1.

Módszertani Közlemények

62. évf.
2022

SZTE JGYPK
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Tartalom

Tanulmányok

Fizel Natasa
Az általános iskolai tanárképzés bevezetése körüli vita (1945-1947) 3

Gál Anikó
Generációk-Médiapedagógia Gondolatok a tudatos médiahasználatról 22

Roszik Dóra
A tesztszorongás hatása az iskolai teljesítményre 34

Műhely

Pelesz Nelli
A pedagógusképző rendszerek megújításának lehetőségei. Repülőrajt – az OECD jelentése a tanárképzés fejlesztéséről. 47

Piczil Márta
Fókuszban az óvodai és iskolai szociális segítés – tények és dilemmák. . 66

Mappa

Bata Szimonella
A párkapcsolati erőszak, mint női alárendeltséget és családi diszfunkciót eredményező jelenség . . 81

Balla Mihály
Fiatalkorban kialakuló szerhasználat és a családi háttér kapcsolata 95

Szemle

Pelesz Nelli
„Csak a reménytelenkért adatott nekünk a remény."
Donáth Péter: Pedagógusok az 1918-1919. évi politikai forgószélben című kötetéről. Trezor Kiadó, 2020. 566 p.. 110

Major Ferencné
Reflexiók egy új angol nyelvkönyv megjelenéséhez. Poór Zsuzsanna és Harangozó Hajnalka: Secrets 1. Oktatási Hivatal, 2021. 95 p. 114

English summaries of the studies in this issue 119

Szerkesztőbizottság: Fizel Natasa, Magonyné Varga Emőke, Nóbik Attila
Felelős szerkesztő: Fizel Natasa
Olvasószerkesztő: Basch Éva
Az 1., 2. és 5. tanulmányok absztraktját fordította: Döbör András Pál

Az általános iskolai tanárképzés bevezetése körüli vita (1945–1947)

Fizel Natasa
fizel.natasa@szte.hu
SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A magyar általános iskola, mint iskolatípus idén ünnepli 77. születésnapját. Tanulmányomban létrehozása körülményeinek bemutatása mellett az általános iskolai tanárképzés körüli vita került a középpontba. Az oktatási minisztérium, a szakszervezet, a Köznevelési Tanács és a különböző iskolatípusok pedagógusai a szakmai médiumokban, elsősorban a Köznevelés című folyóiratban fejtették ki érveiket. 1947-ben útjára indult az általános iskolai tanárképzés, de hosszú út vezetett a rendszer megszilárdulásáig.

Kulcsszavak: *általános iskola, pedagógusképzés, felsőoktatás-történet*

*

A magyar általános iskola idén ünnepli 77. születésnapját. Sajnos már nagyon kevesen vannak köztünk olyanok, akik korábban még nem ebben az iskolatípusban tanulták a betűvetést. Több fontos és hézagpótló munka született az elmúlt évtizedekben az általános iskola történetéről (*Katona*, 2017; *Horváth*, 1978; *Várhegyi*, 1983; *Andor*, 1987) és az iskolatípus, valamint tanárképzése első éveiről (*Knausz*, 1998; *Ladányi*, 1986, 1989; *Mann*, 2004; *Bereczki*, 1998).

Jelen tanulmányom egy későbbi, hosszabb lélegzetvételű munka bevezetésének tekinthető, amelynek gerince az általános iskolai tanárképzés első évtizedének bemutatása lesz, különös tekintettel a szegedi Pedagógiai Főiskola történetére. Tanulmányom célja annak a történelmi és oktatástörténeti háttérnek a feltérképezése és bemutatása, amely az általános iskolai tanárképzés 1947-es elindulásához vezetett. Munkámban szeretném bemutatni azokat az – egymással sok esetben markánsan szembenálló – elképzeléseket, amelyek a nevelésügy reformját és azon belül is az általános iskolai nevelők képzéséről folyó vitákat jellemezték.

Kutatásom forrásbázisát a témában ez idáig született szekunder irodalom mellett a korabeli pedagógiai szaksajtóban, a szakminisztérium lapjában, a Köznevelésben, valamint a szakszervezet lapjában, a Pedagógiai Értesítőben megjelent cikkek, valamint egyéb periodikák írásai, jogszabályok alkotják. Kutatásom módszere forráselemzés. Vizsgálatom során felfejtem a nevelőképzés reformjának megvitatása során felsejlő véleménycsoportok mozgatórugóit, elképzeléseit, vágyait, és bemutatom ezek indoklását.

Történeti áttekintés

A tovagördülő front mögött 1944 novemberében politikai értelemben mindenképpen új időszámítás kezdődött. Újjáalakult a Magyar Kommunista Párt (MKP), a Független Kisgazda-, Földmunkás- és Polgári Párt (FKGP), a Magyarországi Szociáldemokrata Párt (SZDP), a Nemzeti Parasztpárt (NPP), valamint a Polgári Demokrata Párt (PDP). Ezen politikai erők a Horthy-korszakban is létező, de a kormányzati rendszer ellenzékét képező pártok voltak (*Gyarmati*, 2021. 37. o.).

Az 1944. december 21-én megalakult Ideiglenes Nemzeti Kormányban[1] gróf Teleki Géza[2] geológus kapta a vallás- és közoktatásügyi tárcát. Minisztersége idején fejeződött be a második világháború; a front áthaladt az országon, de az iskolák pár hónap elmúltával folytatták az oktatást. Teleki megkezdte azt a munkát, melynek során új alapokra helyeződött a közoktatás; átszervezte a minisztériumot, elkezdődött a tankönyvek átdolgozása, a fasiszta sajtótermékek eltávolítása az iskolákból. A miniszter rendeletet adott ki az 1944–45. iskolaév szabályozásáról, az oktatás újraindításáról. Előírta, hogy a nevelés feladata minden iskola számára a világnézeti áthangolódás, demokratikus szellemben (*Mann*, 2004. 95. o.). Amit viszont nem akart, az egy új tanterv és egy új iskolatípus létrehozása, legalábbis biztosan nem már az 1945–1946-os tanévben (*Lukács*, 1982).

1945-ben lezajlott a háború utáni első parlamenti választás. Az új nemzetgyűlés által megalkotott 1946. évi I. törvény értelmében Magyarország köztársaság lett. A gazdasági életben a parasztság, a magántőke, a kisipar és a kereskedelem is jelen volt, sőt: a földreform felerősítette a gazdagparasztság pozícióit. A kitűzött célok, a sajtószabadság, egy modern és egységes iskolarendszer kialakítása, az Országos Köznevelési Tanács felállítása[3] mind fontos lépések voltak a demokratikus államberendezkedés megszilárdítása felé vezető úton. Azonban sem a hektikus külpolitikai helyzet, sem a kommunista párt befolyásának permanens növekedése nem segítették a demokratikusan megválasztott politikai, gazdasági és kulturális elit megszilárdulását. A hatalmi elit nómenklatúrává alakulását meghatározta a kommunista párt 1945-től érvényesülő burkolt pozíciószerzése az államhatalmi szervekben (*Németh*, 2009. 33. o.).

1 „*A 230 fővel megalakuló Ideiglenes Nemzetgyűlés összetétele látványosan tükrözte a háborús helyzetet. A delegáltak kereken 35%-a a Magyar Kommunista Párthoz tartozott, holott a pártnak ekkoriban saját becslése szerint is, legfeljebb csak háromezer fős tábora volt, ami az ország népességének 0,1%-át sem érte el. A szociáldemokraták és a kisgazdák – kerekítve – 25-25%-nyi mandátumot mondhattak magukénak, míg a fennmaradó helyeken osztoztak a parasztpártiak, a polgári demokraták, és néhány párton kívül álló képviselő*" (*Gyarmati,* 2021. 38. o.).

2 Gr. Teleki Pál korábbi miniszterelnök fia

3 1945. április 19-én az Ideiglenes Kormány 1140/1945. ME rendeletével megalapította az Országos Köznevelési Tanácsot, népiskolai és népnevelési, középiskolai és felsőoktatási szakosztályokkal (*Magyarországi Rendeletek Tára,* 79. évf. 1945. I. köt. 109.). A Nobel-díjas tudós, Szent-Györgyi Albert lett az elnök, az alelnök Kemény Gábor és Kiss Gábor, az ügyvezető igazgató Kiss Árpád volt. Vezetőségi tagjai között volt Kodály Zoltán, Bay Zoltán, Ferenczy Béni és Illyés Gyula is (*Katona,* 2017).

Az általános iskola létrehozása körüli vita, az iskolatípus küldetése

A nyolcosztályos iskola nem volt előzmények nélkül való a magyar iskoláztatás történetében. A gondolat már a húszas években felmerült, de akkor a gazdasági válság megakadályozta a megvalósítást. Az 1940. évi 20. törvény elrendelte ugyan a nyolcosztályos népiskolák létesítését, de a háborús viszonyok hátráltatták ennek tömegessé válását (*Pukánszky* és *Németh*, 1998.).

Az iskolareform lett az értelmiségi réteg földreformja. 1945 tavaszán került nyilvánosságra a Magyar Kommunista Párt köznevelési programja, melyhez a Nemzeti Függetlenségi Front pártjai közül a Nemzeti Parasztpárt csatlakozott, a Szociáldemokrata Párt és a Kisgazdapárt nem. Az MKP köznevelési programjának – készítésében természetesen részt vettek a szakszervezet kommunista vezetői is – fő célkitűzése „a vagyonosok műveltségi monopóliumának" felszámolása volt. A 10–14 évesek háromfajta iskolájában jól elkülöníthetően háromféle szintű műveltséget szerezhettek a fiatalok. Az MKP fontosnak tartotta, hogy az iskolarendszer alsó szintjén lévő iskolát úgy alakítsák át, hogy az a gyermek társadalmi háttértől függetlenül egységes tudásban és műveltségben részesítsen minden fiatalt, és a tanulási utak képességek és lehetőségek szerinti szétválása csak 14 éves korban történjen meg. Ezeknek a feltételeknek csak az egységes, ingyenes, minden 6–14 éves gyermek számára kötelező iskola tehetett eleget. A SZDP – 1918 és részben 1919 hagyományaira hivatkozással – a nyolcosztályos népiskola mellett tette le a voksát, megtartva a népiskolák felső tagozata mellett párhuzamosan futó polgári iskolát és alsó gimnáziumot. Ez a verzió nyilvánvalóan szimpatikus volt a polgári iskolai és a gimnáziumi tanárok számára, de meglepő módon a népiskolai tanítók egy kisebb hányada is ugyanezt az álláspontot képviselte. A Kisgazdapárt a „progimnázium" intézménye mellett szállt síkra. Érvelésük szerint az örökölt háromféle iskolatípus közül a gimnázium a legmagasabb színvonalú iskola, tehát legyen minden településen gimnázium. A terv irrealitása nyilvánvaló volt (*Lukács*, 1982. 36–41. o.).

A vitában fordulópontot jelentett a Kovács Máté – a kultuszminisztérium főosztályvezetőjének (később államtitkárának) – nevéhez fűződő (*Katona*, 2017), az Országos Köznevelési Tanács által benyújtott köznevelési reformtervezet, amelyet 1945 júliusában mutattak be. Eszerint *„a magyar iskolareform alapjául szolgáló elv: 14 éves korig egységes alapvető műveltség nyújtása minden tanulónak. Ezért a régi iskolarendszer felbontásával általános iskola elnevezéssel olyan iskolatípus szervezése van folyamatban, amelyet egységesen minden 6–14 éves gyermeknek el kell végezni. Bonyolult feladat elé állítja a reform elkészítőit az a tény, hogy a 9–11 éves korban a gyermekek hajlamok szerint kezdenek eltérni egymástól, valamint, hogy nem minden tanuló vonható be egyforma mértékben a nevelés munkájába. Ez azt jelenti, hogy némely tanuló gyorsabban képes több vagy másfajta anyag elvégzésére, mint a másik. Az általános iskola ezért a közös műveltségi anyagon felül (heti 25 óra) heti 6 órában két tantárgy választását teszi lehetővé. Ezt a két tárgyat a tanulók csoportonként, egymástól elkülönítve tanulnák. Ilyen*

szabadon választható tárgyak a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi ismeretek, az élő idegen nyelvek, a zene stb. Minthogy az általános iskola bevezetése igen nagyszámú új tanítót és tanárt igényel, egyelőre csak azok a népiskolák térhetnek át az új tantervre (…), amelyeknek elegendő számú tantermük és tanítójuk van"[4] (*Dancs*, 1979. 201. o.). A tervezet napvilágra kerülése világossá tette, hogy a korábbi magyar iskolarendszer – az alapfokú oktatás esetében mindenképpen gyökeres – átalakítása rövid távon meg fog történni, de az átalakulás tempója így is sokakat meglepett[5] (*Dancs*, 1979. 214. o.).

Végül 1945. augusztus 18-án – két héttel az iskolakezdés előtt – kelt 6650/1945. M. E. számú rendelettel az Ideiglenes Nemzeti Kormány létrehozta a nyolcosztályos általános iskolát, megszüntetve ezzel az 1868. XXXVIII. tc.-ben megalkotott polgári iskolát (*Bereczki*, 1998. 181. o.) Az általános iskola felváltotta a népiskola I–VIII. és a polgári iskola, valamint a gimnázium I–IV. osztályait (*Mann*, 2004. 95. o.). Az ezt követő vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendelet[6], amely csak az 1945–1946-os tanévre kiadott tantervet tartalmazta, egységesen az általános iskola 5. osztályává minősítette a gimnázium és a polgári iskola első osztályát, valamint a népiskolákban, ahol az érintett tanulók száma a 40 főt meghaladta, általános iskolai osztály indításáról rendelkezett (*Dancs*, 1979. 221. o.).

Az általános iskola első tanterve végül 1946-ban jelent meg a magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 75000/1946. számú rendeletében, és még ugyanabban az évben megjelentek az egyes tantárgyakhoz kiadott „részletes útmutatások" is.

Az új iskolával szemben több ellenvetés is felmerült. Az egyik érv szerint az adott gazdasági viszonyok között nagyon megalapozatlan volt a bevezetése, a másik fő érv a színvonal csökkenésétől való félelem volt. Ahogy Szombatfalvy György 1947 februárjában a Magyar Nemzet hasábjain Egy elhibázott kísérlet – az általános iskola című cikkében ki is fejti: „*Az egységes iskolában, ezen a nagy pedagógiai közkonyhán, vagy az erős, nagyétvágyú gyerek marad éhen, vagy a gyengegyomrú kap olyan túlterhelést, amely örökre elveszi kedvét a tanulástól. Itt meghal a verseny éltető szelleme s helyébe az unalom lép és a reménytelenség. (…) A reformtervezők, elismerjük, nem a színvonal csökkentésére törekedtek. De olyasvalamire, amiért a nívósüllyedésbe is bele tudnak nyugodni*" (*Szombatfalvy*, 1947. 4. o.). De a szerző nemcsak a már működő általános iskolák színvonalával, egységesítésével volt elégedetlen, az egész átalakítást elhamarkodottnak, elhibázottnak, tévesnek tartotta, hiszen sem megfelelő épületek, sem elég képzett pedagógus nem állt rendelkezésre: „*Kiderült mindenekelőtt, hogy az általános iskola az ország tanköteleseinek közel 40%-át jelentő falusi és tanyai gyermekek számára legfeljebb papiroson szervezhető meg. A nyolcosztályos általános iskola ugyanis (…) a IV. osztálytól*

4 Eredeti forrás: *Fogalmazvány* – UMKL VKM III. 1945. Iktatószám nélkül

5 Eredeti forrás: *Kadossa Oszkár állami népiskolai igazgató beadványa az általános iskolai tantervéről.* UMKL VKM III. 1945 – 42807.

6 *A Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter 37.000/1945. VKM számú rendelete az 1945/46. iskolai év megnyitásáról és tanulmányi rendjéről*

kezdve (…) szakképesítésű pedagógusok szaktanári rendszerét kívánja (…). Ámde népiskoláink jó két-harmada 1-2, legfeljebb háromtanítós. (…) Így a kísérlet hívei két lehetőség előtt állnak. Vagy elnevezik a régi falusi népiskolát általános iskolának és elnézik, hogy lényegében a régi munkát folytassa tovább és beismerik, hogy az általános iskola – nem általános, vagy bevallják, hogy a reformkísérlet nem sikerült" (*Szombatfalvy*, 1947. 4. o.).

Viták a nevelőképzés reformja körül

Az általános iskola megszervezésével szükségessé vált a magyar közoktatásügy egészének az átalakítása. Az eddigiektől teljesen eltérő iskolatípus a tanárképzés újjászervezését is megkövetelte.

Angyal János, aki 1946-tól miniszteri tanácsosként, 1947-től a minisztérium általános iskolai főosztályának vezetőjeként vett részt a nevelőképzés átszervezésében, 1945-ben a Köznevelés[7] hasábjain osztotta meg nézeteit (*Angyal*, 1945. 2–4. o.). A folyóirat ekkor foglalkozott első ízben az általános iskolai pedagógusok képzésének kérdésével. Angyal véleménye az volt, hogy az általános iskola két tagozata egy nagy egységet alkot, így minden pedagógusnak ismernie kell minden osztály tantervét, feladatát, sőt alkalmasnak kell lennie a képzés egész vertikumának oktatására is. Ezért értelemszerűen a korábbi tanítók és tanárok képzését is egységesíteni kell, ezt a miniszteri tanácsos három vagy négy évfolyamú nevelőképző főiskolákon képzelte el. Angyal János tanulmányait – egyebek mellett – a budapesti Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán végezte, így nem volt meglepő az a megjegyzése, amely szerint az általános iskolai pedagógusok képzését a polgári iskolai tanárképző főiskola szervezetére és tantervére építené.

1946 augusztusában Angyal egy interjú keretében szintén a Köznevelés hasábjain már nemcsak a képzésről, hanem a jövő ideális tanáráról, tanítójáról is nyilatkozott: „*A jövő tanárságának vagy tanítójának – hiszen a kettő között nem lesz olyan szembeszökő ellentét – mindenekelőtt anyagilag függetlennek, napi élelem- és ruhagondoktól mentesnek kell lennie. Csak így találhatja meg azt a lelki harmóniát, ami nélkül tisztes, eredményes munka nem is képzelhető. A pedagógus pálya legyen anyagi téren is jó pálya. Nyújtson biztos megélhetést és társadalmi megbecsülést, hogy a legértékesebb emberanyagot is odavonzza, hogy lehetővé tegyen egy egészséges kiválasztódást, hogy valóban hivatássá magasodjék, ne mesterség, hanem életcél és élettartalom legyen*" (*Kállay*, 1946. 4. o.). Ugyanebben az interjúban Kovács Máté miniszteri tanácsos az alkalmassági vizsga, sőt egyfajta felvételi vizsga tervét is bejelentette. „*A Tanárképző Főiskolán nem lehet egyetlen alap a fölvételnél az iskolai bizonyítvány. A jelentkezőktől föltétlenül meg kell kívánni egy – nevezzük így – alkalmassági vizsgát. Még kívánatosabb volna,*

7 A Köznevelés című folyóirat 1945-ben látott napvilágot, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hivatalos lapjaként. A vizsgált időszakban kétheti lapként jelent meg, minden hónap elsején és 15-én.

ha az iskolai pályaválasztási tanácsadás során a végzett diákokat valamilyen formában minősítenék olyan szempontból is, hogy az általános nevelői hajlam mellett, mely tárgycsoportokhoz van különösebb érzéke. Így mindjárt tanulmányai kezdetén jó irányba indulna és a későbbi megtorpanásoktól, csalódásoktól mentesülhetne a jelölt. Könnyebb és eredményesebb lenne a pedagógiai képzés is, ha a főiskolai tanárok egy már bizonyos fokig válogatott, nem ötletszerűen egybecsapódó gárdával foglalkozhatnának" (*Kállay*, 1946. 4. o.). Szemben Angyal 1945-ben publikált elképzelésével, 1946-ban a minisztérium tervei között már az szerepelt, hogy a pedagógusképzés az egyetemekre kerül, és csak abban az esetben, ha a létszám miatt ez nem lehetséges, akkor történik főiskolákon. A minisztériumi tervben egyértelműen fogalmaztak abban a tekintetben, hogy mivel éppen az iskolák színvonalának az emelése volt az egyik legfontosabb törekvése a minisztériumnak, egyetemre és főiskolára csak érettségi bizonyítvány birtokában lehet majd jelentkezni.

A Horthy-korszakban az 1918-ban főiskolai rangot nyert Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolára nemcsak érettségivel, hanem tanítói oklevéllel is be lehetett iratkozni, sőt a felvételnél előnyt élveztek a tanítók, hiszen ők már rendelkeztek pedagógiai ismeretekkel. A tanítóképzés középfokú iskola volt, így értelemszerűen nem volt elvárás az érettségi a 6–10 éves diákok oktatására való felkészüléshez. A minisztérium tervei szerint a pedagógusképzés egy egységes, két tanéves képzéssel kezdődne. Csak ennek a sikeres abszolválása után válna ketté az általános és a középiskolai nevelők képzésének az útja. Az általános iskolai tanárok képzése tehát négyéves lenne. Két szakcsoport (humán vagy reál tárgyak) közül választhatnának, és képesítést szereznének az általános iskola mindkét tagozatának oktatására. A korábbi tanítói szakma így idővel gyakorlatilag eltűnne, és a korábban megszerzett tanítói képesítésű pedagógusok kétszer egyéves továbbképzés elvégzése után szakvizsgát tehetnének, és tanári címet kapnának. A leendő gimnáziumi és szakiskolai tanárok az alapozó két év után az egyetemen további négy évig tanulnának, így az ő képzésük összesen hat évig tartana (*Kállay*, 1946. 4–5. o.).

1946 októberében a Köznevelés című folyóirat címlapon és a belíveken is újra és hosszasan foglalkozott a nevelőképzés reformjával. A főoldalon Nagy Miklós, a kultuszminisztérium államtitkára elsősorban a státuszrendezés kérdésére irányította a figyelmet. A kormány segítségét kérte a küszöbönálló nevelőképzési reform finanszírozására, valamint a pedagógusbérek átgondolására, emelésére: *„hogy ha szebb, igazabb, boldogabb új életet akarunk teremteni ebben a hazában, akkor a nevelőket meg kell becsülni, a társadalom élére kell állítani, részükre a legutolsó tanyán, a legkisebb faluban is biztosítani kell legalább azt a fizetést, amit az állam egy járásbírónak, vagy egy rendőrkapitánynak adni tud"* (*Nagy*, 1946. 2. o.).

Kiss Árpád, a Köznevelés folyóirat kiadásért is felelős szerkesztője (1946–1948) és az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatója (1945–1948) ugyanebben a lapszámban tárta a nyilvánosság elé a Köznevelési Tanács reformtervezetét, amit az elnöki tanács állásfoglalásának megfelelően kívántak majd beterjeszteni a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium elé. A szerző előrebocsátotta – mintegy előzetes mentegetőzésként

–, hogy a december elsejei számot a javaslathoz érkező vélemények, esetleges új szempontok közreadásának szánják, és várják a szakma észrevételeit a „még el nem dőlt kérdésekben" (*Kiss*, 1946. 2. o.). Kiss kifejtette, hogy a tanítóság anyagi- és társadalmi helyzete, munkakörülményei – osztatlan, koedukációs iskolák – a múltban nagyon megnehezítették a tanítás színvonalának nemhogy az emelését, de a szinten tartását is. A tanítók már a két világháború között is többször kérték a népiskola 8 osztályossá tételét (*Wanitsek*, 1928. 25. o.) és a tanítóképzés tartalmi elemeinek kiterjesztését annak érdekében, hogy a tanító képesítve legyen ne csak a 6–10, hanem a 10–14 éves gyermekek oktatására is. A középiskolai tanárság tudományos felkészültségében látta korábban a hiátust, és a lélektani, pedagógiai, szakdidaktikai elemek beépítését sürgette a tanárképzésbe. Ez a törekvés is alátámasztja azt a meglátást, amelyet Kiss is megfogalmazott, miszerint a gimnáziumok inkább működtek – szellemiségüket, tananyagukat, oktatási-nevelési módszereiket tekintve – a főiskolák, egyetemek előszobáiként, és nem figyeltek eléggé a gyerekekre.

