. *Fejlesztőpedagógia*, 1, 28–33.
- Csányi, Y. & Perlusz, A. (2001). Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory, Z. és Falus, I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 314–332.
- Csépe, V. (2008). A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas, K., Köllő, J. és Varga, J. (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest. 139–166.
- Dancs, K. & Kinyó, L. (2012). Szegedi középiskolások bevándorlók iránti attitűdjei. *Iskolakultúra*, 2012/7-8: 45-61.
- Fazekas, Á. (2012). Közoktatás fejlesztési implementációs folyamatok. Közoktatási folyamatok hatásmechanizmusai c. OTKA kutatás
- Fischer, G. (2009). Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle* 2009/4
- Fukujama, F. (2008). Poverty, Inequality, and Democracy: The Latin American Experience. *Journal of Democracy* 2008/10. Letöltés: 2015.04.15. Web: www.journalofdemocracy.org/article/poverty-inequality-and-democracy-latin-american-experience
- Fullan, M. (2008). *Változás és változtatás. I. II. III.* Oktatás Kutató és Fejlesztő Intézet
- Fullan, M. (2013). *The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners. LEARNing Landscapes Vol. 6, No. 2*, Spring 2013. Letöltés: 2015. 04. 26. Web: www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no12/fullan.pdf
- Györgyi Z., Simon M., Vadász V. (szerk.) (2015): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. OFI, Budapest.
- Halász, G. és Lannert, J. (szerk.) (2003). *Jelentés a közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Halász, G. (2009). Coping with complexity and instability in the VET system of the United Kingdom. *Indian Journal of Research in Education and Extension*. Vol. 1. No. 1. January. 2009. p. 1-30 Letöltés: 2016.01.26. Web: <http://halaszg.ofi.hu/download/UK-VET.htm>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Teachers Colleges Press.
- Hargreaves, A. és Shirley, D. (eds.) (2009). *The Fourth Way. The inspiring Future for Educational Change*. Corwin-SAGE, Thousand Oaks.
- Havas, G. és Liskó, I. (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában Kutatás Közben* 266, Felsőoktatási Kutatóintézet. Letöltés: 2015.05.06. Web: www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/182
- Héjj, D. (2008). *Blairtől Brownig, a „harmadik út” sikerei és kudarcai*. Budapest, Századvég Műhelytanulmányok
- Hüse, L. (2012). Diótörő Klub – terápiás csoport beilleszkedési zavaros gyermekek részére. *Gyermekjóléti Központ Szakmai Hírlevele* I/1: 12-17
- Imre A. (2011). Az 5-6. évfolyam nem szakrendszerű átalakítása, a jogszabályi változások és megvalósulási utak. In *Új kutatások a neveléstudományokban* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Budapest. Letöltés: 2016.01.25. Web: http://www.eltereader.hu/media/2013/06/Uj_kutatasok_2011_opt.pdf
- Karlovitz, J. T. (szerk.) (2010). *Eltérő bánásmódot igénylő gyerekek a magyar közoktatásban*. Neveléstudományi Egyesület, Budapest. Letöltés: 2015.05.06. Web: <http://www.>

- eduscience.hu/NEK-004.pdf
- Kende, A. (2004). Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek. *Iskolakultúra, 1, 10*.
- Kertesi G. és Kézdi G. (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle* LVI/2009 nov., 959-1000.
- Kerülő, J. (2008). Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle, 58, (2), 12-29*.
- Kőpatakiné Mészáros, M. (szerk.) (2003). *Befogadó iskolák, elfogadó közösségek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Lannert, J. és Nagy, M. (szerk.) (2006). *Eredményes iskola*. Országos Közoktatási intézet. 187-214. Letöltés: 2015.04.11. Web: www.ofi.hu/tudastar/eredmenyessag/iskolaeredmenyessagi
- Liskó, I. (2001). *Cigány gyerekek a kiegészítő osztályokban. Kutatás közben*. Letöltés: 2015.01.19. Web: www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1091
- Majer, J. és Kőpatakiné Mészáros, M. (szerk.) (2011). *A szavak és a tettek Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Miles, S. (2000): Overcoming Resource Barriers: the challenge of implementing inclusive education in rural areas. Symposium on Development Policy. Gustav Stresemann Institute, Bonn, Germany, October 27–29.
- Mourshed, M., Chijoke, Ch. és Barber, M (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey report*. Letöltés: 2014.12.19. Web: www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Némethné Tóth, Á. (2009). Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia 1009. évf. 2, 105-120*. Letöltés: 2014.12.11. Web: www.magyarpedagogia.hu/document/Nemetne_MP1092pdf.pdf
- Pető, I. és Nagy, Z. É. (2004). Helyzetkép a nevelésről az észak-alföldi régió általános iskoláiban. *Új Pedagógiai Szemle, 4–5, 173. o.*
- Pik, K. (1999). Roma gyerekek és a speciális iskolák. *Educatio, 1999/2, 297-311*. Letöltés: 2015.01.12. Web: www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1441
- Papp, G. (2002). Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia, 102. 2, 159–178*.
- Polónyi, I. (2001). A különleges ellátást igénylő tanulók ellátásának és oktatásának néhány finanszírozási jellemzője. *Educatio, 2001/2, 339–348*.
- Polónyi, I. (2012). Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio, 2012/2, 244–258*.
- Réthy, E. (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar Pedagógia, 102. 3, 281–300*.
- Réti, Cs. & Csányi, Y. (1997). Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjeinek felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle, 26. 2, 81–89*.
- Wolf, E. (2011). *Review of Vocational Education – The Wolf Report*. Letöltés: 2015.02.09. Web: www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180504/DFE-00031-2011.pdf

**9–10 ÉS 11–12 ÉVES TANULÓK VISZONYULÁSA
KÖZMONDÁSAINKHOZ, SZÓLÁSAINKHOZ, SZÓLÁSHASONLATAINKHOZ**

Szerző:
H. Tóth István
Károly Egyetem (Csehország)

Lektorok:
Zóka Katalin
Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Mészáros László
Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Schéder Veronika
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:
david228@freemail.hu

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

H. Tóth I. (2016): 9–10 és 11–12 évesek viszonyulása közmondásainkhoz, szólásainkhoz, szóláshasonlatainkhoz. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/2. szám, 23-39. DOI 10.18458/KB.2016.2.23.

Absztrakt

E tanulmány központi kérdése, hogy a 9-12 éves tanulók képesek-e megérteni a rövid közmondások és a hosszabb szövegek közötti kapcsolatot. Minta: 415 (9-12 éves) tanuló. Módszer: tanmesék/mondák olvasása és helyes proverbiumok kapcsolása (választása) a mesék/legendák tartalmához. Eredmények: a tanulók kritikus tömegének alacsony a teljesítménye. Nem értik a kapcsolatot a rövid proverbiumok és a hosszabb mesék/legendák között.

Kulcsszavak: anyanyelv-pedagógia, olvasáskultúra, szövegértés, proverbiumok

Diszciplínák: pedagógia, nyelvtudomány, néprajztudomány

Abstract

9-10 AND 11-12 YEARS OLD STUDENTS' RELATION TO HUNGARIAN PROVERBS and SAYINGS

The central question of this study is how 9-12 years old students are able to understand the relation between short proverbs and longer texts. Sample: n = 415 (9-12 years old) students. Method: reading fables and matching correct proverbs to the content, meaning of tales, legends or fables. Results: most of the students achieved low results as they can not understand the relation between a short proverb and a longer tales or legends.

Keywords: L1 learning, reading culture, reading comprehension, proverbs

Disciplines: pedagogy, philology, ethnography

Jelen tanulmányban az ismeretlen szerzőjű epikus költészet (másképpen: epikus népköltészet) általában egy mondatnyi terjedelmű alkotásai, a proverbiumok közül a közmondások, a szólások, a szóláshasonlatok, a találósok, a rigmusok, a jelszavak és mások köréből a *közmondásnak*, *szólásnak* és *szóláshasonlatnak* nevezett *műfajokkal* foglalkozunk, elsősorban *anyanyelv-pedagógiai* célzattal, a szövegértésre tekintettel.

Felgyorsult iramú társadalmunk minden eddiginél erőteljesebben fokozza a beszéd, a beszélés, egyáltalán: a szóbeliség iránti igényt. Népszerűek a határozottsággal, a maga-biztos fellépéssel, a jó meggyőzőképességgel járó munkakörök. Ugyanakkor a tudományos megfigyelések (Dóra, 1994), a széles körű kutatások (Bicskeyné, 1985) a szó- és írásbeli kifejezőképességnek egyáltalán nem a biztató, az ígéretes, az értékes, vagyis a pozitív irányú változásairól adnak híreket (Balázs, 2001), hanem annak a nyilvánvaló romlásáról szólnak (Wacha, 1996).

A mindennapi pedagógiai gyakorlat arra figyelmeztet bennünket, pedagógusokat, hogy merjük rögzíteni: az utánunk érkező generációk szókinccse szegényesebb, a szóhasználatuk egyre pontatlanabb, helytelenebb (Szabó, 1994), a stílusuk árnyalatlan, pongyola (Laczkó, 2005). Feltűnő már a közkeletű szavak, valamint az ismertség vonatkozásában eddig általában elterjedt proverbiumok jelentésének hiányos ismerete is, például:

Aki másnak vermet ás, sírásó lesz.
Aki másnak vermet ás, pénzt kap érte.
Kevés vagy, mint mackósajtban a brummogás.
Tele van, mint a deles busz. stb.

Kétségtelen, hogy a diákok szóalkotása leleményes, ám az egyhangú szóhasználatukat, ironikusnak vélt, valójában agresszív divatkifejezéseiket a durva, vulgáris stílus jellemzi, hiszen nyilvánvalóan trágarak, ráadásul ezek egyre elterjedtebben vannak jelen egyaránt a fiúk és a lányok körében, ahol is meghökkenés, megütközés nélkül használatosak. Mindezek után „nem csoda, ha írásaikban a köznyelvi szóalakok helyett is ezeket találjuk, és ők maguk a »keveredést« észre sem veszik, hiszen természetesnek tűnik használatuk számukra” (Laczkó, 2007, 181. o.). Elmaradhatatlannak érzem – megdöbbenő hatása miatt – az itt említett és hivatkozott gondolatmenet mellől (Vasvári Zoltán művelődéstörténész adatgyűjtéséből) ezt a tanár–diák véleményváltást:

- Kedves diákok! Igaz, hogy a szókinccsetek rendkívül szegényes, stílusérzéketek pedig nincs?
- Egy f*szt!

Az anyanyelv-pedagógia és a nyelvi norma alakításának szempontjait alapul véve határozottan ki kell jelentenem: a diáknyelvkutatás friss adatai azt tükrözik, hogy a tanulók beszédének, beszédkultúrájuk alakulásának új törekvései, jelenségei, kibontakozási irányai, valamint anyanyelvi ismereteik drámai fogyatkozása a beszédműveltségükre, az íráskészségükre, a helyesírás-tudásukra, nyelvi kifejezőképességükre (verbális stílusukra) hátrányos, káros, sőt kóros hatású. Következzék egy rövid leltár a magam adatgyűjtéseiből (H. Tóth, 2007), mások megfigyeléseiből (Hangay, 2007), kutatási eredményeiből (Laczkó, 2007):

- Jellemző az ékezetek torzítása, elhagyása.
- Gyakran nem érzékelik az írásjelek általánosan elfogadott szerepét.

- Az írásjelfajtaikat inkább az emotikonok (az érzelmeket jelölő, illetőleg kifejező, piktogramszerű feliratok helyett alkalmazott eligazító, tájékoztató ábrák, mosolyjelek és/vagy hangulatjelek) készítésére használják. Ezek a megoldások már érettségi dolgozatokban is sorra feltűnnek.
- Egyre gyakoribbak a betű- és számkombinációk; a rövidítések utáni írásjelek elmaradásai.
- Általánossá váltak az egybe- és különírási hibáik.
- Rövidítéseik nem egységesek, elsősorban egyénieskedők, és ezek már rendszeresen jelen vannak az írásbeli munkáikban is, nem egyszer érettségi dolgozatokban is.
- Szókinccsükben, nyelvi-stílusbeli megnyilvánulásaikban egyre inkább elmarad az úgynevezett nyelvhasználati disztingváció, és ezt természetesnek is tartják, sőt nyelvi diszkriminációnak minősítik a figyelmeztetést, a fegyelmezést, illetőleg a felhívást az úgynevezett nyelvi norma követésére.
- Erőteljesen terjed a *t* hangunk hátrább, vagyis nem a felső fogmederben történő képzése (ad^tam – ad^ram).
- A hangzóink természetes időtartama elleni vétségek egyike a fülsértő beszédírás.
- Terjedőben a szólam- és mondatvégek felkapása, az úgynevezett kunkorodó hanglejtés.
- A zártszájú beszéd ellen sajnos már a tantermekben sem hallani tiltakozást, a probléma kezelésére vonatkozó javaslatokat.

A szókinccsel összefüggő hibák mennyisége és minősége olyan aggasztó mértékben növekedik, hogy ezek elérték már azt a szintet, amely a megértést, vagyis a csatornazajmentes kommunikációt, tehát az együttműködést, a kapcsolatot nehezítik. Sokszor érezhetjük azt, hogy diákjaink beszédének és írásának a megértéséhez külön szótár szükséges.

Mit tegyünk azokkal a kis tanítványainkkal, kiskamasz tanulóinkkal és felszeg középiskolai diákjainkkal, akik bátortalanok, beszédgátoltak, önismeret-deficitesek, s a hatékony tanulást lehetővé tevő alapvető tanulás módszertani praktikákkal (lásd: Mező, 2011) sem rendelkeznek? Fel van-e készülve pedagógustársadalmunk igen népes és színes világú gyermekeink tanítására, nevelésére? Rendelkeznek-e tanítóink, magyartanáraink olyan nyelvpedagógiai attitűddel és módszertani kultúrával, hogy eredményesen tudják végezni a gyermekek magyar mint államnyelvvvel kapcsolatos nyelvi képzését a magyar nyelv normáinak megfelelően, vagy itt is inkább a struccpolitika, az úgynevezett politikai korrektség sántasága nyilvánul meg?

Itt fonódnak egybe jelen tanulmány eddigi számai egyetlen fősodorba, jelesül a proverbiumokkal megízestett nyelvhasználat, a proverbiumok megértése és alkalmazása vonatkozásában. Már is rögzítsük: mivel nem tekinthetjük reprezentatív adatmerítésűnek azt az adattárat, amelyik megjelenik jelen tanulmányban, ezért elsősorban a kutatói figyelem előterébe állítandó problémára - a proverbiumokkal körülvett szövegértés ügyére - kívánjuk irányítani a figyelmet.

Az alábbiakban bemutatásra kerülő vizsgálatban egy megyeszékhelyű, két (angol és testnevelés) tagozatot is működtető általános iskolába járó 3-6. évfolyamos diákokra fókuszálunk. A vizsgálatba bevont 415 (9–10 és 11–12 éves) tanulónak a válaszaik alapul szolgálhatnak a továbbiakban, amikor olvasmány- és proverbium-megértéssel foglalkozó szakdolgozók, alkalmazott nyelvészeti kérdéseket előtérbe állító doktoranduszok kitekintenek a szövegértés-kutatásnak erre a lehetőségére is. Tegyük is meg, mert a különleges bánásmód pedagógiájába feltétlenül beletartozik a nyelvhasználat-vizsgálat, a társadalmi csoportok verbalitásának kutatása.

Adataink, továbbá bizonyos következtetéseink megfogalmazásához figyelembe vett kiindulópontjaink százalékos adatok, melyek mindenekelőtt irányvonalakat, további hipotézisek kimunkálásához elővehető tényeket, meglátásokat jeleznek.

Előljáróban ezt rögzítsük: e vizsgálat „próbaúrásnak” tekinthető, melynek célja a szövegértés és a proverbiumok értése, megértése vonatkozásában a jövőben megvalósítható további kiterjedt, rétegzett kutatások segítése.

Mi a közmondás?

A könyvtárnyi szakirodalomban számos figyelemre méltó meghatározásra bukkanhatunk e műfajjal kapcsolatban. A tüzetes elemzés felszínre hozta azt a tényt, miszerint a kutatók legtöbbször a közmondások történeti vizsgálatával foglalkozott, mások szemantikai (jelentéstani), továbbá funkcionális-pragmatikai (használattal összefüggő), vagy szintaktikai (mondattani) szempontokat választották.

Permjakov szerint az ebbe a műfajba tartozó alkotások „művészi értékkel” rendelkeznek, ezáltal nyilvánvalóan az „esztétikai jelenségek” körébe számíthatóknak (Permjakov, 1979). Vannak, akik napjaink nyelvészeti és irodalomelméleti kutatásait felhasználva erősen vitatják ezt a nézetet, mivel úgy gondolják, hogy a szépirodalom a nyelvnek nem sajátos válfaja, hanem használata. Ennek nyomán megfogalmazható, hogy nem művészi szándék, illetőleg cél motiválja a közmondás használóját, vagyis az adót (a kódolót), sőt a közmondás befogadója (a vevő) sem vár művészi hatást ettől a műfajtól. Az itt vázolt gondolatmenetnek a summázata az, hogy az esztétikum sajátos viszony a verbális kommunikációban. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a közmondás a poétikai szövegmű (a szépirodalmi alkotás) részévé válhat, ám ebben az esetben a konkrét szövegösszefüggésben másodlagos jelenlétről szólhatunk.

Dundes funkcionális elemzésen alapuló meglátásának a lényege szerint a közmondás legalább egy leíró alkotóelemből, azaz „topic” és „comment” kapcsolatából áll, tudniillik a legrövidebb közmondásnak is legalább két szót szükséges magába foglalnia (Dundes, 1975).

Scott volt az, aki arra világított rá, hogy a közmondás egyetlen propozícióból szerveződik (Scott, 1969).

Szemerényi Ágnes ekképpen summáz: „a közmondás olyan hagyományos propozicionális megállapítás, mely legalább egy »topic«-ból és egy »comment«-ből összetevődő leíró alkotóelemet magában foglal” (Szemerényi, 1988, 216. o.).

Anyanyelv- és irodalompedagógiai szempontok alapján így foglalhatunk állást a közmondásról (H. Tóth, 1998):

- a rövid terjedelmű,
- sokszor élcés, ironikus, gúnyolódó,
- a jelentését nem szó szerint értendő műfaj,
- a festői ábrázolás eszközeivel is él,
- ritmikus, rímes szentencia,
- amelynek a megértéséhez nem szükséges magyarázat.

„Szájhagyományozódó költészetünk kisebb terjedelmű alkotásai között találjuk a közmondásokat. Néprajzkutatók szerint ezek mögött is valamikori esemény áll, vagyis egy-egy történet rajzolódik ki, ha mondjuk őket. Az eredeti történet azonban idővel elfelejtődik, teljesen a múlt homályába vész, a tanulság viszont megmarad, s ártérmeződik. A közmondás ismeretlen szerzőjű alkotás, állandósult mondat, amely közkeletű igazságot, életbölcsestéget fejez ki leggyakrabban prózai formában, benne gyakorta az alliteráció is fokozza a zeneiség érzetét” (H. Tóth, 1998, 16. o.).

Mi a szólás és a szóláshasonlat?

Mindenekelőtt közösségi, szóhagyomány útján terjedő alkotás. A terjedelme szókapcsolat, illetőleg mondat, lényegileg állandósult kifejezési formának nevezhető, amelynek a megértéséhez gyakran magyarázat szükséges, vagyis hozzámondandó a maga

(keletkezés)története. Általános egyetértés alakult ki abban a tekintetben, hogy nem jellemzi annyira tanító jelleg a szólást és a szóláshasonlatot, mint a közmondást. Műfaji tekintetben kevertnek mondható, mert epikus helyzetet, eseményeket idéz fel, miközben erkölcsi tanítást hordoz. Különösen a szóláshasonlat vonatkozásában ötlük szembe az egyszeri eseményre utalás mellett a magyarázat jelleg.

A szólásokban és a szóláshasonlatokban is gyakorta csendül rím. Stilisztikai szempontból egyrészt a párhuzamosság, másrészt a metafora, továbbá a szinekdoché szerepe a jelentős ezekben a műfajokban, mivel a szólás és a szóláshasonlat is példázat jellegű általánosítás. Megállapíthatjuk azt is, hogy olykor a találós kérdésekkel rokoníthatóak.

Elsősorban a szólásokról említi meg Szemerkenyi Ágnes, hogy ezek a megjegyzett költészetben (népköltészetben) tekintélybetöltők is lehetnek (Szemerkenyi, 1988).

Az ismert és kevésbé ismert szóláshagyomány faggatása nyomán kiviláglik, miszerint igen terjedelmes az időjósító, a népi meteorológia körének, valamint a halászatnak, továbbá a vadászatnak a szólás- és szóláshasonlatkincse.

A proverbiumok e gazdag világából a közmondásokra, a szólásokra és a szóláshasonlatokra irányítottam a fentiekben és irányítom a továbbiakban is a figyelmet, mert azt tapasztalom, mintha megkopott volna a jelentőségük, mintha szűkült volna a használatuk köre napjainkban. Ebben a rohamos élőlészóbeli kopásban, elfelejtésben a felgyorsult élettempót, a vártnál is erőteljesebben megmutatkozó felszínességet, a múlttól való mind erőteljesebb elfordulást, a jelen pillanatnyi, vélt értékeinek a megragadását szokás emlegetnünk. Kétségtelen, hogy az életformák rohamos fejlődésén, változáson mentek és mennek keresztül, így a korábbi értékek megőrzésére, továbbadására, hagyományoztatására sajnos mind kevesebben vállalkoznak (H. Tóth, 2016).

Elsősorban az 1–4., továbbá még az 5–6. évfolyamokon használatos taneszközökben (tankönyvekben, munkafüzetekben stb.) bukkanhatunk több-kevesebb közmondásra, szólásra és szóláshasonlatra. Lényeges: mára – éppen az egytankönyvűség, vagy egyentankönyvűség rendkívül idejémtúlt világában – még drámaiban csökkent a proverbiumok száma, témaköre, minősége. Erről még különösebb vizsgálatot sem szükséges végeznünk, elegendő csak belelapoznunk ezekbe a tankönyvekbe és munkafüzetekbe.

Érdekes és felettébb kívánatos, sőt hasznos kutatásul kínálkozik annak a felderítése, hogy a 2012 előtti rendkívül széles kínálatú tankönyvpiacra az egyes tankönyvcsaládok miféle proverbiumokat alkalmaztak, e műfajok közül nyelvünk ékkövei: a közmondások, a szólások és a szóláshasonlatok milyen gyakorisággal voltak jelen, melyek is ezek, és mi volt/lehetett az adott tankönyvcsalád szerzőinek a szándéka a választott példaanyag felidézésén túl (H. Tóth, 2011). Az akkori idők példaértékű taneszköz-kínálatából a Mozaik Kiadó 1–4. évfolyamosok – anyanyelvi műveltségét alapozó, kondicionáló – munkáltató tankönyvei nem véletlenül örvendtek kitüntetett népszerűségnek gyerekek, tanítók és szülők köreiben egyaránt. A két és fél évtizeden át méltán kedvelt, a kommunikációs-magyar nyelvi kultúrát fejlesztő, dr. Galgóczi Lászlóné nevével fémjelzett Magyar nyelv munkáltató taneszközök következetesen sokféle megközelítésben tárták a kisgyerekek elé ismert és megismerésre méltó közmondásainkat, szólásainkat, szóláshasonlatainkat (dr. Galgócziné, 2007; 2008a,b,c,d; 2009a,b). Ugyancsak a Mozaik Kiadó taneszközfejlesztő tevékenységét dicséri a Földvári Erika és alkotótársai tudatosan és körültekintően elkészített, integrációs aspektusú Magyar nyelv és irodalom tankönyvcsaládjai, amelyek mindegyikében olyan bőséggel jelennek meg közmondás-, szólás- és szóláshasonlatkincseink, hogy ezek egybeszerkesztésével akár önálló proverbiumkötetet is készíthetne a Mozaik Kiadó (Földvári, Lassúné és Csizmazia, 2011; Földvári, 2011a,b,c).

Megkerülhetetlen annak számbavétele is, hogy tanítóink mellett (elsősorban magyar-) tanáraink mikor, miért, miféle beszédhelyzetekben mondják, alkalmazzák, magyarázzák közmondásainkat, szólásainkat és szóláshasonlatainkat. Ne hallgassuk el az alkalmassági

vizsgákon, a szemináriumi foglalkozásokon, a tanítási gyakorlatokon szerzett tapasztalatainkat arról, hogy alig fordulnak elő, vagy egyáltalán nem is találhatóak a pedagógusjelöltek szó- és írásbeli megnyilvánulásaiban az általam most kiemelt proverbiumfajták. A teendők egyértelműek: példamutatóan, szenvedélyesen, a beszédhelyzetnek megfelelően, szégyenkezés nélkül élnünk kell közmondásaink, szólásaink, szóláshasonlataink szellemi, nyelvi, stilisztikai és erkölcsi értékeivel.

Vizsgálat

Egy vidéki, megyeszékhelyű város angol és testnevelés tagozatú általános iskolája nyújtott lehetőséget annak a megtapasztalására, hogy az ott tanuló 3–4. és 5–6. évfolyamos diákok miképpen boldogultak egy-egy kijelölt szöveggel és az azok mellé válogatott közmondásokkal, szólásokkal, szóláshasonlatokkal, vagyis képesek-e az adott munkalapokon közölt mesék és mondák világát, valamint e mesék és mondák erkölcsi tanulságát proverbiumfajtákkal megragadni. A próbakutatásba bevont 5–6. évfolyamosok esetében vizsgálatunk arra is kitért, hogy meg tudják-e, illetőleg milyen színvonalon tudják megindokolni választásukat az adatgyűjtésbe bevontak. Szándékaink mögöttese egy-egy feltételezés körüljárása mellett a tapasztalatgyűjtés, továbbá nagyobb populáción történő vizsgálódás előkészítése volt.

Minta

Abban a kutatásban, amelyről az alábbiakban szólunk, a harmadik évfolyamon 99, a negyedik évfolyamon 103, az ötödik évfolyamon 97 és a hatodik évfolyamon 116 növendék, azaz 415 tanuló vett részt. Ezen adatgyűjtés idején:

- nem vizsgáltuk a kutatásban résztvevő tanítók és a magyartanárok proverbium ismeretét;
- nem tettük nagyító alá a tanulók részletes, a közmondásokkal, a szólásokkal és a szóláshasonlatokkal kapcsolatos ismereteit;
- nem tájékozódunk a háttérváltozók (például: családi körülmények, nemek, olvasottság, olvasmánymotivációk stb.) vonatkozásában;
- nem listáztuk az adatszolgáltató növendékek tankönyvcsaládjaiban fellelhető, az általam itt kiemelt műfajokat.

E tényezőket, szempontokat azért célszerű hangsúlyozni, mert egy nagyobb népesség bevonásával végrehajtandó proverbium használat kutatásakor szembesülhetünk a felszínre kerülő mélyebb igazságtartalmakkal a következtetések árnyaltabb megfogalmazása érdekében.

Jelen szövegek és proverbium fajták megválasztása, valamint összehangolása nézőpontonként, továbbá felkészültségtől, értékítélettől, feladatírói tapasztalatoktól függően módosulhat, változhat, sőt erőteljesen el is térülhet az itt alkalmazottaktól.

Módszer

A vizsgálati személyeknek felvezető utasítást adtunk, majd 3-4. évfolyamosoknak tanító jellegű mese szövegét, 5-6. évfolyamosoknak monda szövegét olvasták el, majd az általunk megadott szólások, szóláshasonlatok, közmondások közül a tanulóknak aláhúzással kellett kiválasztaniuk, hogy melyik illik legjobban az olvasmányhoz. 3-4. évfolyamos tanulóknak nem kellett megindokolniuk a választásukat, az 5-6. évfolyamos diákoknak azonban indokolást is kellett adniuk. Az 1-4. melléklet foglalja össze az évfolyamonként adott instrukciókat, olvasmányokat és választható proverbiumokat.

Eredmények

A 3. évfolyamos tanulók eredményeinek elemzésekor mindenekeelőtt tekintsünk a kiszemelt közmondások, szólások és szóláshasonlatok jelentésrétegei mögé (vö.: 1. melléklet):

- Aki délig eb, kutya az délután is. (Aki déleelőtt nem iparkodik, annak bizony délután sem vehetik hasznát. Értelmezhető úgy is ez a közmondás, hogy a hitvány, semmirekellő ember vénségére, öreg korára sem javul meg.)
- A bölcs ember mindenütt otthon van. (Az életrevaló, okos, tehetséges, vállalkozó szellemű ember mindenütt megtalálja a számítását, vagyis jól érzi magát, ugyanis mindenütt feltalálja magát.)
- Boldogságot nem lehet pénzen venni. (Ez a közmondás arról a nézetről tudósítja az olvasót, hogy a gazdagság önmagában nem teszi boldoggá az embert.)
- Ígéret szép szó, ha megtartják, úgy jó. (Teljességgel világos a morális gondolat: az elhangzott ígéret csak úgy ér valamit, ha teljesítik is, azaz aki megígért valamit, teljesítse azt.)
- Kedvetlen, mint a lucskos ősz. (Régies hangulatú szólásmondásunk valójában helyzetmondatként él, mivel egyértelműen ábrázolja a rossz hangulatot, a kedv nélkülséget, a reménytelenül szitáló, alattomosan áztató esőtől megszorodott embert. A 'lucskos ősz' a véget nem érő bánat metonímiájaként is felfogható.)

Az emberi jellemvonás vagy viselkedésmód (= *a*: Aki délig eb, kutya az délután is.), a bölcsesség (= *b*: A bölcs ember mindenütt otthon van.), a boldogság (= *c*: Boldogságot nem lehet pénzen venni.), az ígéret (= *d*: Ígéret szép szó, ha megtartják, úgy jó.) és a hangulat (= *e*: Kedvetlen, mint a lucskos ősz.) motívumok tárulnak fel az általunk választott proverbiumdarabokból. Nagy kérdés, hogy értették-e a diákok a meséhez válogatott közmondások, szólások, szóláshasonlatok jelentésrétegeit. Gondolkodásra készítő az is, vajon kellőképpen helyénvalóak voltak-e a közölt életigazságok (H. Tóth, 2005a).

Az 1. táblázatot szemlélve egyértelműen feltárult, hogy a „boldogság” motívumot ismerte fel az olvasók többsége (52,59%).

1. táblázat: 3. évfolyamosok eredményeinek összefoglalása

Közmondások, szólások, szóláshasonlatok	3. évfolyamos csoportok (létszám)				Együtt a) – d) (99 fő)*
	a) (24 fő)	b) (25 fő)	c) (26 fő)	d) (24 fő)	
a) Aki délig eb, kutya az délután is.	4	4	3	7	18 (15,52%)
b) A bölcs ember mindenütt otthon van.	3	5	3	3	14 (12,07%)
c) Boldogságot nem lehet pénzen venni.	12	17	18	14	61 (52,59%)
d) Ígéret szép szó, ha megtartják, úgy jó.	5	—	—	1	6 (5,17%)
e) Kedvetlen, mint a lucskos ősz.	9	1	3	4	17 (14,65%)
Összesen (válasz)	33	27	27	29	116 (100,00%)

*Az a-e) válaszok elméleti és megfigyelt gyakorisága szignifikánsan különbözik (khi-négyzet = 80,810; df = 4; p < 0,01)

Úgy tűnik, hogy a tanulók számára világos: nem hasznos az élet értelmes munka nélkül. Természetesen továbbra is izgalmas kérdés marad, hogy alapos mérlegelést követően, vagy pillanatnyi, rövid tartamú helyzetelemzés után választották-e azt a proverbiumot, amit aláhúztak a szöveg megértését igazolandó, avagy csupán megérzésből, mindössze a szöveg felszínét értelmezték a gyerekek, esetleg a történet valaminő hangulata befolyásolta az adatközlőket. Megállapítható az is, hogy az angol (= *a*) jelű csoport) és a testnevelés (= *d*) jelű csoport) tagozatos osztályok tanulói bátrabban (vagy éppen a bizonytalanság okán?) több választ is indokoltnak tartottak az általunk közöltekből.

Figyelemkeltő a tények ismeretében az angolul tanulók hangulati beállítottsága, a kedvetlenségre való érzékenysége. Talán nem járunk messze az igazságtól, amikor rögzítjük: számottevő az esetlegesség, a véletlenszerűség a gyermekek elemző, értelmező, egybevető és választásra készítő gondolkodásában. Erről szoltak a domináns választól (c jelű példa: 52,59%) eltérő tények (47,41%). A két adattömb közötti különbség (5,18%) igen csekély. A végső következtetés az, hogy etikai szempontból a mindenképpen vonzóbb, követendőbb értéket jelölték meg ezek az angol tagozatos olvasók.

A negyedik évfolyamosak eredményeinek elemzésekor is induljunk ki az általik választható közmondásokból (2. melléklet). Lássuk, miről is szólnak ezek a közmondások, szólások, szóláshasonlatok:

- Sok lúd disznót győz. (A gyengébbek, ha sokan vannak, ha összefogottabbak, legyőzhetik az erősebbet. Arról van szó ebben a közmondásban, hogy a sokaság legyőzheti, felülmúlhatja az egyetlen erőset.)
- Kecskére bízza a káposztát. (Éppen arra bíz valamely dolgot, értéket, aki pontosan ezt akarja megszerezni, ennek a megdézsmálására vágyódik. Felfogható ennek a közmondásnak a tartalma úgy is, hogy egy teljesen megbízhatatlan valakire bíz valami jelentőset a jóhiszemű megbízó. Érthetjük akképpen is, hogy a megbízott valójában csak károkozó.)
- Jobb egy lúdnyak tíz tyúknyaknál. (Egyértelmű a mondategészben összehasonlított értékek közötti különbség, vagyis nem elsősorban a számosság, hanem a tartalmasság, a minőség a kívánatosabb, a fontosabb.)
- Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra! (Ez a közmondás arra int, hogy szerencsésebb, helyesebb a dolgokat azonnal, de legalábbis idejében elvégezni, elintézni. Szokás akként is vélekedni, hogy amit meg kell tennünk, azt legjobb azon melegében elvégeznünk.)
- A hazug embert hamarabb utoléri, mint a sánta kutyát. (A hazug, csalárd embert előbb-utóbb leleplezik. Az álnokság, a hamisság hamar fényre derül.)