Kiss munkájában ezután rátért az utánpótlás hiányának a problémájára, azaz arra a tényre, hogy nincs elég hallgató a pedagógusképzésben, és aki elvégzi a képzést, az sem feltétlenül a szakmájában helyezkedik el: „*A tapasztalat azt mutatja, hogy a budapesti származású, Budapesten végzett okleveles óvónők zöme irodában helyezkedett el*" (*Kiss*, 1946a. 3. o.). Bemutatása alapján a tervezethez több javaslat is érkezett ennek a problémának a megoldására. Tettamanti Béla egyetemi tanár véleménye szerint „*Jogot kellene biztosítani a nevelőképzés valamelyik pontján az illetékes – és természetesen a gyakorlóiskola tanáraival kiegészített – tanári karnak arra, hogy azokat, akiket nevelői pályára nem tart alkalmasnak, más, képességeiknek és hajlamaiknak jobban megfelelő pályára terelje*" (*Kiss*, 1946a. 3. o.). Kürthy Menyhért a Katolikus Tanügyi Tanács elnöke az alkalmasság előzetes vizsgálata mellett érvelt: „*Ha bárhol másutt mellőzhetőnek is tartjuk a pályára való alkalmasság előzetes vizsgálatát, a nevelők kiválasztásának korszerű tervezetéből bizonyára nem maradhat el a tanácsadásnak ez az egyetlen tárgyilagos támpontja*" (*Kiss*, 1946a. 3. o.). Mérei Ferenc, a Fővárosi Lélektani Intézet vezetője és Burchard-Bélavári Erzsébet, a Népjóléti Minisztérium Kisdedóvási Osztályának vezetője a 18. életév betöltésétől és felvételi vizsgálattól tették volna függővé a nevelői pályára való bocsátást. A Pázmány Péter Tudományegyetem bölcsészeti karának véleményét Prohászka Lajos egyetemi tanár így írta le: „*A leggyökeresebb változást tanügyi kormányzatunk kétségkívül az általános iskola megteremtésével idézte elő... A régi gimnázium megszűnésével olyan ifjúság fog néhány év múlva jelentkezni az egyetemen, amelynek képzettsége az ú.n. törzsanyag egységesítése ellenére is differenciáltabb lesz a réginél. E képzettség mértékét még nem ismerjük. De épp ezért újra és most sürgetőleg fellép az a kérdés, hogy fenntartsuk-e a jövőben is a felvételnek eddigi módját, vagy pedig magunk gondoskodjunk felvételi vizsga szervezésével a szükséges kiválogatásról? A felvételnek mindkét módja mellett és ellen tudvalevőleg felsorakoztathatók az érvek. S ugyanez mondható arról a felmerült tervről is, mely versenyvizsgálat bevezetésével igyekeznék a felvételkor (de a későbbi minősítések alkalmából is!) a szükséges szelekciót megejteni. A versenyvizsgálatnak*

tagadhatatlanul vannak előnyei, de ezek inkább csak akkor érvényesülnek, ha nagyjából azonos képességűek vetik alá magukat. De egyébként a versenyvizsgát nem tartom a tehetség csalhatatlan bemutatkozási lehetőségének: inkább csak a talpraesettnek nyílik jobb alkalma bemutatkozni benne, s letarolni az élhetetlenebb, de esetleg tehetségesebb elől minden babért. Ennek figyelembevételével azt vagyok bátor javasolni, hogy mindaddig, amíg nem nyílik közvetlen alkalmunk arra, hogy az új iskolából kikerülő ifjúság szellemi szintjével és készültségével megismerkedjünk, ne sürgessük a felvétel eddigi rendjén való változtatást, annál kevésbé, mivel ez olyan zökkenőkkel járhat, amelyeknek áthidalására a mainál valamivel nyugodtabb idő kívánatosabb" (*Kiss*, 1946a. 4. o.).

Összességében tehát a pályára való kiválasztás és a pályán tartás témájában közreadott vélemények több nézőpontot is képviseltek. Van előnye az előzetes vagy akár a képzés során lebonyolított alkalmassági vizsgáknak is, és szóltak érvek az egy alkalommal történő felmérések ellen is. Kiss mindenesetre leszögezte, hogy amíg nincs elég hallgató, addig a mérésükről, válogatásukról érdemben beszélni nem érdemes, hiszen minden jelentkező beiskolázása, pályán tartása és ezek metódusainak megtalálása a sürgetőbb feladat.

Az egyéb kérdések mellett a nevelőképzés szerkezetének átalakítása körül folyó vita – Kiss közlése alapján – továbbra is nagy hullámokat vetett. Kiemelte, hogy a szakmai körökből beérkezett javaslatok nagy része a korábbi tanítóképzés teljes felszámolása mellett szállt síkra. A tanítóság nyomatékosan kérte, hogy a képzés érettségit is adó iskolatípusba kerüljön – tehát ne „csak" képesítő oklevelet adjon –, ráadásul a gimnáziumi érettségivel egyenértékű érettségi vizsgát. A felsőoktatási tanulmányokkal kapcsolatban erősen megoszlottak a vélemények. A Köznevelési Tanács egy olyan egységes nevelőképzést javasolt, amelyben – közös gyakorlatokkal – minden nevelő-hallgató együtt tanulna az első két évben. Ennek elvégzése jogosítana az általános iskola alsó tagozatában való tanításra. További két év (tehát összesen négy) kellene a felső tagozatban való tanításhoz, majd további kettő év elvégeztével (hat év alatt) lehetne valaki középiskolai tanár. Ezt az álláspontot képviselte többek között Juhász Géza debreceni egyetemi tanár is: „*A jelzett módon az azonos előképzettség (érettségi) biztosított, a nevelőképzés egységes: egy intézmény keretében, de három tagozatban, a képzés idejéhez, a hajlamhoz és tehetséghez igazodik. Az egyes tagozatok közti vizsga szelekciós jellegű, így a legkiválóbbak mindenesetre feljuthatnak a legmegérdemeltebb fokozatba. Elképzelhető, hogy kiváló pedagógus tehetségek szívesen megmaradnának az alsófokú tagozatban is; ezt egyenesen kívánatosnak kell tartanunk. Nagymértékben elősegítené ez az egységes életszemlélet, világnézet kialakítását is, és hozzájárulna az egyes iskolák közti színvonalbeli különbségek kiegyenlítéséhez is*" (*Kiss*, 1946a. 4. o.). Bárczi Géza egyetemi tanár határozottan az egyetemi képzés kiterjesztése mellett foglalt állást: „*...a gimnáziumi tanárok képzése helyeztessék át teljes egészében az egyetemre és a gimnáziumi tanárok gyakorlati kiképzésének ideje maradjon az eddigi, továbbá az általános iskolai tanárképzés is kerüljön lehetőleg szorosabb kapcsolatba az egyetemmel*" (*Kiss*, 1946a. 4. o.).

Voltak ezeken kívül olyan javaslatok is, amelyek minden általános iskolai nevelőtől 3-4 éves főiskolai vagy egyetemi képzést vártak el, ami azt jelentette, hogy a tanítóképzés teljesen eltűnt volna a magyar oktatás palettájáról.

A vélemények tanulmányozása során világossá vált, hogy az egyetemek a nevelőképzést – legalábbis részben – a saját feladatuknak tekintették. A Pázmány Péter Tudományegyetem mellett különösképpen Karácsony Sándor hangsúlyozta, hogy „a nevelőképzést sajátosan egyetemi képzésnek tekinti, a nélkül a bölcsészeti kar elveszítené létjogosultságát" (*Kiss*, 1946a. 5. o.). A budapesti, debreceni, szegedi gyakorlógimnáziumok a pedagógusképzést – szintén minél nagyobb arányban – az egyetemeken képzelték el.

A fenti, e tanulmányban is részletesen bemutatott érvek taglalása után nyilvánvaló, hogy az elképzelések széles spektrumon mozogtak. Egyes tanítók azzal is megelégedtek volna, ha a képzésük középfokú marad, és csak annyi változik, hogy gimnáziumi szintű érettségit is ad. Mások a képzést főiskolára vitték volna. Megoszlottak a vélemények abban a tekintetben is, hogy a tanítóképzés elvégzése 4 vagy 8 évfolyam tanítására jogosítson. A korábbi polgári iskolai tanárok esetében kérdés volt, hogy az ő helyük hol lesz az általános iskolában. Csak a felső tagozaton taníthatnak? Hol képezik majd a felső tagozat tanárait? Főiskolán, magas szintű gyakorlati tudást nyújtva? Egyetemen, ahol a gyakorlati képzés nehezebben megvalósítható, és a módszertani szaktudás átadásának mélysége kérdéses lehet? Épüljenek ezek a szakmák egymásra, és a kiválóbbak tanít-hassanak magasabb fokon? Nem fogja ez azt eredményezni, hogy egy tehetséges pedagógus nem marad az alsó tagozatban, ha tovább is tanulhat, hiszen magasabb fizetési kategóriába esik, és magasabb lesz a társadalmi státusza is? Milliónyi feltett és fel nem tett kérdés kavargott. A reformnak azonban meg kellett történnie. A megoldást végül a minisztérium és a Köznevelési Tanács abban látta, ha két reformtervezetet „futtat meg" a Köznevelés hasábjain, és összegyűjtik a tervezetekre érkezett reflexiókat.

A tanulmány következő részében a két reformtervezet rövidített változatát mutatom be Kiss Árpád cikke alapján (*Kiss*, 1946a. 5–6. o.):

„A Köznevelési Tanács 1. számú javaslatterve.
A nevelőképző színhelye az egyetem bölcsészeti kara; az eddigi állapottól eltérően megszűnik a külön tanárképző intézet és a tanárvizsgáló bizottság. Helyükre a bölcsészeti karon belül a pedagógia professzorának (…) igazgatása alatt működő egyetemi szerv létesül a nevelőképzés szempontjainak érvényesítésére. (…) A gyakorló gimnáziumok és általános iskolák szervezetileg az egyetemmel kerülnek szorosabb kapcsolatba. Valószínű, hogy egyes karokon szükségessé lesz a megnövekedett hallgatói létszám és az új igények kielégítése céljából a nevelőképzésre való tekintettel lényeges, jelenleg hiányzó vagy szünetelő tanszékek betöltése, egyes tanszékek szaporítása. Mind az általános iskolai, mind a gimnáziumi tanári hivatás betöltésének (…) feltétele a középiskolai érettségi bizonyítvány. (…) A jelöltek az egyetemre való felvétel után szakot vagy szakcsoportot választanak. (…) Az általános iskola és gimnázium tanárai bizonyos ideig együtt haladnának, teljesen azonos

pedagógiai előkészítésben részesülnének: az általános iskola tanárai négy, a gimnázium tanárai öt év alatt szereznének diplomát. Külön egyetemi intézetek teszik lehetővé azoknak a készségeknek gyakorlását (zene, rajz, kézimunka stb.), amelyeket eddig a tanítóképzőintézetekben a tanítóknak módjukban volt a képzéssel párhuzamosan kifejleszteni magukban. (…) Addig, amíg az egyetemek a nagyobb hallgatólétszám felvételére elő nem készülnek és az általános iskola nevelőszükségletéről gondoskodás nem történik – az itt vázolt képzés két évre vonható össze. Addig tehát azok az általános iskolai nevelők, akik ezt a rövidített tanfolyamot választják, valamint az átmeneti időre még esetleg szükséges népiskolai tanítók, érettségi után a kielégítő módon felszerelt tanítóképzőkből átalakítandó akadémiákon nyernék kétéves kiképzésüket. Az akadémiák bizonyos kapcsolatban lennének az egyetem bölcsészeti karával (annak a „partikulái"), a két tanulmányi év anyaga pedig olyan lenne, hogy a szaktárgyból való kiegészítő vizsgálatletétele után az akadémia növendéke az egyetemen folytathatná tanulmányait.

A Köznevelési Tanács 2. számú javaslatterve.
A gyermekeket a kilencedik életév végéig – tehát az általános iskola alsó három osztályában – olyan nevelők, sokkal inkább, nevelőnők gondoznák, akik a családi nevelésben jól bevált eljárásokkal az ápolásra, szoktatásra, begyakorlásra, ezzel párhuzamosan a játékos kedélynevelésre, a gyermek ismeretkörének minden nehézkességtől mentes bővítésére helyeznék a fősúlyt. (…) Azért az általános iskola fenti évei számára olyan jól képzett nevelőkre van szükség, akik az óvoda játékos foglalkozásaiból lassan vezetnék át a gyermeket az éneklés, rajzolás, írás, olvasás, beszéd, számolás készségeinek kifejlesztésével a tulajdonképpeni iskolai munkához. Ilyen nevelők és nevelőnők az általános iskola nyolcadik osztályára épülő – az eddigi óvónőképzőintézet és tanítóképzőintézetek hasznos tapasztalatait értékesítő – új ötéves intézetekben készülhetnének fel hivatásukra; ezek a mostani tanító- és tanítónőképző intézetekből könnyűszerrel kialakíthatók lennének. A nevelőképzésnek ez a módja az általános iskola szervezetén vagy tantervén semmi változást nem ejtene, egyszerű alkalmazkodás lenne az alsó évek osztály-, és a felső évek szakok szerinti tanításához. (…) az egyetemek megfelelő intézetei szoros kapcsolatot tartanak fenn a körzetükbe tartozó nevelőképzőkkel, azoknak tevékenységét állandóan ellenőrzik, irányítják (…). A nevelőképzésnek ez a formája nagyjában kétféle nevelőt teremtene: az egymástól nem sokban különböző egyetemi végzettségű nevelőket (általános iskola IV–VIII. osztály és gimnázium) és a kisgyermekek nevelőit és nevelőnőit, akik az egyetemmel kapcsolatban álló szakiskolai képzésben részesülnének" (*Kiss*, 1946a. 5–6. o.).

Az egyes számú reformtervezetben érdekesség az átmeneti időre szóló, igen nagy könnyítés a nevelőképzés végső formájához képest – az időtartam felére rövidített tanfolyam elvégzése (négy év helyett kettő) – az általános iskola tanárai esetében, a második reformtervben pedig az a korábban szóba nem kerülő gyakorlat, hogy az alsó tagozat három, a felső tagozat öt tanévből álljon, valamint hogy az alsó tagozatos nevelő leginkább nevelő nő legyen, és ne férfi.

A szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola tanári kara már nagyon korán – 1946 júniusában – bekapcsolódott a nevelőképzés reformjának vitájába, a Köznevelési Tanács felkérésére. Eperjessy Kálmán, a főiskola igazgatója egy 1946. július 10-én elhangzott beszédében így fogalmazott: *„Nem tudjuk, hogy mi lesz a főiskola sorsa a nevelőképzés küszöbön álló reformja során. Amennyiben a készülő reform tanulmányi rendünket érinteni fogja, az legyen a kötelességünk, hogy a hét és fél évtizedes tanárképzésünk megbecsült hagyományait és országosan elismert értékeit maradéktalanul átvigyük az új szervezetbe.' A megbeszélésen a főiskolai tanárok az javasolták, hogy az általános iskolai tantervben szerepeljenek az eddigi német szak helyett más idegen nyelvek is, és az 1946/47. tanévtől szervezzék meg az angol, francia, orosz s esetleg az olasz szakos tanárok képzését. Ezt a javaslatot elfogadták, s így jött létre az 1947-es tantervben az idegen nyelvi szakcsoport"* (*Bereczki*, 1998. 187. o.).

A különböző forrásokból származó, sokszor egymásnak ellentmondó hírek azonban továbbra is nyugtalansággal töltötték el a főiskola tanárait, így Eperjessy 1946 szeptemberében a minisztérium illetékeseitől személyesen is érdeklődött a főiskola további sorsáról. Megnyugtató válaszként azt kapta, hogy a szegedi főiskola működése a fennálló tanulmányi rend keretei között zavartalanul folyhat tovább (*Bereczki*, 1998. 187. o.).

A korábban említett 1946. december elsejei lapszámban valóban teret kaptak a két javaslatra érkezett meglátások, kritikák. A címlapon azonban Lukács Sándor, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete országos titkárának a vezércikkét olvashatjuk, aki lehetőséget kapott arra, hogy ismertesse a szakszervezet és a maga álláspontját a nevelőképzés reformjával kapcsolatban. Lukács mindenekelőtt leszögezte, hogy Kiss Árpád októberi cikkének megjelenése után nem sokkal a Köznevelési Tanács az egyes számú javaslat mellett döntött (*Lukács*, 1946. 1. o.). Ez a tény némileg súlytalanná és okafogyottá tette a később taglalt, a szakmai közösségtől beérkezett véleményeket.

Lukács elégedetlenségének adott hangot a cikkben a reformfolyamat lassúsága miatt, és arra az ellentmondásra hívta fel a figyelmet, hogy a minisztériumban ugyanazok a személyek, akik az általános iskola bevezetésekor a színvonal csökkenésétől tartottak, most a leghevesebb ellenzői a nevelőképzés felsőfokúvá emelésének. A szakszervezet titkára elképzelhetetlennek tartotta, hogy a Magyarországon működő három bölcsészeti kar a közeljövőben meg fog birkózni évi 10-12 ezer hallgató képzésével, és aggodalmát fejezte ki a pedagógiai képzés mélységével kapcsolatban is, ahogy fogalmazta: *„meg kell jegyeznünk, hogy a nevelőknél a tárgy-ismerettel legalább egyenrangúan fontos a pedagógiai „tudás" és ebben bizony még a nagyon gyenge tanítóképzők is felülmúlták az egyetemet. Az egyetem bizony nem nagyon segítette elő azt, hogy középiskolai tanárjelöltjeink nevelőkké váljanak"* (*Lukács*, 1946. 2. o.).

A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének javaslata szerint a középfokú nevelőképzést meg kell szüntetni, és a pedagógusképzésre való jelentkezés előfeltételévé kell tenni a középiskolai végzettséget. A szakszervezet egyetértett a Köznevelési Tanács 1. számú reformtervezetével abban, hogy a pedagógusképzés az egyetemekre

kerüljön, de csak abban az esetben, ha megfelelő pedagógiai, pszichológiai kurzusokkal és gyakorlati képzéssel egészítik ki a képzést. Mivel ez a korban működő három bölcsészkaron nem volt elképzelhető, így a szakszervezet további bölcsészeti fakultások felállítását látta szükségesnek. Mivel ezek megnyitásához időre volt szükség, az átmeneti időben a tanárképzést egyetemi jellegű nevelőképző főiskolákon képzelte el a szakszervezet. Véleményük szerint ezek is fejlődhetnének később bölcsészkarokká. Két évig együtt tanulna (humán vagy reál szakcsoportban) minden nevelő. Az általános iskolai nevelőképzés ideje négy, a gimnáziumé öt év lenne. A második év végén a megfelelő vizsgálatok után döntenének a hallgatók arról, hogy általános iskolai vagy középiskolai tanárok lesznek-e (*Lukács*, 1946. 3. o.).

Ugyanebben a számban olvashatjuk tehát a visszajelzéseket is a Köznevelési Tanács reformterveire. Kiss Lajos, a Nyíregyházi Tanítóképző Intézet tanári testülete nevében igen szkeptikusan fogalmazott: „*Reánk, a tanítóképzés munkásaira a reformtervek nem hatnak olyan igézetes erővel, mint azokra, akiket az ilyen igézetek még nem csaltak meg. Sajnos, nagyon jól tudjuk, hogy milyen különbségek állnak fenn tervek és valóságok, rendeletek, törvények és az élet között. Alig van közoktatási intézményünk, amely annyi papírreformot ért volna meg, mint a tanítóképző; a szomorú valóság mégis az, hogy 1881-től, amikor ténylegesen négyéves lett a képzés, 1946-ig, tehát 65 esztendő alatt csak egy esztendővel tudott gyarapodni a kiképzés ideje*" (*Kiss*, 1946b. 4. o.).

A régi tanítóképző intézetek változatlan formában történő fenntartása mellett egyetlen pedagógus tört lándzsát, mindenki más az érettségiben látta a pedagógushivatásokra felkészítő iskolák közös alapját.

Kövendi Dénes budapesti gimnáziumi tanár a 2. számú javaslattervvel értett egyet: „*A 6–9 éves gyermekek nevelőit továbbra is az eddigi tanítóképzőhöz hasonló intézet képezhetné, míg az általános iskola felső osztályainak és a gimnáziumnak a nevelőit az egyetem. Ez szociális szempontból is előnyös lenne...; azok, akik anyagi helyzetük miatt képtelenek a hosszú egyetemi képzést vállalni, megjárhatják ezt a rövidebb utat, és ha van rá természetes hajlamuk, kis gyermekek kitűnő nevelői lehetnek*" (*Kiss*, 1946b. 5. o.).

Néhányan a tanítóképzés felsőfokúvá alakítása következményeként fogalmazták meg a jelentkező tanulók számának további visszaesését, hiszen a szegény családok gyermekei számára ezzel ez a szakma is elérhetetlenné válna. A nyíregyházi tanítóképző tantestületének ugyanakkor az első javaslatban ideiglenes megoldásként bemutatott verzió a legszimpatikusabb, azaz: „*a tanítóképzés a mai tanítóképzőkből átalakítandó, érettségire épülő 2 éves akadémiákon*" folyjon (*Kiss*, 1946b. 5. o.) Csom Pál a bentlakásos iskolák mellett állt ki: „*Az általános iskola nevelőjének elsősorban önmagának kell alapos nevelésen keresztülmennie, hogy nevelni tudjon. Szerintem jó pedagógust csak internátusban lehet nevelni. Azt hiszem, fölösleges ezt külön példákkal bizonyítanom. Elég, ha utalok arra, hogy a több éven keresztül folytatott közösségi élet, a közös hálótermek, dolgozószobák, ebédlők hatása, a közös szórakozás, játék, gyakorlatok a demokrácia számára valóban vérbeli nevelőt adnak s ezt semmiféle egyetemi tanulmánnyal nem lehet pótolni...*" (*Kiss*, 1946b. 6. o.).

Péter László[8] – ahogyan Kiss meg is említi, „*az első egyetemi hallgató, aki a nevelőképzés ankétjába bekapcsolódik – sokat ígérő felszólalásában a bölcsészeti karon együtt folyó tudós- és tanárnevelés érdekeinek összeegyeztetését kísérli meg: '...azt reméltük, hogy demokráciánkban a társadalmi differenciálódás meg fog szűnni végre. Ennek, sajnos, a mi körünkben nem sok jelét látom. A látszat természetesen megvan, de az álnyájasság mögött ott emelkedik a kínai fal. Pl. egy orvos jelent meg egy kis faluban. A társadalmi érintkezést csak az egyetemet végzettekkel vette fel. Vajon mi különbség lehet egy orvos és egy tanító között? Ő a test istápolója, mi a nemesebbet, a lelket irányítjuk. A különbség csak a képzésben van. Egyetemre a tanítósággal!'*" (*Kiss*, 1946b. 6. o.)

Kiss Árpád a vélemények ismertetése után saját gondolatain keresztül összegezte a nevelőképzés reformjával kapcsolatos vita állását. Arra mutat rá, hogy habár nyilvánvalóan fontos a képzés szerkezete, szintje, de a képzés minőségét valójában – a szinttől függetlenül – a benne oktató személyek felkészültsége adja: „*Mert hogy a nevelőképzés egyetemi vagy főiskolai színvonalú-e, azt nagy részben tanárairól lehet megítélni. Nem arról, hogy milyen tudományos fokozat birtokosai, hanem arról, hogy rá tudják-e nevelni a magyarság jövendő nevelőit az önálló gondolkodásra, kritikára, problémák meglátására, ki tudják-e bennük alakítani a folyton tökéletesedő és tökéletesítő személyiséget? Ilyen munkára – akár lélektanról, akár a neveléstudományról, akár szakismeretről van szó – csak olyan professzorok alkalmasak, akik nemcsak tanítanak, hanem szakmájuknak valamilyen fokon önálló művelői. A nevelőképzésnek így kikerülhetetlenül kapcsolatba kell kerülnie az egyetemi kutató-intézetekkel és azoknak vezetőivel. Milyen lenne ez a kapcsolat, hogy az egyetemeket egyrészt a sok és sokféle követelmény, másrészt a nagy hallgatólétszám szét ne feszítse?*" (*Kiss,* 1946b. 7. o.)

Végezetül Kiss Árpád a maga elképzeléseit is megosztotta az olvasókkal. Szerinte a nevelőképzést az egyetemeknek kell vállalniuk, de ugyanakkor tanárképző főiskolákra is szükség van. Ez utóbbiakat nyilvánvalóan szintén az egyetemek kötelékén belül képzelte el: „*az első két évben az általános iskola és a gimnázium jövendő tanárai nagyjában együtt haladhatnának. A harmadik évben az általános iskola nevelői kiválnának és megkezdenék gyakorló évüket – itt sok közös órájuk lehetne az ötödik évüket megkezdő gimnáziumi tanárjelöltekkel –, a gimnáziumi tanárok pedig folytatnák nagyobb tudományos elmélyedést kívánó tanulmányaikat, kevesebb kötelező órával a harmadik és negyedik évben, ismét többel az ötödik, a mai gyakorló évben. Természetesen nemcsak az egyetemek bölcsészeti karain folynék nevelőképzés, hanem nevelőképző főiskolákon is. Ezek hároméves akadémiák lennének, önálló igazgatással, professzori karral, intézetekkel, internátusokkal. Az egyetemek partikuláiként az egyetemek tudományos irányítása alatt állanának. Az első két évben ugyanazokat a kötelező órákat tartanák meg, mint az egyetemek, és végeznék a szakcsoportokba való bevezetést is. A harmadik évük gyakorló év lenne*" (*Kiss*, 1946b. 8. o.).

8 Minden bizonnyal a későbbi irodalomtörténész, egyetemi tanár, aki 1943 és 1948 között végzett magyar–latin–filozófia szakon tanulmányokat a szegedi tudományegyetemen.