Ezen a mérőlapon az olvasandó tanító jellegű meséhez válogatott proverbiumok közül egyértelműbben, megnyugtatóbban szemelhetők ki a tanulók az igazságérzetüket kifejező példát, illetőleg példákat (H. Tóth, 2005b). A nagy számok mind a b) jelű (Kecskére bízza a káposztát. = 52,28%), mind az e) jelű (A hazug embert hamarabb utoléri, mint a sánta kutyát. = 40,10%) közmondás esetében arról tudósítanak, hogy megértették a gyermekek a szövegmű tanítását, majd ehhez magabiztosan választották a fabulával összehajló, életbölcességet kifejező megállapítást (2. táblázat).

2. táblázat: a 4. évfolyamos tanulók eredményeinek összefoglalása

Közmondások, szólások, szóláshasonlatok	4. évfolyamos csoportok (létszám)				Együtt a) – d) (103 fő)*
	a) (25 fő)	b) (25 fő)	c) (26 fő)	d) (27 fő)	
a) Sok lúd disznót győz.	—	—	—	2	2 (1,02%)
b) Kecskére bízza a káposztát.	25	25	26	27	103 (52,28%)
c) Jobb egy lúdnyak tíz tyúknyaknál.	—	1	1	—	2 (1,02%)
d) Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra!	2	7	1	1	11(5,58%)
e) A hazug embert hamarabb utoléri, mint a sánta kutyát.	21	18	16	24	79 (40,10%)
Összesen (válasz)	48	51	44	54	197(100,00%)

*Az a-e) válaszok elméleti és megfigyelt gyakorisága szignifikánsan különbözik (khi-négyzet = 233,939; df = 4; p < 0,01)

Az egyéb adat (7,62%) elenyésző, inkább figyelmetlenségre, felületes olvasmányértésre valló, ezt erősítheti a *b*) csoportban a „munkavégzés” motívumot is előterbe állító részadat. Az itt tapasztalt erős egybehangzóság a mese fő jelentésrétege és a proverbiumismeret között nyilvánvaló, biztató, de megnyugvásra nem adhat okot, mert ellenőrző adatgyűjtést nem végeztünk, továbbá fenn állhat az a vélekedés is, miszerint szerencsésebb választásúak voltak ezek a közmondások, szólások, szóláshasonlatok.

Az ötödik évfolyamosoknak szóló közmondások, szólások, szóláshasonlatok és értelmezésük:

- Nehéz fába vágta a fejszójét. (Nagy fába vágta a fejszójét. Nehéz, az erejét is meghaladó munkába, vállalkozásba fogott.)
- Elég tág a világ, elférünk benne. (Mindenkinek van, adott a lehetősége az érvényesülésre, az előbbre jutásra. A vetélytársak, illetőleg az ellenfelek is jól megférnek egymás mellett. Lényegében nyugtatás kifejezésére való, szolgáló helyzetmondattal.)
- Ki mint veti ágyát, úgy alussza álmát. (Olyan a sorsunk, amilyené magunk alakítjuk.)
- Úgy fogadd, amint köszönnek! (Ahogyan viselkednek valakik az emberrel, neki is aszerint szükséges cselekednie.)
- Könnyű azt az egeret megfogni, melynek csak egy lyuka van. (Szerencsétlen sorsú, nehéz helyzetben levő, kiszolgáltatott emberre megfogalmazott szólásszerű megállapítás.)

Nemcsak az elolvasásra kijelölt mondát értették meg a vizsgálatba bevontak, hanem a fenti proverbiumokkal is eredményesen szembesítették azt. Ezt a megállapítást a tanulók közel kétharmados (*e*: Könnyű azt az egeret megfogni, melynek csak egy lyuka van. = 68,69%) proverbiumválasztásával támaszthatjuk alá (H. Tóth, 2005c). A szövegmű ismeretében érthető annak a 12 növendéknek a döntése (12,12%), akik a *d*) jelű (Úgy fogadd, amint köszönnek!) tanuláshordozó helyzetmondattal is megjelölték a kínálatból. Talán nem tévedünk nagyot, amikor megállapítjuk, hogy azok, akik az *a*) (Nehéz fába vágta a fejszójét.), *b*) (Elég tág a világ, elférünk benne.) és *c*) jelzésű (Ki mint veti ágyát, úgy alussza álmát.) közmondást, szólást, szóláshasonlatot vélték az elolvasott mondához erősen kötődőnek, nem gondolkodtak helytelenül (13,19%), hiszen nem elhanyagolható mozzanatok lelhetőek fel ezek között és a tanulmányozott szövegű között. Összességében erős tudatosságot tapasztalhattunk meg az itteni adatközlőink részéről.

A 3. táblázat foglalja össze, hogy az ötödik évfolyam 97 növendéke tanulócsoportonként melyik közmondást, szólást, szóláshasonlatot vélte egybevágónak a szemelvényel.

3. táblázat: az 5. évfolyamos tanulók eredményeinek összefoglalása

Közmondások, szólások, szóláshasonlatok	5. évfolyam / csoportok (létszám)				Együtt a) – d) (97 fő)*
	a) (20 fő)	b) (23 fő)	c) (27 fő)	d) (27 fő)	
a) Nehéz fába vágta a fejszójét.	1	2	—	3	6 (6,06%)
b) Elég tág a világ, elférünk benne.	3	1	1	1	6 (6,06%)
c) Ki mint veti ágyát, úgy alussza álmát.	3	1	2	1	7 (7,07%)
d) Úgy fogadd, amint köszönnek!	1	1	1	9	12 (12,12%)
e) Könnyű azt az egeret megfogni, melynek csak egy lyuka van.	12	18	25	13	68 (68,69%)
Összesen (válasz)	20	23	29	27	99 (100,00%)

*Az a-e) válaszok elméleti és megfigyelt gyakorisága szignifikánsan különbözik (khi-négyzet = 147,919; df = 4; p < 0,01)

Ezek után tanulságos, miképpen magyarázták az ötödikesek a korpuszhoz válogatott proverbiumokat (4. táblázat). Mind a növendékek kiemelte motívumok, mind az értékítéleteik összhangban vannak a szemelvényel és a felfogásom szerint hozzárendelt példákkal. Nincs durva eltérés a tanulói vélekedések és a fenti, általunk közölt közmondás-, szólás- és szóláshasonlat-értelmezések között, tudniillik az adatközlők egyértelmű magyarázata, illetőleg magyarázatváltozata nyilvánvalóan bizonyítja, hogy a tanulók megértették a monda cselekményét és emberi léthelyzetét, és mindezt logikusan kapcsolódó/kapcsolható proverbiummal összhangba is tudták hozni. Az „ez illik hozzá legjobban” választ könnyelműnek, az *j*) jelűt meggondolatlanoknak, felszínes olvasmány-megértésen alapulónak tartom. Sajnálom, hogy három diák nem fűzött magyarázatot a proverbiumválasztásához.

4. táblázat: az 5. évfolyamosok által adott indoklások

Tanulói magyarázatváltozatok	5. a (20 fő)	5. b (23 fő)	5. c (27 fő)	5. d (27 fő)	Együtt (97 fő)
a) Érezte Thököly a csel, a veszély közelségét, mégis vállalkozott az útra.	1	1	—	3	5
b) Ez illik hozzá legjobban.	—	1	1	—	2
c) Nagy a világ, elférnek benne az álnok és a jó emberek egyaránt.	2	—	1	1	4
d) Ahogy kezdünk valamit, úgy is fejeződik be, tehát ne lepődjünk meg a kudarcunkon! Ha meggondolatlanok vagyunk, ne lepődjünk meg a kudarcunkon!	1	1	—	1	3
e) Ki ahogyan cselekszik, úgy szá-moljon a következményekkel!	2	—	—	—	2
f) Jól, szívesen fogadta a vendéglá-tást, de becsapták, vagyis kimutatták a foguk fehérjét.	1	1	1	7	10
g) Nem jár nyéréssel, sikerrel minden tettünk.	1	—	—	—	1
h) Könnyen foghatták el, mert védte-len (egyedül) volt, nem volt menekü-lési lehetősége.	5	8	13	8	34
i) A túlerő (a csalárdság, a csel, a ha-talom) győzte le.	6	9	13	5	33
j) Thökölynek sikerült megmenekül-nie.	—	1	—	1	2
k) Nem indokolta a választását.	1	1	—	1	3
Összesen (= a–k-ig)	20	23	29	27	99

A 6. évfolyamosok eredményei: elsőként most is tekintsük át, hogy miről is vallanak a kijelölt közmondások, szólások, szóláshasonlatok:

- Aki másnak vermet ás, maga esik bele. (Aki másnak akar bajt szerezni, ezzel gyakran épp magát keveri vagy juttatja bajba.)
- A jó pap is holtig tanul. (Mindig tapasztal, tanul valami újat az ember. Senki sem olyan bölcs, hogy ne kellene még többet tanulnia, tudnia. Sokáig tanul valaki, mégis ostobán vagy tudatlanul vagy tanulatlanul hal meg. Sosem mondhatjuk, hogy már nincs szükségünk több tanulásra, mindig tanulhatunk valami újat.)
- Két malomkö közt őrlődik. (Kínos helyzetben van, mert két, egymással összeegyeztethetetlen kötelességnek kell eleget tennie.)

- Kicsi a bors, de erős. (Kis termetű vagy jelentéktelennek tűnő, látszó ember is lehet erős, illetőleg tehetséges. Apró, jelentéktelen dolog, úgy is okozhat nagy nehézséget, kellemetlen helyzetet.)
- Bízik benne, mint a kutyában a nyúl. (Egyáltalán nem bízik benne. Ez gúnyos, táji változat.)

Amint az 5. táblázatban látható, az adatközlők jelentősebb része, több mint a fele (59,83%) nem értette meg, illetőleg rosszul értelmezte az *e*) jelű példát (Bízik benne, mint a kutyában a nyúl.). Mélyen elgondolkodtató, miképpen döntöttek így a növendékek, vajon mi lehetett a rendezőelvük. Kétségtelenül a „bizalom” motívum az egyik legerősebb tényezője e monda erkölcsi értékeket hordozó szintjének, ugyanakkor nyilvánvalónak kellett lennie a „kutya” és a „nyúl” viszonyában megfogalmazottaknak, ezért tartható felszínesnek a tanulók olvasmánymegértését. A vizsgálatba bevontak alig harmada (25,64%) jutott el az olvasásnak egy magasabb szintjéig, vagyis a szövegműbe foglalt információk külső adatokkal való kritikai egybevetéséig. A testnevelés tagozatos *d*) és a nem tagozatos *c*) jelű tanulócsoporthoz tartozók válasza (*a*): Aki másnak vermet ás, maga esik bele.; és *d*): Kicsi a bors, de erős. példák) bizonyult a leginkább helytállóknak (36,75%). Kiváltképpen a *c*-sek szövegértő, elemző, értékítéletet alkotó olvasása tartható biztatónak. Nem hallgatható el az a meglátás sem, hogy a proverbiumok világa iránt kevésbé motivált adatközlőkkel volt dolgunk (H. Tóth, 2005c).

Az 5. táblázatból foglalja össze, hogy a hatodik évfolyam 116 növendéke tanulócsoporthoz tartozóként melyik közmondást, szólást, szóláshasonlatot vélte összhangban levőnek a szemelvénnel.

5. táblázat: a 6. évfolyamos tanulók eredményeinek összefoglalása

Közmondások, szólások, szóláshasonlatok	6. évfolyam/osztályok (létszám)				Együtt a) – d) (116 fő)*
	a) (30 fő)	b) (25 fő)	c) (30 fő)	d) (31 fő)	
a) Aki másnak vermet ás, maga esik bele.	2	1	17	10	30 (25,64%)
b) A jó pap is holtig tanul.	—	1	1	1	3 (2,56%)
c) Két malomkő közt őrlődik.	—	—	—	1	1 (0,85%)
d) Kicsi a bors, de erős.	—	2	2	9	13 (11,11%)
e) Bízik benne, mint a kutyában a nyúl.	29	21	10	10	70 (59,83%)
Összesen (válasz)	31	25	30	31	117 (100,00%)

*Az a-e) válaszok elméleti és megfigyelt gyakorisága szignifikánsan különbözik (khi-négyzet = 138,513; df = 4; p < 0,01)

Mindenképpen figyelemreméltó lehet, hogyan is értelmezték a vizsgálatban szereplők a szemelvényhez adott proverbiumokat (6. táblázat).

Összegezésül

E tanulmány nyelvünk jelentős gazdagságú idiomáiról, újabban elterjedő szakszóval: frazémáiról, elsősorban is a proverbiumok köréből való közmondásokról, a szólásokról és a szóláshasonlatokról kíván továbbgondolandó, továbbfejlesztendő körképet vázolni az anyanyelv-pedagógiai gyakorlatot segítése érdekében. Közelebb kívántuk hozni a tanítók és a magyartanárok problémaérzékenységéhez a közmondások, a szólások, a szóláshasonlatok ügyét mind a definiálás, mind az alkalmazás körében. Vizsgálatunkban 3-4. és 5-6. évfolyamokon konkrét tanulócsoporthoz tartozókat (16 osztályt, 415 főt) szembesítettük tanító jellegű mesékkel és mondákkal, valamint az ezekhez kapcsolt proverbiumokkal (közmondásokkal, szólásokkal, szóláshasonlatokkal).

6. táblázat: a 6. évfolyamosok által adott indoklások

Tanulói magyarázatváltozatok	6. a (30 fő)	6. b (25 fő)	6. c (30 fő)	6. d (31 fő)	Együtt (116 fő)
a) Aki csapdát állít, ne lepődjék meg, ha veszít (felsül, pórul jár).	2	1	12	8	23
b) Minden tettünkéből (jó / rossz) tanulhatunk.	—	1	1	1	3
c) Két lehetőség közül kellett választania.	—	—	—	1	1
d) A gyengébb sikere látványosabb, főleg, ha ésszel (furfanggal) párosul.	—	2	2	8	12
e) Az erősebb bízik a gyengébben.	5	14	9	8	36
f) Furfangosnak (körültreintőnek, óvatosnak kell lenni).	13	5	2	—	20
g) Fontos tudni, hogy kiben bízunk meg.	8	1	2	1	12
h) Nem bízhatunk senkiben.	3	1	1	—	5
i) Nem indokolta a választását.	—	—	1	4	5
Összesen (= a-i-ig)	31	25	30	31	117

Az eredmények alapján valamennyien - pedagógusok és kutatók - tűnődjünk el, hol is tartunk az ismeretlen szerzőjű költészetünk e darabjainak ismeretében, értésében, alkalmazásában a tanítási gyakorlat bizonyos szegmensében, jelesen az olvasmánymegértés és a proverbiumértés összekapcsolása terén. Adattárunk segítheti a téma iránt érdeklődőket, s bátorítást adhat arra, hogy mind többen vegyék kutatási problémaforrássul a proverbiumok anyanyelv-pedagógiai ügyét (a válogatást, a megmunkálást, az értésük fejlesztését stb.). Azt világosan láthatjuk, hogy bőven van tenni- és aratnivalója a kutatóknak éppúgy, mint a gyakorló pedagógusoknak (H. Tóth, 2016b).

Hogy a nyelvünk ékköveinek – jelen tanulmány kiindulópontja nyomán: közmondásaink, szólásaink, szóláshasonlataink – további csillogása körül valóban örködjünk, örködhessünk anyanyelv- és irodalompedagógiai gyakorlatunkban, újabb és változatosan kidolgozott tankönyvekre, tanítási segédletekre és kézikönyvekre is szükségünk van (D. Kenedli, 2016).

Irodalom

- Bicskey Dezsőné (1985): Középközlések élőbeszédének mondatszerkezeti jellemzői. Magyar Nyelvőr, Budapest.
- D. Kenedli E. (2016): „Beszélni: helyesen, pontosan, érthetően, választékosan – csak így érdemes.” *Tanító*, LIV., 3. 11-12.
- Dóra Z. (1994): *Diákjaink nyelvhasználata*. Magyar Nyelvőr, Budapest.
- Galgóczi Lászlóné (2007): *Magyar nyelv kisiskolásoknak 2*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Galgóczi Lászlóné (2008a): *Magyar nyelv kisiskolásoknak 3*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Galgóczi Lászlóné (2008b): *Magyar nyelvi gyakorló kisiskolásoknak 3*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Galgóczi Lászlóné (2008c): *Magyar nyelv kisiskolásoknak 4*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Galgóczi Lászlóné (2008d): *Magyar nyelvi gyakorló kisiskolásoknak 4*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Galgóczi Lászlóné (2009a): *Magyar nyelvi gyakorló kisiskolásoknak 1*. (Feladatgyűjtemény az előkészítéstől a kisbetűk megtanulásáig). Mozaik Kiadó, Szeged.
- Galgóczi Lászlóné (2009b): *Magyar nyelvi gyakorló kisiskolásoknak 1*. (Munkafüzet). Mozaik Kiadó, Szeged.
- Földvári E., Lassúné Ruskó R., Csizmázia Gy. (2011): *Ábécés olvasókönyv első*

- osztályosoknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Földvári E. (2011a): *Olvasókönyv második osztályosoknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Földvári E. (2011b): *Olvasókönyv harmadik osztályosoknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Földvári E. (2011c): *Olvasókönyv negyedik osztályosoknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Hangay Z. (2007): Amit a helyesírási hibák lelepleznek. In: Bozsik G., Eőry V. és V. Raisz R. (szerk.): *Hagyomány és újítás a helyesírásban (Válogatás a Nagy J. Béla országos helyesírási verseny kötetének anyagából)*. EKF Liceum Kiadó, Eger.
- H. Tóth I. (1998): Hetedhét határban (Irodalmi feladatgyűjtemény 10–11 éveseknek). Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- H. Tóth I. (2005a): Közmondások, szólások, szóláshasonlatok és alkalmazásuk a 3. évfolyamon. *Tanító*, XLIII. 1, 13-15.
- H. Tóth I. (2005b): Közmondások, szólások, szóláshasonlatok és alkalmazásuk a 4. évfolyamon. *Tanító*, XLIII., 2. 14-15.
- H. Tóth I. (2005c): A közmondásokról, a szólásokról és a szóláshasonlatokról, valamint alkalmazásukról az 5–6. évfolyamon. *Magyartanítás*, XLIII., 3. 34-40.
- H. Tóth I. (2007): Magyar nyelvtan és helyesírás (Tudnivalók és feladatok magyar nyelvtanból és helyesírásból). Bács-Kiskun Megyei Pedagógusház, Kecskemét.
- H. Tóth I. (2011): A népköltészet és a nyelvpedagógia kapcsolata magyar nyelvi taneszközökben. *Csengőszó*, XIX. 2., 8-14.
- H. Tóth I. (2016a): Szóra készítő (Háttérismeretek, fejlesztési lehetőségek óvodáskorúak beszéd- és kiejtésgondozásához). Flaccus Kiadó, Budapest
- Laczkó M. (2005): Jó, érdekes vagy elragadó, elbűvölő? (Melléknevek gyakorisága és használata középiskolások spontán beszédprodukcióiban.) *Magyartanítás*, XLVI., 5., 28-35.
- Laczkó M. (2007): Napjaink tizenéveseinek beszéde szóhasználati jellemzők alapján. *Magyar Nyelvőr*, 131. évf. 2. szám, 173-184.
- Mező F. (2011): Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Permjakov, G. L. (1979): *Logiko-szemiotyicseskij plan poszlovic i pogovorok*. Narodi Azii i Afriki, Moszkva.
- Scott, Ch. (1969): On Defining the Riddle: The Problem of a Structural Unit. *Genre*. 129–142.
- Szabó K. (1994): A többalakú szavak a szakmunkástanulók szóhasználatában. *Magyar Nyelvőr*, CXVIII. 1., 57-64..
- Szemerényi Á. (1988): Közmondás és szólás (proverbium). In: Vargyas L. (szerk.): *Magyar néprajz V. Magyar népköltészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 213-237.
- Wacha I. (1996): Korunk kommunikációs (nyelvhasználati, beszédmagatartási) gondjairól – gátlásairól és gátlástalanságairól. *Magyar Nyelvőr*, CXX. 2., 152-160.

1. melléklet: a 3. évfolyamosoknak adott instrukciók, olvasmányok és proverbiumok

A harmadik évfolyamosoknak (N = 99 fő) adott felvezetést, utasítást (= A) követően közölt – tanító jellegű – mese (= B) és közmondások, szólások, szóláshasonlatok (= C). A válaszválasztást nem kellett megindokolniuk a tanulóknak.

A) Gondolkodjatok! Vajon melyik közmondás, szólás vagy szóláshasonlat illik legjobban erre az olvasmányra? Húzzátok alá az állatok helyesnek talált választ, esetleg válaszokat!

B) A favágó különös kívánsága

Egy favágó télen kinn dolgozott az erdőn. Egyszer, amikor már ugyancsak elfáradt a nehéz munkától, úgy beleszorult a fejszéje a fatörzsbe, hogy meg se bírta mozdítani. Húzta jobbra, vonta balra, feszegette, de a fejsze csak nem mozdult. Megdühödött a favágó, s úgy ordított, hogy hangos lett tőle az erdő.

Amint éppen így zúgolódott, egyszer csak előlépett egy vén fa mögül egy töpörödött, ráncos képű anyóka, s így szólt:

– Miért szidod a fákat meg a fejszédet, amikor belőlük élsz? Talán bizony azt kívánnád, hogy munka nélkül legyen meg a kenyered?

Rávágta erre a favágó:

– Igenis, hogy éppen azt kívánom magamnak! Azt, hogy ami fához csak hozzáérek, az tüstént darabokra essék szét!

Az anyóka megcsóválta a fejét, de aztán rábólintott:

– Jól van, legyen úgy, ahogy kívánod! Én a manók öreganyja vagyok, és teljesítem a kívánságodat. Hanem te lásd majd, hogy mennyi örömed lesz benne!

Azzal visszalépett a vén fa mögé, s eltűnt. A favágó pedig odament ahhoz a fatörzshöz, amelyikbe a fejszéje szorult, s próbaképpen óvatosan megérintette a kéréget. Hát, uramfia, abban a pillanatban négyfelé esett a vastag törzs, a fejsze is kifordult belőle! Nagyot kacagott a favágó, belerúgott a fejszébe, s vidáman indult hazafelé. Útközben mindjárt el is tervezte, hogy vesz magának egy csilingelő szánt, egy pár jó lovat, s ezután mindennap csak kiszánkázik az erdőbe, megérinti a fákat, s már rakja is a szánra, és viszi a városba eladni.

Hanem, ahogy belépett a házába, s fáradtan lezötytyent egy székre – a szék reccsent egyet, s összezsuglott alatta.

Amikor meg fel akarta húzni az otthoni facipójét – hát a cipő kettéhasadt a kezében.

Amikor meg benyúlt a szekrénybe tiszta harisnyáért – recsegve-ropogva összedőlt a szekrény, csupa gyújtós lett belőle.

Megszéppent erre egy kicsit a favágó, no, sebj – gondolta, s kihúzta az asztalfiókot, hogy elővegye a kenyeret. Akkor meg az asztal esett le nyekkenve a négy lábáról.

Ekkor már csak egy vágya volt: lefeküdni, kipiheni ezt a különös napot – de az ágy deszkái is szétestek alatta, ő meg nekigurult a gerendából meg deszkából ácsolt falnak, s úgy rádőlt az egész ház, hogy alig bírt alóla kikecmeregni.

Ilyenformán háza sem volt már. Kiment az erdőbe, hogy ott háljon, de álmában nekidőlt egy hatalmas bükkfának, s az is olyan iszonyú ropogással zuhant a földre, hogy a favágó halálosan megrémülve ordított fel:

– De hiszen ne is tudjak én többé másképp fát vágni, mint a fényes fejszémmel meg a két karom erejével!

A töpörödött, ráncos anyóka alighanem megszánhatta, mert az erdőkerülő másnap látta a favágót, amint kinn dolgozott az irtásban, döntötte a fákat, vidáman forgatta a fejszét, és fütyörészve rakta ölbe a széthasogatott tuskókat.

C) Szólások, szóláshasonlatok, közmondások:

- Aki délig eb, kutya az délután is.
- A bölcs ember mindenütt otthon van.
- Boldogságot nem lehet pénzen venni.
- Ígéret szép szó, ha megtartják, úgy jó.
- Kedvetlen, mint a lucskos ősz.

2. melléklet: a 4. évfolyamosoknak adott instrukciók, olvasmányok és proverbiumok

A *negyedik évfolyamosoknak* (N = 103 fő) adott felvezetés, utasítás (= A), (tanító jellegű) mese (= B), s közmondások, szólások, szóláshasonlatok (= C). A válaszválasztást nem kellett megindokolniuk a tanulóknak.

A) Gondolkodjatok! Vajon melyik közmondás, szólás vagy szóláshasonlat illik legjobban erre az olvasmányra? Húzzátok alá az állatok helyesnek talált választ, esetleg válaszokat!

B) Miért alszik a medve télen?

Réges-régen történt, amit most itt elmesélek, egy tavasszal a világ leghatalmasabb rengetegének közepén. Valamennyi állat összegyűlt az erdei tisztáson, hogy megválasszanak valakit, aki a méhkaptárakra felügyel. A méhecskék ugyanis panasszal fordultak az erdő lakóihoz, hogy valamiféle ismeretlen tettes a távollétükben folyton dézsmálja a mézet.

Mindenki ott volt bizony, aki valamit is számított az erdőben. Ott volt az ezermester harkály, ott volt a róka, ott voltak az őzek, a farkasok, mert ebben a régi, mesebeli időben még békésen éltek egymás mellett valamennyien. Egy hosszú fülű nyuszi volt az értekezlet elnöke.

– Azért gyűltünk itt össze – pislogott álmosan –, hogy kinevezzük a méhkaptárak őrizőjét. Ugyan ki vállalkozna erre a megtisztelő feladatra közületek?

A meghívottak között ott volt természetesen Miska medve is, vadonatúj pompás barna öltönyében. A nyuszi kérdésért néma csend követte, senki sem sietett jelentkezni, mert hiszen mindenki éppen eléggé el volt foglalva az erdőben.

– Nos, hát, ha senki sem vállalja – dörmögte Miska medve –, én hajlandó vagyok meghozni ezt az áldozatot az erdő lakóinak kedvéért!

Az egybegyűlték közfelkiáltással nevezték ki Miska medvét az erdei mézek őrizőjévé. Méltóságteljesen, szorgalmasan látta el a feladatát – legalábbis ezt híresztelte magáról –, mert bárki merészkedett a méhkaptárak közelébe, mindenkit sorra elzavart. Mindez a nagy fáradtság hiábavaló volt mégis, mert a méhek ismét elmentek az állatok tanácsához, és bejelentették, hogy érthetetlen módon mindennap kevesebb lesz a méz a kaptárakban. Egyben azt is kérték, hogy mielőbb sürgősen vizsgálják ki az ügyet.

Egy reggel három kiküldött: egy róka, egy nyúl és egy veréb, anélkül, hogy erről Miskát értesítették volna, váratlanul megjelentek leltárt csinálni. A veréb előreröpült, s méghozzá olyan nesztelenül, hogy Miska nem vette észre. Pedig, ha észrevette volna, biztosan abbahagyja a torkoskodást, mert talán mondanom se kell: ő volt ám a méhkaptárak dézsmálója!

A veréb sietve repült vissza, és mindezt íziben közölte a rókával meg a nyuszival. Újra összehívták tehát az állatok tanácsát, és az összes állat jelenlétében megfosztották Miskát a mézőrzői tisztségétől. Sőt büntetésből számúzták egész tavaszig a barlangjába, ott kellett tartózkodnia egész télen át – ezt a bölcs ítéletet hozták –, hogy semmiféle újabb kópéságot ne követhessen el ökelme.

Azóta alszik – mert mi mást tehetne? – a medve télen a barlangjában. Azonban hiába tiltották el a méztől, azért ő bizony mégis szereti, és amikor csak hozzájuthat, nem veti meg még ma sem. És ha csak teheti, jól a mézeskőcsög aljára néz manapság is ökelme.

C) Szólások, szóláshasonlatok, közmondások:

- Sok lúd disznót győz.
- Kecskére bízza a káposztát.
- Jobb egy lúdnyak tíz tyúknyaknál.
- Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra!
- A hazug embert hamarabb utoléri, mint a sánta kutyát.

3. melléklet: az 5. évfolyamosoknak adott instrukciók, olvasmányok és proverbiumok

Az ötödik évfolyamosoknak (N = 97 fő) adott felvezetés, utasítás (= A), monda (= B), illetve közmondások, szólások, szóláshasonlatok (= C). A tanulóknak meg kellett indokolniuk, hogy miért azt a közmondást vagy szólást, avagy szóláshasonlatot választották a monda történetéhez kapcsolva, amelyiket megjelölték a feladatlap kínálatából.

A) Gondolkodjatok! Vajon melyik közmondás, szólás vagy szóláshasonlat illik legjobban erre az olvasmányra? Húzzátok alá az állatok helyesnek talált választ, esetleg válaszokat! Indokoljátok meg a döntéseiteket!

B) Hátra van még a feketeleves!

Amikor a török csillaga lehanyatlott, a basák, a vezérek és a bégek mind egymást vádolták a sok vereségért, s még jobban a magyar szövetségest: lám, az okoz minden bajt!

Ezért, amikor a váradi basa Thököly Imrét vendégségbe hívta, érezte a kuruc király, hogy közel a veszedelem, de mit tehetett? Elment, tisztelgett a basánál, ahogy illett.

A basa pedig jóltartotta a vendéget, de amúgy török módra. Ahogy a török szokta: először hízelgett, de azután kimutatta a foga fehérét. Amikor eleget ettek-ittak, Thököly Imre éppen búcsúzkodott, de a váradi basa felemelte a hangját, és fennszóval kiáltotta:

– Hátra van még a feketeleves!

Amit levesnek mondott, az a feketekávé a mai nyelven, de a basa akkor mégis mást értett rajta. Mást bizony, mert ez a mondat már nem Thökölynek szólt, hanem a janicsárok agájának, aki már lesben állt. Az aga pedig tudta, mit jelent a basa jelmondata, s néhány janicsárral berohant a terembe, Thökölyt erősen megkötöztette, és fogságba ejtette.

Thököly később kiszabadult, de az ő esete intő példa maradt a kortársak meg az utókor számára. Mert mindmáig a vendégjog megsértésére, a csalárdság kelepcéjére emlékeztet ez a mondás: „Hátra van még a feketeleves!”

C) Szólások, szóláshasonlatok, közmondások:

- Nehéz fába vágta a fejszójét.
- Elég tág a világ, elférünk benne.
- Ki mint veti ágyát, úgy alussza álmát.
- Úgy fogadd, amint köszönnek!
- Könnyű azt az egeret megfogni, melynek csak egy lyuka van.

4. melléklet: a 6. évfolyamosoknak adott instrukciók, olvasmányok és proverbiumok

A hatodik évfolyamos tanulóknak (N = 116 fő) adott felvezetés, utasítás (= A), monda (= B) és közmondások, szólások, szóláshasonlatok (= C). A tanulóknak meg kellett indokolniuk, hogy miért azt a közmondást vagy szólást, avagy szóláshasonlatot választották a monda történetéhez kapcsolva, amelyiket megjelölték a feladatlap kínálatából.

A) Gondolkodjatok! Vajon melyik közmondás, szólás vagy szóláshasonlat illik legjobban erre az olvasmányra? Húzzátok alá az állatok helyesnek talált válaszokat! Indokoljátok meg a döntéseteket!

B) A kisbojtár

A Nyírségben történt, hogy a kurucok elfoglaltak egy falut. Ha elfoglalták, akkor a falu szélén mindjárt tábort is vertek.

A labancok pedig két ravasz kémeket küldtek a tábor felé, és a kémek az erdő sűrűjében éppen arról tanakodtak, hogyan kémleljék ki a kuruc tábort.

Az erdő mellett Misi, a kisbojtár legeltette a teheneket.

Amikor a sűrűből meghallotta a labancok suttogását, közelebb ment, a kémek pedig természetesen észrevették. De a két labanc csak kisfiúnak nézte Misit, és barátságosan szóltak hozzá. Megkérték, vezesse el őket a kurucok táborához, de úgy, hogy senki meg ne lássa a közeledésüket.

Jól van, Misi elvállalta a vezetést, és megindult a két labanccal a kurucok tábora felé. Vezette őket árkon-bokron át, és addig jöttek erre, haladtak arra, amíg végül a kisbojtár a két labancot II. Rákóczi Ferenc testőrei közé vezette.

A testőrök mindjárt foglyul ejtették a labancokat, és vitték őket a tisztek elé.

A tisztek kihallgatták a kémeket. Megtudták tőlük, hogy a labanc sereg a következő napon fog támadni.

Másnap aztán, amikor a labancok rohamra indultak, alvó kurucok helyett ugrásra kész sereget találtak. A kurucok körülfogták az egész sereget, és kit levertek, kit elfogtak.

Misit pedig kitüntették, felvették a seregbe, és jó katonát neveltek belőle.

C) Szólások, szóláshasonlatok, közmondások:

- Aki másnak vermet ás, maga esik bele.
- A jó pap is holtig tanul.
- Két malomkő közt őrlődik.
- Kicsi a bors, de erős.
- Bízik benne, mint a kutyában a nyúl.

**GYERMEKSZEMLELET ÉS GYERMEKKOR-NARRATÍVÁK A
KRITIKAI PEDAGÓGIA, A GYERMEKKOR-SZOCIOLÓGIA
ÉS A NARRATÍV PSZICHOLÓGIA TÜKRÉBEN**

Szerző:

Támba Renátó
Debreceni Egyetem

Lektorok:

Rébay Magdolna
Debreceni Egyetem

Fenyő Imre
Debreceni Egyetem

Schéder Veronika
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe
trenato87@gmail.com

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Támba R. (2016): Gyermekszemlélet és gyermekkor-narratívák a kritikai pedagógia, a gyermekkor-szociológia és a narratív pszichológia tükrében. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/2. szám, 41-52. DOI 10.18458/KB.2016.2.41

Absztrakt

Jelen tanulmányomban a gyermekszemlélet történeti kutatása alapfogalmainak körvonalázására, illetve a gyermekkor-narratívák jelentőségének megvilágítására összpontosítok, nagy hangsúlyt fektetve a gyermekszemlélet-történeti vizsgálatok és a narratíva-elemzések közötti összefüggések kidomborítására. A téma aktualitását az adja, hogy a hazai gyermekkor-történeti kutatások számára jelenleg még nem állnak rendelkezésre kellőképpen átgondolt meghatározások, elméleti megfontolások a gyermekkép és gyermekfelfogás kutatásához.

Írásom három fő részből áll. Az első fejezetben a pedagógiai nézetek és a gyermekideológiák kapcsolatának taglalásával, a fejlődéselvű pedagógiának a köznapi pedagógiai beszédmóddal való kapcsolatával, illetve a szemlélődő pedagógiai attitűd tárgyalásával foglalkozom, majd a második fejezetben felvázolom a gyermekkép és a gyermekfelfogás fogalmát, összefüggésbe hozva a gyermekkor-narratívák témakörével. Az írást egy gyakorlati kérdésfelvetéseket tartalmazó összegzés zárja, a gyermekkortörténeti paradigmák bemutatására azonban ezen írás keretein belül – terjedelmi okokból, illetve e témakör alapos szakirodalmi feldolgozottsága okán – nem keríték sort.

Elméleti áttekintésemben arra keresem a választ, hogy egy adott társadalomban tapasztalható pedagógiai nézetek milyen természetű forrásokból, alkotóelemekből táplálkoznak, s hogy ezek működése milyen módon ragadhatóak meg a kutatások során. Legfőbb megállapításom, hogy a gyermekideológiák át- meg átszövik a különböző korok pedagógiai beszédmódjait, illetve, hogy a fejlődéselvű pedagógiai hagyomány abszolutizáló gyermekképével szemben a kutatások során leginkább olyan tudományos paradigmák bizonyulnak elfogadhatónak, mint amilyen a narratív pszichológia, a kritikai pedagógia és az új gyermekkor-szociológia megközelítésmódja. Ugyanis a felnőtt mércéhez való viszonyítás által áthatott pedagógiai diskurzusok légkörében kevésbé szólaltatható meg a gyermek nézőpontja, perspektívája, ezért olyan teoretikus forrásokat kell keresnünk, melyekből meríthetünk egyfajta kontemplatív, az értelmezési kereteket nyitottan hagyó, s így a nevelői

gyakorlat és a kutatások során egyaránt hatékonyan működtethető, a narrativitásra alapozó szemlélet kialakítása során.

Kulcsszavak: gyermekkor-narratívák, gyermekkép és gyermekfelfogás, kritikai pedagógia, dekolonializáló pedagógiai modell, szemlélődő nevelői attitűd

Diszciplínák: neveléstudomány, filozófia, szociológia, pszichológia

Abstract

In my thesis I attempt to define the basis concepts of the historical research of child conception and child perception, I try to emphasize the significance of narratives of childhood, and I point the connection between the child conception, child perception and the narratives. In the Hungarian pedagogical press there aren't yet carefully developed definitions, theoretical approaches regarding to the researches of the child conception and child perception, and that's why we have to review that subject.

My study contains three main parts. In the first chapter I review the connections between the everyday pedagogical attitudes or perspectives and the child ideologies, then I analyze the relation between the development-based pedagogy and the everyday pedagogical discourses, but I attempt to define the contemplative pedagogical attitude too. In the chapter II I outline the concepts of child conception (child image) and child perception, and I point the relation between these concepts and the narratives of childhood. The last chapter is the summary with practical aspects, but I don't show the paradigms of the childhood history.

In my theoretical overview I try to answer that question: what kind of resources, components we can find in the different pedagogical views and how these works under our researches. In my view the child ideologies determine the pedagogical discourses of the different ages, and instead of the totalising child conception of development-based pedagogy we try to find new paradigms, e. g. the narrative psychology, the critical pedagogy and the new childhood-sociology, therefore these paradigms are more efficient for the child rearing practices and our researches. Namely we can't vocalize the children's perspective by the comparison to the adult gauge, therefore we prefer the contemplative, narrative methods, which leave open the frame of interpretation (reference).

Keywords: narratives of childhood, child conception and child perception, critical pedagogy, decolonization in pedagogy, educators' contemplative attitude

Disciplines: pedagogy, philosophy, sociology, psychology

Írásomban a gyermekszemlélet és a gyermekkor-narratívák történeti kutatásának megalapozásához hozzájáruló fogalmi keretek, elméleti összefüggések tisztázására vállalkozok. Ez alatt jelen esetben mindenekelőtt az új gyermekkor-szociológia, a kritikai pedagógia és a narratív pszichológia alapvető összefüggéseinek áttekintését értem, melyre hazánkban mindenekelőtt Szabolcs Éva (1998, 2000, 2003, 2004), Golnhofér Erzsébet (Golnhofér és Szabolcs, 2005) és Mészáros György (2005) tett kísérletet. Munkámban arra kívánok rámutatni, hogy a hétköznapi nevelői gyakorlatok során érvényesülő pedagógiai nézetek számos mélyen gyökerező gyermekideológiákból építkeznek, s hogy a gyermekkor korántsem annyira biológiai tény, mint amennyire társadalmi konstrukció függvénye.

Ennek érzékeltetése végett mindenekelőtt olyan szerzőket idézhetünk, mint *Chris Jenks*

(1996), Cannella és Viruru (2004), illetve Jürgen Oelkers (1992), de a narratív pszichológia képviselői (Theodor Sarbin, 2001; Sandra Jovchelovich, 2001; Jerome Bruner, 2001; Alasdair Macintyre, 1999) is azt az állítást támasztják alá, mi szerint nem létezik egyetlen helyes elképzelés a gyermekorról, nincs egyetlen igaz gyermekség-koncepció, hanem elbeszélések, narratívák sokasága létezik, melyek mentén korról korra megszerveződnek a gyermekorról való gondolkodás keretei. Hangsúlyozom továbbá a fejlődéselvű pedagógiai hagyománynak a gyermekort „birtokba vevő”, „elnyomó”, „kizsákmányoló” beszédmód kiforrálódásában való szerepét is; itt mindenekelőtt Somlai Péter „Szocializáció” c. művére (1997), illetve a Golnhofer-Szabolcs szerzőpáros „Gyermekkor, nézőpontok, narratívák” c. munkájára (2005) támaszkodok. Írásomban igyekszem alaposan körüljárni a gyermekkor-történeti kutatások két alapfogalmát is, a gyermekkép és a gyermekfelfogás fogalmát, melyek tárgyalása elválaszthatatlan a gyermekkor-narratíváktól. Gyermekkor-történeti kutatásaim elméleti alapvetése szerint ugyanis a gyermekorról szóló narratívák eredményeképp áll elő e két tárgyalt fogalom.

Munkámat a pedagógiai nézetek és a gyermekideológiák kapcsolatának taglalásával kezdem, a fejlődéselvű pedagógiával, illetve a szemlélődő pedagógiai attitűd jelentőségével folytatom. Ezt követően keríték sort a gyermekkép és a gyermekfelfogás fogalmának bemutatására, összefüggésbe hozva a gyermekkor-narratívák témakörével, hogy aztán az utóbbi problémakör részletesebb áttekintésével folytassam. A dolgozatot egy gyakorlati kérdésfelvetéseket tartalmazó összegzés zárja.

1. Gyermekszemlélet és megismerés

1.1. Bennünk élő mintázatok

A kortárs pedagógiai praxist óhatatlanul áthatják a hétköznapi tudatának, tudattalanjának mélyén húzódozó vagy felszínén úszkáló gyermekkép-elemek. Ezekre az elemekre mindig igaz, hogy a különböző történeti korokban visszakövethető igen sokféle, alapvető hatásokból táplálkoznak és bennük a felnőttek nézőpontjai köszönnek vissza. A gyermekről alkotott „eszmenyi kép” és a konkrét gyermekhez való viszonyulás között olyan feszültség tapasztalható, amelyet a fegyelmezés különböző módjai tesznek érzékelhetővé. A gyermekekkel szembeni elvárások és a gyermeki sajátosságok felfogása között fennálló feszültség termékei a gyermekekre vonatkozó sztereotípiák, amelyeknek számtalan mintázata tapasztalható a szülők, pedagógusok nézeteinek, attitűdjeinek feltárásakor. Az „ideális gyermekekre” vonatkozó elképzelések általában stilizált mintázatokat mutatnak, az ezekből következő nevelői attitűdök pedig a normativitás – a felnőtt mércéhez való viszonyítás – közegében mozognak. Ezek hatásainak elemzésekor egyaránt hivatkozhatnánk a *comeniusi szenzualizmus* és a *herbarti etikai intellektualizmus* vagy a *természetesen fejlődő és a szocializálódó gyermek modelljére* (ld. Golnhofer és Szabolcs, 2005, 28-37. o.). Vélekedéseinkben olykor romantikus gyermekközpontúságot (ld. Dieter Lenzen a gyermekség posztmodern kultuszáról és a gyermek istenítéséről – kommentálja: Pukánszky, 2005, 27. o.), mitizáló címszavakat vélünk felfedezni (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 16-17. o.), máskor pedig olyan frázisokat, amelyek a kisdedet bosszúságaink tárgyának (Pukánszky, 2011, 33-40.o.) vagy aszociális lénynek (Jenks, 1996, 13-15. o.) láttatják. Hazánkban az ún. „vörös herbartizmus” is jelentős hordalékokat hagyott hátra örökölni a gyakorló szülők mentalitásában, magával cipelve a herbarti „kis vadember mítosz” (ld. Pukánszky, 2005, 30-31. o., 155. o.) nehéz batyuját, ugyanakkor ennek az elkorcsosult hagyománynak a maradványai időnként keverednek a nyugati országok médiumain átszűrt reformpedagógiai eredetű glorifikáló gyermekség-retorikával. Így aztán egyre gyakrabban ismerhetünk rá a gyermeket a tekintélyek fogságából megszabadítani akaró, rousseau-i és romantikus eredetű nézetekre is,

melyeknek a gyermek sérülékenységéről szóló gondolatai nagy hatással volt a gyermekjogi mozgalmakra és nagy hatást gyakorol ma is a gyermekvédelmi tevékenységekre (ld. *Borstelmann* – kommentálja: *Pukánszky*, 2005, 28. o.).

Napjaink nevelőinek és szülőinek gyermekkorról való vélekedésének kiformalódásához tehát sokféle hagyomány járult hozzá, a locke-i puritán neveléstől a fröbéli romantikán keresztül a herbarti gyermekideálig. Látható tehát, a gyermekkori fogalma, interpretációjának módja társadalmi képződmény, mely történetileg szerteágazó folyamatok eredményeképp jön létre, s koronként, kultúránként, társadalmi rétegenként másképp kerül kidolgozásra, s az is belátható, hogy a mai nevelők gyermekszemléletének elemei több irányból érkeznek. Mindazonáltal a gyermekkori mindig egy és ugyanaz, de igazi valója nem tárulhat fel a gyermekkort birtokolni kívánó felnőtt nézetrendszer számára, melyek vizsgálata során világossá válik, hogy a gyermekkori nem annyira természeti-biológiai tény, mint amennyire „*az egyes társadalmak speciális strukturális és kulturális összetevője*” (*Jenks* [1996] nyomán *Szabolcs*, 2004, 29. o.). Sokáig azonban a gyermekkort a biológiai éretlenség által meghatározott életszakasznak vélték, kiemelve ezzel a kultúra- és értékátadás jelentőségét (ld. a *parsonsi szocializációs elméletet* – *Jenks*, 1996, 13-15. o.). A „*befejezetlen gyermekkort*” tehát a gyengeség, a hiányállapot és a szüntelen fejlődés időszakának vélték, s ezáltal a felnőttek feljogosítva érezték magukat az értékek és célok meghatározására (*Durkheim*, 2005, 26-27. o.). A gyermekkori gyakran a felnőtti követelményekhez való viszonyítás eredményeképp jelenik meg előttünk (az *új angol szociológia* tanulságairól ld. *Golnhofér* és *Szabolcs*, 2005, 38. o.), s talán még a gyermekkori etnográfiai megközelítései sem szabadulhatnak meg a normatív-hierarchikus megközelítéstől, legalábbis addig, amíg a megértés abszolút igényével élnek. Ha lemondunk a teljes megértésről, mely óhatatlanul a birtoklás igényével kapcsolódik össze (a dekolonializáló pedagógiáról ld. *Golnhofér* és *Szabolcs*, 2005, 72. o.), csak akkor kerülhetünk közelebb a gyermekkorihoz, annak minden titkával, „*misztériumával*” együtt.

Az abszolutizálás igényéről való lemondás azonban nem jelent egyet annak tagadásával, hogy létezhetnek a gyermekkornak állandó vonásai, pusztán arról van szó, hogy ezek rendszerbe foglalása, maradéktalan feltérképezése a tudományos kutatás narratív természete, óhatatlanul jelen lévő intézményes, ideológiai befolyásoltsága okán lehetetlen vállalkozás, mely ráadásul újabb és újabb, önmagát „*egyedül igaznak*” kikiáltó gyermekségideológiához vezet. Mivel a gyermeklélektani ismeretek történeti módon, eszmei képződményként előálló narratívák termékei, tehát tükrözik az adott társadalmi környezet intézményi, ideológiai érdekeit, törekvéseit, nyelvi korlátozottságát, körülhatároltságát (ld. *Sarbin*, 2001, 63-66. o.), a gyermekkori számunkra homályban úszik, s bár a leírás kedvéért – jobb híján esetlegesen – rámutathatunk a merőben természettudományos alapozásúnak tetsző gyermekkori tulajdonságokra (pl. alapvető gyermeki szükségletek: biztonságérzet, fizikai biztonság, vegetatív létszükségletek stb. [ld. *Doyal* és *Gough* [1991] nyomán *Tausz*, 2006, 6. o., 8-11. o.]; a test-fej arány a gyermekkori különböző szakaszaiban; fogó- és átkarolóreflexek – ld. *Vajda* és *Kósa*, 2005, 37. o.; animista és fenomenalista gondolkodás, egocentrizmus kora gyermekkori), hermeneutikai megismerésünk során messzemenőbb következtetéseket „*a gyermekorra mint olyanra*” nem teszünk, így elkerüljük az abszolutizálást. Mindenesetre nem az számít tehát, amit a gyermekkorról biztosan tudhatunk, hanem a lehetséges megközelítések az érdekesek, illetve maga a szemlélődés, melynek során elmerülhetünk a gyermekkori rejtelmében, s amely lehetővé teszi, hogy a gyermekkort ne darabjaiban tekintsük, hanem egészlegességénél fogva próbáljuk szemlélni. Ezt a szemléletet kívánjuk megerősíteni a továbbiakban is.

1.2. A fejlődéselvű pedagógiától a megismerés misztériumáig

A gyermekekkel kapcsolatos eszmék, képzetek térben és időben rendkívül eltérő formákat

öltenek, s az emberek fejében gyakran meg sem fordul, hogy a bevett jelentések mögé nézzenek, megkérdőjelezve azokat. A gyermekkorok nem léteznek „*egyetlen helyes*” megközelítésmódja, nincs teljes egészében egyetlenes gyermekkor (Szabolcs, 2004, 27-28. o.). Legfeljebb univerzális gyermeklétmotívumokról beszélhetünk, melyekről a különböző fejlődés- és gyermeklélektani munkákból (Mönks és Knoers, 2004; Mérei, 2004; Buda, 2004) tájékozódhatunk. Azonban ezeknek az egyetlenes gyermekkor-motívumoknak a körülhatárolása meglehetősen problematikus volna, hiszen – például az ideális fejlődési szintekhez való mérés által – ezek meghatározására is rányomta bélyegét a társadalmi hatalomgyakorlás felvilágosult optimizmusa, így aztán a gyermek hangja (pl. a gyermekpszichológiai kutatások során) rendre rejtve maradt (Grover [2004] nyomán ld. Buoy, 2011, 15-16. o.).

A felvilágosodásnak a racionalizmusba, a fejlődésbe és a világ megismerhetőségébe, ellenőrizhetőségébe vetett hite nyomán az alkalmazott tudományok a gyermek fő ismérvének a fejlődést tették meg, melyet a felnőtt kompetenciák elsajátításának folyamataként határozták meg. Miután a gyermeket már nemcsak mértékbeli, de minőségbeli eltéréseinél fogva is kezdték szemlélni (Somlai, 1997, 23-24. o.), éretlen biológiai lényként, „*kis vademberként*” jelent meg (Somlai, 1997, 23. o.), akit el kell juttatni a felnőtt állapotig, melyet a gyermekkor inkompetenciájával, irracionálisával, önállótlanásával, „*befejezetlenségével*” szemben racionalitás és „*befejezettség*” jellemez (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 27. o.). Innentől fogva a fejlődéselvűség vált a gyermekkorhoz való viszonyulás meghatározó jegyév, gondolva itt többek között Jean Piaget nagy hatású elméletére és életkori szakaszolására, mely az egyszerűtől a komplex gondolkodásig, az irracionálistól a racionális viselkedésig vezeti a fejlődést minőségi változásokon keresztül (Piaget, 2005; Golnhofer és Szabolcs, 2005, 29. o.), az uniformizáció és homogenitás kívánalmát sugallva a szülőknek és gyakorló pedagógusoknak (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 27. o.).

A nevelés és a szocializáció ma is a társadalmi normák elsajátítására irányul, vagyis a felnőtt élethez szükséges kompetenciák megtanítására (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 33. o.). Ebből következően felerősödött a felnőtt kontroll, illetve a társadalmisítás tendenciája, mégpedig a felnőtt kultúrába való bevezetés kívánalmával (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 35. o.). A fejlődéselvű, gyermekalapú pedagógiai gyakorlatból fakadóan a felnőttek gyermekszemléletében a gyermek ritkán jelenik meg döntésekre képes, kompetens lényként, aki aktív részvételével hozzájárul a társadalmi folyamatok alakulásához (Jenks, 1996). A „*befejezetlen gyermekkor*” szemlélete miatt a gyermekek roppant kiszolgáltatottak a felnőttek elvárásainak, s erre a megoldást egy nyitott szemléletmód jelenthetné, mely szüntelen változás, formálódás tárgyává avatja a gyermeket és a felnőttet egyaránt (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 42. o.) A *kritikai pedagógia* művelői rámutattak arra, hogy a felnőtt társadalom a gyermeket elnyomó, kizsákmányoló kategóriákon keresztül látja: a gyermekről alkotott természetesnek hitt fogalmak, kategóriák csupán társadalmi konstrukciók (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 67. o., 70. o.). Felhívják a figyelmet arra is, hogy érdemes a gyermekkor más és más nézőpontból is megismernünk, nagyobb teret engedve a tervezettség és a jól berögződött gyakorlati modellek mellett a szemlélődésnek, a spontaneitásnak, a megismerés misztériumának, így véve fel a küzdelmet a mindenütt jelenlévő, a racionalitásban testet öltő hatalom ellen (Cannella és Viruru, 2004, 123. o.). A gyermekkor megismerése misztérium, hiszen ahhoz, hogy érvényesülni hagyassuk a gyermekkor, tiszteletben kell tartani titkait, távolságot kell tudnunk tőle tartani.

A csendes, szemlélődő attitűd elmélyülését segíti elő a gyermek- és fiatalságproblematikával dolgozó filmek, műalkotások befogadása is, mint ahogyan arra Mészáros György is felhívja a figyelmet „*Kortárs filmek fiatalságképe*” c. cikkében, amikor „*az eltávolító, a világ megértését nem gyors úton felkínáló csendes szemlélődés*” (Mészáros, 2005, 96. o.) jelentőségéről ír a pedagógiai reflexió kapcsán. A szerző szavaival élve „*a szemlélődés teret*

hagy a misztériumnak”, lehetővé teszi egy holisztikus, a gyermeket „*emberi teljessége titkában*” (Mészáros, 2005, 91. o.) szemlélő inspiratív látásmód működését, s mivel megfelel a logocentrizmus követelményeinek, ez a posztmodern, a valóságot pusztán körüljárni, s nem megragadni kívánó szemlélet (Mészáros, 2005, 84. o.) a műalkotások hermeneutikai értelmezése során is járható utat rajzol elő az ismeretlen felé induló szemlélődő kutató számára.

A neveléstörténeteknek is célul kell kitűznie a gyermekiség ítéletmentes megközelítését, azonban a gyermekek szempontjai, perspektívái nehezen tárhatóak föl a történeti kutatások során, hiszen ők ritkán szólaltak meg a saját hangjukon. Az ő életükről mindig a felnőttek tájékoztatnak minket, márpedig az ő érdekeik ritkán egyeznek meg a „kicsikéivel”. A történészek foglyai egy normatív, a felnőttek világához viszonyító szemléletnek (Szabolcs, 2003, 9. o.), mellyel a képzőművészeti alkotások elemzése során is csakhamar szembesülhetünk.

A gyermekábrázolás hosszú évszázadai során a gyermek a megjelenítéseken ritkán jelent meg a társadalom aktív alakítójának szerepében, ezzel szemben inkább a felnőtt szerepkívánalmak passzív elszenvedői, az értéktartalmak engedelmes befogadói voltak, de – miképp azt manapság szokás hangsúlyozni a gyermekkor-szociológia terén (ld. *Golnhofer és Szabolcs*, 2005, 38-39. o.) – ma már egyre gyakrabban kerül megjelenítésre a gyermeki aktivitás, annak a társas, társadalmi környezetre gyakorolt alakító hatása, illetve a gyermeki funkciók önértékként való bemutatása, a közbeszédben és a képzőművészetben egyaránt. Ma már a művészetekben nem uralkodnak gátlások a téma felől, s a gyermekélet, a gyermekkor ábrázolásának tematikája – az elhanyagolt vagy nélkülöző gyermek történetétől (*Zaw Zaw Aung* vagy *Ai Xuan*) a fantáziavilágba érkező gyermekálmokig (*Turo Ekroos*) – rendkívül széles skálán mozog. Gátlások nélküli, nyitott, szemlélődő gyermekszemlélet árad az ábrázolásokból, s ez a fajta meditatív attitűd a pedagógiai reflexió számára is rendkívül gyümölcsözőnek tűnik.

2. Gyermekszemlélet és neveléstudomány

2.1. Gyermekkép és gyermekfelfogás

A gyermekkor történetének kutatása az utóbbi időkben új, szociológiai indíttatású szemléletmóddal gazdagodott. Ez a szemlélet felhívja a figyelmet arra, hogy a gyermekkor mindig az adott kulturális tények, összefüggések kontextusában vizsgálható, tehát minden gyermekfogalom társadalmi konstrukció (*Golnhofer és Szabolcs*, 2005, 67-68. o.; *Szabolcs*, 2009, 7-10. o.). A gyermekkor hosszú évezredek homályába visszanyúló történetében szakadatlanul egy eleve adott társadalmi rendbe kellett belenevelni, beleigazítani a növendéket. A normák, szokások magyarázása, a természeti és emberi jelenségek eredetének és rendeltetésének igazolása a különböző történeti korokban mítoszi elemekre való hivatkozások mentén történt. Az emberiség története mindig is mítoszokból épült föl, s abból táplálkozik még ma is – gondoljunk csak az úgynevezett fogyasztói mítoszra (ld. *Lányi*, 2007, 15-18. o.). Az emberek mindig is a világrendből és a társadalom rendjéből magyarázták, hogy milyennek kell lennie az embernek, az embereszményből pedig már csak egy lépés vezetett „*az egyedül helyes nevelés eszméjéhez*” (*Oelkers*, 1992, 11. o.), s abból egy újabb lépés a gyermekkép körvonalazódásához.

A *gyermekkép* olyan komplex fogalom, amely egyaránt izgalmas és kimeríthetetlen tárgy lehet az eszmetörténetnek, az irodalomtörténetnek, a társadalomtörténetnek és a neveléstörténeti kutatásoknak. Az emberek elvont eszmények, filozófiai tételek nyomán alkották meg ideáikat, képeiket a gyerekekről; ezek a képek soha nem mentesek a mitikus elemektől, de a normativitástól és így a céltételezés aspektusaitól sem. A nevelési cél implicit módon benne

rejlik a gyermekképben, ugyanis jelzi az emberformálás, emberré válás irányvonalait, súlypontjait. A gyermekkép tehát olyan elméleti konstrukció, amely kifejezi többek között „az emberalakítás, a »pedagógikum« társadalmi szinten megfogalmazódó igényét” (Pukánszky, 2005, 9. o.; vö. Szabolcs, 1998, 253-260. o.; Szabolcs, 2000, 66-73. o.).

A gyermekképből egyenesen következik a *gyermekfelfogás*. A gyermekfelfogás a gyermekkép tükrében érthető meg, ám a kettő gyakran nem harmonizál egymással, nem egészíti ki egymást: az eszmei konstrukciók gyakran eltérnek a köznapi tapasztalatoktól. Míg a gyermekkép inkább antropológiai, filozófiai, eszmei síkon mozog, addig a gyermekfelfogás fogalma olyan leíró megközelítésekre utal, amelyek a hétköznapi praxisból fakadtak, így a gyermekfelfogásra elsősorban a nevelési módszerek tanulmányozása felől következtethetünk. Ahogyan egy társadalom – vagy egy rétege (ld. *Bernstein*, 1996, 131-151. o.) – megszabja a jutalmazás, a büntetés, a fegyelmezés és a testi fenyíték módját, s egyáltalán, ahogyan viszonyul ezekhez, abból egyenes következtetéseket vonhatunk le a gyermekfelfogásra vonatkozóan (Pukánszky, 2005, 9-10. o., vö. Szabolcs, 2003, 9-17. o.).

A „*gyermekfelfogás*” kifejezés azonban nem a nevelési metodikára vonatkozik, hanem arra, ahogyan a felnőtt társadalom viszonyul a gyermek viselkedéséhez, spontán kívánságainak megnyilvánulásához, ahogyan értékeli azt. Gondoljunk csak *Szent Ágoston „Vallomások”* c. írására, amelyben a szerző szánakozással, megvetéssel tekint vissza saját gyermekkorára. Jóllehet, ebben már implicit módon fogalmazódik meg a fegyelmezés hogyanja – maga Szent Ágoston sem tartózkodott a testi fenyíték szigorától, hogy a nevelt lelke az üdvözülés útján haladhasson (*Szent Ágoston*, 2003, 54-56. o.; vö. *Shahar*, 1998, 92-93. o.) –, ám e két dimenziót az áttekinthetőség kedvéért mégiscsak érdemes különválasztani egymástól.

A gyermekfelfogás vizsgálata során tehát a nevelésfilozófiai, pedagógiai írásművekben elsősorban a nevelésmódszertani paradigmák elemzéséből indulhatunk ki, az irodalmi és képzőművészeti alkotások elemzésekor azonban érdemes összpontosítanunk a gyermeklét anatómiai-fiziognómiai, gyermek- és fejlődéslélektani motívumainak művészi kutatására való törekvés, illetve a gyermeki viselkedés hétköznapi megfigyelésének jelenlétére is az adott írásműben vagy műalkotáson. Hiszen az ilyen, a gyermekkorban egy adott korban, kultúrában tulajdonított vonások (egyetemesnek vélt gyermekkor-motívumok) vizsgálata juttathat minket közelebb azon mód megértéséhez, ahogyan a felnőttek a gyermeki természethez, a gyermekkor valóságához közelítettek, s mint már említettük, a gyermekfelfogás többnyire a gyermekkép tükrében érthető meg. Tehát míg a gyermekfelfogás alatt a gyermek természetéhez való felnőtti közeledés módozatait értjük, addig a gyermekkép fogalma a gyermekkel szemben támasztott elvárásokra, követelményekre, nevelési célokra és értékekre utal.

A gyermekképet és a gyermekfelfogást együttesen gyermekszemléletnek nevezzük, melynek elemei narratívumokon keresztül jelennek meg. A narratívumok „*az emberek közötti érintkezés legkülönbözőbb metszeteiben természetes módon megjelenő reprezentációs formák*” (László, 2001, 8. o.), a „*világ- és énteremtés*” módozatai, melyek alakítják realitásainkat, illetve megalkotják a történelmet (*Bruner*, 2001, 55. o.). A gyermekképet és a gyermekfelfogást is narratívumokon keresztül érthetjük meg, hiszen narratíváink lépten-nyomon áthatják a gyermekkorról való beszédmódot. Összefűzik pillanatainkat, értelmezési pontokat jelölnek ki hétköznapi tevékenységeink, cselekvéseink során, s óhatatlanul áthatják megismerési folyamatainkat, ami alól a gyermekkor megismerése sem kivétel. Ezért írásunkban nagy figyelmet szentelünk ezek vizsgálatának az alkotások elemzése során.

2.2. Gyermekmitológiai szólások és kritikai attitűd a pedagógiában

A 17. századtól a 19-20. század fordulójáig az európai társadalom pedagógiai hagyományában roppant elterjedt volt a puritán-protestáns fegyelmezési metodika (utasítás, tiltás, parancs stb.), vagy általánosabban a szegyenkeltés kultúrájának különféle módozatai, paraszti

és polgári körökben egyaránt. A 20. században viszont egyre meghatározóbbá vált a pszichológiai-indirekt nevelés eszköztára (érvelés, meggyőzés, nagyobb megértés a spontán kívánsággal szemben stb.) (ld. *Bábosik*, 1997, 7-25. o., 43-62. o.), s ebből következtetéseket vonhatunk le a gyermekfelfogásra és a gyermekképre vonatkozóan is. Felértékelődött a gyermekkel szembeni türelmes viselkedés és a gyermekkel való együttműködés kívánalma, s a gyermek spontán kívánságai már nem a „romlott természet” üzeneteiként tételeződtek, s a „természet”, illetve a „gyermeki természet” övező mítoszok is kezdtek feloldódni. Az új felfogás jegyében a gyermek nem hordozza már testében az eredendő bűn terhét, s nem az üdvözülés már a legfőbb cél, mint a régmúlt augustinusi időkben (*Pukánszky*, 2011, 37-38. o.), s a gyermeki dacra már nem az eredendő rossz természet bizonyítékaként tekintenek, mint még *Kálvin* idejében is (*Pukánszky*, 2005, 45. o.). A szigorú gyermekideológiák helyébe már új, elfogadó szemléletek lépnek, melyek a jelenvaló életet és az együttesség élményét állítják előtérbe.

A gyermekkor problémáival szemben kezdetben a gyermektanulmányi mozgalom, a pszichoanalízis és a fejlődéslelektan bizonyult rendkívül fogékonyak (*Ariés*, 1962, 411. o.), s ma már egészen hétköznapi szegmentumává vált a felnőtt gondolkodásnak a gyermekkor-problematika. Ennek felértékelődése a legújabb időkben szorosan összefüggött a középosztályosodás folyamatával (*Ariés*, 1962, 414. o.). A játék sem ügyefogyott szórakozás már a szülők szemében, mint másfél évszázada (ld. *Varga*, 2006), s a gyermek sem holmi „hiánylény”, akinek fel kell nőnie állampolgári kötelességeihez, ám a játékoság, a gyermeki imagináció, aktivitás és teremtőerő jelentőségének valódi megértésétől még mindig mérföldekre vagyunk.

Napjaink köznap pedagógiai szókészlete azonban – éppen a modern kor gyermekről alkotott pedológiai, lélektani és egyéb modelljeivel összefüggésben – hemzseg a gyermek összehasonlítására, kiszolgáltatottságára, kizsákmányolására utaló kifejezésektől, kategóriáktól (*Cannella és Viruru*, 2004, 82-83. o.). Ezek a kategóriák nem önmagukban állnak, függetlenül a történelem tendenciáitól. A mai pedagógiai köztudatban ugyanis erősen érzékelhető a reformpedagógia „gyermek öfelsege” hagyománya, akárcsak a „gyámolítandó gyermek” retorikája. Ezzel együtt azonban a növendékek rendkívül kiszolgáltatottak a felnőttek elvárásainak, elképzeléseinek, illetve afféle tolatkodó engedelmességre készítésnek. Ugyanilyen kontextusban beszélhetünk a természetesen fejlődő és a szocializálódó gyermek modelljének hatásáról is (ld. *Golnhofér és Szabolcs*, 2005, 28-37. o.), s a tanuláslelektani, fejlődéslelektani kategóriák kolonizáló hatásairól (ld. *Golnhofér és Szabolcs*, 2005, 67-75. o.).