Kiss Árpád számításai szerint az általános iskolai nevelőknek pusztán a pótlásához (halál, nyugdíjazás stb.) évi 1200 nevelő képzésére lesz szükség, és kb. évi 1000 új nevelő képzése lesz szükséges a fejlesztések okán, ez összesen évente 2200 pedagógus kiállítását jelenti. Kiss úgy számolt tovább, hogy ha 20(!) tanárképző akadémiát állítana fel az állam, akkor évfolyamonként maximum 133 hallgatóval kellene az intézményeknek számolniuk. És ez nem lehetetlen szám (*Kiss*, 1946b. 8. o.). Egyetérthetünk Kiss kalkulációjával, de az ebben a korban működő egyetlen, 10–14 éves diákok tanárait képző intézmény, az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola mellett 19 új képzőhely felállítását vizionálni (ha a szegedi képzőt egyáltalán meg kívánták tartani) elég merész felvetés volt.

Természetesen a vita során az érintett intézményekben – Szegeden a tanárképző főiskolán, a gyakorlóiskolában és az egyetemen is – beszédtéma volt a tervezett reform és annak hatása a több évtizede sikeresen működő intézményekre. A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán az egyetemmel való együttműködés nem volt új keletű, hiszen 1928, azaz az intézmény Budapestről Szegedre költöztetése óta a főiskola több területen is együttműködött az egyetemmel, sőt az egyetem „befolyási övezetébe" tartozott (lásd részletesebben *Fizel*, 2018).

1947 tavaszán a szakszervezet szegedi csoportja (vezetője Greguss Pál egyetemi tanár) vitafórumot rendezett az elkészült reformjavaslatokkal kapcsolatban. Takács Béla, a tanítóképző intézet igazgatója némileg meglepő módon a saját intézménytípusának a megszüntetése mellett érvelt: *„Véleményem szerint az általános iskolai nevelő-képzés az általános iskola egységének a megbontása nélkül középiskolai érettségi bizonyítvány alapján főiskolán történjen"* (*Lukács*, 1947. 7. o.). Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola tanári testülete, a szegedi egyetem bölcsészeti és matematikai karok karközi bizottsága ugyanakkor amellett szállt síkra, hogy a 6–10 évesek nevelőit továbbra is középfokú szakiskolákban képezzék, és csak a 10–14 évesek képzése kerüljön nevelőképző főiskolára vagy egyetemre (*Lukács*, 1947. 8. o.).

A Tanárképző Főiskola tanári testületének javaslata az volt, hogy olvasszák be a nevelőképző főiskolákat és intézeteket az egyetembe. A szegedi egyetem karközi bizottsága pszichológiai és pedagógiai alapon külön nevelőképzést tartott szükségesnek a 6–10, 10–14 és 14–18 éves növendékek nevelői számára, valamint a tanítóképzést, csatlakozva a tanárképző főiskola elképzeléséhez, középszinten tartotta volna, de érettségivel egészítette volna ki (*Lukács*, 1947. 9. o.).

Szili Török Imre, a tanárképző főiskola főiskolai tanára véleménye azt volt, hogy *„a középiskolák nevelőjelöltjei képzésének (…) részben a főiskolán, részben az egyetemen kell történnie, de nem egymásutáni sorrendben, hanem párhuzamosan. A főiskoláknak kell nyújtaniuk a szükséges pedagógiai, pszichológiai, szakdidaktikai gyakorló-oktatást; az egyetemeknek pedig a magasabb fokú szakképzés és tudósképzés a feladatuk. A középiskolák leendő tanárai (…) mindaddig hallgatói a nevelőképző főiskolának, míg egyetemi tanulmányaikat is be nem fejezik"* (*Lukács*, 1947. 9. o.).

Szili Török tehát megfordította volna a korábbi gyakorlatot, azaz azt, hogy a polgári iskolai tanárnak készülő főiskolai hallgatók vettek fel kurzusokat a képzésük egész

időtartama alatt az egyetemen 1928 és 1947 között, elképzelése szerint a középiskolai tanárnak készülő hallgatóknak is – a korábbi gyakorlattal szemben, amikor a képzésük egésze az egyetemen zajlott – a tanárképző főiskolán kellene tanulniuk alkalmazott pedagógiát, pszichológiát.

A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete a Pedagógus Értesítő című folyóirat 1947. április elsejei számában 10 pontban gyűjtötte össze az általános iskolai nevelők képzésével kapcsolatos követeléseit:

„*1. Közvetlenül a VKM fennhatósága alá tartozó állami nevelőképző főiskolákon történjék.*

2. A felvétel alapja (bármilyen államérvényes érettségi bizonyítványt nyújtó) középiskolai végzettség.

3. A nevelőképző főiskola feladata az általános iskolai nevelőjelöltek szakképzése, valamint mindenfajta leendő nevelő pedagógiai, pszichológiai, társadalomtudományi, filozófiai és szakdidaktikai képzése.

4. Nevelőképző főiskolákat csak megfelelő tanintézetekkel, kollégiumokkal és gyakorlóiskolákkal együtt lehet fenntartani.

5. Az új főiskola egyelőre három évfolyamú. A negyedik évfolyam esetleges bevezetéséről később történjék intézkedés.

6. A pedagógiai, pszichológiai, társadalomtudományi és filológiai tanszékek betöltéséhez szükséges személyek megfelelő képzéséhez rendszeres külföldi ösztöndíjak szervezése szükséges.

7. A főiskolák tantestületeit egyetemi, főiskolai, legkiválóbb tanítóképzőintézeti, középiskolai tanárokból és népiskolai nevelőkből, valamint tudósokból, művészekből és írókból kell összeállítani.

8. Az általános iskolai nevelőjelölt, vagy a főiskolát végzett általános iskolai nevelő számára természetesen lehetővé kell tenni, hogy választott szaktárgyából végzett, megfelelő kiegészítő vizsgálat után tovább folytathassa egyetemi, ill. szakfőiskolai tanulmányait.

9. Az ország különböző vidékein hozzávetőlegesen 75 nevelőképző főiskola felállítására kell intézkedést hozni. A főiskolák felállítása három év alatt válik teljessé. 1947 szeptemberére hat főiskola állítandó fel (kettő Budapesten, egy Szegeden, egy Debrecenben, egy Pécsett és egy nem egyetemi székhelyen). A hat főiskolán lehetőleg három párhuzamosan működő első évfolyam állítandó fel. 1948 szeptemberére újabb négy vagy öt főiskolát kell megnyitni, amelyek ekkor átvennének az első hat főiskoláról egy-egy második évfolyamot. 1949-ben újabb négy vagy öt főiskola nyitná meg a kapuit, utóbbiak szintén átvennének egy-egy második, ill. harmadik évfolyamot úgy, hogy az 1949/50-es tanévben már valamennyi főiskola három évfolyammal működnék.

10. A főiskolák felállításaival párhuzamosan a feleslegessé vált tanítóképzőintézetek középiskolákká alakulnak át. A tanítóképzők megszüntetésére vonatkozó rendelkezés tartsa tiszteletben a szerzett jogokat. Azok a növendékek tehát, akik 1946 szeptembere

óta az intézetek kötelékeibe tartoznak, 1951 szeptemberéig teljes érvényű oklevelet szerezhessenek.”[9]

A beharangozott hat nevelőképző főiskola még el nem döntött helyszínéért a városok versengeni kezdtek. Sopron, Szombathely, Győr, Békéscsaba, Nagykőrös és Miskolc is lobbizni kezdett a hatodik főiskoláért.[10]

A Pedagógiai Főiskolák felállítása

A hosszas vitát végül Ortutay Gyula közoktatásügyi miniszter bejelentése zárta le, amikor 1947 júniusában, pedagógusnapi beszédében elmondta, hogy „Már az első évben öt nevelőképző főiskolát nyitunk meg. Külön pedagógiai, lélektani intézeteket kívánunk létesíteni, amelyek segítségére fognak sietni a szülőknek gyermekeik gondozásában.”[11]

1947 júniusának végén azután a Nemzetgyűlés elé került a nevelőképző főiskolák ügye. A tervezet szerint megszűnik a tanító és a polgári iskolai tanár közötti különbség, minden nevelőképző főiskolán végzett pedagógus általános iskolai tanári oklevelet kap majd, ami az 1–8. osztály tanítására jogosít.[12]

Az 1947. szeptember elsején megjelent Köznevelésben mindössze egy rövid hír adott számot a Nevelőképző Főiskolák megnyitásáról. Eldőlt tehát, hogy az általános iskola mindkét tagozatának képzése ezekbe az új intézményekbe kerül, és megszűnnek a tanítóképző intézetek. Eléggé megkésettnek tűnt a bejelentés, hiszen az új iskolákat az 1947/48-as tanévben már el is kívánták indítani. Ez értelemszerűen a szegedi képző esetében jelentette a legkisebb problémát, hiszen a főiskola már működött, az új intézmények felállítására azonban nem sok idő maradt. Az eredeti tervek szerint három iskolát kívántak már 1947-ben megnyitni – a szegedi mellett a budapestit és a pécsit –, de a pécsire ebben az évben még nem került sor. A miniszter közlése szerint a nevelőképző főiskola hároméves lesz, és négy szakcsoportban tanulhatnak majd a fiatalok. Az első szakcsoport a magyar nyelv és irodalom, egy élő idegen nyelv, a második a magyar nyelv és irodalom, történelem, a harmadik a földrajz, történelem és a negyedik a mennyiségtan, fizika, kémia szakcsoport lett. Az első szakcsoport hallgatóinak kivételével mindenkinek választania kellett egy szaktárgyat az alábbiak közül: ének, rajz, testnevelés, gazdasági ismeretek, háztartási ismeretek és műhelygyakorlatok.[13] Összességében a képzés – azonkívül, hogy a polgári iskolai tanárképzés négyéves volt, és egyetemi

9 Szakszervezetünk a nevelőképzés reformjáért (1947) *Pedagógus Értesítő,* **3.** 7. sz. 5–6. o.

10 Nevelőképző főiskolát Miskolcra! (1947) *Felvidéki Népszava,* **3.** 80. sz. 2. o.

11 A közoktatásügyi miniszter szegedi látogatása (1947). *Köznevelés,* **3.** 12. sz. 262–263. o.

12 A jövő héten a nemzetgyűlés elé kerül a nevelőképző főiskolák ügye (1947). *Kis Ujság,* **61.** 137. sz. 1. o.

13 Megnyíltak az első nevelőképző főiskolák (1947). *Köznevelés,* **3.** 17. sz. 378. o.

áthallgatással is kiegészült – szinte teljesen megfelelt a Szegeden 1928 óta koedukált formában működő polgári iskolai tanárképzésnek.

Ennek ellenére Baróti Dezső, a kultuszminisztérium nevelési főosztályának vezetője 1947 szeptemberében külföldi mintákat említett: „*A korszerű pedagógiai főiskolákat Ortutay Gyula kultuszminiszterrel együtt külföldi tanulmányutunk tapasztalatai alapján szervezzük meg orosz, angol és francia mintára, ahol ezek a főiskolák mind sikerrel működnek. Súlyt helyezünk az élő idegen nyelvek tanulására is. Az eddigi gyakorló polgári iskola tovább működik a pedagógiai főiskola mellett 'gyakorló általános iskola' néven.*"[14]

A szegedi Pedagógiai Főiskola az országban elsőként 1947. november 5-én nyitotta meg a kapuit. Nagyban megkönnyítette a helyzetét, hogy 1947-ben csak át kellett szervezni, míg a többi főiskolát újonnan kellett létrehozni. Az intézmény ezzel a változással a korábbi évtizedekkel szemben még függetlenebbé vált, hiszen minden szálat elvágott az egyetem felé, szuverenitása Szegeden ekkor vált teljessé. Ugyanakkor az ekkor már 74 éve fennálló intézmény megőrizhette azokat a hagyományait, amelyeket a mai napig sikerült megtartania. Az a tény, hogy 1947-ben megkezdte működését a budapesti pedagógiai főiskola is, majd 1948-ban létrehozták a debreceni (amelyet 1949-ben Egerbe helyeztek át) és a pécsi főiskolát, döntően megváltoztatta a szegedi főiskola eddigi, egyedüli helyét és szerepét (*Bereczki*, 1998. 181–182. o.).

A korábbi, szegedi monopolhelyzet megszűnt ugyan, de a négy főiskola képzése nem lett egyforma. A szervezeti keretek természetesen azonosak voltak, ahogy a tantervek és a képzési feladatok is, de voltak eltérések: a minisztérium által engedélyezett szakcsoportok; az engedélyezett hallgatói keretszám; a tanári kar létszáma, képzettsége, szakmai színvonala, követelményrendszere; a főiskolák igazgatóinak, vezetőinek alkalmassága, képessége; az egyes főiskolák működési feltételeinek helyzete, költségvetési kerete, gazdálkodása; az egyes főiskolák életében kialakuló hagyományok. A főiskolák közötti különbségek jellemzőbben csak évek múlva jelentkeztek. Az első időszakban a központi irányítás egységesítő hatása mutatkozott meg az intézmények oktató-nevelő munkájában (*Bereczki*, 1998. 182. o.).

Összegzés

Amint azt tanulmányom elején is leírtam, jelen munkám egy hosszabb lélegzetvételű írás bevezetőjeként készült el, amely az általános iskolai tanárok képzésének első 10 évét öleli majd fel. Ahhoz, hogy megértsük a későbbi eseményeket, nagyon fontosnak tartottam feltérképezni mind az iskolatípus keletkezésének, mind a hozzá tartozó pedagógusok képzése kialakulásának körülményeit.

14 Általános iskolai tanárokat nevel az uj szegedi pedagógiai főiskola (1947). *Szegedi Népszava,* **3.** 219. sz. 2. o.

A vita végigkövetése során jól kirajzolódnak azok a csoportok, amelyek között valójában a diszkusszió zajlott. A tanítóság, amely képzésének fejlesztését szorgalmazta, ugyanakkor a kétszáz éves hagyományokkal rendelkező magyar tanítóképzés vívmányait veszélyeztette. A főiskolai oktatók, akiknek az a szándéka, hogy a képzés az egyetemre kerüljön. Az egyetemi tanárok, akik arra vágynak, hogy a tanárképzés egésze kerüljön az egyetemre, érettségire épüljön, de a 6–10 évesek oktatója ne legyen tanár, így az ő képzésük középfokú maradjon. Olvashattuk a különböző évtizedes sérelmeket, a néha túlzó víziókat, és láttunk jeleket arra is, hogy a vita néha csak arra szolgált, hogy legyen, miközben a háttérben már régen eldőltek a fontos kérdések, ügyek.

Az mindenesetre vitathatatlan, hogy a diszkusszió szereplői nyilvánvalóan évtizedekre előre tervezve hozták meg javaslataikat, döntéseiket. Ma már azonban tudjuk, hogy az általános iskolai tanárok egységes, mindkét tagozatra vonatkozó, mindösszesze három évfolyamos képzése nem ért meg hosszú időt, csupán két évfolyam indult ilyen rendszerben. Az aktív vita hossza a megvalósult képzés élettartamának hosszával vetekszik. 1949-re ugyanis világossá vált, hogy az alsó tagozatos tanárok feladatainak elsajátítása mellett nagyon kevés idő jut a szaktanári képzésre, így a pedagógiai főiskolák átálltak a felső tagozatos szaktanárok képzésére – Szegeden a tanárképzés tulajdonképpen a polgári iskolai tanárképzés hagyományait követve működhetett tovább. Sok hűhó semmiért – mondhatnók. De többről van itt szó. Az általános iskola létrehozásával valóban létrejött egy olyan iskolatípus, amely minden társadalmi réteg gyermekei számára elérhetővé vált, idővel minden településen működött, és nyolcévnyi egységes képzést biztosított. A nevelőképzés reformja során precedens született arra, hogy a tanítóság képzése is érettségire épüljön, és felsőfokú legyen. Ha nem is tartott ez az időszak sokáig, ez a gyümölcs később mégiscsak beérik majd. Természetesen politikai célok sora húzódott meg az új iskolatípus létrehozása, a nevelőképzés kialakítása, a tanítóképzők megszüntetése mögött, hiszen az egységes iskola és tanterv segítségével a fiatalok nevelésének uniformizálása, értékrendjük alakítása lényegesen könnyebb feladatnak bizonyult, amit az iskolák 1948-as államosítása fog bizonyítani és kiteljesíteni. De ez már egy következő munka témája lesz.

Irodalom

Andor Mihály (1987): *Dolgozatok az iskoláról.* Művelődéskutató Intézet, Budapest.

Angyal János (1945): Nevelők képzése az általános iskola számára. *Köznevelés*, **1.** 9. sz. 2–4.

Bereczki Sándor (1998): A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola története. In: *Szegedi Tanárképző Főiskola. Történet. Almanach.* Szeged. 11–346.

Dancs Istvánné (1979, szerk.): *Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról 1945–1948.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Fizel Natasa (2018): *A magyar polgári iskolai tanárképzés története (1868–1947).* Gondolat Kiadó, Budapest.

Gyarmati György (2021): *A Rákosi-korszak. Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon 1945–1956.* Rubicon Intézet, Budapest.

Horváth Márton (1978): *Közoktatás-politika és általános iskola.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kállay István (1946): Új iskola – Új tanár. *Köznevelés*, **2.** 16. sz. 4–5.

Katona András (2017): Az általános iskola 70 éve – a történelemtanítás felől szemlélve I. *Könyv és Nevelés*, XIX. 2. sz.

https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/az-altalanos-iskola-70-eve-a-tortenelemtanitas-felol-szemlelve-i (2022. április 10.)

Kiss Árpád (1946a): A nevelőképzés reformja. *Köznevelés*, **2.** 20. sz. 2–6.

Kiss Árpád (1946b): Nevelők a nevelőképzésről. *Köznevelés*, **2.** 23. sz. 4–8.

Knausz Imre (1998): *Történelem és oktatás.* Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.

Ladányi Andor (1986): *Felsőoktatási politika 1949–1958.* Kossuth Kiadó, Budapest.

Ladányi Andor (1989): *Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után.* Tankönyvkiadó – Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Lukács Sándor (1946): A nevelőképzés reformjához. *Köznevelés*, **2.** 23. sz. 1–3.

Lukács Sándor (1947): Nagysikerű ankét a nevelőképzés reformjáról. *Pedagógus Értesítő*, 1947. március 15. **III.** 6. sz. 7–10. o.

Lukács Sándor (1982): Iskolapolitikánk a felszabadulás után. *Valóság*, **35.** 8. sz. 35–50.

Mann Miklós (2004, szerk.): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a XX. században.* ÖNKONET, Budapest.

Nagy Miklós (1946): A nevelőképzés reformja elé. *Köznevelés*, **2.** 19. sz. 1–2.

Németh András (2009): A magyar egyetemi neveléstudomány szocialista paradigmájának kialakulása az 1945–1953 közötti időszakban. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében.* Gondolat Kiadó, Budapest. 26–56.

Pukánszky Béla és Németh András (1998): *Neveléstörténet.* Osiris Kiadó, Budapest.

Szombatfalvy György (1947): Egy elhibázott kísérlet – az általános iskola. *Magyar Nemzet*, **3.** 27. sz. 4.

Várhegyi György (1983. szerk.): *Társadalom, oktatáspolitika, általános iskola.* Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Wanitsek Rezső (1928): A népiskolai törvény reformja, különös tekintettel a tankötelezettség kiterjesztésére. *Néptanítók Lapja*, **61.** 25–26. sz. 23–25.

Generációk-Médiapedagógia: Gondolatok a tudatos médiahasználatról

Gál Anikó
gal.aniko@szte.hu
SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A tanulmány egy rövid általános fogalmi és értelmezési keretet nyújt a generációelméletek szűk szegmenséről. Kitér a digitális nemzedék gyermekeinek azon tulajdonságaira, melyek a megváltozott társadalmi háttérből és az információ mennyiségének növekedéséből adódnak. E kérdéskör megvitatása után bemutatja a médiapedagógia, médiaműveltség és az információs műveltség fogalmi meghatározását, a fogalmak egymás közötti kapcsolatának párhuzamba állítását.

Végezetül a médiapedagógia-kurzushoz kapcsolódóan egy kérdőíves felmérés keretén belül választ kaphatunk arra is, hogy szociálpedagógia szakos hallgatók hogyan vélekednek e kérdéskörről.

Kulcsszavak: *generációk, médiapedagógia, tudatos médiahasználat*

✳

Elméleti háttér

Generációelméletek

A mai gyermekeket egyre nehezebb megérteni a médiakörnyezetük nélkül, mivel az újabb generációk (X, Y, Z) az egyre gyorsuló technikai változások nyomán különböző digitális környezetben szocializálódnak (*Tari,* 2010; *Tari*, 2011). Emellett médiahasználati szokásaik, médiaélményeik befolyásolják viselkedésüket, a társaikhoz való viszonyukat, a közösségen belül elfoglalt helyüket. Egyúttal rámutatnak a gyermek családon belüli helyzetére, az őket körülvevő felnőttfigyelem mértékére, intenzitására is (*Nagy*, 2013).

A generációelméletek megértéséhez mindenekelőtt szükséges a „generáció" („nemzedék") fogalmának meghatározása. A hagyományos, biológiai meghatározás szerint a generáció „*a szülők és utódaik születése közötti átlagos időintervallumot*" jelöli, mely kb. 20-25 évet foglal magában (*Komár*, 2017. 14. o.). Mára azonban a csoportok gyors változásai – az új technológiák megjelenése, az átalakuló karrierutak és értékrendek, valamint az eltolódó társadalmi értékek – következtében mindez megváltozott. Napjainkban a generáció fogalmát inkább szociológiai (mintsem biológiai) szempontból érdemes megközelíteni. *Komár* (2017. 14. o.) tanulmányában a következőképpen definiálja a fogalmat: „*Szociológiai értelemben a generáció olyan személyek csoportja, akik*

ugyanabban a korszakban születtek, akiket sajátos események, trendek és folyamatok alakítottak és kötnek össze". A generációhoz tartozás tehát azt jelenti, hogy a kortársak történelmileg azonos korszakban és földrajzilag azonos helyen élnek, valamint hasonló értékeket képviselnek. Hangsúlyozza azt is, hogy a legújabb generációk már átlépik a földrajzi és kulturális határokat (az első „globális generáció"), ezáltal inkább élményeikben és tapasztalataikban osztoznak egykorú társaikkal szerte a világon.

A generációkutatások megjelenése a 20. század második felére tehető. Az egyes nemzedékek és jellemzőik csoportosítására többféle megközelítés létezik. Az egyik legismertebb felosztás ezek közül Kulcsár Zsolt 2008-ban megjelent (2014-ben átdolgozott) Az integratív e-learning felé című e-bookjában található (*Buda,* 2019):

1925–1945 – Veteránok,
1946–1964 – Bébibumm,
1965–1979 – X generáció,
1980–1995 – Y generáció,
1996–2009 – Z generáció.

A Veteránok (1925–1945) idős korukban találkoztak először az internettel, nehezen birkóznak meg az új informatikai megoldásokkal.

A bébibumm tagjai (1946–1964) életük derekán, középkorú felnőttként kerültek kapcsolatba az internettel. Leginkább a munkájuk, munkahelyük megtartása érdekében kellett megtanulniuk a számítógépek használatát.

Az X generáció (1965–1979) tagjai kamasz- és ifjúkorban találkoztak az internettel, ezért munkavégzésüket alapvetően meghatározza a web.

Az Y generációt (1980–1995) a digitális nemzedék első hullámának nevezzük, akik gyermekkorukban találkoztak a számítógéppel, internettel. Munkájukba és életvitelükbe egyaránt beépült az új technológia, számukra már ezek jelentik a megszokott környezetet (*Buda*, 2019).

A további részben a Z és egy új nemzedék, az alfa-generáció (2010–) főbb jellemzőit tekintjük át részletesebben, melyekkel minden olyan pedagógus találkozik/találkozni fog, aki a felnövekvő, digitális kor gyermekeiként is nevezett tanulókat fogja tanítani.

A Z generáció (1996–2009), melyet LEG-generációnak is nevezhetünk, életüket az internethez kötődően, mintegy „bedrótozva" élik. Jellemző rájuk, hogy kiváló intellektussal és igen fejlett problémamegoldó képességgel rendelkeznek, melyhez kiváló technikai érzék társul, és amely erős gyakorlati igényt is generál. *„Absztraháló képességük és figyelemmegosztásuk jó, melynek következtében szimultán több médium felhasználói" (Pais*, 2013. 11. o.).

Pais tanulmányában (2013) az is megjelenik, hogy mindezek mellett számolni kell esetükben a környezettel való elidegenedéssel és azzal, hogy virtuális közösségi létük okán több negatív tapasztalattal kell megküzdeniük, ami nehéz megfelelést, a rohanás, a pénz, a „pörgés", a sikerhajszolás helyzetét teremti körükben. Ennek egyik lehetséges okát abban véli felfedezni, hogy az internet világába való beleszületés átalakítja

az emberi kapcsolataikat (család, iskola, kortárs stb.), a kommunikációt. Ugyanakkor az online világ kitágítja énhatáraikat, és az identitás alakulásának jelentős tényezőjévé válik. Komolyabb problémaforrás lehet, hogy az online világban eltöltött, tekintélyes mennyiségű tartózkodási idő miatt a valóságos világban konfliktuskezelési készségük hiányos, indulatkezelési nehézségek, agresszió valószínűsíthető. Úgy véli, hogy *„e korosztály legveszélyeztetettebb magányra, szorongásra és agresszióra"* (*Pais*, 2013. 11. o.).