A pedagógiai retorika történetét át meg áthatották az ún. metanarratívák, melyekkel szemben a posztmodern gondolkodók bizalmatlanságukat fejezték ki, hiszen nincsenek már megkérdőjelezhetetlen, irányadó igazságok, ehelyett kis igazságok („kis récitek”) vannak (*Lyotard*, 1993, 8. o.), s helyzeti megoldások. A nevelést sem bizonyos céloknál fogva határozzuk már meg, hanem olyan kommunikációként, amely a folyton megújuló bizonytalanságból táplálkozik; a nevelésüknek sem a normák körvonalazása már a feladata, sokkal inkább a normákhoz való gyakorlati viszonyulás a központi kérdés (*Oelkers*, 1992, 11-13. o.). Sem a keresztény pedagógia, sem a felvilágosodás örökségeit nem tekinthetjük kritikátlanul napjaink plurális szemléletű, multikulturális társadalmában, s el kell fogadunk, hogy a pedagógiai gyakorlatban sem létezhetnek egyedül érvényes dogmák, „végső mondatok”, csakis „következő mondatok” vannak (ld. *Oelkers*, 1992, 83. o.). A pedagógiai dogmák nyomán kirajzolódó gyermekkor-konstrukciók hatalmat adtak a felnőtteknek a gyermekek fölött, s ez nincs másképp ma sem, hiába a gyermekalapú pedagógia minden látszata. Ebből a felismerésből kiindulva hívja fel a figyelmet *Cannella és Viruru* a – többek között a gyermek-centrikus pedagógia nyomdokain kifejlődött mai pedagógiai gyakorlat normatív tendenciáival szemben – a textuális üzenetekben rejlő nyílt és rejtett hatalmi

formákra (Cannella és Viruru, 2004, 77-78. o., 123. o.), a mindennapi mítoszokban testet öltő önkényesség által meghatározott rend- és időképzetek hatásaira (Cannella és Viruru, 2004, 32. o.), s kritikai attitűdre szólít fel mindezekkel szemben. Ezzel együtt megrajzolja a körvonalait egy dekolonializáló pedagógiai gyakorlatnak, amely kimódolt gyakorlati modellt, módszertan, gyermekfogalom hiányában képzeli el a nevelést (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 72-73. o.). E megközelítéssel együtt a kritikai pedagógia hívei csendes, távolságtartó, szemlélődő attitűdöt javasolnak, s azt szeretnék, ha a gyermeket a maga valódiságában, elevenségében látnánk, nem pedig kimódolt tudományos kategóriákon és a felnőtt hatalomgyakorlást igazoló, „kizsákmányoló” köznap pedagógiai retorikán keresztül. Ez viszont csak úgy válik lehetségessé, ha elvonatkoztatunk a fejlődéslélektan természettudományos paradigmájától: attól a törekvéstől, hogy – mintegy beágyazva egy mechanisztikus világképbe – törvényszerűségeken keresztül kívánjuk megérteni, s egyszerűsített birtokba venni, ellenőrzésünk alatt tartani a gyermekkor (vö. Sarbin, 2001, 65. o.).

Hiszen még a modernitás nyelvezetében is gyakran felfedezhető a normativitás, ugyanis különböző korok teóriái az adott kor eszméi, kulturális, társadalmi problémáira adott reakciók, vagyis narratív képződmények. Pl. Freud pszichoszexuális fejlődésmodellje a korabeli nyárspolgári szellemiségre adott válaszreakcióként értelmezhető, mely a schopenhaueri és a nietzschei életfilozófia következményeként bontakozott ki (Bókay, 1995), a tekintéllyel kapcsolatos kísérletek (ld. Milgram, 1965, 57-76. o.) pedig a közelmúlt totalitárius tendenciáira adott feldolgozási folyamatként értékelhető. Tehát még a korszerűnek számító elméleti innovációk is az adott kor beszédmódjának, intertextuális terének organikus részei (vö. Sarbin, 2001, 63-65. o.), ennél fogva a tudományos semlegesség vágyálma is csak vágyalom marad.

A gyermekkorról való diskurzusok történetét tehát olyan narratív struktúrák (Sarbin, 2001, 63. o.), elbeszélések hatották át, melyeken keresztül értelmezhetővé váltak saját és mások cselekvései, élethelyzetei, s ezen narratívumok adták a gyermekkor-értelmezés alapját is. A cselekvés tehát történeti jellegű (Macintyre, 1999, 284. o.), mert elbeszéléseken, drámai, mitológiai eszközökön keresztül nyer igazolást, jelentéseket rendelve a rendszertelennek tűnő emberi érintkezésekhez (Sarbin, 2001, 73. o.). „Amikor az emberek az eseményeket cselekménnyé szövik, jelentésekkel, értékekkel és érzelmekkel ruházzák fel”, narratívumokat hoznak létre, melyek összeköttetést jelentenek az egyén és a társas világ között, hiszen „segítséget nyújtanak a közösség érzésének létrehozásában” (Jovchelovitch, 2001, 178. o.). A narrativitás „túlmutat az időbeli események rögzítésén”, hiszen általa a történések „a történelmi létezésbe” (Jovchelovitch, 2001, 179. o.) lépnek. Így aztán elmondhatjuk, hogy a narratívumokból fakadnak az erkölcsök és az embereszmények, illetve a gyermekkép és a gyermekfelfogás elemei, ezért e jelenségek értelmezéséhez, relativizálásához mindenképp a narratívákon, mítoszokon és metaforákon keresztül közelíthetünk.

A narratívák vizsgálata nyomán megállapítható, hogy a gyermek-felnőtt reláció koronként és kultúránként eltérő társadalmi konstrukció, ennél fogva egy történeti kor gyermekszemlélete csakis annak kulturális-strukturális összetevőiből kiindulva vizsgálható. Máskülönb fennáll a veszély, hogy beleelegyítjük, beleolvassuk saját, a gyermekkorról alkotott konstrukciónkat, benyomásainkat, esetleg normatív álláspontunkat az értelmezésbe (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 71. o.; Pukánszky, 2005, 9-10. o.). Az itt vázolt hibába már olyan, voltaképpen a normativitás álláspontjáról induló kutatók is beleestek, mint Neil Postman (ld. Golnhofer és Szabolcs, 2005, 76-79. o.; Postman, é. n., 317-328. o.), vagy Marie Winn, aki a gyermekkor egyenjogúsítását és a felnőtt-gyermek határok elmosódását hangsúlyozva a fiatalok narcizmusáról és bizonyos „emberséges” vonások (empátia, áldozatkészség, felelősség, önzetlen szeretet) eltűnéséről beszél (ld. Winn, 1990, 258-259. o., 264. o.). Tehát mivel a gyermekkor minden korban és kultúrában egy adott társadalom

strukturális összetevője, csakis az adott társadalom keretei között értelmezhető. Erre hívja fel a figyelmet *Somogyvári Lajos* is, amikor kiemeli a távolságtartás jelentőségét a neveléstörténeti ikonográfiai kutatás során, mely nem más, mint „*a megszokott másként, idegenként látása, a decentralálás*” (Lüdtke [1995] és Tenorth [2001, 2006] nyomán *Somogyvári*, 2013, 32. o.), annak érdekében, hogy saját perspektíváinkat, konstrukcióinkat, a témában való otthonosság érzéséről árulkodó prekonceptióinkat ne vetítsük bele a megismerés, feltárás vagy kutatás folyamatába.

3. Összegzés és gyakorlati kérdésfelvetések

Írásomban kísérletet tettem annak érzékeltetésére, hogy bár a gyermekkorok lehetnek univerzális létmotívumai, ám a gyermekkor-kutatás mögött húzódó személyes és intézményi érdekek, ideológiai motívumok, narratívák a tudományos kutatás különböző korszakaiban befolyásolták a kutatás irányvonalát, hogy így aztán kevésbé érvényesülhessen a gyermeki természet, a gyermeki lélek mögöttes motívumoktól mentes tanulmányozása, feltérképezése. A fejlődéselvű pedagógia képviselői (pl. *Piaget*, 2005) az egymáshoz, illetve a felnőttekhez való viszonyítás tükrében kívántak választ adni a gyermeki gondolkodás, emóció, erkölcsiség kérdésköreire, ám a válaszok – a felnőtt mércéhez való viszonyítás okán – nem igazán voltak képesek megszólaltatni a gyermekperspektívát.

A fejlődéslélektan alapvető feltevései a gyermekkorról – melyek egyébként a felvilágosodás pedagógiájának folyományaként tekinthetők – nyomot hagytak a hétköznapi pedagógiai praxist kísérő beszédmódban is, amely olyan nyílt és rejtett hatalmi formákat rejt magában, melyek – az autoriter, hiba-centrikus nézőpont létjogosultságának elismerése révén – csak növelik a feszültséget és a távolságot a tanár és a diákok között. A felvilágosodásból érkező, a gyermeki természet fölötti kontroll-gyakorlás igényéből, a gyermek birtokbavételéből fakadó „elnyomó”, „kolonializáló” diskurzus helyett szükséges volna hangsúlyt helyezni a gyermekek és ifjak perspektíváinak megismerésére.

Azonban ehhez meg kell ismerni nemcsak családi hátterüket, szociokulturális státuszukat, hanem ismerni kell zenei szubkultúráikat is, lépést kell tudni tartani a gyermeki életvilág különböző motívumaival, s a pedagógusnak fel kell ismernie ezen motívumok jelentését. A gyakorlatban ez hozzájárulna egyfajta demokratikus gyermekszemlélet és demokratikus-kooperatív vezetési stílus kialakulásához is, hiszen a gyermekek életét át- meg átszövő létproblémákból kiindulva bizonyos tanórák (pl. irodalom- és történelemórák), illetve az osztályfőnöki beszélgetések is szervezettebbé, elevenebbé, hitelesebbé és hatékonyabbá válhatnának. Érdekes volna tehát eltávolodni mind az etikai intellektualizmus, mind a versengés paradigmájától, s el kellene fogadni a gyermekeket olyannak, amilyenek a kor és a társadalom alkotja őket. Hiszen csak az elfogadás és a kölcsönösség talaján csírázhat ki az értékátadás törekvése.

Irodalom

- Ariés, P. (1962). *Centuries of Childhood – A social History of Family Life*. New York: Vintage Books.
- Bábosik István (1997): *A modern nevelés elmélete*. Budapest: Telosz Kiadó.
- Bernstein, B. (1996). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és Társadalom I. Szöveggyűjtemény*. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, 131-151. o. <http://mek.niif.hu/01900/01944/01944.htm#10>. Letöltés: 2014.08.19.
- Bókay, A. (1995). Nietzsche és Freud. *Replika*, 1995/19-20. <http://www.c3.hu/scripta/scripta0/replika/1920/bokay.htm>. Letöltés: 2016.02.19.
- Bruner, J. (2001). A gondolkodás két formája. In: László János és Thomka Beáta (szerk.):

- Naratívák 5. Narratív pszichológia.* Budapest: Kijárat Kiadó, 27–57. o.
- Buda, B. (2004). Csoportjelenségek gyermek- és ifjúkorban. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből.* Budapest: Neumann Kht. http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0015/balogh_pedpszich0015.html.
- Buoy, L. (főszerk., 2011). *Their Voice: Involving children and young people in decisions, services and systems.* Monograph. Centre for Excellence in Child and Family Welfare Inc.
- Cannella, G. S. és Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization.* New York – London, Routledge – Falmer.
- Durkheim, É. (2005). Childhood. In: Childhood. C. Jenks (ed.): *Critical concepts in sociology. Volume I.* London – New York, Routledge, 25–32.
- Fügedi, M. (1988). *A gyermek a matyó családban.* Miskolc, Herman Ottó Múzeum.
- Golnhofer, E. és Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.* Budapest, Eötvös József Kiadó.
- Jenks, C. (1996). *Childhood.* London – New York, Routledge (Taylor & Francis Group).
- Jovchelovitch, S. (2001). Szociális reprezentáció és narrativitás: a közélet történetei Brazíliában. In: László János és Thomka Beáta (szerk.): *Naratívák 5. Narratív pszichológia.* Budapest, Kijárat Kiadó, 175–188.
- Lányi, A. (2007). *A globalizáció folyamata.* Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- László, J. (2001). Előszó. Narratív pszichológia: új megközelítés a pszichológiában. In: László János és Thomka Beáta (szerk.): *Naratívák 5. Narratív pszichológia.* Budapest, Kijárat Kiadó, 7–13.
- Lyotard, J-F. (1993). A posztmodern állapot. In: Bujalos István (szerk.): *Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richart Rorty tanulmányai.* Budapest, Századvég Kiadó.
- Macintyre, A. (1999). *Az erény nyomában.* Budapest, Osiris.
- Mérei, F. (2004). Közösségek rejtett hálózata. Szociometriai értelmezés. Budapest, Osiris.
- Mészáros, Gy. (2005). Kortárs filmek fiatalságképe. *Iskolakultúra*, 2005/10, 84–96.
- Milgram, S. (1965). Some Conditions of Obedience, Disobedience to Authority. *Human Relations*, 1965/18, 57-76.
- Mönks, F. J. és Knoers, A. M. (2004). *Fejlődéslélektan.* Budapest, Urbis Kiadó.
- Oelkers, J. (1992). *Nevelésetika.* Budapest, Vince Kiadó.
- Piaget, J. (2005). *Szociológiai tanulmányok.* Budapest, Osiris.
- Postman, N. (é. n.). Halálba szórakozzuk magunkat. In: *Mozgóképkultúra és médaismeret szöveggyűjtemény.* <http://mek.niif.hu/00100/00125/00125.pdf>. Letöltés: 2015.12.02.
- Pukánszky, B. (2005). A gyermek a 19. századi neveléstani kézikönyvekben. Pécs, Iskolakultúra.
- Pukánszky, B. (2011). Gyermekideológiák a pedagógia eszmetörténetében. *Educatio*, 2011/1, 37–47.
- Sarbin, T. R. (2001). Az elbeszélés mint a lélektan tő-metáforája. In: László János és Thomka Beáta (szerk.): *Naratívák 5. Narratív pszichológia.* Budapest, Kijárat Kiadó, 59–76.
- Shahar, S. (1998). Az utódnemzéssel kapcsolatos magatartásformák és gyermekkép a középkori kultúrában. In: Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története – szöveggyűjtemény.* Budapest, Eötvös József Kiadó. 88–100.
- Somlai, P. (1997). Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata. Budapest, Corvina, 1997.
- Somogyvári, L. (2013). Pedagógusképek és –szerepek az 1960-as évek Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 2013/1, 29–52.
- Szabolcs, É. (2004). „Narratívák” a gyermekkorról. *Iskolakultúra*, 2004/3, 27–31.
- Szabolcs, É. (2003). Gyermekortörténet: új elméleti megfontolások. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei.* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 2003. 9–17.
- Szabolcs, É. (1998). Gyermekortörténeti szempontok a pedagógiai szakirodalomban. *Magyar*

- Pedagógia*, 1998/3, 253–260.
- Szabolcs. É. (2000) Neveléstörténet és gyermekkortörténet. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Budapest, Osiris, 66–73.
- Szent Ágoston (2003). Vallomások. In: Mészáros István, Németh és Pukánszky Béla (szerk.): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Osiris, 54–56.
- Tausz, K. (2006). *A gyermeki szükségletek*. MTA, Gyerekszegénység Ellen Program, 2006. http://www.gyerekesely.hu/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=177:tausz-gyermeki-szuksegletek. Letöltés: 2016.01.26.
- Vajda, Zs. és Kósa, É. (2005). *Neveléslélektan*. Budapest, Osiris, 2005.
- Varga, L. (2006). A kisdednevelés című folyóirat gyermekképe, avagy az engedelmesség pedagógiai dilemmái. *Neveléstörténet*, 2006/1-2, http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?rovat_mod=archiv&act=menu_tart&eid=33&rid=1&id=201. Letöltés: 2014.11.08.
- Winn, M. (1990). *Gyerekek gyermekkor nélkül*. Budapest, Gondolat.

**TEHETSÉG ÉS OKTATÁS
A VÁLLALATOK TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁSÁBAN**

Szerző:
Bene Ágnes
Debreceni Egyetem

Lektorok:
Balázs Katalin
Debreceni Egyetem

Kun Ágota
Budapesti Műszaki és
Gazdaságtudományi Egyetem

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:
beneagi@yahoo.com

Szilágyi Barnabás
Debreceni Egyetem

Bene Á. (2016): Tehetség és oktatás a vállalatok társadalmi felelősségvállalásában. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/2. szám, 53-69. DOI 10.18458/KB.2016.2.53

Absztrakt

A vállalati társadalmi felelősségvállalás (CSR, Corporate Social Responsibility) lényege egy kiterjesztett definíció szerint, hogy „a vállalatnak is jó legyen és a szóban forgó társadalmi célt is szolgáljuk” (Kotler és Lee 2007. 10. o.). Kotler logikáját követve a kutatás célja a vállalatok társadalmi felelősségvállalásában olyan tevékenységek áttekintése, gyakorlati példákon keresztül, amelyek a különleges bánásmóddhoz kapcsolódhatnak. A kutatásban olyan CSR tevékenység csoportok feltárására kerül sor a hétköznapi gyakorlatból, amelyek a tehetséggel, a tehetséggondozással, és az oktatással hozhatók kapcsolatba.

A vizsgálatban szereplő 5 vállalat CSR tevékenységének értékelése honlapjaik tartalomelemzésével történt.

A vállalatok honlapjainak és Fenntarthatósági jelentéseiknek tartalomelemzése, kiegészítve az aktuális 2015-ös és 2016 első féléves vállalati híryananyagokkal, lehetőséget nyújtott egy széles spektrumú tevékenységleltár elkészítéséhez a vállalati társadalmi felelősségvállalás tehetséggel, oktatással kapcsolatos területein.

Kulcsszavak: CSR, vállalatok társadalmi felelősségvállalása, tehetség, oktatás

Diszciplina: közgazdaságtan, pszichológia

Abstract

TALENT AND EDUCATION IN THE CSR OF COMPANIES

According to a broader definition offered by Kotler and Lee (2007, 10 p), the focus of corporate social responsibility (CSR) is on „selecting an initiative that will do the most good for the social issue as well as the corporation”. Following this line of reasoning, the purpose of this study is to examine through the use of practical examples those activities of CSR that

can be in connection with the category of special treatment. To be more specific, these are the CSR activities related to talent and education.

The CSR activities of five companies were evaluated by performing a content analysis of their websites.

The content analysis of the Sustainability reports and websites of the selected companies, supplemented with the latest company news of 2015 and first 6 months of 2016, have opened the door to the preparation of a wide-spectrum activity inventory on the CSR areas related to talent and education. In this way the aim of this study has thus been fulfilled.

Keywords: CSR, Corporate Social Responsibility, talent, education

Disciplines: Economy, Psychology

A vállalati társadalmi felelősségvállalás (CSR, Corporate Social Responsibility) a honlapokat vizsgálva sokféleképpen jelenik meg: vállalati felelősség (CR, Corporate Responsibility), globális állampolgárság, társadalmi célú marketing, vállalati civilség, vállalati filantrópia, vállalati részvétel a helyi közösség életében, társadalmi szerepvállalás, társadalmi felelősségvállalás, fenntartható fejlődés, fenntarthatóság, felelősségvállalás, vállalati felelősségvállalás (Kotler és Lee, 2007; Bene 2016). Ez a fogalmi változatosság tükrözi a CSR tartalmának összetettségét, a tevékenységek sokszínűségét. Jelen tanulmány a vállalati társadalmi felelősségvállalás (CSR) kifejezést használja.

A CSR jelölhet egy olyan tevékenységcsoportot, amely nem közvetlenül a vállalat profitszerzését szolgálja. Viszont ha egy vállalat tehetséggel, oktatással kapcsolatos tevékenységeit elemezzük, szoros kapcsolatot feltételezhetünk a vállalat stratégiai és operatív humán erőforrás gazdálkodásával, mint abban az esetben, mikor szakmai gyakorlati pozíciók biztosításával tapasztalatszerzéshez juttatnak egyetemi hallgatókat, ezáltal biztosíthatják saját munkaerő igényüket is, amennyiben fennállt a kölcsönös megelégedés a szakmai gyakorlati időszakot követően.

Ha a tehetség gondozás intézményi, és intézményen kívüli megnyilvánulásait vesszük számba, azt találjuk, hogy a szereplők, a támogatók, és a kezdeményezők között is gyakran megjelennek különböző vállalatok.

Jelen kutatás a vállalati oldal CSR tevékenységeit kívánja feltárni, az esetlegesen felmerülő ellentmondások feloldása nélkül.

A kutatás tudományos háttérének leírásakor a CSR koncepció és a tehetségelméleteken keresztül kapcsolható össze a két terület a vállalatok törvényi és társadalmi környezet adta lehetőségek között megvalósuló gyakorlatával. Kotler és Lee (2005; 2007) tevékenység-orientált megközelítésével a vállalati társadalmi felelősségvállalás fogalomkörének bevezetésére kerül sor. A CSR tárgyalásakor megkerülhetetlen a TBL (triple bottom line) a vállalatok társadalmi felelősségvállalását a fenntarthatóság három alappilléreivel összekapcsoló koncepció (Elkington, 1997). Kiegészítve az etikai megközelítés szempontjaival (Paine, 2000) tárgyalható a CSR nagyvállalatok által értelmezett gyakorlata és annak kommunikációja, ami összhangban van az EU hosszú távú céljaival is (European Commission, 2001; Net6).

A különböző tehetségmodellek összefűzésével az egyéni tehetség meghatározásától az oktatásig, egy olyan fogalmi háttér felépítése a szándék, amelyben jól körvonalazott kapcsolódási pontok definiálhatók a vállalatok tényleges gyakorlatának elemzéséhez. A Renzulli féle háromkörös tehetségmodell (Renzulli, 1978; Balogh, 2004) az egyik legismertebb többtényezős modell. Mönks (1992) értelmezte újra, és bővítette ki a környezeti

tényezőkkel. A 2000-es évek magyar szakirodalmában Czeizel (2004) kutatási eredményei, és a nemzetközi trendeket befolyásoló Csíkszentmihályi (1998; 2010) tehetségkonceptiói is figyelmet érdemelnek. Az innovatív megoldások szorgalmazói közül érdemes Gyarmathy (2013) néhány gondolatát áttekinteni.

Ezen kutatásnak nem célja a tehetséggondozás intézményi kereteinek feltárása, és leírása, mivel a versenyszféra gazdasági szereplői, és CSR tevékenységük terepe elsősorban a hagyományos intézményi keretek határterületein, vagy azokon kívül esik.

A kutatás újszerűségét az adja, hogy ezen CSR területeket a gazdálkodó szervezetek szemszögéből vizsgálja a ténylegesen megvalósuló és közzétett gyakorlatuk áttekintésével. Beteljesíti a kutatás célkitűzését egy CSR tevékenység-hálózat kialakításával, amely a tehetséggel, tehetséggondozással és az oktatással kapcsolatos vállalati társadalmi felelősség-vállalási területeket írja le a vizsgált vállalatok tekintetében.

A vállalati társadalmi felelősségvállalás (CSR)

Philip Kotler definíciója szerint a vállalati társadalmi felelősségvállalás azt az elkötelezettséget jelenti, amely során a vállalat a közösség jólétének érdekében folytat önkéntesen, szabadon választott üzleti gyakorlatot, amit erőforrásaival is támogat (Kotler és Lee, 2005).

A fogalmat a másik irányból, a társadalom oldaláról tekintve a Business for Social Responsibility szervezet szerint a CSR „a vállalat oly módon való működtetése, amely megfelel a vállalatokkal szemben a társadalom által támasztott etikai, jogi, üzleti és társadalmi elvárásoknak vagy túlteljesíti azokat” (Perrini, 2006, 307. o.).

A gazdálkodó szervezetek felelősségvállalásukról gyakran Fenntarthatósági jelentés közzétételével számolnak be (Egis, Magyar Telekom, Siemens). A fenntartható fejlődés gyakorlati, mikro szintű megvalósításának eszköze a fenntarthatóság klasszikus három pillére (triple bottom line, TBL) a gazdasági, társadalmi és környezeti fenntarthatóság (Elkington, 1997). Azaz ezt a koncepciót követve a vállalatnak nem csak a pénzügyi, de a fenntartható fejlődés mindhárom dimenziójában mérnie, értékelnie és fejlesztenie kell teljesítményét, sőt nyilvánosságra is kell hoznia azt. Ezzel a CSR a hosszú távú értékteremtés, a fenntarthatóság, mint makro cél mikro eszközévé válhat, amely összhangban van az Európai Bizottság állásfoglalásával, mely szerint a Vállalatok Társadalmi Felelősségvállalásában az önkéntesség mellett a szociális és környezeti szempontok érvényesítése szerepel. Ezen túl a CSR a magánszektor fontos eszköze, hogy a vállalkozások aktívan részt vegyenek a fenntartható fejlődés elősegítésében, amely az EU hosszú távú célja a 2001-es „Zöld könyv” szerint. (Net6). Az EU 2015-ös CSR Érintettek Fórumán megerősítette elkötelezettségét a vállalatok CSR tevékenységének támogatásában, hangsúlyozva az átláthatóság fontosságát, a jó gyakorlatok terjesztését, a független jelentések és elismerések rendszerének erősítését.

A CSR kommunikáció eszközei lehetnek:

- Tematikus jelentés (CSR, CR, Fenntarthatósági)
- Vállalati pénzügyi vagy integrált jelentés része
- Etikai kódex
- Vállalati honlap (menüpont, vagy külön CSR honlap)
- Sajtóanyagok, sajtó megjelenés, sajtó tájékoztató
- Díj, pályázat, szövetség, védjegy
- Konferencia, kiállítás, rendezvény megjelenés, előadás
- PR, reklám (kereskedelmi, társadalmi célú (Balázs, Barkó és Vancza, 2012))
- Külső vagy belső vállalati hírlevél, brossúra
- Nyílt nap, vállalati rendezvény
- Kétirányú kommunikációs eszközök (Lukács, 2015)

- Hálózati kommunikációs eszközök (Lukács, 2015)

A megfelelően kommunikált CSR számos előnnyel járhat (Ásványi, 2010; Bene, 2016), amellett, hogy példát mutat a jó gyakorlatok megosztásával, fokozhatja a vállalat jó hírét, növeli a vállalat tekintélyét, és pozitív befolyással lehet a munkavállalók viselkedésére (Knox és Maklan, 2004).

Bhattacharya és szerzőtársai a tehetségeért vívott küzdelem leghasznosabb fegyvereként aposztrofálják a vállalati társadalmi felelősségvállalás fogalmkörébe tartozó tevékenységek stratégikus kombinációját (Bhattacharya, Sen és Korschun, 2008).

Ebben a kutatásban a CSR területek az a szűkebb keretszete kerül fókuszba, ami a tehetséggel, tehetséggondozással, és az oktatással kapcsolatos tevékenységeket öleli fel.

Tehetség, tehetséggondozás, oktatás

A tehetséggondozásnak széles körű nemzetközi és hazai szakirodalma van, ami elsősorban a tehetséggondozás intézményi keretek közötti megvalósítását tárgyalja.

A következőkben először egy tehetség koncepció felépítésére kerül sor, majd néhány újító oktatási módszertan áttekintésével jutok el arra a területre, ahol a gazdálkodó szervezetek is be tudnak kapcsolódni CSR tevékenységeikkel a tehetségek felismerése, a tehetséggondozás folyamatába az aktuális jogi és társadalmi környezet eredőinek összütésében.

A többtényezős tehetségmodellek között a legismertebb és leginkább alkalmazott elmélet a Renzulli féle ún. háromkörös modell (triász, háromgyűrűs modell). Renzulli (1978) abból indult ki, hogy minél általánosabban kell megfogalmazni, hogy ki számít tehetségnek, mert ezáltal csökkenteni lehet annak valószínűségét, hogy valakit „kihagyjon” a modell. A tehetség meghatározása pedig megszabja a tehetséggondozás kereteit, lehetőségeit és módszereit is. A háromkörös tehetségmodell egy komplex modell, amelynek fő alkotóelemei (Renzulli, 1978; Balogh, 2004):

- Átlagon felüli képességek: nem feltétlenül csak az intelligenciára vonatkozik a megnevezés (pl.: magas szintű elvont gondolkodás, jó memória, folyékony beszéd, gyorsaság, pontosság, alkalmazkodóképesség, numerikus képességek).
- Feladat iránti elkötelezettség: ami szűkebb értelmű a motivációnál. és tisztán személyiségjegyekből áll, mint például érdeklődés, kitartás, önbizalom, kritikus gondolkodás.
- Kreativitás: alkotókészség.

Csak akkor nevezhető tehetségnek az egyén, ha mindhárom alkotóelem együttesen jelen van, és egymással folyamatos interakciót folytatva bontakozik ki a teljesítmény.

Renzulli háromkörös modelljét Mönks (1992) értelmezte újra, és kibővítette az eredeti modellt a legfontosabb környezeti tényezőkkel: iskola - társak (kortárs csoportok) – család. Szerinte az intraperszonális képességek csak a környezet segítségével, azon keresztül juttathatók érvényre. Az iskola szerepe meghatározó, hiszen egy olyan iskolában, ahol a tanárok elkötelezettek a tehetséggondozás mellett, ott nagyobb valószínűséggel fognak tehetségeket is találni, hiszen törődnek a tehetséges diákok fiatalok azonosításával, felkarolásával.

Czeizel (2004) olyan szempontból dolgozta át a Mönks-Renzulli modellt, hogy abban megjelenik a sorsfaktor, valamint egy újabb környezeti tényezőt is bevezet, a társadalmat, ami hasonló Csíkszentmihályi (1998) szociokulturális közeg fogalmához.

Csíkszentmihályi (2010) arra is kereste a választ, hogy mi motiválja a tehetséges diákok egy részét arra, hogy ne hagyják abba saját maguk fejlesztését, miközben mások feladják. Eredményei azt mutatták, hogy részben személyiségfüggő a tehetségek által bejárt út. Függ olyan környezeti tényezőktől, mint, biztos anyagi és érzelmi háttér, szülői gondoskodás, és az, hogy a szülők mennyire tartják fontosnak a tehetség fejlesztését. További fontos tényező az

iskola, ill. az ott tanító tanárok szerepe. Ezek a tényezők összeadódnak, és az összesített érzelmi és információs halmaz alapján mérlegeli a fiatal tehetség, hogy érzelmileg melyik irányban érdemes elmozdulnia: fejleszti magát, fokozza az energiáit pl. a tanulás, gyakorlás felé, vagy hanyagolja azt.

Gyarmathy (2013) a tehetséggondozás fókuszát a környezeti ingerek gazdagítására helyezi. Szerinte a kisgyerekkortól folyamatosan meglévő általánosan fejlesztő óvodai és iskolai környezet által előzhető meg a hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek lemaradása. Vizsgálati eredményeire alapozva állítja, hogy a digitális korban a gyerekek fejlődése a korábbiakhoz képest sokkal heterogénebb. Ugyanakkor számos új lehetőség adódik érdeklődésük felkeltésére, ingeréhségük kielégítésére. A tehetséggondozás során a társaiknál valamely területen több tevékenységet igénylők számára lehetőséget kell adni a további fejlődésre. Közülük kerülnek ki a kiemelkedők, akik már kiváló teljesítményekben is megmutatkoznak, majd közülük kerülnek ki a tehetségesek.

Mindezek alapján elmondható, hogy a tehetség gondozásának intézményesített terepe lehet az iskola, illetve mint a későbbi példákból láthatjuk már az óvoda is.

Számos példa létezik olyan újító módszertanra, amelyben a tananyag mögé a megszokottól eltérő rendszert rendelnek, a továbbiakban ezek közül tekintek át néhányat. Elsősorban olyan kezdeményezéseket, amelyek finanszírozásában vállalatok is megjelennek.

A sakkal történő tanítás egyik módszertanának kidolgozása Polgár Judit nevéhez fűződik. A Sakkpalota Program alapvető célkitűzése a képességfejlesztés, a logikus kreatív gondolkodás elősegítése és a digitális korban fellépő gondolkodásfejlődési hiányosságok pótlása. A sakk bevezetését már az óvodás kor végén megkezdik. Alapítványukon keresztül költségvetési és önkormányzati támogatáson túl céges támogatóik is vannak, közülük, a Magyarországon működő egyik legnagyobb pénzügyi intézményt nevesítik a honlapon (Net8).

A H2O Program nevelési módszerei (KIP, Komplex Instrukciós Program), csoportos órai munka, táblajátékok, differenciált oktatás, generációk közötti párbeszéd elősegítésével a heterogén csoportok tanítására, szocializációs folyamataik segítésére helyezik a hangsúlyt. A KIP további céljai között szerepel a kommunikáció és a kérdéskultúra fejlesztése, a képzelet és a fantázia facilitálása. A 2009 óta futó programot mára 10 intézmény (Alapfokú Oktatási Intézmények) alkalmazza. (Gyarmathy, 2013; Net9). A program fő támogatója egy információtechnológiai vállalat, de megjelennek további informatikai vállalkozások, telekommunikációs vállalat, élelmiszeripari vállalat, ipari termelő vállalatok is a támogatóik között (Net9).

2011 júniusában Felsőörsön nyílt meg a Snétberger Zenei Tehetség Központ. Diákjaik olyan hangszeren játszó gyerekek, akik hátrányos helyzetük miatt a képességeiktől messze elmaradó oktatásban részesülnek. Évente 60 tanulóval kötnek ösztöndíjszerződést. Ennek keretében a diákok intenzív zenei képzést, folyamatos mentori támogatást, személyre szabott készségfejlesztést, különórákat, vizsgafelkészítést és pályaaorientációs tanácsadást kapnak. Mindennek terepe a 12 hétnyi bentlakásos kurzus, amelyre minden évben az iskolai szünetek alatt kerül sor. Az indulást az EGT Norvég Finanszírozási Mechanizmus (Norvég Alap) és a Magyar Állam kettős dotációja tette lehetővé 2009-2010-ben. Azóta támogatóik sorában bankok, gyógyszergyár, telekommunikációs cégek, informatikai vállalatok, ügyvédi iroda képviselik a versenyszektort (Net10).

Környezeti tényezők, lehetőségek

Az elméleti megközelítések és újító kezdeményezések után, az aktuális környezeti tényezők azon körét érdemes áttekinteni, amelyek hangsúlyosak lehetnek a vállalatok társadalmi felelősségvállalásának ténylegesen megvalósuló tehetséggel, tehetséggondozással kapcsolatos tevékenységeire.

A területre közvetlenül is befolyással bír a vállalatok gazdálkodását érintő olyan törvényi kötelezettség, amelyek szabályozása az utóbbi években folyamatosan változott. Ez a kötelezettség a szakképzési hozzájárulás, amely hatással van a vállalatok gazdasági motivációjára a különböző tényezők és a várható költségek mérlegelésekor. A szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2011. évi CLV. törvény 8. § (1) bekezdése szerint a gazdálkodó szervezetek szakképzési hozzájárulás befizetési kötelezettségének összege csökkenthető gyakorlati képzés szervezésével.