Összességében a csoport legfontosabb jellemzői az alábbiakban foglalhatók össze:

- A személyi szabadság nagyon fontos számukra.
- Társas életüket folyamatosan megosztják a nyilvánossággal.
- Elődeiknél sokkal gyorsabb ritmusban élnek.
- Nem a szavak és érzelmek jellemzik őket elsősorban.
- A változástól nem félnek, mert hozzászoktak, ebbe születtek bele.
- Kevésbé lojális fogyasztók.
- Inkább magukban, mint a körülöttük lévő világban bíznak.
- Praktikus szemlélet jellemző rájuk.
- Inkább okosak, mint bölcsek.
- Bátrak és kezdeményezőek.
- A szabályok betartására kevésbé mutatnak hajlandóságot.
- Az elektronikus szerkezeteket profin kezelik (*Pais*, 2013).

A 2010 után született korosztályról (alfa-generáció) azonban még kevés információ áll rendelkezésünkre. Egyelőre családi, bölcsődei, óvodai körből származik kevés tapasztalati tudás, *„amely egyik oldalon az agresszió erősödésére, a másikon pedig a korábbiakhoz képest csendesebb, visszafogottabb viselkedéselemek megjelenésére utal. A korosztály neve is több helyen is „új csendes" generációként szerepel"* (*Pais*, 2013. 15. o.). Buda (2019) tanulmányában arra is felhívja a figyelmet, miszerint ők a jövő reménységei, és egy olyan korban fognak felnőni, amelyet még nem ismerhetünk, csak találgathatjuk, milyen is lesz. Mark McCrindle szerint (id. *Sterbenz*, 2014) az alfák lesznek a jövő nagy átalakítói, akik képesek megküzdeni például a környezetszennyezés vagy a globális felmelegedés ártalmaival. A jövőkutatók elképzelései szerint az alfák fognak a legtovább élni az emberiség történetében. Nagyon magasan képzettek és rendkívül felkészültek lesznek, generációjuk valóban komolyan fogja venni a tudás és az élethosszig tartó tanulás jelentőségét (*Sterbenz*, 2014). Teljes mértékben asszimilálódnak a világhálóba, ennek viszont az az ára, *„hogy ők lesznek a legmagányosabb nemzedék, akik a GOOGLE-szemüvegeken keresztül folyamatos hálózati kapcsolatban állnak majd egymással, de egykék lesznek, és egyedül fognak élni is" (Kissné,* 2014. 1. o., id. *Buda,* 2019*).*

Mindebből megállapítható, hogy a mai kor generációja könnyen és gyorsan eligazodik a digitális világban, melynek jellemzői elsősorban nem technikai, inkább kulturális értelemben meghatározottak: az így létrejövő digitális kultúra komplex, megfoghatatlan, interaktív (kölcsönös, közvetlen kapcsolaton alapuló) és interkonnektív (a folyamatos összekapcsoltság érzetét kelti), elemei testre szabhatóak (*Komár*, 2017).

Napjaink kultúrájának alapvető jellemvonása az azonnaliság, a globalizált (és egyben uniformizált) tartalmak helyi értelmezése, valamint a tömegkulturális szimbólumok folyamatos terjedése és használata. Komár tanulmányában (2017) arra is rámutat, hogy a Z és a fiatalabb generációk (alfa-generáció) társas igényeit és kommunikációs stílusát sajátos kultúrájukon kívül a digitális nyelv jellemzői is befolyásolják, melyek az írásbeli és szóbeli kommunikáció jellegzetességeit is ötvözik. Amellett tehát, hogy az egyes generációk különböző tapasztalatokkal rendelkeznek, „más nyelvet is beszélnek", nem jelenti azt, hogy nem érthetjük meg egymást. Jellegzetes kommunikációs stílusuk megismeréséhez következzék néhány főbb jellemző (*Komár*, 2017):

- egyszerre többirányú, szimultán kommunikáció, mely mind az irodalmi nyelvtől, mind a köznyelvtől elszakad;
- állandó „online jelenlét" és kapcsolattartás: minden kommunikáció jelen időben történik („szupermost" generáció);
- rövid és tömör üzenetváltások, a képi tartalmak és matricák szöveget helyettesítő funkciója;
- angol nyelvi kifejezések és rövidítések sűrű használata (pl. YOLO – you only live once, 'egyszer élünk'; LOL – laugh out loud, 'hangosan neveť stb.);
- új jelölési konvenciók, „trendek" megjelenése (pl. címkézés: a hashtag # használata);
- az aktuális érzelmi állapotok és hangulatok kifejezésére irányuló, erős „képinyelvi" igény (pl. emotikonok használata: J L).

A leírtakból érthetővé válik az is, hogy a médiahasználati kutatások napjainkban prioritást élveznek, mivel az egyes korosztályok átlagos használati szokásairól, a használati trendekről nyújtanak képet, ugyanakkor a kapott eredmények háttérként szolgálhatnak a konkrét gyermekcsoportban tapasztalható jelenségek értékeléséhez, megértéséhez is (*Nagy*, 2013).

Kétségtelen, hogy ez a folyamat számos előnyt jelent, de egyúttal veszélyeket is hordoz magában. Az esetleges ártalmak forrásául szolgáló veszélyek sokszor nagyobb teret kapnak, hiszen mind a szülők, mind az egyéb érintettek (pedagógusok, szakpolitikusok, média stb.) célja az, hogy ilyen esetek minél kevesebb számban forduljanak elő. Ugyanakkor a gyerekek internetezéséről és ennek a szocializációra, kapcsolatépítésre, kommunikációra, tanulásra való hatásáról kevés, bizonyítékokkal alátámasztott tudással rendelkezünk. Ebből a célból jött létre az EU Kids Online nemzetközi kutatási együttműködés, amelyet az Európai Bizottság Biztonságos Internet Programja támogat (*Ságvári,* é. n. 737889).

A KidComm (2020) szindikált kutatása alapján a 2016 óta eltelt 3 évben tovább javult, egyes területeken az elméleti maximumát közelíti a 8–17 éves korú gyerekek digitális eszközhozzáférése. A médiahasználati kutatás eredménye alapján az internetpenetráció (98%), valamint a mobiltelefon-ellátottság (98%) közel 100%-os a gyerekes háztartásokban. A 8–14 évesek körülbelül 70%-a használ saját mobilkészüléket, ami 10 százalékponttal magasabb arány, mint a három évvel ezelőtt mért. A gyerekek által

használt telefonfunkciók sorrendjét tekintve nem tapasztalható átrendeződés, továbbra is a Facebook, a Messenger és a Viber a legnépszerűbb mobilalkalmazás, de az elmúlt három év során az Instagram is felzárkózott hozzájuk. Az okostelefon-funkcióhasználatot illetően megállapítható, hogy a gyerekek 65%-a elsősorban üzenetküldés és chat céljából, 62% fényképezésre és videókészítésre használja az okoseszközt. Azonos arányban (61%) jelenik meg a játék és a hagyományos telefonhívás, de a közösségimédia-használat is népszerű (54%) a felhasználók körében. Emellett a zenehallgatás (40%) is szerves része a gyerekek mindennapjainak, legyen az otthonukban, társaságban vagy utazás közben, a változatlanul nagy népszerűségnek örvendő YouTube regisztráción keresztül. Az influenszerpiac fragmentált, Pamkutya[1] jelent említésre méltó vonzerőt a gyerekek számára (*KidComm*, 2020).

Mindebből következik az is, hogy a média világa ma már a társadalmi környezetünk szerves részévé vált, hiszen folyamatosan érkeznek az ingerek, információk az internetről, az újságokból, televízióból stb. Ebben az egyre hektikusabbá váló információözönben az iskola feladatköre is átalakult, melyben célként fogalmazódik meg, hogy védetté, tudatosabbá tegye a tanulókat az egyre áttekinthetetlenebb információáramlással, illetve a gazdasági és politikai manipulációval szemben. Az iskolának – az alapvető ismeretek mellett – elsősorban normákat, mintákat, készségeket kell közvetítenie, hogy a diákok ne legyenek kiszolgáltatva a körülöttük lévő ún. médiauniverzumnak. Ebből a felismerésből született a médiapedagógia fogalma (*Jakab*, 2014).

Médiapedagógia, médiaműveltség, információs műveltség

Fontos megjegyeznünk, hogy a médiapedagógia nem újkeletű ágazata a pedagógiának. 1933-ban jelent meg Angliában F. R. Leavis és Denys Thompson könyve: „Culture and environment: The training of critical awareness" (Kultúra és környezet: a kritikus tudatosság tréningje). Ez volt az első olyan könyv, amely konkrét ajánlásokat és gyakorlatokat tartalmazott arra vonatkozóan, hogyan kell az iskolákban tanítani a médiát (Buckingham David, 2003), vagyis a médiapedagógia első állomásának tekinthető (*Lampl, Pšenáková* és *Papp*, 2009).

A médiapedagógiának alapvető feladata, hogy rámutasson a média rejtett veszélyeire és lehetőségeire. Az elmúlt évtizedekben a média jelentős változásokon ment keresztül, hiszen ma az ún. információs társadalomban[2] élünk, s ez még inkább szükségszerűvé

1 Olyan közsszereplők, akik zeneparódiákat és humorosnak szánt videókat készítenek. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiJ9P602-D1AhWBgf0HHfZNA9IQFnoECEEQAQ&url=https%3A%2F%2Fhu-hu.facebook.com%2Fpamkutya&usg=AOvVaw0gneZ4KiJv2eK3rAdWgsfA (2022. február 2.)

2 Olyan új típusú társadalom, melyben az információs és telekommunikációs technológiák globális elterjedésének segítségével az emberiségnek új típusú életvitelre, magasabb minőségű életre, munkavégzésre, társadalomban betöltött szerepre van lehetõsége" (*Murányi Béla,* id. *Karvalics*, 2007. 34. o.).

teszi a médiapedagógia bevezetését a nemzeti tantervekbe[3] (*Lampl, Pšenáková* és *Papp*, 2009). Az Európai Tanács Parlamenti köztestület 2000/1466. számú ajánlása külön foglalkozik a médiapedagógia fontosságával. Kiemeli, hogy manapság már nem az a probléma, hogy az emberek nem jutnak elég információkhoz, hanem az, hogy túl sok az információ. Főleg az ún. új médiának köszönhetően bárki megteheti, hogy nagy mennyiségű információt árasszon el az online térben, illetve nagy mennyiségű információhoz jusson. Az információk tengerében azonban nehéz tájékozódni, nemcsak az információtúltengés, hanem az információk jellege miatt is. A médiakultúra által uralt világban a valóság és a fikció közötti határ gyakran elmosódik. Sok gyermek és fiatal viszont ebben a virtuális világban él, s nem mindig tudnak megfelelő döntéseket hozni (*Lampl, Pšenáková* és *Papp*, 2009).

A mai mediális feltételek mellett feltételezhető a társadalmi kirekesztés új formájának megjelenése is, melyben leginkább azok érintettek, akik nem tudnak kommunikálni a média által és/vagy nem képesek kritikusan értékelni a médiatartalmakat. Az ajánlás e ponton kimondja, hogy égetően szükséges a médiapedagógia fejlesztése. *„A médiapedagógia olyan gyakorlati oktatás, amely a médiakompetencia, azaz a médiával kapcsolatos kritikus és szelektív attitűd kialakítására törekszik. Célja olyan kiegyensúlyozott állampolgárok nevelése, akik a hozzáférhető információk alapján saját maguk képesek önálló döntéseket hozzni"* (*Lampl, Pšenáková* és *Papp*, 2009. 12. o.).

A Médiapedagógia Tanács ajánlásában arra is kitér, hogy a médiapedagógiának a jelen felnőtteire is irányulnia kell a szülői szerepkör jobb betöltése érdekében. Ehhez kapcsolódóan szükséges kiemelnünk a „digitális átalakuló fogalom" megjelenését (a digitális bennszülött kifejezés helyett), mely arra utal, hogy a digitális generációknak is egy tanulási folyamaton kell keresztülmenniük, mert csak ennek segítségével tudják azt a tudást elsajátítani, azokat a szükséges képességeket megszerezni, amelyek a digitális tér értő használatát biztosítja[4]. Így az iskola mellett kiemelt szerep jut a családoknak is, mely a szülő és gyermek közötti tudáscserét is magában hordozza. Mindez azt jelenti, hogy a gyermek az online környezet és a digitális eszközök használatában segítheti a szülőt, a szülő pedig a biztonságos tájékozódáshoz, a digitális szövegértéshez, a kritikai gondolkodás fejlesztésén keresztül a tudatosabb online jelenléthez szükséges ismereteket adhatja át. Ennek következtében a generációs szakadék felszámolása a közös és kölcsönös ismeretátadáson és az egymásra való odafigyelésen alapul[5]. Ebben az értelemben fontos, hogy a médiapedagógia az élethosszig tartó nevelés koncepciójának részét is képezze.

---

3 Lásd bővebben: A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. *Digitális kultúra,* 3–4. évf.; Digitális kultúra 5–8. évf. A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. In: *Oktatási Hivatal, Kerettanterv az általános iskola 1–4. és 5–8. évfolyama számára.* In: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat (2022. 03. 01.)

4 *Digitális Médiaműveltség Szülőknek Képzési kézikönyv* (2018)

5 *Digitális Médiaműveltség Szülőknek Képzési kézikönyv* (2018)

A fentiekből kiindulva a médiapedagógia célcsoportjait a következőképpen definiálhatjuk:

1. Az alapfokú oktatói-nevelői folyamatban részt vevő gyermekek és fiatalok az adott korosztály specifikumai szerint, illetve
2. a felnőttek csoportja, mely különböző kritériumok szerint tovább differenciálható, úgymint például pedagógusok, szülők, nagyszülők, érdeklődő felnőttek.

Nyilvánvaló azonban, hogy a médiapedagógia első számú felnőtt korú célcsoportját jelenleg a pedagógusok, illetve a jövő pedagógusai, a tanárképző szakok hallgatói képezik (*Lampl, Pšenáková* és *Papp,* 2009). A médiapedagógia nevelési szintjei is arra irányulnak, hogy a laikus befogadót médiakompetens személlyé formálják. Azt kell tudatosítani, hogy a világról szóló ismeretek többsége igen nagy mértékben a média által közvetítve jelenik meg számunkra (*Buckingham*, 2005), ezért a világ megismerése és értelmezése magában foglalja a médiaszövegek kritikai értelmezését is. Ebben a környezetben kiemelt jelentősége van tehát a tudatos gondolkodásnak, értve ezalatt azt is, hogy ne csak szemlélői, passzív befogadói legyünk a kapott üzeneteknek, hanem tudjunk kritikusan viszonyulni hozzájuk. Ennek megfelelően nagy jelentősége van a médiaműveltség széles körű elterjesztésének. Ebből következően fontos a médiaműveltség fogalmának tisztázása is, mely a következőket tartalmazza: *„Annak képessége, hogy a kommunikáció különböző formáihoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, értékelni és előállítani tudjuk" (Key facts,* 2003*,* id. *Koltay,* 2009*).* A médiaműveltség meghatározható úgy is, mint azoknak az ismereteknek és készségeknek az összessége, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy megértsük, milyen médiumokban és formákban jelenhetnek meg az adatok, az információk és a tudás, hogyan keletkeznek ezek, hogyan tárolhatók, hogyan továbbíthatók, és hogyan prezentálhatók (*Varga*, 2008). A médiaműveltség nyilvánvalóan elsősorban a tömegkommunikációból (ideértve – fokozódó mértékben – az internetet) nyert információk kritikus kezelésére vonatkozik, és részben azonos a tágabb értelemben vett információs műveltséggel (*Bawden*, 2001, id. *Koltay*, 2009). Ezt erősíti az a definíció is, amely szerint a médiaműveltség annak képessége, hogy a kommunikáció különböző formáihoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, értékelni és előállítani tudjuk (*Key facts*, 2003, id. *Koltay*, 2009).

Ezek a meghatározások hasonlóságot mutatnak az információs műveltség ismertebb definícióival. Információsan műveltnek azt tekinthetjük, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell tanulni; továbbá ismeri, miként szerveződik az információ, hogyan található meg, és hogyan használható fel a tanulásban (*ALA*, 1989). Kiterjed az információ minden formájára, továbbá arra, hogy az egész életen át tartó tanulás korában minden korosztály számára fontos, tehát hatóköre az általános iskolától az időskorig terjed, mivel mindenki használ információkat (*CILIP*, 2004.). A leírtakból megállapítható az is, hogy a médiaműveltség és az információs műveltség általános fogalmai átfedik egymást, mivel a médiából nyert információk részben egybeesnek, részben kiegészítik a formálisabb könyvtári forrásokat (*Bawden*,

2001, id. *Koltay*, 2009). Különbséget jelent a két fogalomkör kapcsán, hogy a médiaműveltséggel elsősorban a közoktatás területén foglalkoznak, azonban a felsőoktatásban is helye van, az információs műveltség viszont elsősorban a felsőoktatásban kapott kiemelt figyelmet, bár itt sem beszélhetünk kizárólagosságról (*Koltay*, 2009).

Összességében megállapítható, hogy mindhárom fogalom esetében (médiapedagógia-médiaműveltség-információs műveltség ld. 26. oldal) a legfőbb „közös nevező" az új technológiák hatásának felismerése. Mindegyik kapcsán fontos szerepe van annak, hogy a különböző médiumok közvetítésével kapott információt értékeljük, szintetizáljuk, és hatékonyan használjuk fel őket. Kijelenthetjük, hogy napjainkban olyan állampolgárokra van szükség, akik rendelkeznek az írástudás készségeivel, információs műveltséggel, vagyis akik sokat olvasnak, kérdeznek, mernek információkat megkérdőjelezni. Ennek érvényesnek kell lennie a médiához való viszonyulásunk kapcsán is. Képessé kell tenni a tanítványokat arra, hogy kritikusan kezeljék a mindennapos médiafogyasztás eredményeként megszerzett élményeiket, és megvizsgálják a médiaüzenetek konstruált jellegét (*Hobbs*, 2006a, id. *Koltay*, 2009). Ennek igen fontos eleme a kritikai gondolkodás előtérbe hozása, mely magában foglalja egyrészt a megbízható források keresését és megtalálását, továbbá a tények és vélemények közötti különbségtételt, végezetül a manipulatív érvelés felismerését. *Hobbs* (2006a) mindemellett kiemeli azt is, hogy a médiaismeretet oktató tanárok hagyományosan a hírek, a hirdetések és a szórakoztató média elemzésének folyamatát hangsúlyozták (*Koltay,* 2009). Az oktatásnak azonban túl kell lépnie ezen, és a figyelmet az új médiumok (mobilkommunikációs eszközök, kézi számítógépek [PDA-k]), az üzenetek új formái (internetes keresők, azonnali üzenetküldés, blogok), valamint az új társadalmi kérdések (egyebek között az azonosság, az anonimitás, a magánélet és a magántitok problémái) felé is kell fordítania. A médiafogyasztói magatartás mellett érdemes figyelmet fordítani a személyközi kommunikációra és az egyén kommunikatív viselkedésének reflexív vizsgálatára is (*Koltay*, 2009).

A vizsgálat bemutatása

Jelen vizsgálat a „Médiapedagógia" című kurzushoz kapcsolódik, melyet az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógia Intézet Szociálpedagógus-képző Tanszék szociálpedagógia szakos hallgatói hallgatnak.

A vizsgálat célja, hogy átfogó képet kapjunk egyrészt arról, hogy (1) a szociálpedagógus szakos hallgatók milyen előzetes ismeretekkel rendelkeznek a médiapedagógia-kurzushoz kapcsolódó médiapedagógia fogalmának, célcsoportjának meghatározására vonatkozóan, másrészt (2) arról, hogy hogyan vélekednek a különböző médiumok iskolai keretek között megjelenő lehetséges használatáról, továbbá (3) véleményük szerint milyen optimális keretek között készíthető fel a ma generációja a tudatos médiahasználatra vonatkozóan.

A vizsgálatban 48 fő 2. évfolyamos nappali (N=35) és levelező (N=14) tagozatos hallgató vett részt. Az adatfelvétel saját szerkesztésű kérdőív segítségével valósult meg. Az írásbeli kikérdezés egyaránt tartalmazott nyílt és zárt végű kérdéseket. Mivel a minta kisszámú, ezért a vizsgálat nem tekinthető reprezentatív kutatásnak.

A felmérés első nyílt kérdése a médiapedagógia fogalmának meghatározására irányult. *A* strukturálatlan kérdés, más néven nyílt végű kérdés esetében nem jelenik meg válaszalternatíva, a válaszadók maguk fogalmazták meg feleleteiket, mely lehetővé tette számukra azt, hogy spontán módon fejezzék ki gondolataikat a kérdés kapcsán (*Hódi* és *Tóth*, 2019). A leggyakrabban előforduló válaszokat különböző kategóriákra osztottam.

Az eredmények összesítése alapján megállapítható, hogy a fogalom meghatározása alatt a hallgatók 71%-a a helyes, tudatos médiahasználatra való nevelést, 29%-a pedig az oktatási célú használatot értette. Egy-egy feleletben olyan alternatívák jelentek meg, mint például a médiaeszközök hatása, a gyermekek életét befolyásoló digitális eszközök megismerése stb. A kapott eredmény alapján megállapítható, hogy a hallgatók többsége általánosságban véve helyesen definiálta a médiapedagógia fogalmát.

Arra a nyílt kérdésre, hogy kik lehetnek a médiapedagógia célcsoportjai, a válaszadók többsége szerint (46%) főként az általános iskolai tanulók csoportja érintett. A megkérdezettek 40%-a pedig a bármely korosztályt (gyerekek, tanulók, felnőttek, szülők, idősek), míg 12%-a a középiskolai tanulókat jelölte meg. Csupán 2%-ban jelentek meg azonos arányban az óvodások, egyetemisták, pedagógusok csoportjai. A válaszokat összevetve a szakirodalomban (*Lampl, Pšenáková* és *Papp*, 2009; *CILIP,* 2004, stb.) leírtakkal, a hallgatók 40%-a válaszolt helyesen.

A soron következő kérdés esetében (diszkrét skála) a kitöltőknek lehetőségük volt válaszkategóriák közül dönteni (fontos; részben fontos, részben nem; egyáltalán nem), melyben arról kaphatunk visszajelzést, hogy mennyiben értenek egyet a megfogalmazott kérdéssel (*Hódi* és *Tóth*, 2019). Továbbá azt is kértem tőlük, hogy a kijelölt választ indokolják is meg. A kérdés így szólt: „Mennyire tartja fontosnak a digitális eszközök használatát az iskolában"?

A hallgatók több mint fele (57%) „fontosnak" tartja, melyet főként azzal indokoltak, miszerint a mai világ elengedhetetlen részévé vált, másrészt az IKT/digitális eszközök használatával érdekesebbé, színesebbé tehető a tanóra, ami egyben a tanulók tanulási motivációjának, érdeklődésének felkeltéséhez is döntően hozzájárul.

A kitöltők 41%-a a „részben fontos, részben nem" válaszalternatívát jelölte meg. Részben fontosnak tartják – megegyezően az előző csoport válaszadóival – abban a tekintetben, hogy életünk szerves részévé vált, és emellett az online oktatás is szükségessé tette használatát. Ellenérvként sorolták fel többek között azt az állítást, mely szerint veszélyt is hordozhat magában, úgymint például függőséghez vezethet. A leírtakban az is megjelent, hogy használata nélkül is megfelelő tudáshoz juthatnak a tanulók. Csupán egy hallgató (2%) jelölte meg az „egyáltalán nem fontos" állítást, melyet azzal indokolt, hogy a rendszeres eszközhasználat túlzott ragaszkodást, függőséget válthat ki a gyermekben, ami több negatív következményt is vonhat maga után.

Az utolsó kérdés esetében arra voltam kíváncsi, hogyan, milyen keretek között készítheti fel az iskola a tanulókat a tudatos médihasználatra.

A felkészítést a hallgatók nagy része (48%) tanóra/tantárgy keretén belül (például: mozgókép- és médiaismeret, informatika, osztályfőnöki óra stb.) képzeli el optimálisnak. Hasonló arányban (35%) jelentek meg a válaszok között az olyan oktatási módszerek is, mint az előadás, a beszélgetés, a megbeszélés módszere.

A válaszok között a következő javaslatokat is megtalálhatjuk: a megfelelő szakmai felkészültség az oktató részéről (7%), a pedagógusok példamutatása (5%), illetve az elrettentő példák nyújtása (5%).