2012-ben hirdette meg a Kormány ifjúságpolitikai keretprogramját Ifjúság a jövőért címmel. A dokumentumban prioritásként kezelik a felsőoktatási intézmények és a piaci szektor közötti együttélés és szoros együttműködés szorgalmazását, a szakképzési rendszer felélesztését – kötelező szakmai gyakorlattal.

A duális képzésben a tanulók szakmai, elméleti ismereteiket a szakképző iskolákban sajátítják el. Gyakorlati oktatásuk a gazdálkodó szervezeteknél zajlik, így versenyképes szaktudást szerezhetnek (Net11). 2015-től a cégek által fizetett szakképzési hozzájárulás a felsőoktatási duális képzés keretében szervezett szakmai gyakorlattal is teljesíthető.

Mivel a Nemzetgazdasági Minisztérium közleményei szerint a kormányzat jelentős mértékben kívánja növelni elsősorban a duális szakképzésben résztvevő cégek számát, a tanműhelyek létrehozására és egyéb feltételek biztosítására bővülő pályázati lehetőségek állnak rendelkezésre (Net12). Ha egy vállalkozás belép a duális képzésbe és pályázati forrásból kiépíti annak infrastrukturális és egyéb feltételeit, a befektetett erőforrásai több síkon térülhetnek meg. Ennek egyik színtere a saját dolgozók bevonása az utánpótlás nevelésbe oktatáson és mentoráláson keresztül. Ugyan ez jelentős munkaóra kieséssel járhat, viszont jutalomértékű lehet a felkért tehetséges kolléga számára, ugyanakkor fejlődhetnek kompetenciái, bővülnek ismeretei a szakképzésben való részvételével összefüggésben.

A vállalat a saját igényeihez igazított, szakképzett munkaerőhöz juthat akik, - mivel a cégen belül szerzik meg szakképesítésüket, vagy fejlesztik szaktudásukat a vállalati kultúrával is megismerkednek. Ennélfogva a majdani beillesztésük lényegesen kevesebb erőforrást igényel. Valamint további előnyökkel is számolhatnak:

- Az oktatási intézménnyel együttműködve a vállalat saját és az iparág munkaerő piaci igényeit követő tananyagok kidolgozásában vehet részt.
- Lehetőség nyílik a legtehetségesebbek kiválasztására már az iskolapadból célzottan a megfelelő szakmacsoportokból, tudományterületekről.
- A szakmai gyakorlatszerzés alatt egy hosszabb munkapróba nyújt lehetőséget a későbbi munkaerő kiválasztására.
- Szélesebb körben teszi ismertté a céget a számára munkaerő szempontjából releváns szakterületeken.
- A vállalat költségei egy részét a befizetett szakképzési hozzájárulásából visszaigényelheti az aktuális törvényi feltételeknek megfelelően.

2013 szeptemberben, a Nestlé Európában 200 cég csatlakozásával útjára indította az Összefogás a Fiatalok Foglalkoztatásáért partnerprogramot, több mint 100 000 munkalehetőséget teremtve ezzel a 30 év alatti fiataloknak 2016-ig. Magyarországon 2014-ben tíz vállalat és szakmai szervezet csatlakozott a kezdeményezéshez. Céljuk, hogy a lehető leghatékonyabban segítsék a fiatalok elhelyezkedését és szakmai fejlődését többek között gyakornoki programokkal, gyárlátogatásokkal középiskolásoknak és felsőfokú tanulóikat végzőknek (Net13).

A „Macro-Talent 2015-2017” hazai kutatás felmérte az elkövetkező évek közép- és nagyvállalati diplomás munkaerő-szükségletének és a felsőoktatás szakember kibocsátásának viszonyát. A kutatás eredményei alátámasztották, hogy a cégek különösen a műszaki mérnöki területen és az informatikában számolnak elhúzódó szakemberhiánnyal, ugyanakkor érdemi fiatalításban nem gondolkodnak, csak a legkiválóbbakat szeretnék foglalkoztatni (Net14).

Van hazai példa a vállalatok tehetségekkel, tehetséggondozással kapcsolatos CSR tevékenységének elismerésére is. A „Vállalatok és vállalkozók a tehetségekért” díj célja, hogy értékelje és elismerje a Magyarországon és a Kárpát-medence magyarlakta területein működő üzleti vállalkozásoknak és vállalkozóknak a tehetségek támogatása érdekében tett erőfeszítéseit. A Genius Loci Díjat 2015-ben alapította a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ). Nemzeti; regionális; és helyi kategóriákban díjazták a vállalatokat. A díjra a vállalattal, vállalkozóval kapcsolatban álló Tehetségpont, Tehetségsegítő Tanács, valamint a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége és a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács tagjai és tagszervezetei tehetnek jelölést (Net15).

A tehetséggondozás egy másik dimenziója a szervezeten belüli tehetséggondozás. Azt a vállalatok nagy része felismeri, hogy ha a saját erőforrásait használva a belső tehetségeket választják ki és fejlesztik sokkal kifizetődőbb, mintha a szervezeten kívül keresnének, esetleg fejjavadással kerestetnének megfelelő jelölteket kulcspozícióikba. Ez nem csak költséghatékony, hanem a tehetséges kollégákat motiválja, a cégnél tartja. Ha azonban mégis elmenének a cégtől, célszerű tartani velük a kapcsolatot és a későbbiekben, miután új ismeretekkel, tapasztalatokkal gazdagodtak, egy jó ajánlattal visszahívni őket (Capelli, 2009).

Az újító dolgozói kezdeményezések különösen értékesek lehetnek a szervezet számára. A dolgozóknak rálátásuk van a szervezet napi működésére, a termelésre, beszállítói és ügyfélkapcsolatokra. Olyan közvetlen információik vannak a szervezet működéséről, amelyek lehetőséget nyújtanak fejlesztések realizálásakor vagy éppen probléma esetén beavatkozási pontok beazonosításakor. Ha ösztönzik őket, és lehetőséget kapnak rá, folyamatjavító, vagy más újító javaslataikkal a működés különböző szintjein kapcsolódhatnak be. Akkor lehet sikeres egy ilyen rendszer, ha megvalósul az ötlettel arányos díjazás, javadalmazás is.

A vizsgálat célja

Az alábbiakban öt nagyvállalat CSR tevékenységére irányuló vizsgálat bemutatására kerül sor. A vizsgálat célja, hogy minél szélesebb körben kerüljenek feltárára a vállalatok társadalmi felelősségvállalásának azon területei, amelyek az oktatáshoz, tehetséghez, tehetséggondozáshoz köthetők. Ugyanakkor nem cél a vizsgálatban szereplő vállalatok CSR tevékenységének maradéktalan leírása, mivel ez kizárólag honlapjaik elemzésével nem is valósítható meg.

Minta

A vizsgálatban szereplő vállalatok körének meghatározásához egy, a szerző vezetésével a Debreceni Egyetemen zajló kérdőíves kutatás ($n = 321$) részeredményei kerültek felhasználásra. A kutatás a vállalatok társadalmi felelősségvállalásának összefüggéseit vizsgálja munkahely választási preferenciákkal egyetemi hallgatók körében. A kérdőívben olyan vállalatokról kérdeztük a kitöltőket, amelyek különböző iparágakat képviselnek, vagy CSR-rel kapcsolatos média megjelenések (kereskedelmi televíziós reklámok, elektronikus és nyomtatott sajtó) köthetők hozzájuk. A kérdőívek kiértékelése során akkor kerülhetett be egy vállalat jelen kutatás mintájába, ha CSR tevékenységével kapcsolatban érkezett válaszadás. Ez lehetett szöveges formában a szabad asszociációs kérdésben, illetve szerepelhetett a vállalat a jó vagy rossz CSR gyakorlatáról ismert vállalatokat firtató nyílt kifejtendő kérdésre adott válaszokban.

A vizsgálat célkitűzéseinek megfelelően a vállalatok kiválasztásának egyik szempontja volt, hogy különböző iparágak képviselői legyenek. A vizsgálatban résztvevő vállalatok¹:

¹ Szerkesztőségi megjegyzés: tekintettel arra, hogy a Szerző nem tudott írásbeli hozzájárulási nyilatkozatokat bemutatni, melyben az elemzésre kerülő vállalatok felelős képviselői hozzájárulásukat adják jelen tanulmányban a vállalatok megnevezéséhez, s a tanulmány tartalma kéretlen pozitív/negatív hatással lehet az egyes vállalatok megítélésére, szerkesztőségi kérésre a vállalatok megnevezésére nem kerül sor – ugyanakkor

- *A vállalat1:* Magyarország egyik vezető gyógyszeripari vállalata. Dolgozói létszáma eléri a 2000 főt. Budapesten, és további 3 vidéki városban vannak gyártó és logisztikai telephelyei. 2010-ben a máig tartó „Transforming” vállalatcsoport szintű átalakítási projekt előhírnökeként a korábbi „Az egészség a legfontosabb” küldetés helyébe belépett a prevenciót hangsúlyozó „Gyógyszergyárból egészséggyár” (Net1; Net7).
- *A vállalat2:* Magyarország egyik legnagyobb külföldi ipari munkaadója 9 telephellyel és 10 500 fős dolgozói állománnyal. Vállalati társadalmi felelősségvállalási filozófiájának kulcs üzenete: a felelősség bizalmat teremt. A vállalat alapító szellemi örökségére fűzik fel tevékenységüket. A vevői elégedettség és bizalom, az oktatás támogatása vállalati keretek között és azon kívül, a dolgozók megbecsülése, erősítve ezzel lojalitásukat és a környezettudatos gazdálkodás állnak tevékenységeik középpontjában (Net2).
- *A vállalat3:* szolgáltató központjai rendszerintegrációs és üzemeltetési területeken szolgálják ki nemzetközi ügyfeleiket. A vállalat székhelye Budapesten van, további négy telephelye pedig vidéki nagyvárosokban található. Munkavállalói létszáma 4300 fő. Számukra a vállalati társadalmi felelősségvállalás egy olyan szemléletmódot, vállalatirányítási politikát jelent, amely a vállalat működésébe beépíti a felelős társadalmi és környezetvédelmi célkitűzéseket a fenntartható fejlődés jegyében (Net3).
- *A vállalat4:* a vállalati piac egyik vezető bankjaként definiálja magát. Több mint 60 bankfiókban, telefonon és interneten szolgálja ki ügyfeleit. A Banknál reorganizációs program zajlik 2014. decembere óta, aminek célja a hatékonyság növelése, ez részben tulajdonosváltáshoz kapcsolódik, de legfőbb oka a bank korábbi gazdaságtalan működése. A létszámleépítések során a dolgozói létszám 1700 fő alá zsugorodott. A vállalat4 Etikai kódexében külön területként jelennek meg az alapelvek: társadalmi felelősségvállalás; fenntarthatóság és etika; személyiségi jogok és a diszkrimináció elleni védelem; felelősségvállalás témakörökben. Hangsúlyozzák, hogy elkötelezett támogatói a szociális, a tudományos, a kulturális-művészeti és a sport-szférának (Net4).
- *A vállalat5:* 1995 óta működik Magyarországon. 208 boltot üzemeltet, amellyel az ország legnagyobb hipermarket kereskedelmi láncát építette ki. Több mint 20 ezer munkavállalónak biztosít állást. A vállalat felelősségvállalási stratégiája azon alapul, hogy szakértelmét és lehetőségeit arra használja, hogy a közösségek számára legfontosabb ügyeket kezelje, és a társadalom egésze számára hozzon létre értéket. Kiemelt figyelmet fordít három fő területre: az egészséges életmód népszerűsítésére, az élelmiszerhulladék csökkentésére, valamint a fiatalok fejlődési lehetőségeinek bővítésére (Net5).

A résztvevő vállalatok mindegyike 500 főnél több munkavállalót foglalkoztató szervezet. Különböző iparágakat képviselnek, CSR tevékenységük számottevő. Regionális szempontból a dunántúli régiók kissé alulreprezentáltak. A minta nem reprezentatív, a vizsgálati eredmények a vizsgálatban szereplő vállalatok tekintetében értelmezhetőek. Ezen tényezők ellenére a vizsgálat megbízható forrásként szolgálhat a magyarországi nagyvállalatok tehetséggel, tehetséggondozással, ezzel szoros összefüggésben az oktatással kapcsolatos CSR tevékenységek feltérképezésére.

Módszer

A tartalomelemzés egy olyan módszer, amellyel információgyűjtést és elemzéseket lehet végezni különböző forrásokból. Az elemzési egységek, szavak, szókapcsolatok, más jellegű

igazoljuk, hogy a Szerző a Szerkesztőség számára bemutatta az itt tárgyalt honlapok URL címeit, s a vállalatok neveit.

tartalmi összefüggések (mögöttes tartalom, következtetés) egyaránt lehetnek. A tartalom-elemzés lényege, hogy az adatgyűjtés során valamilyen társadalmi produktumot, akár honlapot, jelentést „kérdzünk” az empirikus adatok forrásaként. Kvalitatív és kvantitatív módszerek együttes használatára is lehetőséget ad (Móré 2008).

A vállalat1 tekintetében a tartalomelemzésbe bevont honlapok a magyarországi vállalati honlap (Net1), az onnan elérhető tematikus CSR honlap (Net7), a tematikus honlapról letölthető Fenntarthatósági jelentések (2008-2009; 2010-2012) valamint a Rövid jelentés (2008-2009). A további vállalatoknál a vállalat2 magyarországi vállalati honlapja (Net2), a vállalat3 honlapja (Net3), a vállalat4 honlapja (Net4) és a vállalat5 magyarországi honlapja (Net5) valamint a vállalatok legfrissebb közzétett Fenntarthatósági jelentései képezték a tartalomelemzés tárgyát.

Az elemzést két időszakban végeztem el. 2016 januárban és júliusban. Mindkét alkalommal a vállalati honlapok teljes terjedelmére vonatkozóan (megj.: Vállalat1 honlapján 2016 júliusban nem volt elérhető hazai CSR tartalom. A tematikus CSR honlap nem működött).

Miután a tartalomelemzésben számszerűsíthető mutatók segítségével is vizsgálhatók a sajtó-megjelenések (Móré, 2008), valamint a honlapok CSR-hez kapcsolódó felületei nem minden esetben naprakészek, indokolt volt külön figyelmet fordítani a 2015-ös és 2016 első féléves hírfolyam (1. táblázat) és a kapcsolódó letölthető releváns sajtóközlemények elemzésére.

1. táblázat: vállalatok 2015-ös és 2016 első félév hírfolyamának összesített adatai (forrás:a Szerző)

Vállalat	Változó	2015 első félév	2015 második félév	2016 első félév
Vállalat1	Összes hír (db)	4	5	0
	CSR hír (db)	1	0	0
	CSR hír arány (%)	25	0	0
Vállalat2	Összes hír (db)	37	33	30
	CSR hír (db)	10	7	11
	CSR hír arány (%)	27	21	36
Vállalat3	Összes hír (db)	18	17	16
	CSR hír (db)	14	9	8
	CSR hír arány (%)	78	53	50
Vállalat4	Összes hír (db)	15	13	40
	CSR hír (db)	0	2	2
	CSR hír arány (%)	0	15	5
Vállalat5	Összes hír (db)	21	20	25
	CSR hír (db)	10	10	14
	CSR hír arány (%)	47	50	56

A vállalatokról honlapjaikon keresztül naprakész információt hírfolyamaik szolgáltatták. A vizsgált vállalatok az első táblázatban látható számban és összetételben tettek közzé híreket 2015-ben és 2016 első félévben. A legtöbb hírt a vállalat2 honlapján tették közzé a vizsgált időszakban, míg a legtöbb CSR tevékenységgel összefüggő hír a vállalat3 és közel azonos számban a vállalat5 honlapján jelent meg, ami az összes közzétett hírük több, mint 50%-a. A vállalat1 és a vállalat4 egy nagyságrenddel kevesebb CSR hírt tett közzé. A vállalat1 honlapján 2016 első félévben nem volt aktivitás.

A vállalat1 honlapján (Net1) *Fenntartható fejlődés* navigációs ablakon keresztül lehet eljutni a vállalat felelősségvállalási honlapjára (Net7). 2016 januárban a Fenntartható fejlődés navigációs ablak eltűnt a honlapról, illetve a felelősségvállalási honlap elérését is felfüggesztették. Ezen lépéseket a honlapon nem kommentálták.

A vállalat2 honlapon (Net2) a *vállalat2 csoport Magyarországon* oldalon *Fenntarthatóság és Innováció* menüpontban található a CSR tevékenységük leírása. A részletes információk angol nyelven hozzáférhetőek. Magyar nyelvű hírek és sajtóközlemények számolnak be az aktualitásokról.

A vállalat3 honlapján (Net3) a *Bemutkozás* menüben szerepel *Társadalmi felelősségvállalásuk*. Számot adnak jó gyakorlataikról a *Környezetvédelem és a Társadalmi szerepvállalás* területén. Külön menüpontban helyezték el *Tudásba fektetünk* szlogennel a CSR-jük oktatással, képzéssel, tehetséggel kapcsolatos elemeit. Ezek: *Egyetemi együttműködéseink; Debreceni specializációk; Középiskolai együttműködéseink; Start Program; Train IT – Debrecen; - Pécs; - Miskolc; OKJ-s képzés a vállalat támogatásával; Belső tréningek, képzések; Pearson VUE vizsgaközpont; Application Maintenance Academy.*

Az vállalat4 honlapon (Net4) *Társadalmi szerepvállalás* menüpontban található a bank CSR tevékenységének gyűjteménye. Legfrissebb letölthető jelentés a 2011-es Fenntarthatósági jelentés magyar és angol nyelven. A *termékek* menüpont *Professzori klub* almenüpontjából érhető el a Professzori klub hírlevél 2015-ben: 11 lapszám, 2016 vizsgált időszakában: 6 lapszám.

A vállalat5 honlapján (Net5) *Vállalat5 és a közösségek* menüpontban érhető el a CSR tevékenység, illetve a kezdő oldalon találjuk a hírfolyamot. Legfrissebb letölthető jelentésük 2012-2013 évi.

Miután a honlapokon a CSR tevékenység nem jelent meg egységesen, indokolt volt a tartalomelemzés kiterjesztése a vállalatok honlapjainak teljes terjedelmére.

A kutatás másik pillérét a 2015-ös és 2016 első féléves hírfolyam, hírlevelek, sajtóközlemények elemzése jelentette, mert ez bizonyult az aktuális CSR tevékenységek leghitelesebb forrásának. Ezt követően került sor a honlapokról letölthető jelentések pdf formátumban való tartalomelemzésére.

Az adatelemzésekhez felhasznált szoftver a Microsoft Excel 2013 volt, míg az ábra készítéséhez a Microsoft Office 2013 SmartArt alkalmazása.

Eredmények

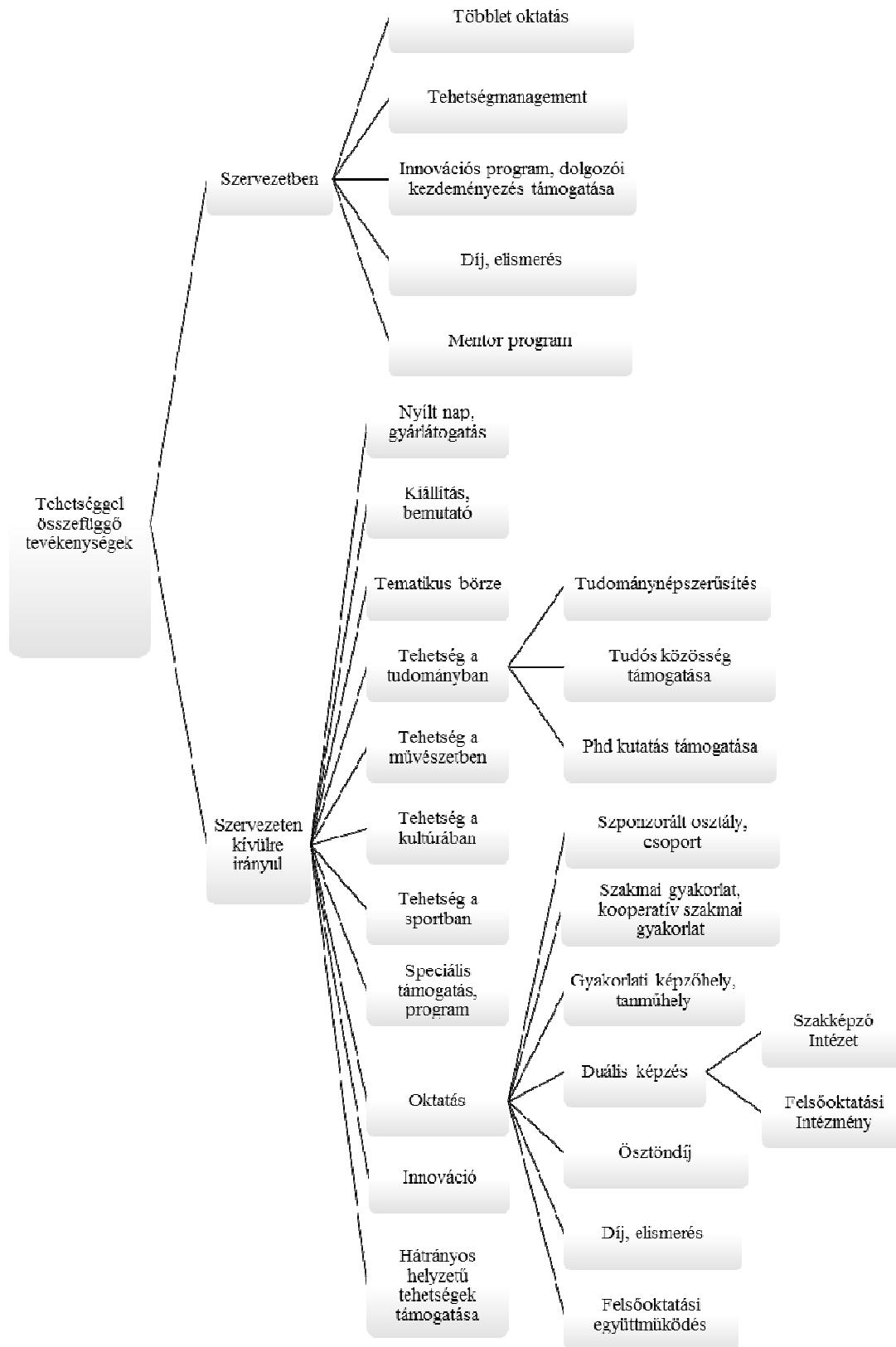
A tehetség fogalmával, a tehetséggondozással, összefüggésbe hozható CSR területeket foglalja össze az 1. ábra.

A vállalatok CSR tevékenységeit rendszerezve különbséget lehet tenni a szervezetben megvalósuló, a saját dolgozói állományt célzó tevékenységcsoport és a szervezeten kívülre irányuló tevékenységek köre között. A gyakorlati példák felvonultatásával kívánom megvilágítani a kialakított kategóriák tartalmát, a vizsgált vállalatok néhány oktatással, tehetséggel és tehetséggondozással összefüggésbe hozható CSR tevékenységének áttekintésével a következőkben.

A szervezetben

Többlet oktatás: Ha a dolgozók számára munkakörük ellátásához nem feltétlenül szükséges ismeretek és készségek körében nyújt a vállalat képzést, tréninget, ismeretszerzési lehetőséget akkor az a CSR körébe tartozhat. A vállalat3 nyelvoktatást biztosít dolgozóinak munkaidőn kívül. IT képzéseken (Oracle, SAP, ITIL, Cisco) vehetnek részt a dolgozók. Soft skills tréningeket tartanak számukra. Ezek közül a honlapon feltüntetett területek: management, készségfejlesztő tréningek és csapatépítő aktivitások.

1. ábra: CSR tevékenységek tehetséggel, tehetséggondozással kapcsolatban (forrás: a Szerző)



Tehetségmanagement: A szervezeten belül a tehetségek stratégiai szintű támogatása a tehetségmanagement. A vállalat1 Talent Development programjába vezetői javaslatra, személyes kompetenciáik, kiemelkedő teljesítményük és az éves teljesítményértékelésekre alapozva kerülhetnek be munkavállalók. Hasonló módon kerülnek be a legtehetségesebb munkavállalók a vállalat2 vezető utánpótlás programjába a Junior Managers Programba.

Innovációs program, dolgozói kezdeményezés támogatása: A vállalat1 minden magyar telephelyén működik dolgozói javaslatvételi rendszer, Veresegyházon ALMA (ALkotó Műhely Alapítvány) néven, Csanyikvölgyben CSIP (Csanyikvölgyi Innovációs Program). A beadott dolgozói javaslatokat a rendszeresen ülésező Bíráló Bizottság értékeli és jutalmazza. A kiemelkedő innovációkat a telephelyek továbbítják a magyarországi központ felé, illetve benevezik a cégcsoportban minden évben különböző témákban meghirdetett Vállalat1 Innovation Award-ra. Szintén a vállalat1 telephelyenként évente díjazza a „kiváló dolgozókat”. Központi elismerés a Wolf Emil díj amely a vállalat egyik alapítójáról kapta a nevét, olyan egyéni pályázóknak és csoportoknak ítélik oda minden évben, akik tevékenysége innovatív, aktuális és eredménynövelő.

Mentor program: 2015-ben 8. alkalommal indította el Frissdiplomás Programját a vállalat5. A felvételt nyert frissdiplomások egy 12 hónapos programon vesznek részt, melynek során betekintést nyernek a vállalat5 három alapterületének - az áruházak, a logisztikai központok és a központi iroda – működésébe. A pályakezdők mielőbbi beilleszkedését orientációs programmal segítik, a program során folyamatos képzéseket, készségfejlesztő tréningeket biztosítanak az új kollégáknak. Kulcsfontosságú eleme a programnak, hogy a vállalat5 minden frissdiplomás mellé felkér egy mentort, aki a program teljes ideje alatt segíti a beilleszkedést, és folyamatos támogatást nyújt a fejlődéshez.

Vállalat2 mentorok segítik a hallgatók munkáját a Miskolci Egyetemen együttműködésében elindított Vállalat2 Lean Akadémián, ami gyakorlatorientált lean képzést nyújt együttműködve a Lean Enterprise Institute magyarországi szervezetével. A mentorok a lean ismereteken túl azokat a készségeiket és képességeiket fejleszthetik, melyek az állásinterjúk több éves tapasztalata alapján hiányosságként merülnek fel. Ilyenek például a problémamegoldó képesség és metodika, a csapatmunkában való munkavégzés képessége, a prezentációs készség, az önreflexió képessége és a projektmenedzsment ismerete.

A szervezeten kívülre irányul

Nyílt nap, gyárlátogatás: A vállalat1 Veresegyházi Gyógyszergyárának nyílt napján előzetes bejelentkezés alapján szakértői kísérettel ismerkedhetnek meg a látogatók a termelési folyamattal. A központi kommunikáció koordinálásával középiskolás csoportoknak is biztosítanak gyárlátogatásokat. A Szegedi Egyetem Gyógyszerészkarának hallgatói az Ipari gyógyszergyártás kurzushoz kapcsolódóan vesznek részt gyárlátogatáson és kötetlen beszélgetésen az ott dolgozó gyógyszerészekkel.

A vállalat3 2016-ban negyedik alkalommal kapcsolódott be a Lányok Napja elnevezésű országos kezdeményezésbe, aminek célja, hogy a pályaválasztás előtt álló középiskolás lányoknak megmutassa a műszaki/informatikai pálya szépségeit és lehetőségeit. A négy órás interaktív programot a tényleges munkakörnyezetben valósítják meg.

Kiállítás, bemutató: Az Újpesti Telephelyen a vállalat1 100 éves múltját felvonultató interaktív ipartörténeti kiállítóteret nyitottak meg 2010-ben. Iskolás csoportokat egyéb érdeklődőket fogadnak bejelentkezés alapján.

Tematikus börze: A Gödöllői Szent István Egyetemen évente megrendezésre kerülő Kooperatív szakmai gyakorlatok Börzén előadásokkal és kooperatív szakmai gyakorlati helyekkel várják a mérnök hallgatókat a vállalat2 hatvani és a vállalat1 veresegyházi gyárainak munkatársai.

A Felsőoktatási Intézmények állásbörzéin a vállalat4 kivételével, minden a kutatásban szereplő vállalat képviselteti magát.

Tudománynépszerűsítés: A Kémia Éve alkalmából 2011-ben megrendezett Tudományok Hídja rendezvény gyógyszeripari támogatója a vállalat1 volt. A vállalat4 Professzori klub keretei között 2016-ban országos rendezvényen biztosított bemutatkozási lehetőséget az MTA Atommagkutató Intézetében működő kutatócsoportoknak, népszerűsítve ezzel az elméleti és kísérleti fizikát egyetemi hallgatók és kutatók közreműködésével.

Tudós közösség támogatása: A vállalat4 2006-ban vezette be szolgáltatáscsomagját Professzori Klub néven. A klub tagjai a köztársasági elnökök által kinevezett egyetemi tanár, kutatóprofesszor, tudományok doktora vagy MTA doktora tudományos címmel rendelkező személyek lehetnek (a Bank adatai szerint a magyar egyetemi tanárok 70%-a tag). Ugyan a szolgáltatáscsomag egy terméke a banknak, viszont a hozzá kapcsolódó filozófia és a szolgáltatások valós tartalma CSR tevékenységek sorába emelhetik a program egyes elemeit. A Professzori Klub célja, hogy az évente, több egyetemi városban megrendezésre kerülő összejöveteleken találkozhassanak egymással a tudósok és tudományos eszmecserét folytassanak kötetlen formában. Havi rendszerességgel készítettek számukra hírlevelet kulturális, művészeti és tudományos közéleti témákkal 2015-ben és 2016 vizsgált időszakában is.

PhD kutatás támogatása: A vállalat1 doktori ösztöndíjat pályázat útján nyerheti el gyógyszeripari érdeklődési körbe tartozó kutatási témával (ez a kitétel tágran értelmezendő) orvosi, gyógyszerészeti, biológusi, vegyészeti, vegyészmérnöki, biomérnöki alapképzettségű doktorandusz.

Tehetség a művészetben: A vállalat4 2008 év elején a KOGART házban megrendezett A magyar film 100 éve című kiállítást támogatta, amely a magyar filmművészet képi és tárgyi rekvizitumait gyűjtötte egy csokorba, tisztelegve a filmművészet tehetségeinek. 2007-ben a Magyar Nemzeti Galéria félévszázados jubileumi ünnepségének megrendezését segítette a vállalat4. A támogatással a Bank a magyarországi képzőművészet kialakulásának és fejlődésének folyamatát dokumentáló és bemutató legnagyobb közgyűjtemény tevékenysége előtt tisztelgett.

Tehetség a kultúrában: A magyar borkultúrát támogatja a vállalat5. 2015-ben a legtehetségesebb borászoknak 7 Nagy Arany, 82 Arany és 30 Ezüst díjat osztottak ki a Magyar Bormustra országos borverseny díjátadóján. A vállalat4 Professzori klub rendezvényeire kortárs alkotókat hívnak meg, hogy bemutakozzanak, vagy számot adjanak aktuális tevékenységükről. Könyvajánló, filmklub, színházi ajánló is elérhető a Hírleveleikben honlapjukról.

Tehetség a sportban: A vállalat4 a Magyar Kajak-Kenu Szövetség arany fokozatú támogatójaként segítette a legtehetségesebb sportolók felkészülést a 2012-es Londoni Olimpiára. 2011-es Fenntarthatósági jelentésükben számolnak be a Vállalat4 Kajak-kenu Prémium Díjak és a Kolonics díj díjazottjairól. Utóbbi gondozását már egy másik szervezet végzi. A vállalat4 a Junior Prima Díj Sport kategória társ alapítója. A vállalat3 dolgozói a Debrecenben és vonzáskörzetében élő gyerekeknek szerveztek pingpong bajnokságot.

Speciális támogatás, program: A vállalat2 és a Müncheneri Műszaki Egyetem Innovációs és Vállalkozásalapítási Központja gyorsító-programot indított 2015-ben startup cégek számára. A résztvevő vállalkozások innovatív termékplatformokhoz kapnak kizárólagos hozzáférést és szakmai támogatást. A startup cégeknek TechFounders trénernek, valamint tapasztalt vállalat2 mentorok és vállalkozók adnak intenzív támogatást. Emellett minden csapat az iroda mellett egy csúcstechnológiás prototípus műhelyhez való hozzáférést is kap.

Szintén speciális együttműködésként jellemezhető a vállalat5 2015-ös ismételt stratégiai partnersége az Ökumenikus Segélyszervezet „Felhőtlen gyermekkor” elnevezésű adománygyűjtő akciójában. Az akció túlmutat az adománygyűjtésen, mivel a táboroztatás mellett, a támogatásokból épülő új csepeli központban a Segélyszervezet folyamatos, személyre szabott

fejlesztő foglalkozásokkal szeretné segíteni a nehéz sorsú gyermekek felzárkóztatását.

Távolugró pályát építettek a vállalat3 dolgozói 2016 tavaszán önkéntes munkával és a szerszámok, építő anyagok biztosításával egy debreceni általános iskolában.

Szponzorált osztály, csoport: A vállalat1 Alapítványi bölcsődét és óvodát működtet Újpesten, óvodás csoportokat patronál a vidéki telephelyeken. Azon túl, hogy megfelelő körülményeket biztosít a munkavállalóknak gyermekeik elhelyezésére, a folyamatos fejlesztésekkel és a szakmai munka támogatásával biztosítja a feltételeket az óvodáskorú gyermekek tehetségének kibontakoztatására.

A hatvani Szent István Általános Iskolában a 2013/2014-es tanévben indult el az első általános iskolai Vállalat2-osztály, jelenleg 3 ilyen osztály működik. Az itt tanuló gyerekek számára kora reggel és késő délután tanári felügyeletet, illetve igény szerint német nyelvoktatást, úszást, lovaglást, zenei és táncoktatást és rendszeres kirándulásokat is biztosít a vállalat2, valamint a napi friss gyümölcsöt és gyümölcslevet is „szállítja” a gyerekeknek. Tematikus napokat tartanak, önkéntes munkával segítenek felújítási munkálatokban.

Szakmai gyakorlat, kooperatív szakmai gyakorlat: A Mechwart András Gépipari és Informatikai Szakközépiskolában, valamint a Brassai Sámuel Gimnázium és Műszaki Szakközépiskolában működő, érettségire épülő szakképzésben résztvevő diákok az előírt kötelező nyári szakmai gyakorlatot töltik 2013 óta a vállalat3 Debreceni Telephelyén.

Gyakorlati képzőhely, tanműhely: 2015-ben indította el a vállalat5 a Pék Mesterképzést. A képzés elindításával országos lefedettségű szakmai műhelyt hozott létre, így szakiskolás tanulókat is fogadhatnak, ezáltal a vállalat gyakorlati képzőhelyként működhet a pék szakmában.

2015-ben adták át a 200 fős befogadóképességű Tréning Központot (oktató termekkel, tanműhelyekkel, bemutatófalakkal, szimulációs cellákkal), a Vállalat2 hatvani telephelyén. A Tréning Központot a régió középfokú és felsőfokú duális képzésének stratégiai fontosságú bázisának szánják, emellett a cégcsoport műszaki és gazdasági szakembereinek képzése is itt zajlik.

Duális képzés: A vállalat2 2015 április 14-én közzétett sajtóközleménye szerint a középfokú duális képzés keretében két – mechatronikai és elektronikai technikus – osztályban összesen 48 diákot oktatnak a Hatvani Damjanich János Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium valamint az aszódi Petőfi Sándor Gimnázium Gépészeti Szakközépiskola és Kollégium együttműködésével. A 2016/2017 tanévtől a Budapesti Gazdasági Főiskola öt első éves hallgatója valamint a Szent István Egyetem, Gépészmérnöki Karának nyolc hallgatója részesül felsőfokú duális képzésben a hatvani gyár támogatásával.

Ösztöndíj: Minden évben 14 magyar, bolgár, cseh, észt, horvát, litván, lengyel, román, szlovák, szlovén vagy szerb fiataalt választanak ki a vállalat2 által támogatott alapítvány, a Rochus und Beatrice Mummert Stiftung ösztöndíjprogramjába. A kiválasztottak 30 hónapra utaznak Németországba, ahol ez idő alatt a RWTH Aachen műszaki egyetemen, illetve a Kölni Egyetemen tanulnak. A programba azok pályázhatnak, akik műszaki, természettudományi, gazdaságtudományi vagy turizmus szakterületen alapfokú diplomát szereznek, illetve kiemelkedő tudományos vagy tanulmányi eredményekkel, jó matematikai készséggel, biztos angol és német nyelvtudással bírnak, emellett érdeklődést mutatnak nemcsak a sport és a kultúra, hanem a társadalmi szerepvállalás iránt is.

Díj, elismerés: A „Vállalat3 talent” díjat a Debreceni Egyetem informatika szakos hallgatói körében évente hirdetik meg. A díj egy egyszeri pénzjutalom, valamint felajánlanak egy diplomás pozíciót a díjazottnak a vállalat3 Debreceni Telephelyén.

Felsőoktatási együttműködés: A Miskolci Egyetem és a Vállalat2 együttműködésében elindított Vállalat2 Lean Akadémia 2014 őszén pilot projektként indult és gyakorlatorientált lean képzést nyújt egyetemi hallgatóknak, együttműködve a Lean Enterprise Institute magyarországi szervezetével.

A Debreceni Egyetem és a vállalat3 együttműködésében 2009-től két informatikai specializáció, 2011 óta kihelyezett tanszék biztosítja a kutatás, oktatás, és a piacképes tudás összehangolását.

Innováció: A Go-kart, Go-Vállalat2! egy olyan innovációs verseny, melynek során a hazai műszaki képzés legjobb diákjai mérik össze tudásukat. A versenyhez a cégcsoport biztosít csapatonként egy-egy gokartot és azokat az elemeket, melyeket kötelezően be kell építeni. A beépítéshez nemcsak a tárgyi eszközöket kapják meg a hallgatók, hanem szakmai felkészítésben is részesülnek. A projektidőszak novembertől májusig tart, a csapatok a projektidőszak végén megrendezett versenyen mutatják be munkájukat és mérhetik össze erejüket egymással. Az előkészületek során a csapatoknak különböző mérföldköveket kell követniük, miközben a vállalat2 csapata rendszeresen tartja velük a kapcsolatot többek között rendszeres hírlevelek, személyes látogatások és telefonos egyeztetések formájában. A résztvevőket folyamatosan támogatják a mérnök mentorok. A csapatoknak a modern autók jövőbe mutató funkcionalitását kell minél ötletesebben és profibban megvalósítani a gokartjukban a jövő autóinak mintájára. A rendezvénysorozat fő célja mindemellett, a mérnök szakma és a gyakorlatorientált képzés népszerűsítése egész Magyarországon, felhívni a figyelmet arra, hogy miért jó mérnöknek lenni.

Hátrányos helyzetű tehetségek: Az vállalat4 1997-ben ösztöndíjat alapított azzal a céllal, hogy támogassa a tehetséges és kiváló tanulmányi átlagot elérő, de szociálisan hátrányos helyzetű gyermekeket. A Bank az NGYSZ Magyar Egyesület bevonásával minden évben pályázati rendszerben ítéli oda az ösztöndíjakat. Az első vállalat4 ösztöndíjas - akit a Bank az általános iskolai tanulmányaitól kezdve támogatott - 2007-ben vehette át főiskolai diplomáját.

Konklúzió

Jelen kutatás feltárta a vállalatok társadalmi felelősségvállalásának széles eszköztárát, rávilágít a benne rejlő potenciálra a tehetséggondozáshoz, oktatáshoz kapcsolódó tevékenységek, a jó gyakorlatok felvonultatásával.

A kutatás eredményeként összeállt egy tevékenység rendszer (1. ábra), azon CSR területekre vonatkozóan, amelyek a tehetséggel, a tehetséggondozással és az oktatással hozhatók összefüggésbe. A honlapokon elérhető tartalmakból azonosítható tevékenységeknek két csoportját lehet megkülönböztetni abból a szempontból, hogy szervezeten belülről a dolgozók felé irányulnak, - ilyen a tehetségmanagement, vagy a belső innovációs program, vagy a szervezeten kívülről. Utóbbinak szélesebb eszköztárát tárta fel a kutatás, összhangban az alkalmazott módszertannal és a kutatási célkitűzésekkel. A vállalati nyílt napoktól, a tehetségek támogatásán át a tudományban, művészetben, sportban, jelennek meg a vállalatok CSR törekvései. Legnagyobb változatosságot az oktatással kapcsolatban megvalósult és kommunikált küldő CSR tevékenységek mutatják. Az is látható a bemutatott konkrét példák elemzésekor, hogy a kialakított kategóriák egy-egy megvalósuló tevékenységben összeműködhetnek, illetve különböző kombinációban érvényesülhetnek.

Az összeállított kategóriarendszer jól használható a vállalati gyakorlatban, meglévő gyakorlataik értékelésében, és új tevékenységek kialakításában

A kutatás eredményeit áttekintve úgy tűnik, hogy az oktatás és innováció támogatásának háttérében az önzetlen társadalmi szerepvállalás mellett, hangsúlyosan üzleti érdekek is állhatnak. Részben a jogszabályi keretek által biztosított megtakarítási lehetőségek motiválják a vállalatokat. Ezen túlmenően saját erőforrásaik, a szakképzett munkaerő megtartása és vonzása, illetve az innováció és kreativitás élénkítése érdekében alakítják belső CSR-jüket, vesznek részt aktívan a szervezeten kívüli oktatásban, oktatási intézmények, kutatóhelyek kutatási projekteiben, díjazzák a kiváló teljesítményt, biztosítva mindezekkel a vonzó munkáltatói összkep (image) kialakítását és fenntartását. Utóbbi motiváció jelenléte

különösen felfedezhető a szakemberhiánnyal küzdő műszaki-mérnöki és az informatika területén érintett vállalatoknál. A vizsgálatban résztvevő informatikai szolgáltató és ipari termelő vállalat CSR tevékenységében is tetten érhető a tervezettség, és a honlapjaikon transzparensen jelen van a tehetséggel, oktatással kapcsolatos szerepvállalásuk. Ezen iparágak vállalatainak módszeresebb vizsgálata még szélesebb körben tárhatja fel a tehetséggel, tehetséggondozással és oktatással összefüggésbe hozható tevékenységüket.

Korlátozások és lehetőségek

Azon túl, hogy a CSR tevékenység „önkéntes, önbevallásos” jellege alapjaiban nem tekinthető objektív adatközlésnek, a tanulmány legfőbb korlátjának a minta megválasztása bizonyult. A vizsgált vállalatok tevékenységei között sok a hasonlóság, érdemes lehet a továbbiakban más iparágak képviselőit is bevonni a kutatásba. A másik kihívást az támasztotta, hogy a vizsgált honlapok nem voltak naprakészek a CSR tevékenységeket illetően. Nagyban segítette a munkát a hírfolyamok részletes tartalomelemzése. Ennek ellenére még teljesebb képet lehet kapni, ha a vállalatok részéről kompetens adatközlőt sikerül bevonni a kutatásba.

Nem szabad megfeledkezni a tartalomelemzés módszerének hiányosságairól sem. Mindenekelőtt tudni kell, hogy az objektivitás a legsebezhetőbb pontja. Alkalmazása során erre külön figyelmet kellett fordítani. Ez azt jelenti, hogy a tartalomelemzés során nem kell sok kategóriát megállapítani, a megállapítottakat pontosan kell definiálni, és jelen esetben konzekvensen ragaszkodni a definíciókhoz minden vizsgált adatközlő (itt a honlapok, hírfolyamok, hírlevelek, sajtóközlemények, jelentések) esetében.

További vizsgálati módszerek alkalmazása,- mélyinterjúk vállalati CSR felelős szakemberekkel, a témakörök teljesebb kidolgozására adhatnak lehetőséget.

Irodalom

- Ásványi, K. (2010). Corporate Social Responsibility and CSR Communication according to the Society In.: László, Á. és Kóczy I. (szerk.), Proceedings of Fikusz 2010. Budapest: Keleti Károly Faculty of Business and Management, Óbuda University, 7-16.
- Balogh, L. (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Balázs, K., Barkó, M., & Vancza, G. (2012). Társadalmi célú reklámok kreativitássablonjai és hatásmechanizmusuk. *Alkalmazott pszichológia, 1*, 5-24.
- Bene, Á. (2016). A CSR különleges bánásmódja. *Különleges Bánásmód 1*, 27-41.
- Bhattacharya, CB., Sen, S., & Korschun, D. (2008). Using corporate social responsibility to win the war for talent. *MIT Sloan Management Review, Winter, 49(2)*, 37-44.
- Czeizel, E. (2004). *Sors és tehetség*. Budapest: Urbis Könyvkiadó
- Csikszentmihályi, M. (1998). *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találmányosság pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Csikszentmihályi, M. (2010). *Tehetséges gyerekek*. Budapest: Nyitott Könyvműhely
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with Forks: the Triple Bottom Line of 21st Century Business*. Oxford: Capstone Publishing
- Donovan, R. & Henley, N. (2010). *Social marketing*. Cambridge University Press
- EUROPEAN COMMISSION (2001). Green Paper: Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility (Letöltés: 2015.12.07.) (Web: file:///C:/torrent/DOC-01-9_EN.pdf).
- Gyarmathy, É. (2013). Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány 2*. 90-106.
- Knox, S. & Maklan, S. (2004) Corporate Social Responsibility: Moving Beyond Investment

- Towards Measuring Outcomes. *European Management Journal* V. 22, I. 5, October 2004, 508–516.
- Kotler, P., & Lee, N.(2007). *Vállalatok társadalmi felelősségvállalása*. Budapest: HVG Kiadó
- Kotler, P., & Lee, N.(2005). *Corporate Social Responsibility*. Hoboken: John Wiley & Sons
- Lukács, R. (2015). A vállalati társadalmi felelősségvállalás kommunikációjának elvei és eszköztudománya a marketingben. *Vezetéstudomány*, 46(9-10), 2-11.
- Móré, M. (2008) A tartalomelemzés szerepe a vezetéstudományban In Dienesné-Pekurár (szerk.), *Hagyományok és új kihívások a menedzsmentben* (430-435 o.) Debreceni Campus
- Mönks, F. J. (1992). (szerk.) *Talent for the Future*. Maastricht: Van Gorcum
- Paine, L. S. (2000). Does Ethics Pay? *Business Ethics Quarterly*, 10(1), 319-330.
- Perrini, F. (2006). SMEs and CSR Theory: Evidence and Implications from an Italian Perspective. *Journal of Business Ethics*, 67, 305-316.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappa*, 60(3), 180-184.

Törvények

2003. évi XCII. törvény az adózás rendjéről (Art.)
2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról (Szht. tv)
2014. évi LXXVI. törvény a tudományos kutatásról, fejlesztésről és az innovációról (Inno tv.)

Internetes hivatkozások

- Net1: vállalat1 honlapja Letöltés: 2016.01.11. ; 2016.07.16.
- Net2: vállalat2 honlapja Letöltés: 2016.01.11. ; 2016.07.16.
- Net3: vállalat3 honlapja Letöltés: 2016.01.11. ; 2016.07.16.
- Net4: vállalat4 honlapja Letöltés: 2016.01.11. ; 2016.07.16.
- Net5: vállalat5 honlapja Letöltés: 2016.01.11. ; 2016.07.16.
- Net6: www.ec.europa.eu/growth/industry/corporate-social-responsibility/index_en.htm
Letöltés: 2016.01.11.
- Net7: www.egeszsegelelos.hu Letöltés: 2016.01.11.
- Net8: www.sakkpalota.hu Letöltés:2016.01.04.
- Net9: www.h2oktatas.hu Letöltés: 2016.01.09.
- Net10 : www.snetbergerkozpont.hu Letöltés: 2016 07. 22.
- Net11: www.dualis.hu Letöltés: 2016.01.07.
- Net12: www.kormany.hu/hu/nemzetgazdasagi-miniszterium Letöltés: 2015.12.10.
- Net13: www.nestle.hu Letöltés: 2015.12. 03.
- Net14: www.origo.hu/gazdasag/20150409-ilyen-diplomasokra-vagynak-a-cegek.html
Letöltés: 2016.01.12.
- Net15: <http://tehetseg.hu/aktualis/tehetseges-fiatalokat-tamogato-vallalatokat-dijazott-matehetsz>. Letöltés: 2016.08.12.

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

**VIZSGÁLATI ÉS KONTROLLCSOPORTOT EGY ADATFELVÉTELI ALKALOM
ALAPJÁN ÖSSZEHASONLÍTÓ HATÁSVIZSGÁLATOK
MATEMATIKAI STATISZTIKAI HÁTTERE**

Szerzők:

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Máth János
Debreceni Egyetem

Abari Kálmán
Debreceni Egyetem

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Lektorok:

Demetrovics János
Eötvös Lóránd Tudományegyetem

Koncz István
Professzorok az Európai Magyarorszáért

Szilágyi Barnabás
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Első szerző e-mail címe:
ferenc.mezo1@gmail.com

Mező F., Máth J., Abari K., Mező K. (2016): Vizsgálati és kontrollcsoportot egy adatfelvételi alkalom alapján összehasonlító hatásvizsgálatok matematikai statisztikai háttere. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/2. szám, 73-82. DOI 10.18458/KB.2016.2.73

Absztrakt

A fejlesztő programok hatásvizsgálatának egyik fajtája egy vizsgálati csoport és egy kontrollcsoport eredményeit hasonlítja össze (amikor az adatgyűjtés csak egyetlen alkalommal történt meg). E tanulmány módszertani útmutatót kínál nyújtani az ilyen vizsgálatok adekvát matematikai statisztikai elemzésének kiválasztásához, alkalmazásához és értelmezéséhez. Az R statisztikai programcsomag (egy ingyenesen letölthető szoftver) ajánlott a statisztikai eredmények kiszámolásához.

Kulcsszavak: fejlesztőprogram, hatásvizsgálat, statisztika, R

Diszciplínák: matematika, pszichológia, gyógypedagógia, pedagógia

Abstract

MATHEMATICAL STATISTIC BACKGROUND OF EFFECTIVENES STUDIES WHICH COLLECT DATA FROM AN EXPERIMENTAL AND A CONTROLL GROUP ONLY ONCE

One kind of effectiveness studies of developmental programmes compares results of an experimental group and a control group (when the data collecting happened only once). This paper offers a methodological guidance to choose, to apply and to interpret of adequate mathematical statistic analysis of these studies. Using R environment (this is a downable free software) is recommended to compute statistical results.

Keywords: development programmes, effectiveness study, statistics, R language

Disciplines: mathematics, psychology, special education, pedagogy

A különleges bánásmódot igénylő (sajátos nevelési igényű és/vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási zavaros és/vagy tehetséges) tanulóokra fókuszáló fejlesztőprogramok hatásáról különbségvizsgálatokon keresztül tájékozódhatunk. Az ilyenkor szükséges adatelemzéshez megfelelő matematikai statisztikai próba kiválasztása többek között attól függ, hogy hány csoportot (egyet, kettőt vagy többet) vonunk be a hatásvizsgálatba, s hány (egy, két vagy több) alkalommal felvett adatokat hasonlítunk össze (1. táblázat).

1. táblázat: A legalapvetőbb különbségvizsgálatokra vonatkozó példák. Forrás: a Szerzők.

Vizsgált csoportok száma	Egy vizsgálat:	Két vizsgálat: elő- és utóvizsgálat	Több vizsgálat: nyomon követéses vizsgálat
1	Pl.: egy fejlesztőprogramba bevont csoport 2015-ben nyújtott teljesítménye különbözik-e egy meghatározott (pl. fejlesztési tervben kitűzött) célértéktől? Lásd: Mező és tsai (2015a)	Pl.: a fejlesztőprogramba bevont csoport program előtti (pl. 2005-ös) és utáni (pl. 2015-ös) teljesítménye különbözik-e egymástól? Lásd: Mező és tsai (2015b)	Pl.: a fejlesztett csoport 2005-ben, 2010-ben, 2015-ben stb. nyújtott teljesítménye különbözik-e egymástól? Lásd: Mező és tsai (2016)
2	Pl.: a fejlesztett (vizsgálati) csoport 2015-ös teljesítménye különbözik egy fejlesztésbe nem vont (kontroll-)csoport teljesítményétől? Lásd: jelen tanulmány	Pl.: a fejlesztőprogramba bevont csoport és a kontrollcsoport teljesítménye különbözik-e önmagától, illetve egymástól program előtt (pl. 2005-ben) és után (pl. 2015-ben) ill. az esetleges változás mértéke eltér-e a két csoportban?	Pl.: a fejlesztőprogramba bevont csoport és a kontrollcsoport teljesítménye különbözik-e önmagától, illetve egymástól a program előtt (pl. 2005-ben) és után (pl. 2010-ben), s a további években (2015-ben stb.) ill. az esetleges változás görbéje eltér-e a két csoportban?
3 vagy több	Pl.: a különböző fejlesztésben részesülő csoportok teljesítménye különböző 2015-ben?	Pl.: a csoportok teljesítménye különbözik-e a saját, illetve a többi csoport teljesítményétől a program előtt (pl. 2005-ben) és után (pl. 2015-ben) ill. az esetleges változás mértéke eltér-e az egyes csoportokban?	Pl.: a csoportok teljesítménye különbözik-e a saját, illetve a többi csoport teljesítményétől a program előtt (pl. 2005-ben) és után (pl. 2010-ben), s a további években (2015-ben stb.) ill. az esetleges változás görbéje eltér-e az egyes csoportokban?

Az 1. táblázatban is látható, egyetlen vizsgálati csoporttal kapcsolatos eseteket a *Különleges Bánásmód folyóirat* korábbi számaiban már megtárgyaltuk (Mező és tsai, 2015a, b; 2016), miként a jelen tanulmány értő olvasásához is szükséges matematikai statisztikai alapfogalmakat is (Máth és tsai, 2015 – lásd még: Mező, Máth és Abari, 2008; Falus és Ollé, 2000; Vargha (2000), s az R-nyelv (ingyenesen letölthető statisztikai szoftver) alapjait is (Abari és tsai, 2015). Az R-nyelvvvel kapcsolatban lásd még: Solymosi (2005), Abari (2008). A tudományos interpretációval, módszertannal kapcsolatban lásd: Dienes (2013), Szokolszky (2004), Eccles és tsai (2003).

Jelen tanulmányban arra a vizsgálati elrendezésre fókuszálunk, amikor a hatásvizsgálat a vizsgálati csoport mellett kontrollcsoport bevonásával valósul meg. A fejlesztőprogramok kontrollcsoportos hatásvizsgálatának legalapvetőbb esete pedig az, amikor egyetlen adatfel-

vételi alkalommal gyűjtünk információkat a vizsgálati csoportba és a kontrollcsoportba sorolt személyektől, s e csoportok teljesítményeit hasonlítjuk össze (lásd: 1. táblázatban a két vizsgált csoport és egy vizsgálat metszetében lévő cella tartalmát, illetve az 1. ábrát!).

1. ábra: vizsgálati és kontrollcsoport egyszeri adatfelvétel alapján történő összehasonlításának sémája. Forrás: a Szerzők.



Az 1. ábrán látható vizsgálati elrendezés esetében az alábbiakhoz hasonló kérdésekre kell matematikai statisztikai eljárásokkal bizonyított választ adnunk:

- a) Vajon az IPOO-minimum (kreatív) tanulásfejlesztő programba (Mező, 2011) bevont és a kontrollcsoportba sorolt tanulóknak a Jupiterbolha-próba tanulás módszertani tesztben elért teljesítménye különbözik?
- b) A tehetséggondozó programba bevont vizsgálati csoport és a programba be nem vont kontrollcsoport tanulói témazáró dolgozatot írtak. A tehetséggondozó program hatékonyságát jelezné, ha a programban résztvevők lényegesen jobb érdemjegyeket kapnának, mint a kontrollcsoportba tartozó társaik.
- c) A magyarországi magyar és a határon túli magyar, tehetséggondozó programba 2009-ben bevont diákokat vizsgáltunk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a magyarországi magyarok között hasonló-e a táborkba jelentkezők aránya, mint a határon túli magyarok között?

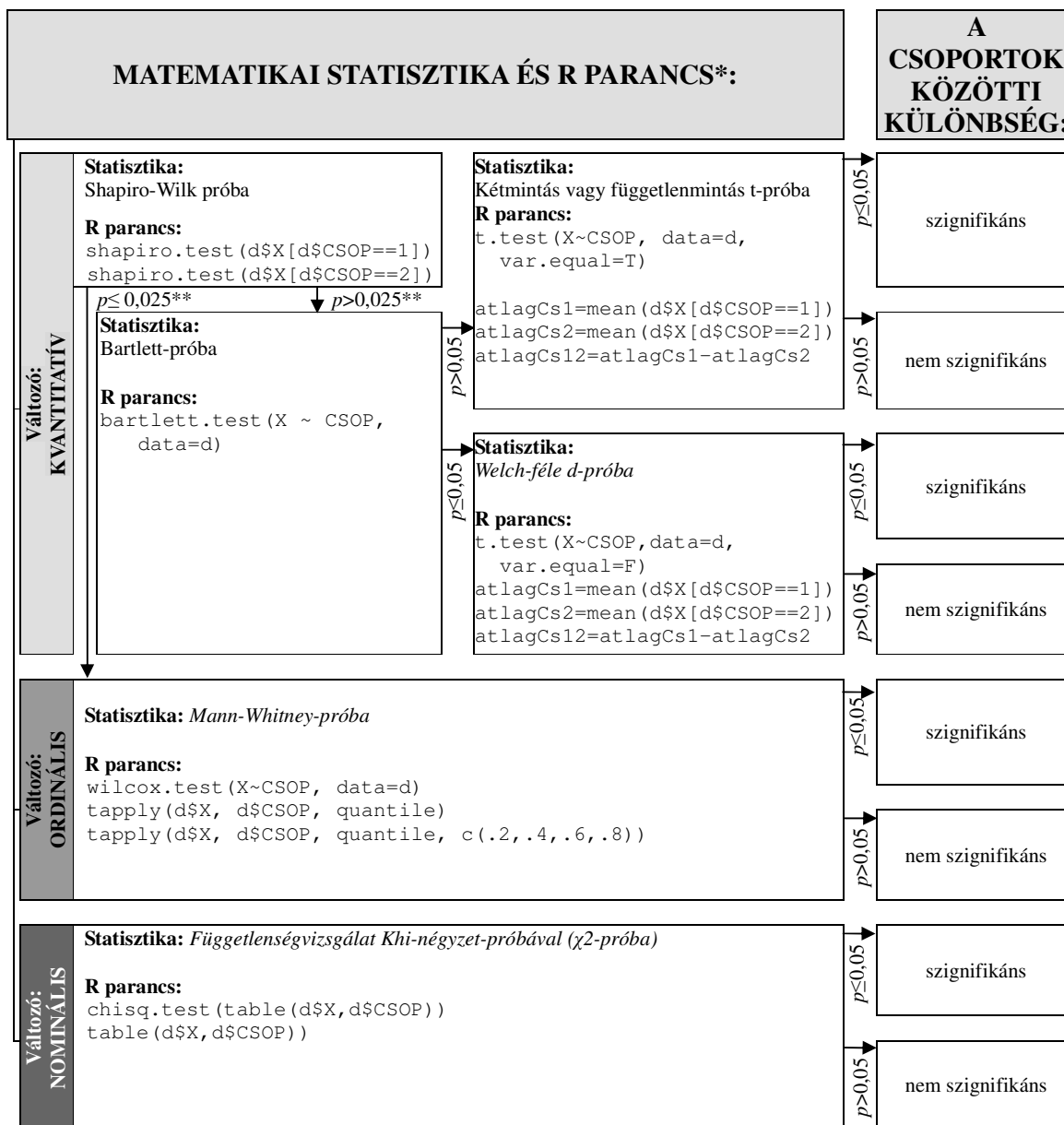
E kérdések közös vonása: két csoport egyetlen vizsgálati alkalommal nyert eredményét hasonlítjuk össze (kontrollcsoportos hatásvizsgálatot végzünk).

Statisztikaválasztás és végrehajtás az R-ben

Az egy adatfelvételi alkalommal járó kontrollcsoportos hatásvizsgálatokhoz szükséges matematikai statisztikai próba kiválasztásának menete röviden a következő:

1. Döntenünk kell arról, hogy nominális, ordinális, vagy kvantitatív változókkal kell-e számolnunk (vö.: Máth és tsai, 2015).
2. Kvantitatív változók esetében az R (Abari és tsai, 2015) segítségével döntjük el, hogy:
 - a) normális eloszlásúnak tekinthető változókról van-e szó; b) a változók szórása közel egyformának tekinthető-e.
3. Kizárólag e két lépés végrehajtását követően kerülhet megválasztásra, végrehajtásra a megfelelő statisztikai próba (vö.: 2. ábra).
4. Időnként azonban további elemzésekre is szükség lehet.

2. ábra: Statisztikaválasztás egy adatfelvételi alkalommal járó kontrollcsoportos hatásvizsgálat esetében. Forrás: Mező, Máth és Abari (2008) alapján Mező F.



* A független CSOP változóról feltételezzük, hogy faktorrá lett alakítva a `d$CSOP <- factor(d$CSOP)` parancs végrehajtásával
 ** Két változó esetén a 0,05-öt kettővel osztjuk, és ehhez az értékhez viszonyítjuk a p-értéket: $0,05/2=0,025$.

A továbbiakban a változók kvantitatív, ordinális vagy nominális jellege alapján tekintjük át a szükséges R parancsokat, s szignifikancia szinttől függő interpretációjukat. A példákban szereplő R-parancsok esetén a független CSOP változóról feltételezzük, hogy faktorrá lett alakítva a `d$CSOP <- factor(d$CSOP)` parancs végrehajtásával.

Kvantitatív változók esete

A konkrét példa kedvéért képzeljük el, hogy az alábbi kérdésre keressük a választ: „Vajon a tehetséggondozó programba bevont és a kontrollcsoportba sorolt tanulóknak a Jupiterbolha-próba tanulás módszertani tesztben elért összpontszámbeli teljesítménye különbözik?” A

kérdés megválaszolásához szükséges adatokat tartalmazza egy d névre keresztelt adatbázis, ami legalább két változót tartalmaz. Az egyik változó legyen a *CSOP* névre keresztelt csoportosító változó (értékei: 1 = tehetséggondozó programba bevont diákok, 2 = kontrollcsoport), a másik változó legyen X (ez tartalmazza a Jupiterbolha-próba összpontszámra vonatkozó adatokat százalékban; értékei: 0-100). Az adatbázis tehát így néz ki:

CSOP	X
1	35
2	32
1	87
1	95
2	25

A két csoport kvantitív változó mentén történő összehasonlításakor általánosságban véve tehát ilyen kérdés fogalmazható meg: „Az ugyanahhoz a dologhoz/személyhez tartozó X kvantitatív (függő) változó értéke különbözik-e (a *CSOP* független változó értékeiben kódolt) különböző csoportokban?”. A kérdés megválaszolásához szükséges statisztikai próba kiválasztásához a kvantitatív változók esetében ellenőriznünk kell, hogy normális eloszlásúak-e, s teljesül-e a szóráshomogenitás feltétele (itt: a két csoport szórása hasonló-e). E feltételek teljesülése esetén *kétmintás vagy függetlenmintás t-próba* segítségével történhet a további adatelemzés. Ha a két feltételközül csak a normális eloszlásra vonatkozó teljesül, akkor *Welch-féle d-próba* alkalmazására kerülhet sor. Amennyiben a két feltétel közül egyik sem teljesül, akkor az ordinális változókkal végezhető statisztikai tesztekkel operálhatunk a továbbiakban (lásd: alább).

Az *eloszlásvizsgálat* alkalmával általános értelemben véve arra a kérdésre kell választ kapnunk, hogy: „Az X -változó mindkét csoportban normális eloszlású-e?”. A normális eloszlás vizsgálata megoldható például az almintákra alkalmazott Shapiro-Wilk próbával – ennek R-parancsa:

```
shapiro.test(d$X[d$CSOP==1])
shapiro.test(d$X[d$CSOP==2])
```

Publikációnkban mindezt így fogalmazhatjuk meg: „Az adekvát statisztikai próba kiválasztásához mindenekelőtt ellenőriznünk kellett azt, hogy a Jupiterbolha-próba összpontszáma mindkét csoportban normális eloszlásúnak tekinthető-e. Ezt a Shapiro-Wilk próbával ellenőriztük, amelynek eredménye szerint:...”

A Shapiro-Wilk próba eredménye a szignifikancia (p -érték) szempontjából kétféle lehet (megjegyzés: két csoport esetén a pedagógiai-pszichológiai vizsgálatokban általános $p=0,05$ értéket kettővel osztjuk, és ehhez az értékhez viszonyítjuk a vizsgálat eredményeként kapott p -értéket: $0,05/2=0,025$):

- Ha $p\text{-value} \leq 0,025$, akkor ez arra utal, hogy X eloszlása legalább az egyik csoportban nem normális, s a továbbiakban az ordinális skálájú változóknál tárgyalt Mann-Whitney-féle U-próbát kell használnunk. A Shapiro-Wilk-próbával kapcsolatban fent megkezdett mondatot így folytathatjuk: „...nem teljesül, hogy e változó mindkét csoportban normális eloszlást követ (az első csoport esetén $p=p\text{-value}$; a második csoport esetén $p=p\text{-value}$). A továbbiakban ezért Mann-Whitney-próbát alkalmaztunk a két csoport teljesítményének összehasonlítására.”
- Ha $p\text{-value} > 0,025$, akkor az azt jelenti, hogy X eloszlása mindkét csoportban normális, s az imént félbehagyott mondatot így folytathatjuk: „...e változót mindkét csoportban normális eloszlásúnak tekinthetjük (az első csoport esetén $p=p\text{-value}$; a második csoport esetén $p=p\text{-value}$). A továbbiakban meggyőződünk arról is, hogy e változó szórása a két

független mintában (a két csoportban) közel egyforma-e.” A „*p-value*” helyére az R által megadott *p*-értéket kell beírni. Ebben az esetben az adatelemző munka következő lépéseként a szóráshomogenitás vizsgálata következhet.

A *szóráshomogenitásról* esetünkben akkor beszélhetünk, ha az almintákban (tehát a vizsgálati és a kontrollcsoportban) a vizsgált függőváltozó (itt: *X*) szórása közel egyforma. A szóráshomogenitás vizsgálatára alkalmazott matematikai statisztikai próba az almintákra alkalmazott Bartlett-próba, melynek R-parancsa:

```
bartlett.test(X ~ CSOP, data=d)
```

A Bartlett-próba lehetséges eredményei a szignifikancia (*p*-érték) szempontjából:

- a) Ha a Bartlett-próba eredménye szerint $p\text{-value} \leq 0,05$, akkor *X* szórása az almintákban különbözőnek tekinthető, s a két csoportot az *X* változó átlaga szempontjából a Welch-féle *d*-próvával hasonlíthatjuk össze. Publikációban ezt ilyesmi módon foglalhatjuk össze: „A szóráshomogenitás vizsgálatára Bartlett-próbát alkalmaztunk – ennek eredménye szerint ($p=p\text{-value}$) a szóráshomogenitás feltétele nem teljesül. Ezért az almintákat a továbbiakban Welch-féle *d*-próvával hasonlítjuk össze.”. A Welch-féle *d*-próba R-parancsa a következő:

```
t.test(X~CSOP, data=d, var.equal=F)
atlagCs1=mean(d$X[d$CSOP==1])
atlagCs2=mean(d$X[d$CSOP==2])
atlagCs12=atlagCs1-atlagCs2
```

Az *X* változó átlagát a két független mintában hasonlónak tekinthetjük, ha a Welch-féle *d*-próba eredménye nem jelez szignifikáns különbséget ($p\text{-value} > 0,05$). Szövegbe ágyazva: „A Welch-féle *d*-próba eredménye szerint nincs jelentős különbség a két csoport között ($p=p\text{-value}$). A vizsgálati csoport átlaga: *atlagCs1*; a kontrollcsoport átlaga: *atlagCs2*. Az átlagok különbsége: *atlagCs12*.”