Összességében megállapítható, hogy hallgatóink többsége rendelkezik előzetes ismeretekkel a médiapedagógia fogalmát érintően. Az eredmények arra is rámutatnak, hogy a a prevenció szempontjából is kiemelt feladatnak tekintik a tanulók felkészítését. A hallgatói válaszokból az is összegezhető, hogy a pedagógusok részéről a megfelelő szakmai felkészültség mellett a segítő, támogató attitűdnek is meg kell jelennie, azaz nyitottsággal, értő figyelemmel forduljanak a gyermekek médiaélményei felé, törekedjenek egy olyan biztonságos légkör megteremtésére, ahol a tanulók őszintén és nyíltan beszélhetnek médiaélményeikről.

Összegzés

A digitális világ kialakulása alapjaiban változtatta meg a gyerekek környezetét. Mivel a változás igen gyors ütemű, ezért nehéz lépést tartani az új alkalmazásokkal, műszaki megoldásokkal, illetve az ehhez kapcsolódóan kialakuló új kommunikációs formákkal, nyelvi közegekkel (*Nagy*, 2014). A virtuális terek benépesülése újfajta gondolkodásmódot, információfeldolgozást eredményez, ezért is meghatározó napjainkban a felnőttek szerepe a gyermekek médiahasználatában.

A szakirodalomban leírtakból egyértelműen megállapítható, hogy ez a szerep lényeges változáson ment keresztül az elmúlt évtizedekben. Míg korábban a kontrollra helyeződött a hangsúly, ma már a párbeszéd és a kompetenciafejlesztés a meghatározó. Fontos feladata a szülőnek, hogy gyermeke életkori sajátosságainak megfelelően, tudatosan alakítsa a közös médiahasználatot, mely aktív médianevelés segítségével valósulhat meg. Ehhez szükséges az is, hogy nyitott legyen gyermeke médiakörnyezetben szerzett élményeire, segítse a tudatos használat megtanulásában és abban is, hogy gyermeke tartalmas és kreatív módon tudja eltölteni az idejét az online világban. Mindemellett fektessen hangsúlyt a médiamentes időszakok biztosítására is (pl. közös tevékenység, programok segítségével).

Másrészt az iskolákban is szükségszerű egy olyan tantárgy jelenléte, amely közvetlenül foglalkozik a média jelenségeivel. Egyúttal a tanulók felkészítését, nevelését össztársadalmi, illetve összískolai feladatnak is kell tekinteni (*Jakab*, 2014). Tisztában kell lennünk azzal is, hogy a médiapedagógia ugyanakkor nem köthető közvetlenül egyetlen

kitüntetett tantárgyhoz sem, mert ún. sajátos „rejtett tantervvel" is rendelkezik, ezért fontos lenne, hogy az egész iskolai szellemiségben, valamennyi tantárgy, valamennyi tanár szemléletében és pedagógiai eszköztárában is megjelenjen. A gyakorlatban mindez azt jelenti, hogy a pedagógusnak (felnőttként, szülőként, tanárként) meg kell ismernie a média világának sajátosságait, azért, hogy szakszerűen tudjon válaszolni a média oldaláról érkező kihívásokra, s ezáltal hitelesen tudja formálni, „befolyásolni" diákjai médiafogyasztását (*Jakab*, 2014). A médiapedagógia mint alapvető pedagógiai módszer megismerése tehát azért is fontos a pedagógusok számára, hogy a tömegkommunikáció világából érkező információkat és tudáselemeket minél eredményesebben tudják felhasználni óráikon, illetve hogy az újabb digitális eszközöket természetes segédeszközként tudják alkalmazni.

Irodalom

A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat (2022.03.01.)

Buckingham, David (2005): *Médiaoktatás*. Hatodik Síp Alapítvány – Új Mandátum Könyvkiadó – Zsigmond Király Főiskola, Budapest.

Buda András (2019): Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar Tudomány*, 1. sz. https://mersz.hu/dokumentum/matud__405 (2022.02.15.)

CILIP (2004): *Chartered Institute of Library and Information Professionals.* A short introduction to information literacy. http://www.cilip.org.uk/policyadvocacy/learning/informationliteracy/definition/introduction.htm (2022.01.11.)

Digitális Médiaműveltség Szülőknek Képzési kézikönyv (2018). Készítette a Digitális Nonprofit Kft. megbízásából Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája megvalósításának részeként a Televele Médiapedagógiai Egyesület. https://digitalisgyermekvedelem.hu/storage/posts/mfjXNf7OYAQ7syMvYYHLZMYdPoQmISKQqSk8JFMi.pdf (2022.03.24.)

Elérhetők a KidComm gyerekkutatás eredményei (2020). https://www.ipsos.com/hu-hu/elerhetok-kidcomm-gyerekkutatas-eredmenyei. (2021.01.07.)

Hódi Ágnes és Tóth Edit (2019): *Mérőfeladatok és kérdőívtételek szerkesztése*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.

Jakab György (2014): A médiaoktatás értelmezési kereteiről. *Új Pedagógiai Szemle,* **64.** 9–10. sz. 50–57. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_9-10_nyomdai.pdf (2022.01.11.)

Lampl Zsuzsanna, Pšenáková Ildikó és Papp László (2009): *Médiapedagógia.* ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, Budapest.

Lénárd András (2015): A digitális kor gyermeke. *Gyermeknevelés,* **3.** 1. sz. 74–83. http://epa.oszk.hu/02400/02411/00005/pdf/EPA02411_gyermekneveles_2015_1_074-083.pdf (2022.01.11.)

Koltay Tibor (2009): *Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás.* https://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltseg_digitalis_irastudas (2021.01.07.)

Komár Zita (2017): Generációelméletek. *Új Köznevelés*, **73.** 8–9. sz. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/generacioelmeletek (2022.01.24.)

Nagy Krisztina (2013): *Médiaélmény, médiavalóság, médiahasználat. A 6–10 éves korosztály médiaoktatásának lehetőségei*. http://www.irodalomismeret.hu/files/2013_1/nagy_krisztina.pdf (2022.03.01.)

Pais Ella Regina (2013): *Alapvetések a Z generáció tudománykommunikációjához – tanulmány*. Tudománykommunikáció a Z generációnak Kiadó, Pécs. https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/pais_alapvetesek_a_z_generacio_tudomany-kommunikaciojahoz_-_tanulmany_2013.pdf (2022.02.01.)

Ságvári Bence: *Az EU Kids Online magyarországi kutatásáról*. _Ithaca research consulting. EU KIDS ONLINE –A MAGYARORSZÁGI KUTATÁS EREDMÉNYEI. https://docplayer.hu/737889-Az-eu-kids-online-magyarorszagi-kutatasarol.html (2022.01.07.)

Sterbenz, C. (2014): *Generation Alpha Is Coming and It Will Change the World Forever*. Business Insider. http://read.bi/1QCiOPa (2022.01.05.)

Tari Annamária (2010): *Y generáció*, Jaffa Kiadó, Budapest.

Tari Annnamária (2011): *Z generáció.* Tericum Kiadó, Budapest.

Varga Katalin (2008, szerk.): *A 21. század műveltsége: E-könyv az információs műveltségről*. PTE FEEK Könyvtártudományi Intézet, Pécs. http://mek.oszk.hu/06300/06355 (2022.01.11.)

Z. Karvalics László (2007): Információs társadalom – mi az? Egy kifejezés jelenléte, története és fogalomkörnyezete. In: Pintér Róbert (szerk.): *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig.* Gondolat – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 29–47. https://mek.oszk.hu/05400/05433/05433.pdf (2022.02.01.)

A tesztszorongás hatása az iskolai teljesítményre

Roszik Dóra
roszik.dora@szte.hu
SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A diákok az iskolába lépés első napjától kezdve folyamatosan kihívásokkal néznek szembe, ezek akár stresszkeltő hatásúak is lehetnek, számos esetben akár szorongást is kiválthatnak egyes tanulóknál, ez pedig befolyással van az iskolában nyújtott teljesítményükre is. Iskoláskor kezdetén válik kiemelten fontossá a teljesítés és a kompetenciaérzés, ebben a szenzitív időszakban a félelem a csökkentértékűségtől alapul szolgálhat a szorongás kialakulásához (*Erikson*, 1991, 1995; *Cole* és *Cole*, 2006). A nem megfelelő tanulási szokások, a korábbi teszteken nyújtott gyenge teljesítmény és az egyén személyiségéből fakadó mögöttes szorongásformák mind hozzájárulhatnak a teljesítményhelyzetekben jelentkező tesztszorongás átéléséhez.

Kulcsszavak: *tanulás, iskolai szorongás, tesztszorongás, alulteljesítés, perfekcionizmus*

✳

Bevezetés

Az első tudományosan alátámasztott megközelítés, amely a szorongás meghatározására irányult, *Freud* (1990) nevéhez köthető. Megfogalmazásában a szorongás nem más, mint egy stresszes állapotra adott érzelmi reakciók összessége, amelyek nem egyenértékűek a félelemmel (*Oláh*, 2005). Selye János meghatározása szerint a stressz egy nem fajlagos, nem specifikus reakció, amivel szervezetünk az őt ért kihívásokra, ingerekre reagál (*Selye*, 1956).

Az emberi lét természetes velejárója a stressz átélése és az azzal való megküzdés, azonban gyermekkorban nehezen észlelhető az a keskeny határvonal, amely a normatív és az atipikus fejlődés közt húzódik meg. Komplikált dűlőre jutnunk azzal kapcsoltban, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelő érzelmi, valamint viselkedésmegnyilvánulásokkal állunk-e szemben, vagy ezek az átlagtól eltérő, esetenként patológiás jegyeket hordoznak-e magukkal (*Kotta*, 2011). „Számos olyan aspektus, mint például a makacsság, ismeretlen helyzetekben megnyilvánuló szorongás vagy az érzelmi- és viselkedésszabályozás hiánya melyek serdülő vagy felnőttkorban klinikai szempontból releváns tünetek, óvodás- vagy kisiskoláskorban a természetes fejlődés velejárói" (*Koot* és *mtsai.*, 1997. 183. o.).

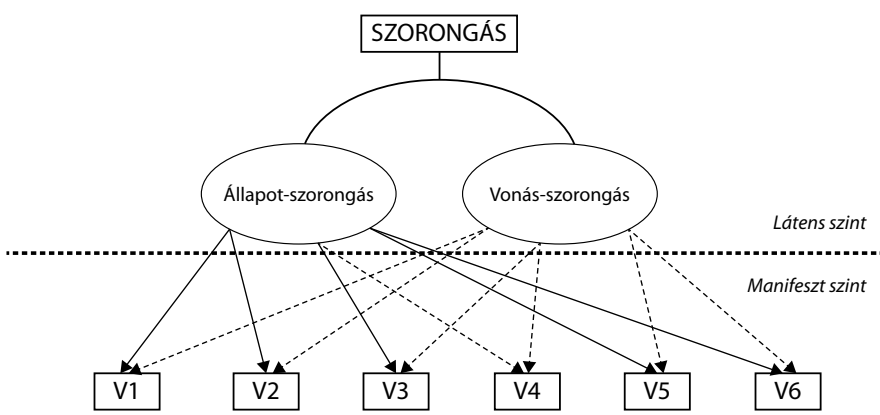
A pubertáskor, mint sok más esetben, a szorongásvizsgálatok kapcsán is egy kiemelt életkori szakasz. Ebben a szenzitív periódusban, amikor megannyi pszichoszociális, valamint biológiai változás megy végbe – *amelynek okai többek között a szexuális és az értelmi érés, illetve az érzelmi élet változása* – a szorongás különböző formái

jelentkezhetnek, ugyanakkor korábbi, a kisgyermekkora visszavezethető szorongásos emlékek felelevenedésével járhat (*Gáspár* és *Kasik*, 2015).

Ezen szorongásos zavarok feltárására két jól elkülöníthető diagnosztikai irányvonal alakult ki: az egyik a specifikus szorongászavarokra helyezi a hangsúlyt, és a DSM-V diagnosztikai követelményrendszerére alapoz, a másik megközelítés inkább a holisztikus szemléletmód alapján olyan tágabb konstruktumokra helyezi a fókuszt, mint az internalizáló tünetegyüttes.

Freud (1990) későbbi vizsgálataiban megfogalmazta, hogy a szorongás hajlamként is a felszínre törhet, ami az egyes emberekre nézve eltérő mértékben jelentkezhet, ennek oka lehet a szűnni nem akaró kiábrándultsággal telített érzelmi állapot és az események várható végkifejletének negatív oldalról történő megközelítése. Ezen kutatások alapozták meg *Spielberger* (1972) állapot- és vonásszorongásról alkotott elméletét. A vonásszorongás különböző élethelyzetekben jelentkező, konzekvens emberi reakciókat mutató, a szorongás pszichológiai és fiziológiai szimptómáinak átélésére vonatkozó általános hajlamaként determinálható (*Spielberger*, 1972). Megannyi kutatás támasztja alá azt a felvetést, miszerint a szorongás egyetemesen, a vonásszorongás specifikusan is a kognitív kontrollfolyamatok ártalmával jár együtt, ennek oka abban keresendő, hogy a magas vonásszorongással bíró személyeknél a negatív gondolatok és a fenyegető ingerek rapid ütemben történő feldolgozása elvonja a figyelmet és a feldolgozási erőforrásokat a szorongást kiváltó helyzetben (*Pajkossy*, 2014).

Az állapotszorongás kiváltásában konkrét inger vagy szituáció játszik szerepet, rövid ideig észlelhető, pillanatnyilag megnyilvánuló viselkedéses reakciót vált ki, míg a vonásszorongás közel állandó intenzitással jelenlévő, számos helyzetben megfigyelhető jelenség (*Steimer*, 2011; *Cain* és *mtsai.*, 2013). Azok a személyek, akikre magas vonásszorongás jellemző, kockázatosabbnak, fenyegetőbbnek éreznek bizonyos szituációkat, szemben azokkal, akikben ez a szint alacsonyabb, s ez magasabb állapotszorongást jelez (*Gáspár* és *Kasik*, 2015).



1. ábra: A vonás- és állapotszorongás kapcsolata (*Münnich*, *Nagy* és *Abari*, 2006)

Gyermekkori szorongászavarok azonosítása az iskolában

Iskolai környezetben sokkal könnyebben azonosíthatók a magatartászavaros és a figyelemzavaros gyermekek, szemben a szorongással küzdőkkel, ennek oka abban keresendő, hogy az előbbiek jelentősen gátolják a gyermekek tanulóközösségben való részvételét, míg az utóbbi diszkrétebben jelentkezik, kevésbé tűnik ártónak. A szorongás a gyermekkorban előforduló érzelmi zavarok leggyakoribb formája (*Cartwright-Hatton*, *McNicol* és *Doubleday*, 2006; *Weiner*, *Suveg* és *Kendall*, 2006).

Az oktatási intézményekben felbukkanó szorongászavarok közül a szeparációs szorongás, a szociális fóbia és a generalizált szorongás a legelterjedtebbek (*Weiner*, *Suveg* és *Kendall*, 2006). A szociális szorongás leginkább úgy írható le, mint a szorongásos reakciókra való hajlam, amely társas és teljesítményhelyzetekben figyelhető meg, olyan interperszonális ingerek váltják ki, amelyek valamiképp az értékeléshez kapcsolódnak, és amelyek szégyenérzetet idézhetnek elő (*Mash* és *Dozois*, 1996).

A szeparációs szorongászavarban szenvedő gyermek életkorára és fejlettségi szintjére nem tipikus szorongást és félelmet mutat, aminek oka abban keresendő, hogy fél azon személyek elvesztéstől, akikhez kötődik. Állandó és túlzott félelmet és/vagy szorongást tapasztal, hiszen tart attól, hogy a hozzá közel álló személyeket elveszíti, csalódást okoz nekik, valamint tart a szülők esetleges válásától. A szeparációs szorongás tünetei jelentkezhetnek akár rémálmok formájában, de a fizikai tünetek sem ritkák.

Az iskolai élet szempontjából fontos megemlítenünk a generalizált szorongászavart, mely unikális inger hiányában is mélyreható, fékezhetetlen és indokolatlan szorongásos tüneteket eredményezhet. Egyaránt kifejti hatását az iskolai eseményekre, a produktivitásra, a társas kötelékek harmonikus kialakítására. Fő jellemzője a tartós és túlzott aggodalom olyan helyzetekben, amelyeket a diák nehezen tud kontrollálni. Gyakran tapasztalható ingerlékenység, fáradékonyság, koncentrációs nehézség, alvászavar vagy esetenként izomfeszülés.

A szorongás e formája gyakran a perfekcionizmussal áll szoros kapcsolatban, azonban a pontos diagnózis felállításához fontos, hogy a tünetek legalább fél éven keresztül érzékelhetők legyenek (*Albano* és *mtsai.*, 1996).

A vizsgálati feltárómunkák különböző irányzatai, mint például *Sarason*, *Davidson*, *Lighthall*, *Waite* és *Ruebush* (1960) munkája a gyermekek szorongásáról, Atkinson és munkatársai munkája a teljesítménymotivációról (*Atkinson*, 1964, 1980; *Atkinson* és *Feather*, 1966; *Atkinson* és *Raynor*, 1974), Zigler motivációval és teszteléssel kapcsolatos vizsgálatai (*Zigler*, *Abelson* és *Seitz*, 1973), Weiner és Covington teljesítményattribúciókkal kapcsolatos kutatásai (*Weiner,* 1972, 1979; *Covington* és *Omelich*, 1979) és Dweck munkája a tanult tehetetlenségről (*Dweck* és *Goetz*, 1978) azonosítják a teljesítményt negatívan befolyásoló motivációs dinamikákat.

Ezen kutatások alapján láthatjuk, hogy nemcsak a stressznek, hanem a motivációnak is alapvető szerepe van a sikeres iskolai teljesítésben (*Walberg* és *Uguroglu*, 1980).

Az idő múlásával, ahogyan a gyermekek egyre idősebbek lesznek, a motivációs tényezők ugyanolyan nagy hatást gyakorolhatnak az iskolai teljesítményükre, mint a kognitív készségek és képességek.

A teljesítményhelyzetekhez köthető szorongásformákat tesztszorongásként vagy más néven vizsgaszorongásként determinálhatjuk, ami világszerte előforduló jelenség, nemre, korra és gazdasági-társadalmi státuszra való tekintet nélkül érzékelhető teljesítményromboló tényező (*Cassady* és *Johnson*, 2002; *Cassady*, 2004; *Covington*, 2000; *Ergene*, 2003). Egy olyan többdimenziós struktúra, amely érzelmi, fiziológiai, kognitív és viselkedéses reakciók formájában jelentkezik a vizsgahelyzetben (*Zeidner*, 1998). A vizsgaszorongás a negatív motiváció egyik legfontosabb aspektusa, és közvetlen gyengítő hatással bír az iskolai teljesítményre. Kellemetlen érzés, vagy olyan nyugtalanító érzelmi állapot, amelynek fiziológiai és viselkedési kísérőjelenségei vannak, és amelyet a kötött szabályok szerint zajló vizsgákon vagy más, a teljesítmény értékelésére alkalmas helyzetekben tapasztalunk (*Dusek*, 1980).

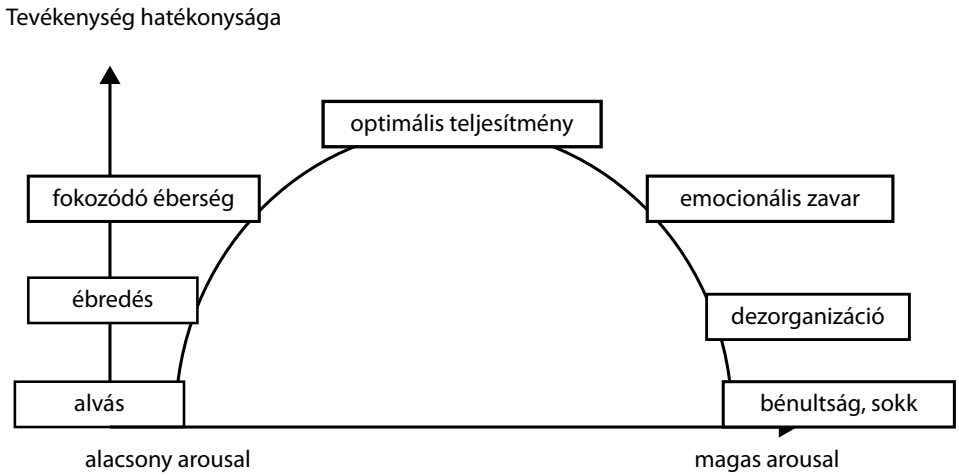
Taylor (1956, idézi *Pléh*, 2007) vizsgálatai is alátámasztják az 1908-as Yerkes-Dodson törvényt, amely kimondja, hogy a tanulók aktivációs szintje fokozódik a teljesítményorientált helyzetekben, ahol egy közepes szintig optimális teljesítményt képesek nyújtani, azonban ha az ideálisnál alacsonyabb vagy magasabb fokú az aktivizáció, akkor az olyan mentális állapotot hoz létre, amely meggátolja a sikeres teljesítést. Pozitív összefüggést találhatunk tehát a jó memória és a teljesítmény között, ami arra utal, hogy a stresszhormonok felelősek lehetnek a Yerkes-Dodson-hatásért (*Lupien* és *mtsai.*, 2007). A diákok teljesítményének leírására ennek okán egy fordított U alakú görbét használhatunk (*Barkóczy* és *Putnoky*, 1980). Az inverz U-görbe minden tanulót egyénileg jellemez helyzetspecifikusan, négy alapvető befolyásoló tényező mentén.

Az egyén képzettségi szintje nagyban befolyásolja az adott vizsgaszituációban nyújtott teljesítményét, hiszen az, aki komplex tanulási stratégiákkal rendelkezik, valamint a tudása biztos alapokon nyugszik, az a megterhelő helyzetekben is képes az előzetes tudásának előhívására és a magabiztos feladatmegoldásra.

Fontos komponens az egyén személyisége is, hiszen az meghatározza a stressz kezelésének módozatait. Azon személyek, akik nyitottabbak, könnyebben küzdenek meg az őket érő nyomással, az introvertáltak viszont képesek jobb teljesítmény elérésére, ha nem nehezedik rájuk semmilyen terhelés.

Elengedhetetlen faktor az optimális teljesítés elérésében a tanuló önmagába vetett hite, az önbizalma. Akik magabiztosabbak, könnyebben tudnak szembenézni egyéni hiányosságukkal, felismerik, hogy miben lehetnek kimagaslók és miben tudnak átlagos vagy éppen norma alatti teljesítményt nyújtani.

Negyedik összetevőként említhetjük meg a megoldandó feladat komplexitását, hiszen a feladat nehézségi szintje egyénenként befolyásolja a feladatmegoldásra fordított időt és a helyes kivitelezés mértékét (*Barkóczy* és *Putnoky*, 1980).



2. ábra: Az optimum motiváció-közepes feszültség elképzelés Hebb (1955) nyomán (*Pléh*, 2007. 9. o.)

Ez a hatás megfigyelhető már a tanulási folyamat során is, nem korlátozódik le kimondottan a teljesítményhelyzetekre (dolgozatírás, felelés). Azok a diákok, akik már jóval a számonkérés előtt fokozott mértékben szoronganak, nem fogják kellő hatékonysággal megtanulni a tananyagot, vizsgahelyzetben nem képesek az elvárt eredményeket produkálni, mindez pedig megmutatkozik az érdemjegyeikben is (*Dúll*, *Urbán* és *Demetrovics*, 2004). Ez a folyamat kifejti a hatását az egyén motivációjára is, hiszen ha a diák azt tapasztalja, hogy nem megfelelően megy neki a tanulás, nem képes olyan teljesítményt nyújtani, ami elvárt lenne, fokozatosan elveszíti kezdeti érdeklődését, nem fog törekedni a jó teljesítményre.

Tovább mélyíti a problémát, ha a társas környezet – *ideértve a szülőket, barátokat, tanárokat* – is túl magas elvárásokat támaszt a diákkal szemben, hiszen a tanuló így sokkal inkább az elkerülést választja majd alkalmazandó stratégiaként. Ennek eredményeként minimális időt szán a tanulásra, figyelmét nem fókuszálja a tananyagra, gondolatai könnyen elterelhetővé válnak, továbbá jellemzően alacsony energiabefektetéssel akar túljutni az egyes feladatokon, mindezek pedig hozzájárulnak a sorozatos kudarcélmények megéléséhez (*Tóth*, 2007).

A szakirodalomban megemlítenek további faktorokat is, amelyek hatással lehetnek a tanulói teljesítményekre, idesorolható a feladat nehézsége, az énbevonódás szintje, amely magas szintű személyes érintettség esetén jellemző, meghatározóak a pedagógus által alkalmazott tanítási módszerek és a csoporttagságra vonatkozó sztereotípiák (*Tóth*, 2007).

A szorongásra egy komplex rendszerként érdemes gondolnunk, amely több, az egyénre hatással bíró összetevő alapján alakul ki. Egyaránt lejátszódnak a személyen

belül is változások, illetve a környezeti tényezők is bekapcsolódnak a folyamatba, ezek kölcsönhatása befolyásolja a sikeres iskolai teljesítést (*Roszik*, 2020).