A $p\text{-value} \leq 0,05$ eredmény ellenben azt tükrözi, hogy az *X* változó átlaga a két független mintában lényegesen különbözik: „A Welch-féle *d*-próba eredménye szerint szignifikáns ($p=p\text{-value}$) különbség van a két csoport között. A vizsgálati csoport átlaga: *atlagCs1*; a kontrollcsoport átlaga: *atlagCs2*. Az átlagok különbsége: *atlagCs12*.”

- b) Ha a Bartlett-próba eredménye szerint $p\text{-value} > 0,05$, akkor *X* szórása az almintákban hasonló, s a vizsgálati csoportot és a kontrollcsoportot *X* szempontjából kétmintás *t*-próvával (szokás függetlenmintás *t*-próbának is nevezni) vethetjük össze. Mindez mondatba foglalva: „A szóráshomogenitás vizsgálatára Bartlett-próbát alkalmaztunk – ennek eredménye szerint ($p=p\text{-value}$) a szóráshomogenitás feltétele teljesül, s lehetőség van a csoportok összehasonlításakor kétmintás *t*-próba alkalmazására.”. A kétmintás *t*-próba arra a kérdésre ad választ, hogy az *X* változó átlaga a két független mintában egyenlő-e. A kétmintás *t*-próba R-parancsa ebben az esetben:

```
t.test(X~CSOP, data=d, var.equal=T)
atlagCs1=mean(d$X[d$CSOP==1])
atlagCs2=mean(d$X[d$CSOP==2])
atlagCs12=atlagCs1-atlagCs2
```

Most is a szignifikanciát jelző *p*-értéket vesszük figyelembe. Ha a kétmintás *t*-próba eredménye szignifikáns ($p\text{-value} \leq 0,05$), az azt jelzi, hogy az *X* változó átlaga a két

független mintában lényegesen különböző. Ezt eképpen fogalmazhatjuk meg: „A két mintás független t-próba eredménye szerint különbség van a két csoport között ($p=p\text{-value}$). A vizsgálati csoport átlaga: $atlagCs1$; a kontrollcsoport átlaga: $atlagCs2$. Az átlagok különbsége: $atlagCs12$.”

Amennyiben a kétmintás t-próba eredménye nem szignifikáns ($p\text{-value} > 0,05$), akkor az X változó átlaga a két független mintában hasonló. Szövegesen: „A két mintás független t-próba eredménye szerint nincs jelentős különbség a két csoport között ($p=p\text{-value}$). A vizsgálati csoport átlaga: $atlagCs1$; a kontrollcsoport átlaga: $atlagCs2$. Az átlagok különbsége: $atlagCs12$.”

Ordinális változók esete

Amennyiben a vizsgált változóink eleve ordinális skálájúak (például ötfokú skálán adott osztályzatok) vagy kvantitatív skálájúak ugyan, ám nem felelnek meg a normalitás és a szóráshomogenitás fentebb közölt feltételeinek, akkor nem paraméteres (nem az átlag és a szórás alapján „működő”) statisztikai próbákkal dolgozhatunk. Általános értelemben véve a következő kérdésre keressük a választ a két csoport (legtöbbször, de nem kizárólag: a vizsgálati és a kontrollcsoport) ordinális skálát feltételező összehasonlítása során: a csoportosító változóban (például 1 és 2 számokkal kódolt) két minta a (legalább ordinális skálájú) X változó szempontjából sztochasztikusan egyenlő? Tekintsük át e kérdés vizsgálatát egy konkrét példán keresztül! Az alaphelyzet legyen a következő: „A tehetséggondozó programba bevont vizsgálati csoport és a programba be nem vont kontrollcsoport tanulói témazáró dolgozatot írtak. A tehetséggondozó program hatékonyságát jeleznék, ha a programban résztvevők lényegesen jobb érdemjegyeket kapnának, mint a kontrollcsoportba tartozó társaik.” tegyük fel, hogy az összegyűjtött adatokat egy d nevű adatbázisba szerkesztjük, mely legalább a következő három változót tartalmazza: DIAK (a tanuló neve vagy kódja), CSOP (csoportosító változó, értékei: 1 = vizsgálati csoport, 2 = kontrollcsoport), X (érdemjegy, értékei: 1-5), s így néz ki:

DIAK	CSOP	X
DIAK1	1	2
DIAK2	1	1
DIAK3	2	1
...
DIAKn	1	2

A javasolt statisztikai próba a Mann-Whitney-próba, amely azt teszteli, hogy az X változó szempontjából a két csoport sztochasztikusan egyenlőnek tekinthető-e. A Mann-Whitney-próba nullhipotézise: $X_{CSOP=1}$ éppolyan gyakran nagyobb $X_{CSOP=2}$ -nél, mint fordítva; vagyis: X változó tekintetében a két minta sztochasztikusan ugyanakkora. R-parancs:

```
wilcox.test(X~CSOP, data=d)
```

A szignifikancia szempontjából megkülönböztethető két jellegzetes eredmény:

- A nullhipotézist megtarthatjuk, ha a Mann-Whitney-próba eredménye szerint $p > 0,05$. Szövegbe ágyazva: „A Mann-Whitney-próba eredménye szerint a két csoport a vizsgált változónk szempontjából nem különbözik (sztochasztikusan egyenlők – $p=p\text{-value}$).”
- A nullhipotézist elvetjük, ha a Mann-Whitney-próba eredménye: $p\text{-value} \leq 0,05$. Ezt az eredményt például így fogalmazhatjuk meg: „A Mann-Whitney-próba eredménye szerint a két csoport a vizsgált változónk szempontjából különbözik ($p=p\text{-value}$).”

Az eredmények értelmezésében segíthet, ha leíró statisztikákat kérünk a vizsgált változókról minden csoportban. Kérhetünk kvartiliseket (melyek a mintát negyedelik), de kérhetünk részletesebb ábrázolást is. A kvartiliseket vagy a mintát ötödölő értékeket (kvantiliseket) a következő R parancsokkal kaphatjuk meg:

```
tapply(d$X, d$CSOP, quantile)
tapply(d$X, d$CSOP, quantile, c(.2, .4, .6, .8))
```

Nominális változók esete

Nominális (tehát csak megkülönböztethető, de nagyság szerinti sorrendbe nem állítható értékű) változók esetében általánosságban fogalmazva azt vizsgálhatjuk meg, hogy „ X nominális változó megfigyelt gyakoriságai egyenlők-e a különböző csoportokban?”.

Lássunk egy konkrét példát! Tegyük fel például, hogy: „A magyarországi magyar és a határon túli magyar tehetséggondozó programba 2016-ban bevont diákokat vizsgáltunk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a magyarországi magyarok között hasonló-e a táborba jelentkezők aránya, mint a határon túli magyarok között?” Adatbázisunk (nevezzük röviden d -nek) ebben az esetben a következő három változót tartalmazza: $DIAK$ (a tanuló neve vagy kódja), $CSOP$ (csoportosító változó, értékei: 1 = magyarországi magyar, 2 = határon túli magyar), X (a jelentkezésről szóló információt tartalmazó változó, értékei: 1 = jelentkezett; 2 = nem jelentkezett), s így néz ki:

$DIAK$	$CSOP$	X
$DIAK1$	1	2
$DIAK2$	1	1
$DIAK3$	2	1
...
$DIAKn$	1	2

A javasolt statisztikai próba ilyen esetben a *függetlenségvizsgálat Khi-négyzet-próbával* (χ^2 -próba), melynek nullhipotézise szerint az X változó gyakoriságai $CSOP = 1$ és $CSOP = 2$ esetén azonosak. A khi-négyzet-próba és az értelmezést segítő gyakorisági táblázat R-parancsa a következő lesz:

```
chisq.test(table(d$X, d$CSOP))
table(d$X, d$CSOP)
```

A khi-négyzet-próba eredménye a szignifikanciaszint (p -érték) szempontjából most is kétféle lehet. Ha $p > 0,05$, akkor a két csoportban hasonló a vizsgált (X) változó gyakorisága – a példánk szövegkörnyezetébe foglalva: „A khi-négyzet-próba eredménye szerint a két csoport között nincs szignifikáns különbség a jelentkezők arányát illetően ($p = p\text{-value}$). A Magyarországon élő és a határon túl élő magyar diákok hasonló arányban jelentkezték/nem jelentkezték a tehetséggondozó táborba. Az egyes csoportokban a jelentkezők és a nem jelentkezők száma a gyakorisági táblázatban látható.”

Ellenben, ha a $p \leq 0,05$, akkor a vizsgált X változó gyakoriságai a két csoportban lényegesen eltérnek. Szövegbe foglaltan például: „A khi-négyzet-próba eredménye szerint a két csoport között szignifikáns különbség volt a jelentkezők arányát illetően ($p = p\text{-value}$). A Magyarországon élő és a határon túl élő magyar diákok eltérő arányban jelentkezték/nem jelentkezték a tehetséggondozó táborba. Az egyes csoportokban a jelentkezők és a nem jelentkezők száma a gyakorisági táblázatban látható.”

Zárógondolatok

E tanulmány egy vizsgálati csoporttal és egy kontrollesoporttal kapcsolatban egyetlen mintavételi alkalommal gyűjtött adatok összehasonlításának matematikai statisztikai háttérét foglalja össze – a matematikai statisztikai próbák kiválasztásától azok R-nyelvben történő végrehajtásán keresztül a kapott eredmények interpretációjáig terjedően.

A következő matematikai statisztikai próbákról esett szó:

- Shapiro-Wilk-próbát alkalmaztunk a két csoporttól gyűjtött adatok normális eloszlásának vizsgálata céljából.
- Bartlett-próbával teszteltük a két csoporttól gyűjtött adatok szóráshomogenitását.
- Kétmintás (másképp: független mintás) t-próbával hasonlítottuk össze a két csoport átlagát a normális eloszlás és a szóráshomogenitás feltételeinek megfelelő kvantitatív változók különbségvizsgálata céljából.
- Welch-féle d-próbát használtunk a két csoport átlagának összevetésére az almintánkénti normális eloszlás teljesülése, ám a szóráshomogenitás hiánya esetében.
- Mann-Whitney-féle U-próbával teszteltük az ordinális skálájú (vagy a normalitás és szóráshomogenitás kritériumának nem megfelelő esetekben a kvantitatív skálájú) változók sztochasztikus egyenlőségét.
- Khi-négyzet-próbával (χ^2 -próbával) végzett függetlenségvizsgálatot alkalmaztunk, ha nominális skálájú változó alapján történik a vizsgálati csoport és a kontrollesoport összehasonlítása.

Korábbi tanulmányokban már összefoglaltuk azokat az eseteket, amelyekben mindössze egyetlen csoporttól (1, 2 vagy több alkalommal) gyűjtött adatok révén tehetünk kísérletet a fejlesztő program hatásvizsgálatának matematikai statisztikai elemzésére (Mező és tsai, 2015a,b, 2016). Jelen tanulmány 2 csoporttól egyetlen alkalommal gyűjtött adatok elemzésére fókuszált. A Különleges Bánásmód folyóirat további számaiban foglaljuk majd össze azokat az eseteket, amikor 2 csoportot 2 vagy több alkalommal gyűjtött adat alapján hasonlíthatunk össze. Hasonló a helyzet a 3 vagy több csoport bevonásával végzett hatásvizsgálatok közlésével is.

Irodalom

- Abari K. (2008): A tehetségdiagnosztika adatkezelésbeli alapjai R környezetben. In Mező F. (szerk.): *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen. pp 105-130.
- Abari Kálmán, Mező Ferenc, Mező Katalin és Máth János (2015): Fejlesztőprogramok hatásvizsgálatát szolgáló adatbázisok szerkezete egy ingyenes statisztikai szoftverben: az R-ben. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/2. szám, 37-47. DOI 10.18458/KB.2015.2.37
- Dienes Z. (2013): *Mitől tudomány a pszichológia? A tudományos és statisztikai következtetés alapjai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Eccles, M., Grimshaw, J., Cambell, M. & Ramsay, C. (2003): Research designs for studies evaluating the effectiveness of change and improvement strategies. *Quality and Safety in Health Care*, 2003, 12, 47-52 doi: 10.1136/qhc.12.1.47
- Falus I. és Ollé J. (2000): *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadói Kft., Budapest.
- Máth János, Mező Ferenc, Abari Kálmán és Mező Katalin (2015): Fejlesztőprogramok hatásvizsgálatának matematikai statisztikai alapfogalmai. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/1. szám, 69-77. DOI 10.18458/KB.2015.1.69
- Mező F. (2011): Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F., Máth J. és Abari K. (2008): A különbségvizsgálatokon alapuló tehetségdiagnosztika

- matematikai statisztikai alapjai (adatelemzési útmutató). In Mező F. (Szerk.): *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen. pp 131-207.
- Mező Ferenc, Máth János, Abari Kálmán és Mező Katalin (2015a): Fejlesztőprogramok egymintás, kritériumorientált hatásvizsgálatának matematikai statisztikai háttere. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/3. szám, 69-78. DOI 10.18458/KB.2015.3.69
- Mező F., Máth J., Abari K. és Mező K. (2015b): Fejlesztőprogramok önkontrollos hatásvizsgálatának matematikai statisztikai háttere. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/4. szám, 65-75. DOI 10.18458/KB.2015.4.65
- Mező F., Máth J., Abari K. és Mező K. (2016): Fejlesztőprogramok egymintás longitudinális vizsgálatának matematikai statisztikai háttere. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/1. szám, 63-72. DOI 10.18458/KB.2016.1.63
- Solymosi N. (2005): *R<...erre, erre...! Internetes R-jegyzet*. Letöltés: 2015.09.14. Web: <http://cran.r-project.org/doc/contrib/Solymosi-Rjegyzet.pdf>
- Szokolszky Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vargha A. (2000): *Matematikai statisztika pszichológiai, nyelvészeti és biológiai alkalmazásokkal*. Pólya Kiadó, Budapest.

MÚHELY BEMUTATÓK

A „FIATAL TEHETSÉGEK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐKÉRT” PROJEKT

Szerző:

Koncz István
Professzorok
az Európai Magyarországért Egyesület

Szerző e-mail címe:
elnok@peme.hu

Lektorok:

Sarka Ferenc
Magyar Tehetséggondozó Társaság

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Tariszka Éva
Budapesti Gazdasági Egyetem

Lubinszki Mária
Miskolci Egyetem

Koncz István (2016): A „Fiatal tehetségek a különleges bánásmódot igénylőkért” projekt. <i>Különleges Bánásmód</i> , II. évf. 2016/2. szám, 85-87. DOI 10.18458/KB.2016.2.85
--

Absztrakt

Jelen cikk a „Fiatal tehetségek a különleges bánásmódot igénylőkért” projektet mutatja be. A projektet 2015-ben a Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület alapította. 2015 és 2016 között a projekt eredményei: 54 publikáció, 54 konferencia előadás, 1 könyv, 2 e-könyv, 1 rövidfilm.

Kulcsszavak: különleges bánásmód, tehetség, pályázat

Diszciplínák: gyógypedagógia, pszichológia, pedagógia

Abstract

*THE ‘YOUNG TALENTS FOR PEOPLE WHO NEED SPECIAL TREATMENT’ PROJECT
This article shows on the ‘Young Talents For People Who Need Special Treatment’ project. This project was founded in 2015 by Association of Professors For the European Hungary. Between 2015 and 2016, results of this project are: 54 publications, 54 conference presentations, 1 book, 2 e-books, 1 shortfilm.*

Keywords: special treatment, talent, project

Disciplines: special education, psychology, pedagogy

A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény 4.§-a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók közé sorolja:

- a sajátos nevelési igényű mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzdőket;
- beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (az életkorukhoz viszonyítottan jelentősen alulteljesítő, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzdő, közösségbe való beilleszkedésük, továbbá személyiségfejlődésük nehezített vagy sajátos tendenciákat mutató, de nem sajátos nevelési igényűnek minősülő) gyermeket, tanulókat;
- a kiemelten tehetségeseket (akik átlag feletti általános vagy speciális képességeik birtokában magas fokú kreativitással rendelkeznek, és felkelhető bennük a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség).

Bármennyire is üdvözlendő azonban, hogy a XXI. század eleji Magyarország köznevelési törvénye ennyire toleráns a különleges bánásmódot igénylőkkel szemben, az igazi tolerancia mindig az egyes embereken fog múlni. Az emberi tényező kikerülhetetlen! Hosszú távú, stratégikus gondolkodást követve pedig azt is be kell látnunk, hogy nemcsak a „ma” emberének, hanem a jövő társadalmának is nagy szerepe van a különleges bánásmód alkalmazásában. Ebből a szempontból tehát célszerű napjaink fiatal felnőtt tehetségeit (a közeljövőben a munka világába kerülő, akár társadalmi döntéshozói szerepbe is kerülő személyeit) érzékenyíteni a különleges bánásmódot igénylőkkel kapcsolatban. Ezt a célt szolgálja a Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület itt összefoglalásra kerülő projektje.



A Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület NTP-FTH-15-0075 pályázati azonosító számú „*Fiatal tehetségek a különleges bánásmódot igénylőkért*” című projektje 2015 júliusától 2016 június végéig valósult meg hat mentor és tizennyolc mentorált bevonásával Budapesten, Debrecenben és Hajdúböszörményben.

A projekt a Nemzeti Tehetség Program keretében az Emberi Erőforrások Minisztériuma, illetve az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő segítségével valósult meg:



A „Fiatal tehetségek a különleges bánásmódot igénylőkért” pályázati program lényege: szakmai műhelyekben folyó kiegészítőtevékenységek keretében fiatal felnőtt tehetségek hozzásegítése a különleges bánásmóddal kapcsolatos kutatás végzéséhez, lektorált tudományos publikáció megjelentetéséhez, nemzetközi tudományos konferenciákon történő prezentációhoz, s ezen keresztül társadalmi érzékenyítésük a különleges bánásmódot igénylő (sajátos nevelési igényű és/vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő és/vagy tehetséges) személyekkel kapcsolatban. Mindez azzal a céllal történt, hogy a fiatal felnőtt tehetségek társadalmi felelősségvállalását, érzékenyítését elősegítsük a különleges bánásmódot igénylő személyek iránt.

A projektben vállalt feladatokat sikeresen megvalósítottuk. A projekt számokban:

- 18 fiatal felnőtt tehetség – név szerint, ABC-rendben: Balogh Ádám, Bellon Gréta, Bene Viktória, Borsi Lília, Czibere Péter, Godó Irén, Hajdú Péter, Hamsovszki Júlia, Haraszi

- Bence, Hanyicska Zsaklin, Hrabéczy Anett, Komáromi Attila, Koncz Máté Balázs, Lajos Zsófia, Mile Zsolt, Puskás Eszter, Varga Klaudia, Varga Szamanta
- 6 mentor – név szerint, ABC-rendben: Gesztelyi Tamás, Koncz István, Mező Ferenc, Mező Katalin, Riesz Mária, Tariszka Éva.
 - 3 szakmai műhely: sajátos nevelési igény; beilleszkedési, tanulási és amagatartási nehézség; valamint tehetség témakörökben (2 mentor és 6 mentorált/műhely).
 - 54 lektorált publikáció (3 publikáció/mentorált * 18 mentorált);
 - 54 konferencia előadás (3 előadás/mentorált * 18 mentorált). Konferenciák:
 - XI. Nemzetközi PhD-Konferencia (Budapest, 2015. október 30.; Szervező: Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület).
 - Különleges Bánásmód Nemzetközi Konferencia (Hajdúböszörmény, 2015. december 3.; Szervező: Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Pszichológiai és Gyógypedagógiai Tanszék)
 - XII. Nemzetközi PhD-Konferencia (Budapest, 2016. április 2.; Szervező: Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület – lásd: 1. kép).
 - 1 db papírformátumban megjelenő kiadvány: Perspektívikus kaleidoszkóp (mentorált fiatalok írásai), ISBN 978-963-89915-8-4,
 - 2 db elektronikus formátumban megjelenő kiadvány: PEME XII. PhD-Konferencia-tanulmányok, ISBN 978-963-89915-7-7 és Perspektívikus kaleidoszkóp-2., ISBN 978-963-89915-9-1,
 - 1 kisfilm (lásd: www.peme.hu).

1. kép: Prof. Dr. Vámos Tibor akadémikus „Ember-Gép. Mesterséges intelligencia?” című előadása a XII. PhD Konferencián (Budapest, 2016. április 2.)



A projekt szakmai vezetőjeként ezúton is szeretnék köszönetet mondani a támogatóknak, a résztvevő (s fentebb már megnevezett) mentoráltaknak, mentoroknak, valamint Szova Ilonának, a mentor program egyesületi főszervezőnek és Simon Balázsnak a segítő közreműködésükért! Külön köszönjük a Különleges Bánásmód interdiszciplináris szakmai folyóiratnak, s főszerkesztőjének, Dr. Mező Ferencnek a pályázathoz nyújtott szervezői és publikációs támogatást!

**TEHETSÉGKERESŐ ÉS -FEJLESZTŐ PROGRAMOK A MAGYARORSZÁGI
REFORMÁTUS EGYHÁZ NEVELÉSI ÉS OKTATÁSI INTÉZMÉNYEIBEN**

Szerző:

Ábrám Tibor
Tiszáninneni Református Egyház

Sarka Ferenc
Magyar Tehetséggondozó Társaság

Első szerző e-mail címe:
abram.tibor@gmail.com

Lektorok:

Lubinszki Mária
Miskolci Egyetem

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Schéder Veronika
Debreceni Egyetem

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Ábrám T. és Sarka F. (2016): Tehetségkereső és -fejlesztő programok a Magyarországi Református Egyház nevelési és oktatási intézményeiben. <i>Különleges Bánásmód</i> , II. évf., 2016/2. szám, 89-96. DOI 10.18458/KB.2016.2.89
--

Absztrakt

A Magyarországi Református Egyház Tehetséggondozó Stratégiája a TÁMOP-3.1.17-15-2015-0004 pályázat keretében készült melyet az Európai Szociális Alap és a magyar állam közösen finanszírozta. Jelen tanulmányban e stratégia részleteit vázoljuk fel.

Kulcsszavak: tehetség, Magyarországi Református Egyház

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia, hittudomány

Abstract

Talent Strategy of Reformed Church of Hungary was made by TÁMOP-3.1.17-15-2015-0004 project, which was jointly financed by the European Social Fund and the Hungarian State. At this study we outline the details of this strategy.

Keywords: talent, Reformed Church in Hungary

Disciplines: pedagogy, psychology, theology

A református közoktatási rendszer alapja évszázadok óta ugyanaz: „Jézus Krisztus missziói parancsa, amelyet a gyülekezeteiben élő egyházzal együtt hajtanak végre. A tanítványa tétel és a keresztség sákramentumának kiszolgáltatása a gyülekezetek feladata, de a tanítás Jézus Krisztus parancsolatainak megtartására az iskolarendszer feladata is, ahogyan ezt a református egyház felismerte és végezte a reformáció után. Legyünk rá büszkék, hogy a református

egyház volt az, amely megteremtette a tágabb értelemben vett köznevelést Magyarországon, hiszen iskoláiba a kollégiumi és a partikuláris rendszer segítségével nemcsak egy szűk társadalmi réteg, hanem minden tehetséges gyermek bekerülhetett. A tehetséggondozás épp ezért fontos örökségünk. A közös küldetés magával hozza annak igényét is, hogy a részt vevő, eltérő feltételek, lehetőségek között működő intézmények lépésről lépésre egységes arculatot és nevelési gyakorlatot alakítsanak ki egy egyre hatékonyabban működő rendszer tagjaiként, megosztva egymással tudásukat, így fokozva munkájuk hatékonyságát az elszigetelten működő intézményekéhez képest.

A fentiek szellemében a Magyarországi Református Egyház Tehetséggondozó Stratégiája (készült a TÁMOP-3.1.17-15-2015-0004 pályázat keretében, az Európai Szociális Alap és a magyar állam közös támogatásával) kidolgozása eredményeképpen:

- létrejött egy országos tehetségkoordinátori munkakör, amelynek feladata, hogy megteremtse a tehetséggondozás szervezeti feltételeit, szorosabbra fűzve azoknak az intézményeknek a kapcsolatát, amelyek már most akkreditált tehetségpontként működnek az országban, és megszervezze minden egyházkerület tehetséggondozó tanácsát, tehetség központját, amelyek mind szakmai kérdésekben, mind forrásteremtésben az intézmények rendelkezésére állnak.
- az Egyházkerületi Tehetségsegítő Tanácsok munkáját az Országos Református Tehetségsegítő Tanács fogja össze.
- a pályázat segítségével a programban dolgozó szakemberek lerakták az alapját egy országos református tehetséggondozói programnak, amely foglalkozik a református tehetségértelmezéssel, a tehetségfeltárás módszereivel, szervezeti keretével, másrészt olyan gazdagító szakmai programok elkészítésével és működtetésével, amelyek rendszerszerűen fejlesztik az intézmények tehetséggondozó munkáját.

A stratégia megalkotása során meghatározásra kerültek a tehetséggondozás kulcsfontosságú területei - hazánk Köznevelés Fejlesztési Stratégiájában (2014-2020) megfogalmazottakkal összhangban -, majd sor került a Magyarországi Református Egyház jövőképeinek beillesztésére az egyház Jövőkép Bizottsága által megfogalmazottaknak megfelelően. E szerint: célunk, hogy a következő évtizedekben a Magyarországi Református Egyház a szekularizálódó, individualizálódó, társadalmi feszültségekkel küzdő és összetételében változó magyar társadalomban Isten szeretetét, igazságát és kegyelmét hirdesse meg, mutassa fel és tegye tapasztalhatóvá. Ezért az egyház erős elhivatottságú, keresztyén spiritualitást megéltő, kreatív egyháztagok, lelkipásztorok (nők és férfiak) szolgálata által folyamatosan megújuló, egymást elfogadó, egységben és más felekezetekkel ökumenikus együttműködésben, szolgáló közösség kíván lenni. A stratégia alkotása során elsősorban az alábbi irodalmakra hagyatkoztunk: Balogh, Mező és Kormos (2010), Balogh (2004, 2014), Czeizel (1994), Dávid, Bóta és Páskuné (2002), Harsányi (1994), Mező F. (2012), Mező K. (2015), Pšenáková és Mező (2010), Tóth (2004).

Stratégiai célként kerültek meghatározásra:

- A missziói identitás erősítése a gyülekezetekben.
- Missziói szempontok kidolgozása és érvényesülése a gyermekek és ifjúság felé nyíló szolgálatban.
- Spirituális, lelki gondozói és szakmai háttértámogatást nyújtó országos hálózat kiépítése a lelkészek és a gyülekezetek egészségének támogatására.
- Tudatosítjuk Isten Országa értékrendje megélésének fontosságát: a társadalom átalakulásából és értékrendjének változásából fakadó kihívásokra keresztyén válaszokat kínálunk fel.
- Megvizsgáljuk az új infó-kommunikációs eszközök alkalmazási lehetőségeit, újratervezzük és megújítjuk a kommunikációnkat a társadalom eléréséhez.

- Kidolgozzuk az MRE - missziói elhívását támogató, közegyházi működését hatékonyra tévő - szerkezeti megújításának alternatív koncepcióit.
- Az őszinteséget, átláthatóságot, a nagyobb bizalmat és egymás iránti felelősség aktívabb felvállalását támogató rendszert hozunk létre egyházunk közösségében.

A Magyarországi Református Egyház és iskoláinak küldetésnyilatkozata

Az egyház létének és küldetésének alapja, hogy megjelent Isten üdvözítő akarata Krisztusban. Az egyház tehát Isten missziójának részese és eszköze. Az egyház közössége arra hívatott, hogy Isten országának jele, előíze és munkálója legyen a világban, azáltal, hogy gyülekezeteinek, egyháztagjainak tanúságtétele által Krisztus evangéliumát hirdeti a világnak szóban és tettben. Az egyházszervezet, a gyülekezetek közösségének keretet adó struktúra, eszköze és hordozója kell, legyen az evangélium értéket, identitást és közösséget teremtő közvetítésének (kommunikációjának).

A Magyarországi Református Egyház iskoláinak küldetésnyilatkozata: Jézus Krisztus missziói parancsa: „...tegyetek tanítványokká minden népeket...” (Máté 28.19) nem csupán az egyháznak szól, hanem a családoknak és az iskolának is. A református iskola jó lehetőség arra, hogy segítse a szülőket és a gyülekezeteket abban, hogy valóra válthassák a gyermek keresztelesekor tett ígéretüket, amely szerint úgy nevelik és neveltetik őt, hogy ha majd felnőtt, a konfirmáció alkalmával ő maga önként tegyen vallást a Szentháromság Istenbe vetett hitéről a gyülekezet előtt. A református iskola és óvoda keresztyén közösség. Olyan hitvalló (lehetőleg református) pedagógusokat feltételez, akik hivatásukat Istentől kapott küldetésnek tekintik. Életpéldájukkal, minden megnyilvánulásukkal keresztyénné, krisztusi emberekké kívánjuk nevelni a tanítványainkat.

A református iskola és óvoda úgy tudja elérni fenti nevelési céljait, hogy:

- megismerteti növendékeit a Biblia igazságaival és az egyháztörténet máig érvényes tanulságaival;
- a hiteles krisztuskövetés vonzó személyes példáját nevelői által is a tanulók elé állítja;
- hitéletének közösségi alkalmi révén a gyülekezeti életben való felelős részvételre indít;
- növendékeiben felkelti a tudásvágyat, és megalapozza a magas szintű önművelés igényét;
- növendékeit a tudományok segítségével rávezeti a teremtett világ megismerésének és megőrzésének fontosságára;
- a kultúra időtálló értékeinek közvetítése által fogékonnyá teszi őket a szépre;
- a reál és humán tudás átadásával kifejleszti bennük a józan, kritikus és önálló gondolkodást és a felelős cselekvés képességét;
- gondosan ápolja az anyanyelvet és a magyar nemzeti hagyományokat;
- megérteti tanítványainak, hogy a világ megismeréséhez elsősorban saját nyelvüket, kultúrájukon keresztül vezet az út;
- rendszerességével és következetességével a személyes és társadalmi szintű kötelességtudat és áldozatvállalás mintáját állítja növendékei elé.

A Magyarországi Református Egyház iskoláiban a nem református vallású diákjait öntudatos magyar keresztyénekké kívánja nevelni. Lehetővé teszi számukra saját vallásuk-felekezetiük hitvallásainak megismerését, ugyanakkor elvárja tőlük a református értékek ismeretét és tiszteletét.

A fenti célok elérése érdekében a Magyarországi Református Egyház iskoláinak az a feladata, hogy imádsággal, igényes nevelő-oktató munkával, a magyar református iskolák hagyományainak, a keresztyén közösség nevelőerejének, a legfejlettebb tudományos és technikai eredményeknek-eszközöknek, valamint a családokkal és a gyülekezetekkel kiépített

gyümölcsöző kapcsolatoknak a felhasználásával a lehető legtöbbet tegye meg azért, hogy minden növendéke fel tudja mutatni azokat a képességeit, amelyeket csak ő maga kapott a Teremtőtől.

A tehetség, képesség kibontakoztatását segítő tevékenységek a Magyarországi Református Egyház nevelési és oktatási intézményeiben

Minden intézmény deklarált alapelve, hogy növendékeik képességeiknek megfelelő oktatásban részesüljenek. Az egyházi intézmények különösen elkötelezettek erre, ahogyan az Ige mondja: „Akinék sokat adtak, attól sokat kívánnak, és akire sokat bíztak, attól többet kérnek számon.” (Lk 12,40). Ez is kötelezi a tanulókat arra, hogy legjobb képességeik szerint teljesítsenek, de a tehetséges tanulókkal foglalkozó tanároknak is nagy felelősséget jelent. A keresztény nevelés története is azt mutatja, hogy csak akkor válhatunk méltókká elődeinkhez, ha a tehetség gondozás kiemelt iskolai feladatát felvállaljuk. Erre egyrészt a református oktatás bibliai alapelvei, másrészt a múlt hagyományai köteleznek.

A tehetség gondozás céljai:

- A tehetségesek minél korábbi felismerése.
- A tantárgyi tehetségeken kívül intézményi tehetségterkép készítése a tehetségigéretekről.
- A felismert tehetségek motiválása képességeik minél teljesebb kibontakoztatására.
- A tehetséges tanuló személyiségének komplex fejlesztése.
- A tehetséges és kiemelkedő tanulók elismerése, a tehetséges tanulókkal szembeni helyes tanári elvárások kialakítása.
- Tehetséges tanulók önszerveződésének támogatása mellett a tehetséges tanulók felkészítő tanárainak elismerése.
- Intézményi tehetséggondozó programok kidolgozása és megvalósítása.

A tehetséggondozás feladata, hogy a kiemelkedő teljesítményre képes egyéneket oly módon segítse, hogy képességeiknek megfelelő szintű eredményeket érjenek el, és alkotó egyénekké váljanak. Ehhez egyrészt tudnunk kell, mi a tehetség, másrészt tudnunk kell, mire van szüksége a tehetségeseknek. Már az első lépésnél szembesül a tehetséggondozás iránt érdeklődő szakember azzal, hogy nincs járt út, nincs biztos megoldás. A tehetség kor- és kultúrafüggő fogalom, de nyilván meghatározhatóak azok az alapvető jellemzők, amelyek a kiemelkedő alkotáshoz mindenképpen szükségesek. A tehetség egyik klasszikus leírása például a Renzulli-féle háromkörös koncepció, miszerint átlag feletti képességek, kreativitás és feladat iránti elköteleződés jellemzi a tehetségeket. Ennek alapján a kiemelkedő teljesítményre képes gyerekek felismerhetők és speciális programokkal fejleszthetők.

Legfontosabb feladataink:

- Kiemelkedő képességet mutató gyermekek azonosítása, felismerése, kiteljesedésének megsegítése.
- A tehetségfejlesztés mérés értékelési rendszerének kidolgozása intézményi szinteken.
- A feltárt tehetségek nyomon követésére, tanulási útjának védelmére egy tehetséggondozó nyilvántartó rendszer kidolgozása és bevezetése.
- A tehetséggondozó programok megvalósításához szükséges erőforrások megteremtése.
- Együttműködés a tehetségigéretek fejlesztésében közreműködő szakemberekkel.
- Szülőkkel való együttműködő kapcsolat erősítése, ápolása.
- Módszertani ajánlások kidolgozása pedagógusok számára.
- A tehetségtámogató műhelyek tematikus terveinek területenkénti dokumentálása.
- Tehetségigéretet mutató gyermekek megfelelő iskolába való irányítása.

- Tehetséggondozó jó gyakorlatok adatbázisának elkészítése és a hozzáférés biztosítása.
- Egyénre szabott tehetséggondozó programok kidolgozása és működtetése.
- Gazdagító tehetséggondozó programok kidolgozása, adatbázisba szervezése.

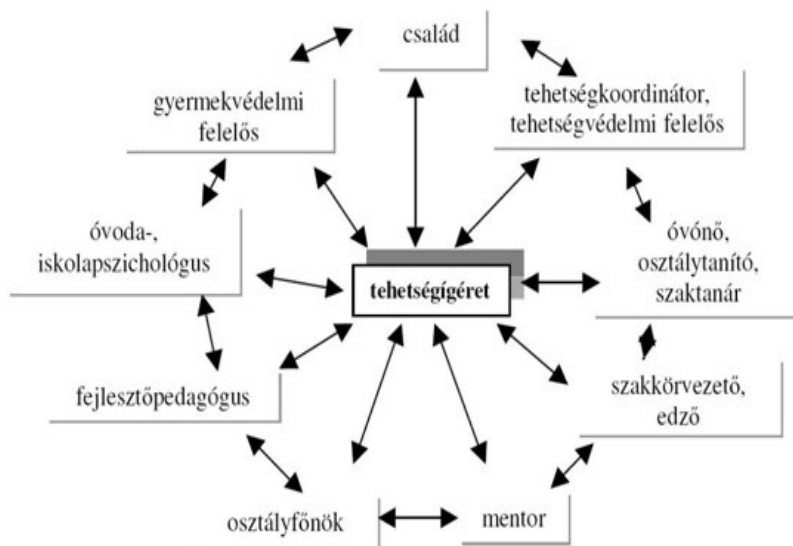
A Magyarországi Református Egyház Tehetséggondozó stratégiája

A stratégia szó jelentése általában: cselekvések egy hosszabb távú terve egy bizonyos cél elérése érdekében, ami gyakran az úgymond „győzelem” vagy probléma megoldás. Megkülönböztetjük a taktikától és az azonnali akcióktól, mivel a stratégia a cselekvések és azok végrehajtásához szükséges erőforrások biztosítását időben kiterjedten gondolkodva tervezi meg. Egy stratégia tervezésekor abból kell kiindulni hogy van-e a szervezetnek jövőképe (vízió) küldetésnyilatkozata (átfogó cél) melyek az alapvető célok és a kulcsfontosságú területek.

Stratégia alatt esetünkben értjük: a stratégia azoknak a cselekvéseknek, a hozzá kapcsolódó tevékenységeknek és az erőforrások megteremtésének egy hosszabb távú terve, amelynek célja egy egységes szakmai alapokon nyugvó komplex tehetséggondozási rendszer kidolgozása, elemeinek összehangolása, annak érdekében, hogy a tehetséges gyerekek felismerése és tervszerű fejlesztése a Református Egyház hagyományaira építve a jelen kor kihívásainak megfelelően a nevelési és oktatási intézményeink tanulóit művelt, jellemes keresztyén emberré, az egyetemes emberi értékek tisztelőivé, a magyar haza és nemzet hűséges és áldozatkész, alkotó polgárává formálja. Eközben segítse elő, a gyerekek képességeinek kibontakoztatását, hátrányaik kompenzálását és esélyeik javítását.

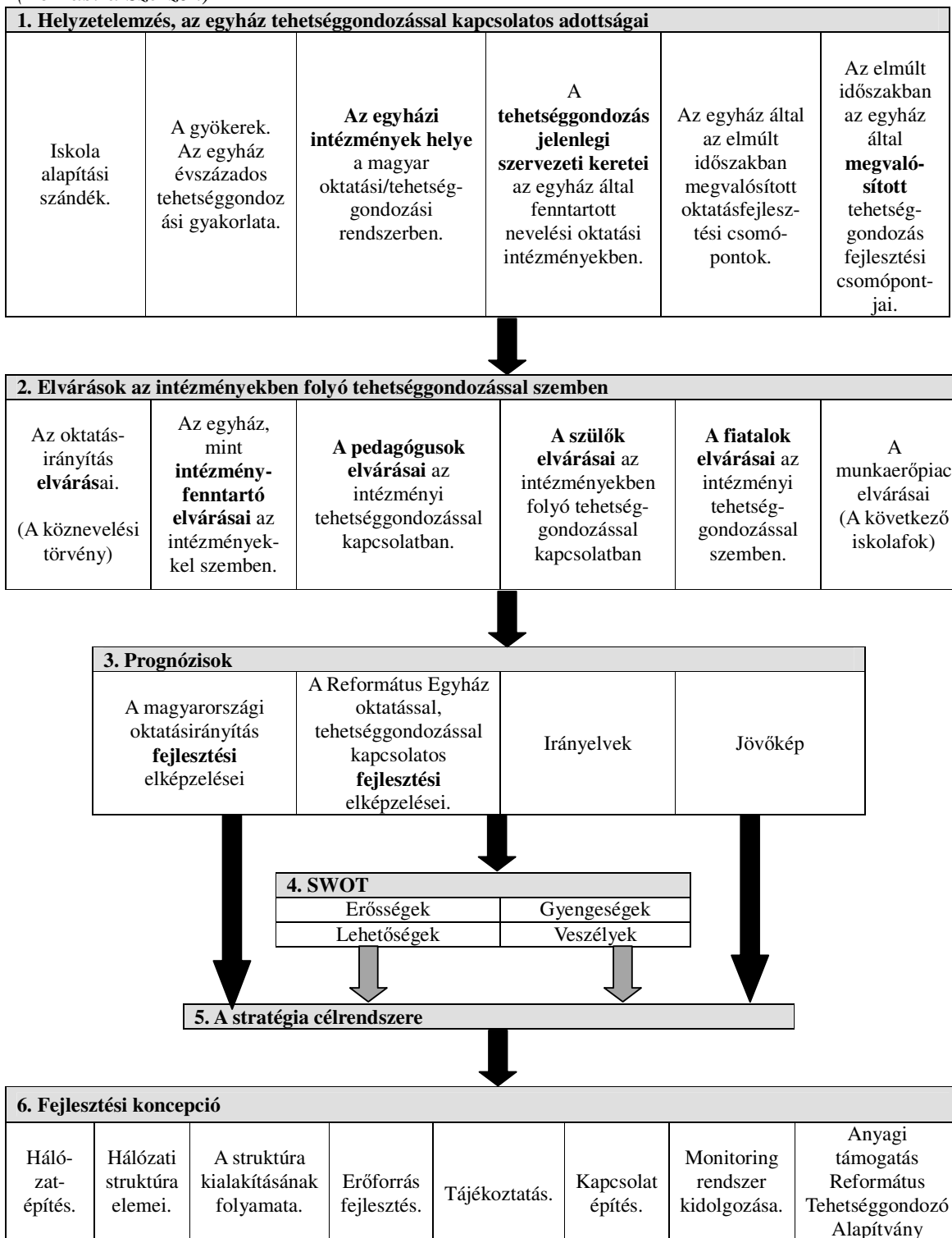
Cél a református tehetségvédő háló működtetése – egy tehetségvédő háló összetevőivel kapcsolatban lásd az 1. ábrát!

1. ábra: Egy tehetségvédő háló elemei (Czirjákné Vértessy Mariann ábrájának felhasználásával)



A 2. ábra mutatja be a Magyarországi Református Egyház Tehetséggondozó Stratégiájának modelljét.

2. ábra: a Magyarországi Református Egyház Tehetséggondozó Stratégiájának modellje (Forrás: a Szerzők)



A református tehetségkép/tehetségfogalom elemei:

- átlag feletti általános és speciális képességek, (magas IQ: jó memória, kérdezni tudás, lényeglátás, következtetés, figyelem, kommunikáció, eredeti ötletek)
- feladatránthi elkötelezettség, (szorgalom, kitartás)
- kreativitás,
- kiváló adottság (éles felfogás melyek alapján magas szintű teljesítményre képesek),
- magas lelkielő, (e területen kiválik társai közül),
- érzelmi érettség, kudarcűrés (A tehetség élete szélsőséges és nagyon sok kudarcot hoz a sikerek mellett)
- kedvvel és élesen tud megfigyelni,
- tiszta világos ítéletű,
- gyorsan feltalálja a hasonlóságokat, s ennek révén jól következtet,
- termékeny a fantáziája,
- jó a memóriája.

Tehetség nyilvántartó rendszer alatt olyan dokumentumot értünk, amely információkat tartalmaz a tehetségfejlesztő programban részt vevő tanulóval kapcsolatosan:

- Egyrészt olyan dokumentum, amelyet a tehetséges tanuló magával vihet a következő iskolafokra.
- Másrészt egy olyan szakmai anyag, amely a gyermekkel foglalkozó intézménynél, az osztályfőnöknél vagy helyi tehetséggondozást koordináló személynél van. Ha a gyermek intézményt vagy települést vált, akkor az iskola átadja ezt, a titoktartási kötelezettségeket figyelembe véve, az új intézménynek. A Tehetség nyilvántartó kiadásának időpontja: óvodától javasolt, az általános iskola 5. osztályától célszerű.
- Harmadrészt tartalmazza azokat az információkat, amelyeket a pedagógiai szakszolgálatok állítanak, össze a szülők/pedagógusok/iskola részére. Ezek lehetnek:
- A tanuló képességvizsgálaton való részvételének igazolása. A vizsgálatot végző intézmény neve, a vizsgálat elvégzésének időpontja. A vizsgálat eredményének rövid összegzése.
- A tehetségdiagnosztika szempontjából a személyiség erősségeinek kiemelése.
- A tehetséges tanuló személyiségfejlesztésének módja/formái (a személyiségfejlesztésben való részvétel igazolása).
- A tehetséges tanuló szüleivel való konzultáció, tanácsadás, együttműködés megjelenítése.
- A kontrollvizsgálat vagy a nyomon követés szükségességének vagy lehetőségének megjelenítése.
- A tehetséges tanuló speciális programban való részvételének rögzítése.
- A tanuló tehetségfejlesztésére vonatkozó javaslatok megfogalmazása: a) valamilyen iskolai tehetségfejlesztő programokban való részvétel; b) támogatás kérése a tehetséges tanuló részképességeinek fejlesztéséhez; c) javaslat a tehetséges tanuló segítők személyére; d) javaslat arra, hogy a középiskolás hogyan kapcsolódhat egyetemi oktatáshoz; e) javaslat tehetséggondozó táborokban való részvételére; f) javaslat a nevelési tanácsadó keretében való megsegítésének formájára; g) javaslat más szakember bevonására.

A részletes szakszolgálati anyag – amelyet a jogszabály előír – a pedagógiai szakszolgálat irattárába, a tanuló vizsgálati anyagába kerül, melynek célja a tehetséges tanuló fejlődésének, nyomon követésének segítése. Minden vizsgálat, bejegyzés a szülő tudtával valósítható meg a személyiségi jogok tiszteletben tartása mellett. Célja összességében hogy a tehetségprogramokban résztvevő tehetségígéretekről információkkal rendelkezzenek a szakemberek és ezeket a tanulók vigyék magukkal az következő iskolafokra.

A *Tehetség monitoring* fő eszközei:

- Munkaterv/feladatterv – amelyben rögzítve vannak a tevékenységek, határidők, a tervezett teljesítések és eredmények.
- Erőforrásterv – amely a megvalósításához szükséges erőforrások mennyiségét és időbeli felhasználását rögzíti.
- Költségterv – amely a tervezett költségeket, és azok felhasználásának időbeliségét tartalmazza.
- A monitoring-rendszer főbb jellemzői:
- Már a tervezési szakaszban kidolgozásra kerül, és a monitoring tervnek megfelelően működtetik a programot a teljes életciklusa során.
- Biztosítja a szükséges információk rendszeres gyűjtését.
- Adatokat, információkat gyűjt a megvalósításról, a kitűzött célokhoz hasonlítja azokat.
- Felhívja a figyelmet a céloktól való eltérésekre.
- A vezetői döntések megalapozására alkalmas formában biztosítja az információkat, ezáltal hatékony eszköz a vezető kezében.
- Folyamatos a program időtartama alatt.
- Biztosítja a szükséges információkat a külső szervezetek felé.

Mindezeket túl a stratégia mellékleteit képezik a következő mellékeltek:

- Javaslat egy hatékony tehetséggondozó szervezet komplex tehetséggondozó programjának összeállítására, felépítésére
- Szempontok egy intézmény tehetséggondozó programjának kidolgozásához
- Egy egyéni tehetséggondozó fejlesztési program munkanaplója
- Gazdagító tehetséggondozó program kidolgozásának pedagógiai elvárásai, felépítése
- Tehetségpontok létrehozása, regisztrálása és akkreditációja
- Tehetségsegítő Tanácsok megszervezésének folyamata és dokumentumrendszere
- Tehetséget Nyilvántartó Rendszer

Irodalom:

- Balogh L., Mező F. és Kormos D. (2010): *Fogalomtár a Tehetségpontok számára (Géniusz könyvek 20.)*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Balogh L. (2014) *Komplex tehetségfejlesztő programok* Didakt Kiadó Debrecen
- Balogh L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Czeizel E. (1994): *Az érték – még mindig – bennünk van*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dávid I., Bóta M. és Páskuné Kiss J. (2002): *Tehetségkutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó Debrecen
- Harsányi I. (1994): *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest
- Mező F. (Szerk.)(2012): *Tehetségkoordinátorok kézikönyve*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező K. (2015): *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör, Debrecen.
- Pšenáková, I. és Mező, F. (Szerk.)(2010): *Képességfejlesztés digitális tananyaggal*. Kocka Kör, Debrecen.
- Tóth L. (2004): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

KÖNYVAJÁNLÁS, RECENZÍÓ

A „DEUTSCH MIT COMICS” CÍMŰ NYELVKÖNYV
(RECENZIO)

Szerző:

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:
kata.mezo1@gmail.com

Lektorok:

Szilágyi Barnabás
Debreceni Egyetem

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Schröder Veronika
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Mező Katalin (2016): A „Deutsch mit Comics” című nyelvkönyv (recenzió). *Különleges Bánásmód*, II. évf. 2016/2. szám, 99-101. DOI 10.18458/KB.2016.2.99



A recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Szalay Kristóf (2013): A „Deutsch mit Comics” című nyelvkönyv (Recenzió). Central Holding Magyarország Kft., Debrecen. 200 oldal ISBN 9789630858557

Kulcsszavak: idegen nyelv, tanulás, comics

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia

Bibliography of the subject of this recension:

Szalay Kristóf (2013): A „Deutsch mit Comics” című nyelvkönyv (Recenzió). Central Holding Magyarország Kft., Debrecen. 200 oldal ISBN 9789630858557

Keywords: foreign language, learning, comics

Disciplines: pedagogy, psychology

A „Deutsch mit Comics” című kiadvány szerzője, Szalay Kristóf immár húsz éve tanít német nyelvet. A képregényeket és karikatúrákat az első perctől kezdve bevetette az órákon, hogy kicsit feldobja a sokszor száraz tananyagot. Aztán jött az ötlet: megfordítja a dolgot és csinál egy olyan nyelvkönyvet, ami csak vicces dolgokat tartalmaz. Ha pedig a tanuló komolyságra vágyik, kompenzálásként jön egy-egy nyelvtani teszt. Az elmúlt négy évben írt és „Deutsch mit Comics” névre keresztelt nyelvkönyv két kötete már kapható a boltokban, idén pedig mindkét kötethez megjelenik egy extra munkafüzet, amelyet Bedő Éva nyelvtanár és tankönyvíró jegyez.

Ha megnézzük a 12 éven aluli korosztályt megcélzó nyelvkönyveket, azt tapasztalhatjuk, hogy rendre tartalmazznak képregényt és karikatúrát. A legtöbb tankönyves képregénynél azonban három gond is van: egyrészt a képregények kizárólag a tanulást támasztják alá és sokszor kihegyezett poén nélkül érnek véget a képsorok, azaz a gyerek rájön, hogy bár a rajzok szépek és aranyosak, de azért ez mégiscsak egy tankönyv. Másrészt egy-egy tankönyvet mindig egy, maximum két rajzolóval illusztrálnak, ami azért nem ideális, mert ahány gyerek, annyi ízlés és ha valakinek az adott rajzstílus nem jön be, akkor hamar kedvét szegi a rajzok nézegetése. A harmadik hiba abban rejlik, hogy a 14 év felettieket, illetve a felnőtt korosztályt egyáltalán nem tekintik célcsoportnak a képregényeket tartalmazó tankönyvek. Adva volt tehát, hogy milyen legyen az új könyv. Így született meg a „Deutsch mit Comics”, amely közel 30 rajzólótól kizárólag olyan képregényeket, comic stripeket és karikatúrákat tartalmaz, amelyek mindegyik nyugodtan megállná a helyét egy felnőtteknek szánt vicclapban is.

Ez a német nyelvkönyv kifejezetten a beszélt nyelvre helyezi a hangsúlyt, hiszen a képregények mind-mind hétköznapi dialógusokra épülnek. A hangsúly a nyelvtani jelenségek biflázásáról a szókincsre és a szavak, kifejezések tanulására kerül át. A tankönyv célja, hogy a diákoknak legyen szókinccse az alapvető 21 társalgási témában és gondolataikat ezekben ki is tudják fejezni. A legtöbb nyelvvizsga ma már a szövegértésre helyezi a hangsúlyt, még középfokon is elég sok nyelvtani téma felismerés-szintű tudása. Az eddig megjelent két kötetben minden olyan szó és kifejezés valamint témakör megtalálható, ami az érettségihez és nyelvvizsgához szükséges. A tankönyvek szókinccse nem tér el a többi nyelvkönyv szavaitól. A különbség csupán annyi, hogy ez a könyv mindezt szórakoztatva és viccesen találja. Egy példa: minden tankönyvben ugyanazok a szituációk (Jegyvásárlás, hotelszoba-foglalás, stb.) szerepelnek. Miért ne lehetne ezeket képregénybe átültetni és szerethető figurákkal vicces környezetben bemutatni? Az átlag-szülő mindig arra kíváncsi, mikor beszél a gyerek végre idegen nyelven. A könyvvel nyomon követhető mindez, mert fejezetenként eggyel nő azon témák száma, amiről a gyerek már önálló beszédre képes.

Egy lecke elemei:

- Az első oldalon találunk egy majdnem egész oldalas, vicces, bevezető rajzot az adott témához 9 négyzetre bontva (A1-től C3-ig jelzett cellákkal), így a diákok a kép kisebb részelemeiről is tudnak beszélni (lásd. a korábban leírt feladatokat).
- Képregények, stripek és karikatúrák az adott téma szókinccsével és nyelvtani szerkezetekkel.
- Nyelvtani és szituációs feladatok a képregényekhez.
- Egy teljes oldalnyi vicc memoriternek és szókinccs fejlesztésnek.
- Rejtvények, fejtörők és képrejtvények a témához.
- Szöveg nélküli képtörténet történetmeséléshez, hozzá mindig szöveges feladat.
- Hallás utáni feladatok.
- Az adott fejezethez kapcsolódó nyelvtan rövid bemutatása példamondatokkal.
- Internet-tippek a tanuláshoz. A legtöbb diák úgyis minden délután a számítógép előtt ül, és így legalább olyan ötletek birtokába jut, amivel felfedi, hogy az internet sokszor kiválóan helyettesítheti még a magántanárt is.
- Az adott fejezet szavai és kifejezései rendezve aszerint, hogy a képregényekben, viccekben vagy a feladatok szövegében található.
- Egy oldalnyi plusz szókinccs a témához haladóknak, ami nem szerepelt a fejezet szövegeiben.
- Összefoglaló kérdések az adott témához. Aki végigmegy a kérdéseken és válaszol rájuk, az összefüggő mondatokat kap egy szóbeli feleléshez, illetve kidolgoz egy vizsgatételt. Az oldal két részre bontva: felül a kezdőknek, alul a haladóknak található a kérdések.

- Minden oldalon alul egy tipikus közmondás, témával kapcsolatos idézet olvasható. Így a három kötet végére a diákok megismerik a legfontosabb szólásokat.
- A függelékben minden leckéhez plusz rajzok, vidám feladatok és egy nyelvtani teszt található.

A képregények szövegének hanganyaga CD-n is elérhető. A hanganyag kétféleképpen hallható a lemezen: egyszer teljes terjedelmében háttérzajokkal és effektekkel kiegészítve, amolyan „rádiójátékként”, egyszer pedig darabokra bontva: a mondatok után elegendő szünet, így a gyerekek ismételhetik a mondatokat és a szavak hamarabb és könnyebben rögzülnek. A könyv segítségével mindhárom készség fejleszthető. A képregények eljátszhatóak, mivel a legtöbb képregényben a dialógus dominál. A rengeteg képleírás és történetmesélés mind-mind a beszéd-készséget segíti. A diákok a már megtanult képregény szövegét írásban visszaadják, ezzel a helyesírást is gyakorolják. A fejezet végén a tanuló a kérdések segítségével egyoldalas fogalmazást ír az adott témáról, ezzel kidolgoz egy szóbeli tételt és közben gyakorolja az íráskészséget. Minden fejezetben hallásértést segítő feladatok is megtalálhatók. A gyerekek hallás alapján töltik ki a hiányzó szavakat.

A „Deutsch mit Comics” című képregényes nyelvkönyv, azon felül, hogy szeretné minden nyelvtanulóban felkelteni a német nyelv tanulása iránti kedvet, segítséget nyújt a diákok motiválásához, valamint a vicces rajzokon és feladatokon keresztül jó eséllyel könnyíti meg a tanulási nehézséggel küzdők életét is. A könyv vizualitása és az ehhez kapcsolódó kreativitást fejlesztő gyakorlatok felkeltik és fenntartják a tanulók figyelmét és érdeklődését, illetve a sokszor groteszk képek segítségével a tanulandó anyag rögzítése is könnyebben megvalósul.

KONFERENCIA

BESZÁMOLÓ A „TUDOMÁNYOK KÖZÖTTI EGYÜTTMŰKÖDÉS” 1. NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIÁRÓL

Szerzők:

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Mándy Zsuzsa
Debreceni Egyetem

Bellon Gréta
Debreceni Egyetem

Ujhelyi Nelli
Debreceni Egyetem

Hajdú Péter
Debreceni Egyetem

Schlosser Aletta
Debreceni Egyetem

Első szerző e-mail címe:
ferenc.mezol@gmail.com

Mező F., Mándy Zs., Bellon G., Ujhelyi N., Hajdú P. és Schlosser A. (2016): Beszámoló a „Tudományok közötti együttműködés” 1. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciáról. *Különleges Bánásmód*, II. évf. 2016/2. szám, 105-110. DOI 10.18458/KB.2016.2.105

A „Tudományok közötti együttműködés” 1. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia a Debreceni Egyetemen került megrendezésre 2016. június 15-én. A szervezők ABC rendben: Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies (Slovakia); Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja (DETEP, HU), K+F Stúdió Kft. (HU), Kocka Kör (HU), Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület (HU), Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szerbia).

A konferencián 3 plenáris előadás (1-3. kép), 3 köszöntő (4-6. kép), s több mint 100 szekcielőadás hangzott el.

Plenáris előadásában dr. Varga Zsolt, a Debreceni Egyetem (DE) tudományos igazgatója (1. kép) többek között az egyetemek interdiszciplináris jellegű tehetségsegítő tevékenységének fontosságát hangsúlyozta a többszáz éves múltra visszatekintő felsőoktatási intézményben, s kiemelte, hogy e konferencia is segítséget nyújthat abban, hogy a résztvevők saját diszciplinájuktól eltérő tudásra, s szakmai kapcsolatokra tehessenek szert.

1. kép: Dr. Varga Zsolt előadása



Mándy Zsuzsa (DE tudományos referens) „Egy komplex tehetséggondozás története” című plenáris előadásában (2. kép) a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programját (a DETEP-et) mutatta be. A DETEP 2001-ben alakult, 2008-ban szerveződött újjá, s az elmúlt 15 év távlatában és eredményeinek ismeretében az interdiszciplináris tehetséggondozás hatékony eszközének bizonyul a felsőoktatásban. A közeljövőben tervezik a középiskolás korosztályra is kiterjeszteni a DETEP-et.

2. kép: Mándy Zsuzsa előadása



Dr. Mező Ferenc (DE oktató, a konferencia alapítója) az interdiszciplináris kutatások típusait, jellegzetességeit foglalta össze plenáris előadása során (3. kép). Egyben kifejtette, hogy „E konferencia különlegességét az adja, hogy a hagyományostól eltérő módon nem szűkebb témakörök köré és szűkebb diszciplínák közé lettek a szekciók szervezve, hanem arra törekedtek a rendezők, hogy a legkülönbözőbb diszciplínák képviselői cserélhessék ki gondolataikat egy-egy szekción belül”.

3. kép: Dr. Mező Ferenc előadása



A konferencián videoköszöntőt mondó professzorok között volt Dr. Koncz István (a Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület elnöke), Dr. Benedek Dezső (Georgiai Állami Egyetem, USA), és Dr. Melles Hagos Tewolde (Edutus Főiskola).

Dr. Koncz István köszöntőjében elmondta, hogy az általa képviselt Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület (PEME, web: www.peme.hu) alakulása óta az interdiszciplinaritás híve és „...a 105 alapító atya, akadémikus célul tűzte ki, hogy elterjeszti az ilyen jellegű kutatást, s felneveli azt a nemzedéket, aki mindezt majd tökélyre viszi.”, s üdvözölte az interdiszciplináris konferencia gondolatát.

4. kép: Dr. Koncz István



Az Amerikai Egyesült Államokból, a Georgiai Állami Egyetemről érkezett dr. Benedek Dezső professzor úr üdvözlete (5. kép). Részlet: „Antropológusként meg vagyok győződve róla, hogy az interdiszciplinaritás már csak azért is fontos, mert valójában minden összefügg. Vannak összefüggések, amelyek láthatók, s vannak összefüggések, amelyeket kutatás útján fogunk felfedezni.”

5. kép: Dr. Benedek Dezső



Dr. Melles Hagos Tewolde (Edutus Főiskola) a gazdaságtudomány világszerte ismert professzora, amerikai és európai egyetemeken is vendégprofesszorként oktató/kutató tudós (6. kép) köszöntőjében örömét fejezte ki, hogy e rendezvény megvalósulhatott: „Örülök, hogy

Magyarországon is – a Debreceni Egyetem szervezésében – létre tudott jönni egy ilyen nagy, világméretű konferencia. Külön gratulálok e nagyszerű ötlethez, Mező Ferenc tudós társamnak!”.

6. kép: Dr. Melles Hagos Tewolde



A szekciók előadóinak nemcsak interdiszciplináris személettel kellett saját kutatási témájukat prezentálni, hanem – annak érdekében, hogy a hétköznapi kutatótevékenység nyújtotta komfortzónából is kimozdulhassanak – , olyan szekciótémákhoz is kellett kapcsolni saját kutatási tevékenységüket, amelyhez vélhetően nem szokták a hétköznapiokban. Szekciók és felkért szekcióvezetők:

1. szekció: Témám, mint a háború és béke eszköze. Szekcióvezető: Bellon Gréta. Noha a szekciótéma és az előadás asszociatív összekapcsolása olykor emberfeletti kreativitást igényelt az előadóktól, mégis - a királis koronaéterektől kezdve a kárpáti borzderes szarvasmarhákon át Samuel Beckett testábrázolásáig - mindenki talált kapcsolódási pontot a háborúhoz és a békéhez. A szekcióban magyar és angol nyelvű előadások egyaránt előfordultak.

2. szekció: Témám szerepe a XXII. századbeli orvostudomány szempontjából. Szekcióvezető: Hajdú Péter. A szekcióban betekintést nyerhettünk például a táplálkozási szokások és egészségmagatartások vizsgálati eredményeibe, az orvosi műhibaperekbe, a stressz inkontinencia hatásaiba, a diabetes mellitusos gyermek mentális jóllétét célzó kutatásba, a szegénység témakörébe, a családalapítás nehézségeibe, a kiégés vizsgálatába. Ezeken túl olyan kutatásokról kaptunk információt, mint: a vesefunkciót befolyásoló tényezők vizsgálata SCORE és szociodemográfiai tényezők függvényében, az ischemiás mitralis regurgitatio, a hemoxigenáz-1 és az autofágia kapcsolatának vizsgálata szívizom sejteken belül. Az előadások részben magyar, részben angol nyelven hangzottak el.

3. szekció: Témám és a jövő társadalma. Szekcióvezető: Schlosser Aletta. A szekció igazán tükrözte a tudományok közötti együttműködés és az interdiszciplinaritás eszméjét: a természettudományi, informatikai, pszichológiai, gazdasági jellegű és más humán területet érintő prezentációk (19 előadás, köztük 17 empirikus kutatási beszámoló) közös vonása volt, hogy a szekció címéhez szorosan kapcsolódva, ugyanakkor eltérő aspektusban fejtették ki a jövő társadalmát érintő kérdéseket (ki magyar, ki pedig angol nyelven).

4. szekció: *Témám egy pénz nélkül működő világ aspektusából.* Szekcióvezető: Ujhelyi Nelli. A szekció előadói (gyakorló pedagógusok, valamint pszichológus, szociológus, jogász és néprajz szakos hallgatók, oktatók, kutatók) egyrészt a gyermeknevelés témakörét; másrészt a családi gazdálkodási lehetőségek és stratégiák világát és a pénznélküliség által indukált jogszabály kijátszásokat; harmadrészt pedig a 2015-ös migrációs hullám különböző aspektusait (integrációs lehetőségek, vallási tényezők, pszichológiai hatások, jogszabályi változtatások és a civil társadalom önkéntes aktivitása) járták körül. Valamennyi előadó talált összefüggést témája és a szekciótéma között, s a hozzászóló hallgatósággal közösen újabb és újabb kapcsolódási pontok azonosítására kerülhet sor. A konferencia szakmai vitájának fő konklúziójaként, a megjelentek abban értettek egyet, hogy a pénzen alapuló világunk kihívásai, problémái teljesen másak lennének – sok esetben nem léteznének – egy pénz nélkül működő világban.

5. szekció: *Témám a „Homo Super Sapiens” aspektusából.* Szekcióvezető: Bottlik Zsolt. A Homo Sapiens Sapiens evolúciójának eredményét biológiai és pszichológiai csúcsteljesítménynek, a teremtés koronájának szoktuk tekinteni. De: mire is képes a Homo Sapiens, s mire nem? Milyen a mai ember, s milyen lesz a jövő embere – testi és lelki és társadalmi értelemben? Milyen szükségletei és képességei lesznek? Ezeket a szükségleteket hogyan lehet kielégíteni és a képességeket mire lehet használni? Az emberi evolúció szempontjából oly fontos tulajdonságok, mint a nyelv, az intelligencia és a kreativitás vajon milyen irányba alakulhatnak? E szekció előadói ilyen jellegű kérdésekre is reflektáltak magyar, illetve angol nyelvű előadásaik során.

A rendezvényen a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület és a debreceni Medgyessy Ferenc Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola együttműködésében működtetett entertainment team biztosította a vidám hangulatot (7. kép).

7. kép: *a Kocka Kör és a Debreceni Medgyessy Ferenc Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola együttműködésében létrejött Entertainment Team jótékony hatása a közönségre*



A rendezvényvel kapcsolatos sajtó megjelenések megtekinthetők az alábbi weblapokon:

- <http://www.degyfk.hu/kulonlegesbanasmod/archivum/lapszam.php?id=kb2016-1>
- <http://www.degyfk.hu/kulonlegesbanasmod/archivum/kb2016-1/KB2016-1-111-K-0011-605030101-1st-IIC-konferencia.pdf>
- <http://www.unideb.hu/portal/hu/node/18887>

- <http://www.dehir.hu/debrecen/tudomanyrol-hatartalanul-a-debreceni-egyetemen/2016/06/15/>
- <http://www.dehir.hu/dtv/napszemle-2016-06-15/>

A konferencia alapítója ezúton szeretne köszönetet mondani minden kedves részvevőnek, előadónak, illetve a szervező partnerintézményeknek, a szervezőbizottság tagjainak, a szekcióvezetőknek, a köszöntőket mondó professzor uraknak! Külön köszönettel tartozunk a Debreceni Egyetem Tudományos Igazgatóságának az önzetlen segítségért.

Mándy Zsuzsa (DE tudományos referens) és Mező Katalin (a K+F Stúdió Kft. ügyvezetője) nélkül ez a konferencia nem valósulhatott volna meg. Önzetlen támogatásukat, tudománysegítő áldozatos munkájukat ezúton is köszönjük!

Bízunk benne, hogy jövőre a 2. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia is hasonlóan sikeres lesz!