Az iskolai életet tekintve figyelembe kell venni, hogy mihez kapcsolódik és milyen formában mutatkozik meg a diák szorongása. *Jerrel C. Cassady* (2010) felosztásában az iskolában jelentkező szorongástípusok három kategóriába sorolhatók:

- Kontextustól független szorongás, olyan szorongásforma, amely nem korlátozódik le az iskolai problémákra, túlmutat azokon.
- Kontextustól függő iskolai szorongás.
- Tartalomtól függő iskolai szorongás, amely valamilyen tantárgy(ak)hoz kapcsolódik.

Az első típusról elmondható, hogy nem kötődik kimondottan a tanulmányi folyamathoz, ebbe a csoportba sorolhatjuk a generalizált szorongást és a szociális szorongást. A generalizált szorongás kapcsán egy érzelmi zavarról beszélhetünk, amely veszélyérzettel jár együtt, de még nem definiálhatjuk félelemként. A szociális szorongás gyakran testi tünetekkel jár együtt, mint pl. az elpirulás, a remegés, az izzadás; ezek védekezési mechanizmusok, amelyek legáltalánosabban akkor jelentkeznek, ha a diák tart a kortársak vagy a tanár értékelésétől. A kontextustól függő iskolai szorongást más néven vizsgaszorongásként is említhetjük, amely magában foglalja az iskolafóbiát is. Tipikusan iskolai közegben jelentkező szorongásformaként írhatjuk le. A harmadik kategóriába a tantárgyi szorongások tartoznak. A speciális szorongásformák egyik fontos területe ez, amely egyéni és kontextuális jellemzők összessége alapján alakul ki. Az egyes iskolai helyzetek, mint feltételezhető veszélyforrások kerülnek előtérbe (*Cassady*, 2010).

A vizsgaszorongás

Jelen tanulmány szempontjából kiemelt jelentőséggel bír a kontextustól függő iskolai szorongás, hiszen a gátlás ezen fajtája kimondottan a vizsgaszituációkban fejti ki a hatását, befolyásolja a diákok iskolában nyújtott teljesítményét, tesztszorongásként értelmezhetjük.

Évente diákok milliói teljesítenek alul, bármely képzési szintet is állítjuk vizsgálati fókuszunkba a megnövekedett tesztszorongás miatt (*Hopko* és *mtsai.*, 2001).

Ezen kérdéskör vizsgálatával már hosszú ideje foglalkoznak a témában jártas kutatók, előzetes vizsgálatok már közel száz évvel ezelőtt is zajlottak (*Folin*, *Demis* és *Smillie*, 1914). Áttörést azonban Sarason és munkatársai értek el, akik az 1950-es évektől kezdődően arra törekedtek vizsgálataikban, hogy feltárják a szorongás és az iskolai teljesítmény között kimutatható összefüggéseket. Sarason és Mandler 1952-ben kifejlesztette azt az akkor még kimondottan felnőtteknek szóló mérőeszközt – *Test Anxiety Questionnaire (TAQ)* –, amely a vizsgaszorongást egydimenziós konstrukciónak tekintette,

azaz olyan globális és egységes válasznak, amely magában foglalja a kognitív, szomatikus és viselkedéses reakciókat.

Az 1960-as és 1970-es években két alapvető előrelépés történt az újfajta teória kialakításában. Egyrészt a szorongás, mint állapot és, mint stabil személyiségvonás megkülönböztetésére került sor (*Cattell* és *Scheier*, 1961; *Spielberger*, 1966), valamint az anxiogén élmény két elemi dimenziójának elhatárolására is megtörtént az aggodalomnak nevezett kognitív és az érzelmi-fiziológiai dimenziónak tartott összetevők megkülönböztetésével. Ezt a szemléletet kettős modellnek nevezték el (*Liebert* és *Morris*, 1967).

A felnőttek tesztelése mellett természetesen kifejlesztettek olyan mérőeszközöket is, amelyek a gyermekek tesztszorongási szintjének felmérésére használatosak, ilyen például a *Children's Test Anxiety Questionnaire*, amely kimondottan a 8–12 éves populáció vizsgálatára alkalmas. Pontokat ad a tesztszorongás három dimenziójára, úgymint a kudarccal kapcsolatos aggasztó gondolatokra – *amikor vizsgázok, attól tartok, hogy nem sikerül* –, az automatikus reakciókra, amelyek a tanulók általános és specifikus szomatikus szorongási jeleit foglalja magában – *amikor vizsgahelyzetben vagyok, akkor a szívem gyorsan ver* –, valamint értékeli az ideges szokásokkal és a figyelemelterelő viselkedéssel kapcsolatos, feladatmegoldáson kívüli viselkedéseket – *a tesztkitöltés során sokat játszom a ceruzámmal* – (*Wren* és *Benson*, 2004).

Az általános iskola felső tagozatos tanulói számára, valamint a középiskolai tanulók tanulmányozására alkalmas a *Test Anxiety Inventory for Children and Adolescent (TAICA),* amely egy széles körben alkalmazott módja annak, hogy mérjék és értékeljék a 10–18 éves gyermekek és serdülők tesztszorongását. Azok a személyek, akiket értékelnek, válaszaikat egy ötfokú Likert-skálán adják meg, ahol az 1 (soha nem igaz rólam) és az 5 (rám mindig igaz) értékeket jelölik. A *TAICA* egy 45 tételből álló, önbevalláson nyugvó mérőeszköz, amely az alábbi négy alskálából épül fel:

- Kognitív obstrukció/figyelmetlenség: a memória és figyelem nehézségeit, valamint a tesztszorongással összefüggő, akadályozott kogníciókat értékeli.
- A Fiziológiai hiperérzékenység: a tesztfelvételi folyamathoz kapcsolódó fizikai tüneteket méri.
- A Társadalmi megaláztatás: azt a félelmet méri, amely a vizsgán való sikertelenséghez, valamint annak mások általi jelentős lekicsinyléséhez vagy kigúnyolásához társul.
- Az Aggodalom: a negatív gondolatokat és aggodalmakat értékeli, amelyek hátrányosan befolyásolják a teszten nyújtott teljesítményt (*Lowe* és *mtsai.*, 2008).

Sarason (1978) úgy tartja, hogy minden személy kerül az élete során olyan helyzetbe, amely stresszt idéz elő, azonban a megélt szituáció mindenkinél eltérő viselkedést eredményez, ezáltal a szorongás is személyre szabottan jelentkezik. Fontos szem előtt tartani, hogy az egyén a teljesítményhelyzetben inkább a kudarckerülő vagy a sikerorientált típusba sorolható (*Atkinson*, 2005). Az első esetben az illető jellemzően már a megmérettetés előtt leblokkol, a figyelmét leköti a kudarc következményein való

elmélkedés, illetve saját képességeit is kétségbe vonja, az önmagába vetett hite minimálisra csökken. Az utóbbi típusba tartozókról viszont elmondható, hogy sokkal inkább elégedettek önmagukkal és a vizsgaszituációkban nyújtott teljesítményükkel, nem riadnak meg az új kihívásoktól, kimondottan keresik az újabb megmérettetésre alkalmas helyzeteket, amelyek által jutalmazásban részesülhetnek, és sikerélményt élhetnek át. Ebben a megközelítésben egy olyan, kognitív szinten jelentkező problémáról számolhatunk be, amely a teljesítményhelyzetben csúcsosodik ki.

Jól láthatóvá válnak a produktumban fellelhető különbségek azon diákok körében, akik átélnek teljesítményszorongást egy-egy számonkérés kapcsán, és azok között, akikre ez a frusztrációs állapot nem jellemző. A vizsgákon a nem szorongó személyek arra összpontosítanak, hogy helyesen értelmezzék a kérdéseket, ehhez kapcsolódóan felidézik a korábban tanultakat, majd igyekeznek minél tökéletesebben számot adni tudásukról. Ezzel szemben a szorongást átélő tanulók sokkal inkább arra összpontosítanak, hogy milyen következménnyel járhat, ha hibát vétenek. Gondolataik könnyedén elterelődnek a feladatmegoldásról, energiájukat arra használják, hogy megküzdjenek a frusztrációjukkal.

Sarason (1978) felosztása alapján két formában figyelhető meg magas fokú szorongás. Jelentkezhet aggodalomként vagy az emocionalitás területén észlelhető testi reakciók mentén. Előbbinél olyan gondolatok kerülnek előtérbe, amelyek a gyenge teljesítmény következményeire irányulnak, továbbá az aggódó személyre jellemző, hogy lebecsüli saját magát és teljesítőképességét. Utóbbi esetben fiziológiai válaszreakciókról bizonyosodhatunk meg, úgymint a heves szívverés, izzadás vagy éppen remegés. Ezek a testi tünetek a gondolatoktól függetlenül alakulnak ki, ugyanakkor jelentős hatással bírnak a kognitív működésre. Egy másik nézőpont szerint is vizsgálhatjuk a vizsgaszorongást.

Szintén *Sarason* (1984) nevéhez fűződnek a későbbi kutatások is, azonban az új megvilágítás a figyelmi folyamatokra terjed ki. Ebben az új megközelítésben a teljesítmény és a kognitív interferencia szerepét kutatták négy vizsgálati faktor bevonásával, ezek a következők:

- Aggodalom: idetartozik, ha a diák már jóval a vizsga előtt úgy érzi, fél az esetlegesen bekövetkező kudarctól.
- Nyomás: ez az érzés a vizsga napján jelentkezik, amikor a diák idegesnek érzi magát.
- Feladat-irreleváns gondolatok: jellemzően a tesztmegoldás folyamán észlelhető, a tanuló észreveszi magán, hogy gondolatai elkalandoznak, nem képes kellően összpontosítani a feladatmegoldásra.
- Testi tünetek: a fiziológia tünetek megmutatkozásának formája többféle lehet, legáltalánosabban izzadás, remegés jelentkezhet, de gyakori a heves szívdobogás is a vizsga megkezdése előtt.

Azért fontos megemlítenünk a kognitív interferencia fogalmát, mert ez a jelenség kulcsfontosságú szerepet tölt be a tesztszorongás és teljesítmény közötti összefüggések vizsgálatában. A szorongáshoz kapcsolódó gátló gondolatok egy időben jelentkeznek a feladatra irányuló figyelemmel és a kognitív erőfeszítéssel, mindez pedig hozzájárul ahhoz, hogy a diák figyelme elkalandozzon: megosztottá válik a kognitív teljesítmény és a figyelem. A nemzetközi kutatások mellett hazai viszonylatban is megemlíthetünk olyan vizsgálatokat, amelyek a teljesítményszorongás kutatására irányultak. *Nemes* (1974) a szorongás ezen típusának két fajtáját különítette el.

- Facilitáló szorongás: a tanulót a feladat elvégzésére sarkallja, ezáltal segíti elő a teljesítmény javulását.
- Debilizáló szorongás: ebben az esetben teljesítménycsökkenésről beszélhetünk, melynek hátterében az áll, hogy a diák a feladathelyzetekben irreleváns szempontokra összpontosít – *önmagára, sikertelenségre* –, nem pedig az előtte álló feladatra.

A teljesítmény- és vizsgahelyzetekben jelentkező szorongás nem jelenik meg a DSM-V diagnosztikai kézikönyvben önálló diagnózisként. A vizsgaszorongásra generalizált szorongászavarként és a szociális szorongászavar egyik válfajaként tekinthetünk. A tesztszorongás kognitív összetevőként jelenik meg az iskolai szorongásokat vizsgálva. Legegyszerűbben úgy határozhatjuk meg, mint a saját teljesítmény miatti folyamatos aggodalmat, amely jelentkezhet már jóval a vizsgaszituáció előtt, és amelynek negatív hatása kitart egészen a teljesítményhelyzet végéig. Ehhez a szorongásformához gyakran párosul negatív emocionalitás (*Kotta*, 2011).

A tesztszorongás tüneteinek enyhítése

Egy kis idegesség minden számonkérés előtt normálisnak tekinthető, elősegítheti a feladatra való összpontosítást, segíthet a figyelem fókuszálásban. Azonban tesztszorongás esetén a teljesítés miatti, a tanulók önmagukkal szemben támasztott elvárásai okán, olykor a szülőktől érkező irreális elvárásokból fakadóan a vizsgadrukk megzavarhatja a tesztek megfelelő hatékonysággal történő kitöltését. A tesztek miatti szorongás bárkit érinthet, legyen az általános vagy középiskolás diák, főiskolai hallgató. A tesztszorongás tünetei erősségükben és gyakoriságukban egyénenként változóak/változnak. Egyes diákoknál csak egy-két tünet tapasztalható, míg mások súlyosabb szorongást élnek át, akár átmenetileg teljesen leblokkolnak, ezáltal képtelenné válnak a feladatmegoldásra.

A tesztszorongás terápiájára gyógyszeres kezelés nem javasolt, ehelyett minden tanulónak önmagában kell tudatosítania, hogy az utolsó pillanatban végzett tanulás (magolás) kontraproduktív, és növeli a szorongás mértékét. A tesztkitöltéskor első körben érdemes a könnyebb feladatokra összpontosítani, hiszen ezek megoldása sikerélményhez vezethet, és ezt követően ajánlott belefogni a komplexebb feladattípusok megoldásába. A fokozott idegességre hajlamos diákoknak tisztában kell lenniük azzal, hogy

a vizsga nem élet-halál kérdése, hanem a legrosszabb esetben vagy rossz osztályzatot kapnak, vagy a vizsga megismétlésére lesz szükség.

Mindezek mellett fontos a megfelelő táplálkozás, a rendszeres testmozgás, hiszen ez utóbbi gyorsítja a szívverést, ezáltal serkenti az agyműködést, valamint a napi fél óra mozgás segít levezetni a felgyülemlett feszültséget. Elengedhetetlen a meditáció, a légzéstechnikák alkalmazása, valamint az úgynevezett neurolingvisztikai programozás (NLP-technikák) alkalmazása az önbizalom és a nyugalom fokozása érdekében.

Az alábbi, *Bandler* (2011) nyomán megfogalmazott gondolatok hozzásegíthetik a diákokat a stressz-szint csökkentéséhez:

- Nyugodt vagyok, és tudom az anyagot.
- Nyugodt vagyok, és képes vagyok a fontos információkat feleleveníteni.
- Tudok a kérdésekre válaszolni, és sikerül a vizsgám.
- Mindent megtettem azért, hogy jól teljesítsek.
- Van lehetőségem a javításra, ha nem sikerül.
- Tisztában vagyok az erősségeimmel.

Összegzés

A szorongás munkamemóriára gyakorolt hatása egyre világosabbá válik, a tesztszorongás kurrens vizsgálatai figyelembe veszik a konstrukció többdimenziós mivoltát és a bio-pszichoszociális tényezőket (*Dowling* és *Engel*, 2005). A hatékony beavatkozás kulcsa lehet azon mérőeszközök alkalmazása, amelyek a tesztszorongás kognitív tényezőkre gyakorolt hatását mérik fel, ezáltal csökkenhetne a tanulási eredménytelenség, javulhatnának az információazonosítási és információfeldolgozási folyamatok, és erősödhetne a vizsgateljesítmény (*Cassady*, 2010).

Irodalom

American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™*. American Psychiatric Publishing, DOI: 10.1176/appi.books.9780890425596

Albano, A. M., Chorpita, B. F. és Barlow, D.H. (1996): Childhood anxiety disorders. In: E. J. Mash és R. A. Barkley (szerk.): *Child Psychopathology*, New York: Guilford Press. 196-241.

Atkinson, R. C. és E. Hilgard (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Atkinson, J. W. (1964): *An introduction to motivation*. Van Nostrand. Princeton, NJ.

Atkinson, J. W. (1980): Motivational effects in so-called tests of ability and educational achievement. In: L. J. Fyans (szerk.): *Achievement motivation: recent trends in theory and research.* Plenum, New York.

Atkinson, J. W. és Feather, N. T. (1966): *A theory of achievement motivation*. New York.

Atkinson, J. W. és Raynor, J. (1974): *Motivation and achievement*. DC: Winston. Washington,

Bandler, R. (2011): *Élj úgy, ahogyan szeretnél!* Bioenergetic Kiadó, Budapest.

Barkóczi Ilona és Putnoky Jenő (1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Cain, C. K., Sullivan, G. M. és LeDoux, J. E. (2013): Neurobiology of Fear and Anxiety: Contributions of Animal Models to Current Understanding. In: Charney, D. S., Buxbaum, J. D., Sklar, P., és Nestler, E. J. (szerk.): *Neurobiology of Mental Illness*. Oxford University Press, 549–567. New York.

Cartwright-Hatton, S., Tschernitz, N. és Gomersall, H. (2005): Social anxiety in children: social skills deficit, or cognitive distortion? *Behaviour Research and Therapy,* **43**. 1. sz. 131–141. DOI: 10.1016/j.brat.2003.12.003.

Cassady, J. C. (2010): Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. In: Cassady, J. C. (szerk.): *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties.* NY: Peter Lang. New York. 7–26.

Cassady, J. C. és Johnson, R. E. (2002): Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, **27**. 2. sz. 270–295. DOI: 10.1006/ceps.2001.1094

Cattell, R. B. és Scheier, I. H. (1961): *The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety*. Ronald, New York.

Cole, M. és Cole, S., (2006): *Fejlődéslélektan.* Osiris Kiadó, Budapest.

Covington, M. V. (2000): Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, **51**. 141–156. DOI: 10.1146/annurev.psych.51.1.171

Covington, M. V és Olemich, C. L. (1979): Elfort: the double-edged sword is school achievement. *Journal of Educational Psychology*, **71.** 2. sz. 169–182. DOI: 10.1037/0022-0663.71.2.169

Dowling, A. S. (2005): George Engel (1913–1999). *American Journal of Psychiatry,* **162**. 11. sz. 2039. o. DOI: 10.1176/appi.ajp.162.11.2039

Dusek, J. B. (1980): The development of test anxiety in children. In: I. G. Sarason (szerk.): *Test anxiety: theory, research and applications*. NJ: Erlbaum. Hillsdale.

Dúll Andrea, Urbán Róbert és Demetrovics Zsolt (2004): Aktivációs szint stressz, és tudatállapotok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 131–168.

Dweck, C. S. és Goetz, T. E. (1978): Attributions and learned helplessness. In: J. H. Harvey, W. Ickes, és R. F. Kidd (szerk.): *New directions in attribution research*. NJ: Erlbaum, Hillsdale,

Ergene, T. (2003): Effective interventions on test anxiety reduction: A metaanalysis. *School Psychology International*, **24.** 3. sz. 313–328. DOI: 10.1177/01430343030243004

Erikson, E. H. (1991): Az életciklus: az identitás epigenezise. In.: *A fiatal Luther és más írások.* Budapest: Gondolat Kiadó. 437–498.

Folin, O., Denis, W. és Smillie, W. G. (1914): Some observations "emotional glycosuria" in man. *Journal of Biological Chemistry***, 17.** 4. sz. 519–520. DOI: 10.1016/S0021-9258(18)88393-4

Freud, S. (1990): *Inhibitions, symptoms and anxiety.* W. W. Norton & Company, New York.

Gáspár Csaba és Kasik László (2015): A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra,* **25.** 10. sz. 48-58. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.10.48

Hopko, D. R., McNeil, D. W., Zvolensky, M. J. és Eifert, G. H. (2001): The relation between anxiety and skill in performane-based anxiety disorders: A behavioral formulation of social phobia. *Behavioral Therapy*, **32.** 1. sz. 185–207. DOI: 10.1016/S0005-7894(01)80052-6

Koot M. H., Edwin J. C. G. Van Den Oord, F. C. Verhulst és D. I. Boomsma (1997): Behavioral and Emotional Problems in Young Preschoolers: Cross-Cultural Testing of the Validity of the Child Behavior Checklist. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **25.** 3. sz. 183–196. DOI: 10.1023/A:1025791814893

Kotta Ibolya (2011): Az iskolai szorongás. *Termékmenedzsment*, **12**. 2. sz. 1–9.

Liebert, R. M. és Morris, L.W. (1967): Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, **20**. 975–978. DOI: 10.2466/pr0.1967.20.3.975

Lowe, P. A., Lee, Steven W., Witteborg, Kristin M., Prichard, Keri W., Luhr, Megan E., Cullinan, Christopher M., Mildren, Bethany A., Raad, Jennifer M., Cornelius, Rebecca A. és Janik, Melissa (2008): Examination of the Psychometric Properties of a New Multidimensional Measure of Test Anxiety Among Elementary and Secondary School Students". *Psychoeducational Assessment,* **26**. 3. sz. 215–230. DOI: 10.1177/073428290730376

Lupien, S., Maheu, F., Tu, M., Fiocco, A. és Schramek, T. (2007): A stressz és a stresszhormonok hatása az emberi megismerésre: következmények az agy és a megismerés területén. *Agy és megismerés,* **65.** 3. sz. 209–237. DOI: 10.1016 / j.bandc.2007.02.007)

Mash, E. J. és Dozois, D. J. A. (1996): Child psychopathology: A developmental-systems perspective. In: E. J. Mash és R.A. Barkley (szerk.): *Child psychopathology*. Guilford Press. New York. 30–60.

Münnich Ákos, Nagy Ágnes és Abari Kálmán (2006): *Többváltozós statisztika pszichológus hallgatók számára.* Konzorcium, Debrecen.

Nemes Lívia (1974): *Pszichogén tünetképződés a kisiskoláskorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nótin Ágnes (2015): *Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál.* Doktori disszertáció. Debrecen: Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.

Oláh Attila (2005): *Anxiety, Coping, and Flow. Empirical studies in interactional perspective.* Trefort Kiadó, Budapest.

Pajkossy Péter (2014): *Kognitív kontroll, vonásszorongás és az aggódásra való hajlam. A vonásszorongás és az aggódásra való hajlam kölcsönhatása a kognitív kontrollt igénylő feladatokban nyújtott teljesítmény meghatározásában.* Doktori disszertáció. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Pszichológia Doktori Iskola.

Pléh Csaba (2007): A szorongás a pszichológia történetében. *Iskolakultúra*, **17**. 2. sz. 3–11.

Roszik Dóra (2020): Tanulási eredményesség a tanulási stratégiák és a tesztszorongás összefüggései alapján. In: Szabó Csba (szerk.): Tavaszi Szél Tanulmánykötet. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest. DOI: 10.23715/TSZ.2020

Sarason, I. G. (1978): The Test Anxiety Scale: Concept and Research. In: Spielberger, C. D. és Sarason, I. G. (szerk.): *Stress ans anxiety.* Hemisphere Publishing Corporation, Washington D.C. **5.** 193–216.

Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F., Waite, R. R. és Ruebush, B. K. (1960): *Anxiety in elementary school children.* Wiley. New York.

Sarason, I. G. (1984): Stress, anxiety and cognitive interference: Reactions to Tests. *Journal of Personality and Social Psychology.* **46.** 4. sz. 929–938. DOI: 10.1037/0022-3514.46.4.929

Steimer, T. (2011): Animal models of anxiety disorders in rats and mice: some conceptual issues. *Dialogues Clin Neurosci.* **13**. 4. sz. 495–506. DOI: 10.31887/DCNS.2011.13.4/tsteimer

Selye, H. (1956): *The stress of life.* McGraw-Hill, New York.

Spielberger, C. D. (1966): Theory and research in anxiety. In: Spielberger, C. D. (szerk.): *Anxiety and behavior*. **20.** 3. Academic Press, New York.

Spielberger, C. D. (1972): Anxiety as an emotional state. In: Spielberger, C. D. (szerk.): *Anxiety: Current trends in theory and research.* Academic Press, New York. DOI: 10.1016/b978-0-12-657401-2.50008-3

Tóth László (2007): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Walberg, H. J. és Uguroglu, M. (1980): Motivation and educational productivity: theories, results, and implications. In: L. J. Fyans (szerk.): *Achievement motivation: recent trends in theory and research.* Plenum Press. New York.

Weiner, B. (1972): *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. Markham. Chichago.

Weiner, B. (1979): Theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, **71.** 1. sz. 3–25.

Weiner, C., Suveg és C., Kendall (2006): Identifying Anxiety in the School: A Role for School Nurses. *NASN School Nurse*, **21.** 2. sz. DOI: 10.1177/104747570602100208

Wren, D. G. és Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress & Coping.* **17.** 3. sz. 227–240. DOI: 10.1080/10615800412331292606

Zeidner, M. (1998): *Test anxiety: The state of the art.* Plenum Press. New York.

Zigler, E., Abelson, W. D. és Seitz, V. (1973): Motivational factors in the performance of economically disadvantaged children on the Peabody Picture Vocabulary Test. *Child Development*, **44.** 2. sz. 294–303. DOI:10.2307/1128050

A pedagógusképző rendszerek megújításának lehetőségei. Repülőrajt – az OECD jelentése a tanárképzés fejlesztéséről

Pelesz Nelli
pelesz.nelli@szte.hu
SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Az OECD (A Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete) szakértői 2016 és 2018 között a pedagógusok alapképzését vizsgálták hét országban: Ausztráliában, Japánban, Koreában, Hollandiában, Norvégiában, az Egyesült Államokban és Walesben (Egyesült Királyság). Az eredményeket összefoglalták a TeacherReady! weboldalon, valamint A Repülőrajt – A pedagógus alapképzési rendszerek fejlesztése (Flying Start – Improving Initial Teacher Preparation Systems) című dokumentumban tették közzé, amely elsősorban a szakpolitikai döntéshozóknak és kutatóknak szól. Írásom célja, hogy ez utóbbi munka legfontosabb megállapításait összefoglalja és hozzáférhetővé tegye szakmai diszkusszióra alkalmas formában a magyar érdeklődők számára. A mintegy 170 oldalas jelentés 6 fejezetében ábrázolt kihívásokat, lehetséges megoldásokat és javasolt stratégiákat mutatom be, röviden kiemelve a lényeges következtetéseket, a pedagóguspálya kontinuitásának kontextusában értelmezve az egyes területeket. A vizsgálat eredményeinek, jó gyakorlatainak tanulmányozása, a nemzetközi szakértői iránymutatás megfontolása a hazai pedagógustársadalom számára is érdemi tanulságokkal szolgálhat.

Kulcsszavak: *OECD, pedagógusképzés, nemzetközi vizsgálat, oktatásfejlesztés*

*

Sokat követelünk a tanárainktól. Elvárjuk mély és széleskörű megértését annak, amit tanítanak, és akit tanítanak, mert amit a tanárok tudnak és amivel a tanárok törődnek, nagymértékben befolyásolja a diákok tanulási folyamatát. Mindez magában foglalja a szakmai ismereteket (pl. a szakterület ismerete, az adott szakterület tantervének ismerete, a diákok tananyag-elsajátításának ismerete), valamint a szakmai gyakorlatot, hogy olyan tanulási környezetet tudjanak teremteni, amely jó tanulási eredményekhez vezet. Magában foglalja továbbá az érdeklődést és kutatási készségeket is, amelyek lehetővé teszik számukra az élethosszig tartó tanulást és a szakmai fejlődést. A diákok valószínűleg nem válnak élethosszig tanulókká, ha nem látják maguk előtt tanáraikat élethosszig tartó tanulókként.

Valójában sokkal többet várunk el tanárainktól, mint ami a munkaköri leírásukban szerepel. Azt is elvárjuk tőlük, hogy szenvedélyesek, együttérzőek és megfontoltak

legyenek; hogy bátorítsák a tanulók elkötelezettségét és felelősségvállalását; hogy reagáljanak a különböző hátterű, különböző szükségletekkel rendelkező diákokra, és hogy támogassák a toleranciát és a társadalmi kohéziót; folyamatosan értékeljék a tanulókat és adjanak visszajelzést; biztosítsák azt, hogy a diákok érezzék a megbecsülést és elfogadást; és ösztönözzék az együttműködő tanulást. Elvárjuk a tanároktól, hogy maguk is együttműködjenek és dolgozzanak csapatban, más iskolákkal és a szülőkkel együtt, közös célokat tűzzenek ki, valamint, hogy megtervezzék és ellenőrizzék ezen célok elérését.

Vannak olyan szempontok, amelyek alapján a tanárok munkája sokkal nagyobb kihívást jelent és különbözik más szakemberek munkájától. A tanároknak a multitasking szakértőinek kell lenniük, mivel a tanulók sokféle igényét egyszerre kell kielégíteniük. Munkájukat az osztálytermi dinamika keretein belül végzik, amely mindig kiszámíthatatlan, és a tanároknak nincs egy percük sem arra, hogy előre átgondolják, hogyan reagáljanak. Bármit tesz egy tanár, akár csak egyetlen diákkal is, az összes osztálytárs látja, és ez meghatározhatja, hogy a tanár milyen megítélés alá esik az iskolában attól a naptól kezdve."[1]

De hogyan tudnak napjaink pedagógusai megfelelni a fent megfogalmazott elvárásoknak? A kérdésre igyekeztek érdemi válaszokat találni az idézett mű készítői: az OECD (A Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete) szakértői. Az OECD 2016 és 2018 között a pedagógusok alapképzését vizsgálta hét országban: Ausztráliában, Japánban, Koreában, Hollandiában, Norvégiában, az Egyesült Államokban és Walesben (Egyesült Királyság). A kutatás célja az volt, hogy azonosítsa és feltárja a pedagógus alapképzési rendszerek közös kihívásait, erősségeit és innovációit, valamint meghatározza a jövőbeli irányokat a pedagógusképzéssel kapcsolatban abból a célból, hogy támogassák az országok döntéshozóit a pedagógusképző rendszereik javításában. Az eredményeket összefoglalták a TeacherReady! platformon – ez egy infografikus stílusú weboldal, amely strukturált, könnyen hozzáférhető és kereshető formában tartalmazza a tanulmány elkészítése során összegyűjtött és előállított forrásokat a különböző érdekelt felek (politikai döntéshozók, tanárképzők, tanárok, vezetők stb.) számára, az egyes országok sajátosságait is figyelembe vevő kontextusban.

A Repülőrajt – A pedagógus alapképzési rendszerek fejlesztése (Flying Start – Improving Initial Teacher Preparation Systems) című munka a TeacherReady! platformhoz csatlakozik, de annál jóval részletesebb és alaposabb dokumentum, amely elsősorban inkább a politikai döntéshozóknak és kutatóknak szól. A jelentés nemcsak a pedagógusképző rendszerek tanulmányozásának jelentőségét hangsúlyozza, hanem feltárja azon fogalmait és jellemzőit, amelyek kulcsfontosságúak a szakpolitikák kialakítása szempontjából. Felvázol néhány, a pedagógusképzéssel kapcsolatos közös kihívást, illetve a szakpolitikákkal összefüggő, a jelentés elkészítése során azonosított problémát,

1 OECD (2019) *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems,* OECD Publishing, Paris. DOI: https://doi.org/10.1787/cf74e549-en

valamint az alapul szolgáló bizonyítékokat és adatokat, ezenkívül példákat és ígéretes stratégiákat mutat be a világ különböző részeiről, hogy a rendszer minden szintjén képesek legyenek kezelni ezeket a kihívásokat. Végezetül összefoglalja az eredményeket, és következtetéseket von le a hatékony és eredményes irányítással, valamint a szakpolitika és a kutatás jövőbeli irányaival kapcsolatban. A szerzők szerint a kutatás célja, hogy párbeszédet indítson a pedagógusképző rendszerek különböző érdekelt felei között a következőkről: hogyan lehet javítani a rendszer mint „ökoszisztéma" egyes építőelemeit és a rendszer különböző részei közötti kapcsolatokat, hogy javuljon a rendszer koherenciája, és a tanárok jövő generációinak tanulási tapasztalatai fejlettebbek lehessenek, így felkészítve őket a korszerű tanítás kihívásainak való megfelelésre? A mintegy 170 oldalas dokumentum 6 fejezetből áll, függelékkel, ábrákkal és táblázatokkal kiegészített, adatokkal bőven alátámasztott mű. Jelen írásomban bemutatom a jelentés kulcsmegállapításait, majd az egyes fejezetek tematikáját követve igyekszem megvilágítani a kutatás részleteit.

A szerzők egyik legfontosabb következtetése: világossá kell tenni, a pedagógus alapképzés nem az út vége, hanem éppen a kezdete annak a folyamatos szakmai fejlődésnek, amely élethosszig tart, és amely a megfelelő jelöltek kiválasztásával és felvételével indul, a szükséges kompetenciákkal való felvértezésen és minőségi képzésen át a kezdő tanárok támogatásával folytatódik, miközben állandó változásban van, és egy összetett rendszer részét képezi. Ahhoz, hogy ezt a folyamatot kellőképpen támogatni lehessen, szükség van a jó gyakorlatok, ismeretek, eredmények stb. széles körben történő felhasználására, ehhez pedig elengedhetetlen, hogy legyenek egyáltalán ilyen, bizonyítékokkal alátámasztott, tényeken alapuló eredmények, amelyeket csak egy koherens kutatási stratégia biztosíthat. Nagyszabású, bőséges adatgyűjtés szükséges, illetve ezek alapján a minőségbiztosítási eljárások támogatása, szemben az eddig alkalmazott stratégiákkal, amelyek inkább csak a kimeneti mérésekre koncentráltak. A magas színvonalú oktatói munkaerő biztosítása érdekében fontos az adatok felhasználásával a munkaerő-szükséglet előrejelzése, valamint a tanítás és az oktatás társadalmi státuszának emelése, megbecsültségének fokozása. A stratégiai adatgyűjtés eredményességét a megbízható módszertan és a rendszer minden szintjének – azaz a nemzeti, regionális igazgatás, a tanárképző intézmények és az iskolák – bevonása garantálhatja. Míg a diverzifikált pedagóguspályák – például a tanári pályára való bejutás lehetősége alternatív útvonalakon – átmenetileg megoldhatják a kereslet-kínálat problémáit, ugyanakkor magukban hordozzák annak kockázatát is, hogy a tanárképzés értéke csökken, és a fenntartható megoldások ellen hathatnak. A magas színvonalú tanári munkaerő kialakítása érdekében a belépési, kiválasztási, minősítési és alkalmazási kritériumoknak figyelembe kell venniük a szakmai kompetencia számos dimenzióját, beleértve a következőket is: motivációs és affektív kompetenciák, mint például a professzionális felelősségvállalás és a szakmai karrierértékek. Az átfogó, koherens, releváns és folyamatosan aktualizált pedagógusképzéshez közös gondolkodásra van szükség. A képzési tervek magukban foglalják a szakmai ismereteket és a pedagógiai tudást, valamint az elméleti ismeretekhez

kapcsolódó gyakorlati készségeket is fejlesztik. Annak biztosítása érdekében, hogy az újonnan felmerülő bizonyítékokon alapuló eredmények és a tanítás-tanulás új modelljei szisztematikusan beépüljenek a hálótervekbe, folyamatos közös tanulás, a tanárok tudására vonatkozó reflexió szükséges minden résztvevőt tekintve. Az iskolák és a tanárok, illetve az oktatási intézmények közötti erős és jól működő partnerségek megkönnyíthetik ezt a reflexiót. Mivel mind a tanárképző intézmények, mind pedig az iskolák központi szerepet játszanak a fejlesztésben, a képzés során lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a jelöltek mindkét közegben bővíthessék ismereteiket és együttműködő kutatóközösségekben vehessenek részt. A kezdő pedagógusok megfelelő támogatása kiemelt jelentőségű: a pálya kezdetén történő, korai szakmai fejlesztés során a tanítási készségek finomításának lehetőségei mellett a kezdő tanároknak a tanítási és tanulási modellek reflektálásának és értékelésének kreatív folyamataiban kell részt venniük. A kritikus reflexióknak kutatási bizonyítékokra és tanulói adatokra kell támaszkodniuk annak érdekében, hogy a tanárok pedagógiai tudása a gyakorlatban is megalapozott legyen. A mentorprogramok a minőség előmozdítói lehetnek, ha ilyen jellegű, kidolgozott és jól bevált gyakorlatokra építenek. A hatékony mentorálással kapcsolatos adatok még nem állnak rendelkezésre kellő mértékben, a tapasztalt tanárok mentorrá válásának támogatásához több, megalapozott és részletes kutatásra van szükség. Ha a bevezető és támogató programok integrálódnak egy szakmai tanulási kultúrába, az iskolák képesek lesznek a kezdő pedagógusokat is bevonni az innovációba és a folyamatos iskolai fejlesztésbe. A pedagógus alapképzési rendszerek hatékony irányításához alapvető fontosságú, hogy legyen egy közös elképzelés a tanárok tanulásáról, szakmai fejlődéséről mint folyamatról, de a folyamatalapú megközelítést stratégiai gondolkodásnak kell kiegészítenie úgy, hogy az a rendszer minden szintjén kapacitásbővítéssel párosul. Ez lehet a megfelelő munkaerő biztosításának alapja, mert azáltal, hogy azonosítják az esetleges hiányosságokat, koordinálják a meglévő adatok felhasználását, és új eredmények megfogalmazását teszik lehetővé, egyben segítik a közös gondolkodást és felelősségvállalást minden szereplő esetében. A tanárjelöltek, tanárok és kutatók közösen alakíthatják ki és erősíthetik meg a rendszerszintű tudásbázist. Ehhez egyéni, intézményi és rendszerszintű erőforrásokra van szükség. Egy koherens pedagógusképző rendszernek támogatnia kell az intézményközi és többszintű partnerségeket, hogy a különböző kontextusokhoz tartozó érdekelteket az egész rendszerre kiterjedő perspektívába tudja beilleszteni.

Az első fejezet a tanulmány elkészítésének hátterét ismerteti, tárgyalja a módszertanát, és bemutatja az eredményeit, köztük az értelmezési keretül szolgáló pedagógiai útvonalmodellt. Közelebbről megvizsgálja a tanári alapképzés fogalmát, a folyamatként való megközelítését, egy összetett rendszer részeként szemlélve azt. Végezetül pedig felvázolja a legfontosabb kihívásokat. A pedagógus munkaerő szakmai színvonalának javítása – a tanulók kompetenciáinak hatékony fejlesztésének érdekében – számos országban kulcsfontosságú politikai célkitűzés. Számos szakpolitikai stratégia és kezdeményezés kapcsolható össze ezzel a célkitűzéssel, mint például az elszámoltathatósági

intézkedések bevezetése (tanárértékelés, tanítási standardok), a szakma vonzóbbá tétele (fizetésemelés, életpálya bevezetése), és ami talán a legfontosabb, a tanári alapképzés és a szakmai fejlődési lehetőségek javítása. A tanárképzési rendszerek minőségének vizsgálata kulcsfontosságú az országok támogatása szempontjából. A jelentés célja éppen ez: az oktatásban érdekelt felek támogatása abban, hogy kritikusan mérlegeljenek néhány kulcsfontosságú jellemzőt, az erőforrások elemzése, visszajelzés biztosítása azáltal, hogy azonosítják és feltárják a közös kihívásokat, erősségeket, gyengeségeket és innovációs lehetőségeket. Az így elkészített SWOT-analízishez szükséges adatokat elsősorban az OECD szakértői csoportjainak látogatásai során megvalósított átfogó vizsgálatok segítségével állapították meg. A kutatók félig strukturált interjúkat készítettek az összes érintett féllel (nemzeti, regionális, helyi hatóságok, iskolák, a tanári alapképzést nyújtó intézmények, szakmai szövetségek, tanári karok, pedagógusok, szakszervezetek, iskolai tanácsok, akkreditációs ügynökségek stb.), ezenkívül dokumentumelemzést is végeztek (pl. tanulmányok, országjelentések, nemzeti adatok). A következtetések megvitatására egy konferencián került sor, amely lehetőséget adott műhelybeszélgetések megtartására, visszajelző beszélgetésekre az érdekelt felek tevékenységével kapcsolatban. Ezeken az üléseken az OECD szakértői és a vizsgálatban részt vevő országok képviselői, köztük pedagógusok, valamint oktatók, kutatók, nemzeti és szubnacionális politikai döntéshozók vettek részt.

A munkaértekezleteken megfogalmazott eredmények közül elsőként a pedagógusképzésnek mint folyamatnak a megközelítését érdemes kiemelni. Eszerint a pedagógussá válás a professzionális szakmai fejlődés és gyarapodás kontinuumának egy kiemelt szakasza, de nem önmagában való, hanem egy élethosszig tartó, sokszereplős rendszer és folyamat részeként értelmezhető. Négy nagyobb és hat speciális szakaszt neveznek meg, a legfontosabbak: a pedagóguspálya iránt való érdeklődés felkeltése, a jelöltek kiválasztása, elméleti és gyakorlati alapképzés, minőségbiztosítás, alkalmazás, kezdő pedagógusok támogatása, folyamatos szakmai fejlődés. Mindez nem légüres térben valósul meg, hanem minden országban sajátos kontextusban, egyedi társadalmi, kulturális és gazdasági feltételek között, komplex szervezeti keretekben. A kulcs a résztvevők kezében van, pontosabban azokban a visszacsatolási körökben, amelyek biztosítják a rendszer egyes elemeinek kommunikációját. Ez biztosítja a válaszok közös keresését és megfogalmazását a pedagógusképző rendszereket illető négy legnagyobb kihívással kapcsolatban, melyek a következők: kiegyensúlyozott munkaerő biztosítása, naprakész és magas szintű tudás átadása a tanárjelöltek számára, gyakorlatias, integrált szakmai támogatás és fejlesztés biztosítása a kezdő pedagógusoknak a gyakornoki szakaszban, valamint a pedagógusképző rendszer adatokkal, kutatási eredményekkel alátámasztott fejlődésének kialakítása.

A második fejezetben különösen az utóbbival kapcsolatban fogalmaztak meg nehézségeket: felhívták a figyelmet a szigorú módszertannal, tudományos igénnyel elvégzett kutatások hiányára, illetve az eredményekhez való hozzáférés, értékelés és felhasználás nem kielégítő voltára, valamint a sok esetben észrevehető intézményi rivalizálásra,

amely a kívánatos együttműködések akadályát jelenti. A tudás pedig hatalom, ha a megfelelő releváns információkat „megtermeljük", publikáljuk és fel is használjuk, akkor és csak akkor tudjuk a rendszert alkalmassá tenni a kihívásokkal való szembenézésre. A szakértők ezért olyan eszközök kidolgozását javasolják, amelyek nemzeti vagy regionális szinten segítik az adatok lehetőleg longitudinális gyűjtését, kezelését, megosztását. Javasolják egy nemzeti kutatási stratégia kidolgozását, statisztikai hivatalok és más szervezetek bevonását, valamint – például a holland gyakorlat bemutatásával – más országok jó gyakorlatainak szem előtt tartását (Hollandiában olyan kérdőívet fejlesztettek, amely országos szinten ad visszajelzést a kezdő pedagógusok szakmai igényeit és kihívásait illetően). Intézményi szinten is fontos lenne, különösen az egyetemeken, hogy ne csak kimeneti méréseket végezzenek, hanem formatív értékeléseket, amelyek érdemi visszajelzést tudnak adni, így képesek rugalmasan reagálni és alkalmazkodni a valódi igényekhez. Ne az intézmények megítélése legyen a cél, hanem az, hogy azonosítsák, mit tud tanulni a szervezet, illetve hogyan tud fejlődni évről évre. Ennek szemléltetésére a tanulmány a Massachusettsben alkalmazott gyakorlatot emeli ki, ahol a minőségbiztosítás érdekében az így begyűjtött adatok alapján határozzák meg az éves célokat és fejlesztési tervet. Emellett a tudás disszeminációjának fontosságára is kitérnek a szerzők, az intézmények szisztematikus együttműködésének támogatására hívva fel a döntéshozók figyelmét. Norvégiában például külön központot hoztak létre az egyetemek és az iskolák tudás- és tapasztalatcseréjének megvalósítására, míg Japánban az egyetemeknek mindenki számára hozzáférhető módon kell közzétenniük a tevékenységüket bemutató éves jelentést, lehetővé téve ezzel az adatok széles körű felhasználását. Az akkreditációs eljárások és egyéb mérések is hasznosak lehetnek, a szükséges mértékű kapacitásépítéssel együtt.

A harmadik fejezet a munkaerőpiaci kérdéseket tárgyalja. Kihívások itt is bőven akadnak: az egyensúly hiánya szembetűnő. Sok helyütt „túltermeléssel", másutt munkaerőhiánnyal küzdenek. Az utóbbi jelenség bizonyos tantárgyak, földrajzi helyek, életkori csoportok esetén tapasztalható, míg léteznek olyan területek, például az elemi szintű oktatás, ahol jóval több munkavállalót regisztrálnak, mint amennyi valójában szükséges lenne. A távoli, vidéki területek, a magas megélhetési költségeket felmutató körzetek, a hátrányos helyzetű családok nagymértékű jelenlétét detektáló régiók kevésbé vonzók a munkavállalók számára (különösen Koreában és Ausztráliában jelent ez gondot), illetve hiány tapasztalható a matematika és természettudományok oktatói gárdájában is. Ezzel szemben túljelentkezést tapasztalnak azokon a helyeken, ahol jobb gyakorlati szakmai fejlődési lehetőségeket tudnak biztosítani. Az egyes életkori csoportok eltérő mértékben képviseltetik magukat, a pedagógusok átlagban 35%-a 50 év feletti (Hollandiában 40%-uk), ami újabb szempontot jelent a munkaerőpiaci előrejelzések számára. A pályaelhagyás kérdése sem hagyható figyelmen kívül: több, OECD-vel együttműködésben részt vevő országból jelentették, hogy a pályára lépők átlagban mintegy 40%-a hagyja el a szakmát 5 éven belül, jelen vizsgálatban Hollandia jelentett viszonylag magas számokat ezzel kapcsolatban (a középfokú szakképzésben

oktatók 35%-a, a középiskolai tanárok 27%-a, az általános iskolai tanítók 15%-a dönt így). További problémaként fogalmazták meg a pedagógustársadalom homogenitását, azaz hogy nem képezik le a társadalom és – különösen – a tanulók sokféleségét, így nem tudnak számukra szerepmodellként sem szolgálni, elsősorban a bevándorló hátterű diákok számára. További komoly kihívásként fogalmazták meg a tanári pálya vonzóvá tételének mikéntjét is. Alapvetően számít természetesen a versenyképes fizetés, a szabadságon tölthető napok száma, a szakmai fejlődés lehetősége, a stabil állás stb., de a felmérések azt is igazolták, hogy legalább ennyire fontos tényezők bizonyos minőségi paraméterek is, például a társadalmi megbecsülés, az autonómia, az intellektuális kihívás, illetve a munkakörülmények (óraterhelés, osztálylétszám stb.). A fizetések emelkedő tendenciát mutatnak ugyan, de még mindig viszonylag alacsonynak mondható a bérezés, illetve sok esetben a teljesítmény és a pályán eltöltött évek száma nem garantálja a magasabb díjazást, ami megint csak a pálya vonzerejét csökkenti. Érdekes eredmény, hogy egy, az OECD-szakértők által idézett, 2014-ben elvégzett vizsgálatban részt vevők mintegy 91%-a, tehát nagy többsége úgy nyilatkozott, elégedett a munkájával, ugyanakkor csak mintegy 31%-uk érzékelte magát és a munkáját társadalmilag kellőképpen értékelve és megbecsülve. Egyedül Dél-Koreában nyilatkoztak úgy a megkérdezettek, hogy magasan értékelt pozíciónak érzékelik hivatásukat, ott ráadásul a válaszolók kétharmada érezte ezt így.

Mit lehet tenni az OECD szerint a helyzet javítására? Először is a sokat hangoztatott adatgyűjtés és -értékelés megvalósítása lenne fontos, elsősorban a demográfiai tényezők számbavétele miatt, illetve az álláshelyek és képzőhelyek igényeinek folyamatos követése. A pedagógusképző intézmények esetében a megalapozott, integrált tudásbázis vagy hiányzik, vagy sokszor artikulálatlan és elszigetelt, nagymértékű tacit tudást jelent, ami nehezen átadható. Ha viszont sikerülne explicitté, láthatóvá tenni, artikuláltabb formában, kutatási eredményekre alapozottan bemutatni, az valószínűleg nagymértékben hozzájárulna a pedagógusképzés rangjának, elismertségének növeléséhez. A pedagóguspályára történő belépés alternatív útvonalainak lehetővé tétele megoldhatja ugyan ideig-óráig az aktuális munkaerőhiányt, ugyanakkor magában hordozza a tanárképzés értékének csökkenését, illetve növeli az ezzel összefüggő kockázatot és veszélyt. A szerzők rámutatnak a tanárképzők felelősségére: a tanárjelölteket releváns tudással kell felvértezniük, ezért nemcsak a pedagógusok identitásával és státuszával kapcsolatban kell kutatásokat végezni, hanem a tanárképzés pedagógiájával is foglalkozni kell. Kompetenciaszabványokat, sztenderdeket, eljárásokat és kritériumokat kell kidolgozni a tanárképzővé váláshoz is, hogy megerősítsék a tanárképzők mint speciális foglalkozási csoport professzionalizálódását. (Magyarországon a Falus Iván vezetésével folytatott kutatások nyomán történt figyelemre méltó előrelépés a kompetenciasztenderdek megfogalmazása által l. A pedagógusképzők kompetenciái című kiadványt, Líceum Kiadó, Eger, 2015.)

A megfelelő jelöltek kiválasztási lehetőségei meglehetősen ellentmondásosak, a tantárgyi tartalmak számonkérése mellett érdemes volna az affektív és motivációs jellemzők

figyelembevétele, a motiváció, az elkötelezettség, a meggyőződések és nézetek valamilyen szintű vizsgálata is. Azt már bizonyították, hogy ezek a tényezők kihatással vannak a későbbi pedagógiai gyakorlat minőségére, de egyelőre nem állnak rendelkezésre olyan eszközök, amelyek lehetővé tennék a jelentkezők körében történő mérésüket. Az érettségi pontszámok ezekről a faktorokról nem tájékoztatnak, valid mérőeszközök pedig nincsenek ilyen komplex kompetenciák és attitűdök regisztrálására. Mindenesetre megközelíteni, körbejárni a kérdést lehet és kell is: a kiválasztás átfogó megközelítése nem nélkülözhető. A legfrissebb akkreditációs szabványok előírják a tanárképzők számára, hogy olyan kiválasztási kritériumokat alkalmazzanak, amelyek akadémiai és nem akadémiai komponenseket is tartalmaznak. Ígéretes példa az a tanári képességek felmérésére szolgáló eszköz, amelyet a Melbourne-i Egyetem fejlesztett ki. Ez egy olyan összetett mérőeszköz, amely több, kognitív és nem kognitív területet vizsgál, olyanokat, amelyek a tanárképző programok sikeres elvégzéséhez kapcsolódnak. Az eszköz két fő komponensből áll: információk alapján hozott önálló döntések (pl. diszpozíció, önszabályozás, megküzdés, kommunikáció, kulturális érzékenység, önismeret), kognitív és nem kognitív készségek felmérése (numerikus, verbális és nem verbális képességek, gondolkodás). Idetartozik a tapasztalatok és az ezekkel összefüggő személyes tulajdonságok és képességek feltérképezése. Az eszköznek vannak választható elemei: strukturált interjú és tanítási bemutató, amelyek segítségével értékelik a személyközi készségek működtetését vagy a viselkedésszabályozást. A kompetenciák átfogó felmérése a pedagógusok minősítésével és alkalmazásával kapcsolatos döntéseket is megalapozhatja, a jelöltek motivációs jellemzőinek megismerése – például interjúk segítségével és portfóliók alapján – segíthet megtalálni a legmegfelelőbb pedagógusjelöteket.

Az OECD szakértőinek javaslatai szerint a megfelelő pedagógus munkaerő biztosítása érdekében minden országban szükséges egy koherens nemzeti stratégia kidolgozása, amely két fő pilléren nyugszik. Egyrészt a tanítást mint karrierlehetőséget kell promotálni, másrészt mint magas státuszú professziót kell bemutatni. Mindez nemcsak a bérstruktúrát, a szakmai előmenetelt és a munkakörülményeket érinti, hanem magában foglalja a szakmai autonómia és felelősségvállalás szintjének növelését, a személyes fejlődés lehetőségeit, valamint a magas színvonalú tanárképzés előmozdítását is. A tanárképző intézmények párbeszédet kezdeményezhetnek az iskolákkal és a helyi közigazgatással (iskolatanácsok, körzetek), hogy megállapodjanak a minőségbiztosítási eszközökről a tanári alapképzés befejezésekor. Ezek a módszerek kiegészíthetik vagy helyettesíthetik a jelenlegi belépési kritériumokat az alapképzésben. Érdemes kiemelni néhány jó gyakorlatot ezzel kapcsolatban: az ausztrál eszközfejlesztés mellett a koreai újítások is figyelmet érdemelnek. Mivel a középfokú oktatásban való részvétel szinte általános lett Koreában, és az alacsony születési ráta miatt a középiskolások száma csökken, az ország jelentős túlkínálatot tapasztal a diplomásokból, különösen a középfokú oktatásban dolgozókat tekintve. Két különböző intézkedést vezettek be, amelyek ezt az egyértelműen érzékelt kihívást – a pedagógusképző programok és tanárjelöltek túlkínálatát – lehetőséggé változtatták, és fel tudták használni

a pedagógusképző rendszer minőségének javítására. Először is bevezettek egy átfogó és megalapozott foglalkoztatási képesítővizsgát a záró szakaszban, amely segített az iskoláknak abban, hogy a legjobb jelölteket vegyék fel. A vizsgát a Koreai Tantervi és Értékelési Intézet tervezte, de a lebonyolítást a tartományi oktatási hivatalok végzik, amelyek képesek azt a saját igényeikhez igazítani. Másodszor, a pedagógusképző programok értékelése megállapította azokat a kritériumokat, amelyek alapján a képzőintézmények információt nyerhetnek a programjaik minőségének javításához, és a képzési helyek számát is a valós igényekhez tudják szabni. Az OECD-vizsgálat kiemeli: a tanárképző intézményeknek el kell ismerniük és támogatniuk kell a pedagógusképzőket különböző szerepeikben egyaránt. Ez magában foglalhatja a szakmai fejlődési lehetőségek biztosítását, a pedagógusképzők értékelését és jutalmazását nemcsak tudományos munkájuk, hanem a tanítási gyakorlatuk alapján is. Ösztönzőket kell biztosítani számukra, hogy releváns kutatásokat végezzenek, reflektáljanak a gyakorlatukra, és fejlesszék azt, mert így hozzájárulhatnak ahhoz, hogy koherens tudásbázist építsenek ki. Természetesen az átgondolt szakpolitika és a minőségi tanárképzés egyaránt fontos, de a szakma megújításának kulcsa mégiscsak magának a szakmának a kezében van. Ahhoz, hogy magas státuszú, teljes értékű professzióvá váljon, magának a szakmának kell kezébe vennie az irányítást. A saját tudásbázisuk kialakítása ennek egyik kulcseleme. Az iskolák például együttműködve, közösen vehetnek részt kísérletekben és tervezést segítő kutatásokban, hogy azonosítsák, mi működik jól, milyen körülmények között, milyen kontextusban. A japán tanórakutatás klasszikus példa erre. Az iskolák olyan mechanizmusokat is kidolgozhatnak és alkalmazhatnak, amelyek lehetővé teszik az új bizonyítékok integrálását a szakmai gyakorlatba, mint például az eredmények bemutatása, az egyéni tapasztalatok és a szervezeti tudás szisztematikus megosztása. Számos országban szakmai normákat állapítanak meg a tanárok számára, de nem mindig maga a szakma felelős ezek kidolgozásáért és felülvizsgálatáért, holott a tanítási sztenderdek kidolgozásában való nagy fokú szakmai részvétel bizonyítottan növeli a hatékonyságot.

A negyedik fejezet a tanároknak a szükséges ismeretekkel és kompetenciákkal való felvértezésével és a szakma tudásbázisának rendszeres frissítésével kapcsolatos kihívásokat tárgyalja. Bemutat egy olyan keretrendszert, amely segít megérteni a szakmai kompetenciák összetettségét. Az első kihívás, amellyel az országok szembesülnek, a koherens és átfogó tanterv, amely lefed minden tudásterületet, és gyakorlatiasan fejleszti a készségeket és az elméleti tudást, lehetőleg szinergikus módon. A második kihívás az új kutatási eredmények, az új bizonyítékok és új modellek beépítése a tanárképzés tanterveibe. Harmadrészt, az országok akadályokba ütköznek a tanári alapképzés tantervének elkészítésekor a felsőoktatási és az iskolai igények és kontextusok összehangolása során. A fejezet kitér a tanárképzők kapacitásépítésével kapcsolatos kérdésekre is, és felhívja a figyelmet arra, hogy e kihívások kezelése érdekében a tanárok tudásának folyamatos mérlegelése, a tanárképző intézmények és iskolák közti erős partnerségek kiépítése és a pedagógusképzők támogatása szükséges.

Amint a bevezetésben is idéztük, a tanároknak manapság olyan összetett elvárásoknak kell megfelelniük, mint például az egyre heterogénebb tanulócsoportok igényeinek kielégítése, és olyan, 21. századi készségeket kell fejleszteniük, mint például a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, a szociális-érzelmi készségek, de fenn kell tartaniuk a tanulók figyelmét, lépést kell tartaniuk a technológiai változásokkal stb. Új felelősségeket kell vállalniuk, ilyen például a kollégákkal és más szakemberekkel partnerségek kialakítása vagy a vezetésben és az irányításban való részvétel. Fontos, hogy a tanárjelölteknek azt is meg kell tanulniuk, hogyan váljanak érdeklődővé és alkalmazkodóképessé, olyan gyakorló szakemberekké, akik képesek a tanterv folyamatos változásával és az új kutatási eredményekkel lépést tartani. Az ilyen sokrétű elvárásoknak való megfelelés érdekében a tanárok szakmai kompetenciáját komplex fogalomként kell értelmezni. Az OECD koncepcionális keretrendszerében a pedagógusok szakmai kompetenciáját többdimenziós konstrukcióként fogják fel, ami magában foglalja a tanárok szakmai tudásbázisát – tartalmi és pedagógiai tudást –, valamint az affektív-motivációs kompetenciákat. A tanítás döntéshozatali készségeket és szakmai ítélőképességet is igényel, ami lehetővé teszi a tanárok számára, hogy elemezzék és értékeljék a konkrét kontextusokat vagy tanulási helyzeteket. A tanárképző intézményeknek ezért biztosítaniuk kell a szakmai kompetencia többdimenziós voltának figyelembevételét, az elméleti tudás és a gyakorlat közötti kapcsolatot, az iskolákkal való élő kapcsolatot, az autentikus tanulási, gyakorlási lehetőségeket. Az elmélet és a gyakorlat összeegyeztetése jelenti az egyik legnagyobb kihívást, sokszor a tanterv epizodikus jellegű, egymástól független kurzusokat tartalmaz, és még így sem tud lefedni minden tudásterületet. Átlagosan a pedagógusok 27%-a számolt be arról, hogy formális képzésük nem tartalmazott minden szükséges ismeretet, 7%-a nem érzi magát jól felkészültnek a tanított tantárgyak tartalmában és 11%-a a pedagógiai gyakorlatban. Több mint 10%-uk arról is beszámolt, hogy szakmai fejlődésre van szüksége az általános pedagógiai ismeretekkel, például az osztályterem-menedzsmenttel, a heterogén osztályok tanításával vagy az értékeléssel kapcsolatban. A tanárképzés megszervezésének módja befolyásolja, hogy a tanárjelöltek mennyire koherens tudás birtokában lépnek pályára. A struktúrák országonként és országon belül is eltérőek lehetnek. A két legelterjedtebb modell közül az első a párhuzamos program, amely a pedagógiai képzést úgy nyújtja, hogy a szakmai gyakorlatot a tantárgyi kurzusokkal egyidejűleg szervezi, a másik típust képviselik a konszekutív modellek, amelyekben a pedagógiai és gyakorlati képzés a tantárgyi kurzusokat követi. A vizsgálatok azt mutatják, hogy – modelltől függetlenül – az országok a jelek szerint küzdenek azzal, hogy megtalálják a tantárgyi és pedagógiai ismeretek egyensúlyát. Annyi bizonyos, hogy a kulcsfontosságú tudásterületek meghatározása a pedagógusképző intézmények belátására van bízva. Japánban egyaránt nagy hangsúlyt fektetnek a tárgyi és a pedagógiai tudásra, itt a kihívást a túl sok témakör, és emiatt nem elég mély tudáselsajátítás jelenti. Walesben a tanárképzésben a tantárgyspecifikus ismeretek erősítésére van szükség, míg az Egyesült Államokban a belépő jelöltek tartalmi ismereteinek szintje nem elégséges. Az elméleti és a gyakorlati oktatás közötti szoros

kapcsolat megteremtésének egyik hatékony módja az ausztrál gyakorlat, ahol a tanulási eredményből indulnak ki, a szakmai sztenderdek mentén szervezik a felkészítést, mert a tanárképző intézményeknek be kell mutatniuk, hogy a képzéseik hogyan készítik fel a jelölteket a szabványoknak való megfelelésre az akkreditáció érdekében. Mindazonáltal ez az összehangolás nem egyszerű, különösen az erős akadémiai hagyományokkal rendelkező tanárképző intézmények gyakran tudomány- és kutatásalapú megközelítést alkalmaznak, míg a sztenderdek rendszerint erősebb hangsúlyt fektetnek a gyakorlatra. Meghatározó tényező a neveléstudományi hagyomány: az akadémikus, klasszikus diszciplínák szerint strukturálódó rendszerekben (pl. Japán, Norvégia) a releváns tudásbázis inkább elméleti jellegű, az intézmények közötti együttműködések gyengék, a jelöltek kevésbé találkoznak a valós gyakorlati helyzetekkel. Másutt a gyakorlati készségek kerülnek előtérbe, az óratervezés, osztálytermi irányítás, értékelés stb. elsajátítása kiemelkedő, ám itt az elméleti alapok hiányoznak vagy nem kielégítő mértékűek. Megoldást jelenthet az integrált modell, ezeket Ausztrália és az Egyesült Államok egyes intézményeiben már alkalmazzák is, amelyek koherensen képesek összehangolni az elméleti és gyakorlati igényeket. A kulcs a közös tervezés, az egyetemek és iskolák közötti szorosabb együttműködés.

További kihívásként azonosították a hatékony tudásáramlás kialakítását, itt elsősorban a formális kutatási eredmények, adatok és mutatók, valamint a pedagógiai gyakorlat közötti kapcsolatra gondolunk. Az oktatás már régóta küzd a tudásmobilizációs mechanizmusok kialakításával, melyben a tanárképző intézményeknek alapvetően fontos szerepük van, hiszen ők választják ki a jelöltek számára, mi a releváns tudás és mi nem, illetve ők teszik azt hozzáférhetővé számukra. A tanítással és tanulással kapcsolatos új eredmények nemcsak a szorosan vett neveléstudományi kutatásokból eredeztethetőek, hanem több különböző területről. A metaanalízisek és a szisztematikus áttekintések terjedése megkönnyíti a felmerülő új eredmények áttekintését és beépítését a tanárképzésbe. John Hattie munkája a Visible Learning és a Sutton Trust Toolkit (Sutton Trust Eszköztár) kifejlesztése két erőteljes példája annak, hogy a kutatás áttekintése lehetővé teszi az egyre inkább tényeken alapuló tanárképzést és tanítási gyakorlatot. A tanárképzők nem minden típusú kutatási eredményhez férnek hozzá, gyakran fragmentált módon tájékozódnak, vagy nem egyértelműsíthető rögtön a pedagógiai relevanciájuk (pl. kognitív idegtudományok újabb eredményei). Szükség van tehát a hozzáféréshez alkalmas kommunikációs csatornákra (folyóiratok, konferenciák), de értelmezésre, felhasználást segítő beavatkozásokra is. A bürokrácia, a szigorú vizsgarendszer vagy a túl gyakori reformok az innováció ellenségei, ezek ellensúlyozására a szerzők a tanárképző intézmények számára javasolják a kutatásokkal kapcsolatos stratégia végiggondolását, szisztematikus tervezését, az iskolákkal való szorosabb együttműködést és akciókutatások folytatását, bátor kísérletezést.

A pedagógusképző intézmények és az iskolák közötti szakadék az egyik legnagyobb azonosított kihívás. Az iskolai tantervek új fejleményeit figyelembe kell venni a pedagógusképzés tervezésekor, ugyanakkor a tanárképzés és az iskolai oktatás közötti hatékony

visszacsatolási mechanizmusok kialakítása sok országban kihívást jelent. Ausztráliában, az Egyesült Államokban és Hollandiában az iskolák arról számoltak be, hogy a tanárképző intézményeknek küldött visszajelzéseiket nem mindig veszik figyelembe, és az iskolai gyakorlatok megváltoztatása nem feltétlenül vezet a tanárképzés tanterveinek frissítéséhez. Korlátozott iskolai véleménynyilvánításról számoltak be Koreában, ahol a professzorok gyakran nem rendelkeznek tapasztalattal az iskolai tanítás terén. Japánban ezzel szemben a minisztérium szigorú iránymutatásokat határoz meg a tanárképző intézmények számára, hogy kövessék a nemzeti tantervet az iskolákban. A koherens tartalmak megteremtése erős intézményközi partnerségeket igényel, jó, ha az iskolai tantervek reformja a tanárképzéssel együttműködésben történik. Számos ország aktívan részt vesz az OECD Oktatás 2030 projektjében, amely – számos érdekelt fél bevonásával – kidolgozott egy tanulási keretrendszert, világosabb jövőképet és célokat határoz meg az oktatási rendszerek jövőjére vonatkozóan. Meghatározza a tanulás integrálásának fontosságát: az alapvető ismeretek és készségek elsajátítása mellett felhívja a figyelmet az olyan attitűdök és értékek fejlesztésére, amelyekre a tanulóknak szükségük lesz a világuk alakításához és az abban való boldogulásukhoz. Függetlenül attól, hogy a tantervi reformok milyen konkrét irányokat fognak követni, a társadalmakban végbemenő változások üteme valószínűleg az iskolai tantervek folyamatos fejlesztésére irányuló egyre nagyobb nyomást jelent. A tanárképző programoknak alkalmazkodniuk kell ehhez, és olyan eszközöket kell kifejleszteniük, amelyekkel jobban kapcsolódhatnak az iskolákhoz, és hatékonyabban reagálhatnak ezekre a változásokra.

A tantervek rendszeres felülvizsgálata azonban nem elegendő. A hiteles képzés elengedhetetlen eleme, hogy nem „bort iszunk, miközben vizet prédikálunk". Vagyis az új tanítási-tanulási modelleknek és az új kutatási eredményeknek tükröződniük kell a tanárképzésben. Maguknak a tanárképzőknek nemcsak tudásukat kell frissíteniük, hanem a gyakorlatukat is úgy kell alakítaniuk, hogy hiteles és koherens példaképet nyújtsanak a tanulásról. Szerepmodellként szolgálnak, amely például az orvosi szakmától abban különbözik, hogy a tanárképzők közvetlenül mutatják be gyakorlatukat a tanárjelölteken azáltal, hogy tanítják őket, ellentétben például a sebészekkel, akik nem operálnak orvostanhallgatókat. Az átadott tartalom és a tényleges gyakorlat közötti koherencia hiánya aggodalomra ad okot néhány tanárképzési programban. Például, miközben a legtöbb program elősegítette, hogy a hallgatók konstruktivista nézeteket valljanak a tanulásról, de az, hogy a tanárképzők valójában milyen mértékben használják ezeket a nézeteket a tanításuk során, nem egyértelmű. A tanárképzésben részt vevők többszörös identitása problémát jelenthet akkor, ha az oktató nem rendelkezik erős pedagógusi identitással. A fokozódó munkaterhelés, a publikációs kényszer ellenére szükség van az új, jó gyakorlatok elsajátítására.

Az átfogó, koherens, releváns és folyamatosan frissített pedagógusképzési tartalmak biztosítása igényli a tanárok tudásának rendszeres közös mérlegelését, a szakmai kompetenciákról folytatott párbeszédet. Számos ország szakmai sztenderdeket vezetett be a tudás- és kompetenciakövetelmények egyértelművé tételéért. Ha azonban

a szabványokat merev ellenőrző listákként használják elszámoltathatósági célokra (minősítés, értékelés), akkor nem segítik elő a folyamatos reflexiót. Ráadásul ezek a sztenderdek nem fordíthatók át könnyen és közvetlenül a pedagógusképzési tantervbe a tudás gyakran ellentmondásos konceptualizációja és az összetett értelmezési folyamatok miatt. Mindazonáltal konstruktívan befolyásolhatják egymást, ha a sztenderdeket kommunikációs és reflexiós eszközökként használják, és rendszeresen felülvizsgálják őket.

A szerzők szerint nagyon fontos az iskolák és a tanárképző intézmények közötti mélyreható partnerségek előmozdítása és visszacsatolási körök kiépítése, a pedagógusképzők támogatása, hogy folyamatosan fejlesszék tudásukat és gyakorlatukat. A szakmai döntéshozók számára javasolják a tudatosság növelését és a párbeszéd elősegítését a közös nyelvezet kialakítása, valamint a szakmai tudás és kompetenciák megértése érdekében. Támogatják továbbá a kapacitásépítést mind a hivatalos szervezetek, mind az informális tanulási terek szintjén, és a fenntartható finanszírozás biztosítását a bevált, jó gyakorlatok elterjesztéséért. A pedagógusképző intézmények és szakemberek számára javasolják szakmai sztenderdek vagy iránymutatások meghatározását mind a pedagógusképzők, mind a tanárjelöltek számára, ösztönzők bevezetését a pedagógusképzőkkel kapcsolatban, hogy folyamatosan fejlesszék a tanítással kapcsolatos ismereteiket és gyakorlatukat. Ezenkívül fontosnak tartják a kutatási eredményeket felhasználó önfejlesztés stratégiájának kialakítását, a tanítással és tanulással kapcsolatos kutatások összegyűjtését és könnyen hozzáférhetővé tételét, illetve a tanárképző intézmények közötti tanulás és az iskolákkal való együttműködés elősegítését. A gyakorló pedagógusok számára is van mondanivalójuk: érdemes szakmai normákat vagy iránymutatásokat meghatározniuk mind a kezdő, mind pedig a tapasztalt pedagógusok számára, részt venniük a pedagógusképzésben alkalmazott tantervek elkészítésében és felülvizsgálatában, valamint hozzájárulniuk, sőt, aktívan részt vállalniuk iskolai környezetben folyó kutatásokban.

Az ötödik fejezet azokat a kihívásokat tárgyalja, amelyek a kezdő pedagógusok koherens támogatási és korai szakmai fejlődési lehetőségeit érintik. Ezek három fő témát járnak körül: az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék leküzdése, a kezdő pedagógusok sajátos szükségleteihez igazodó támogatás, valamint a zökkenőmentes átmenet biztosítása. A fejezet néhány konkrét stratégiát javasol: a gyakorlati tapasztalatok megerősítését a kritikai reflexió és a tanítás visszajelző értékelése által, hatékony mentorálási rendszerek biztosítását hozzáértő mentorokkal és a szakmai támogatás folyamatosságának lehetővé tételét a pályakezdő évek során.

Az átmenet az alapképzésből az iskolai realitásba a tanárrá válás folyamatának a legfontosabb szakasza. Még egy jól szervezett pedagógus alapképzési program sem pótolhatja a tanítás első szakaszába történő szisztematikus bevezetést. A gyakorlatra és a tapasztalatgyűjtésre való odafigyelés a tanárképzésben kiemelt jelentőségűvé vált, és számos rendszerben különböző erőfeszítéseket tettek annak érdekében, hogy az alapképzési felkészítést „gyakorlatalapúbbá" tegyék azért, hogy leküzdjék az elmélet és

a gyakorlat közötti szakadékot, és támogassák a tanárképzés integrált szakmai útját, valamint személyre szabott támogatást nyújtsanak a kezdő tanárok sajátos kihívásainak kezelésére, ezzel együtt elismerték a tanári pályafutás első éveit kritikus szakaszként. Ennek eredményeképpen az elmúlt 20 év során az „indukciós szakasz" kiemelt figyelmet kapott, ám még mindig nem magától értetődő a kötelező és minőségi bevezető program megléte, amely biztosítja a rendszerszintű útmutatást, valamint személyes, szociális és szakmai támogatást képes nyújtani. A legelterjedtebbek az új tanárok mentorálási programjai, egyben ezek a leglátványosabb, legjobban megvalósított és a legjobban alkalmazott módszerek. A pozitív és hatékony bevezető támogatás biztosítása érdekében ezeket a programokat jobban be kell illeszteni a teljes pályafutást megalapozó tanévekbe, sőt, jóval túl kell lépniük az első éveken, és ki kell terjedniük arra az időszakra, amikor a tanárok már pályán lévő gyakorló pedagógusok. A kezdő tanárokat hatékony stratégiákkal kell ellátni a munkaterhek és a tanulók kezeléséhez, folyamatosan szükség van a gyakorlati tudás és tapasztalatszerzés segítésére. A részt vevő országok az elmélet és a gyakorlat integrációjának hiányáról számoltak be (Korea, Wales), kiemelték a jelöltek korlátozott felkészítését az iskolai valóságra (Ausztrália, Norvégia, Egyesült Államok), illetve véleményük szerint a képzés elégtelen volt a valóságsokk és a munkatúlterhelés kezelésére (Japán, Hollandia). Ezek a hiányosságok világszerte még mindig tartósan fennálló nehézségek, amelyekkel a legtöbb pályakezdő tanár az iskolákban találkozik, és amelyek nagyrészt az elmúlt 50 évben változatlanok maradtak. A kezdő pedagógusok 50%-a arról számolt be, hogy nagyon jól felkészültnek érzi magát a tantárgya tartalmával kapcsolatban, de csak 33%-uk fejezte ki ugyanezt a bizalmat az adott tantárgy pedagógiájával és tantermi gyakorlatával kapcsolatban. A neveléstudományokban jól bevált koncepciók, mint pl. a személyre szabott tanulás és az oktatási alternatívák, pl. a kollaboratív tanulás, még mindig ritkán jelennek meg az osztálytermekben, és azt mutatják, hogy a pedagógusképzésben bevezetett oktatási reformok korlátozott hatást gyakorolnak a valós környezetben megjelenő gyakorlatokra. Tekintettel a tanári tudás sajátos összetettségére, a kezdő tanárok általában „átmeneti sokkot" tapasztalnak, beleértve a kimerültséget és azt, hogy nehezen találják meg a munka és a magánélet egyensúlyát. Amikor a korábbi, pedagógusképzésben szerzett tapasztalatok és a valós iskolai környezetben szerzett kezdeti tapasztalatok között drámai a különbség, a kezdő pedagógusok valószínűleg megtapasztalják azt, amit „valóságsokknak" neveznek. Néhány a legfontosabb kihívások közül, amelyekkel a kezdő tanároknak meg kell küzdeniük: megérteni és alkalmazkodni a sajátos iskolai környezethez és kultúrához, ahol pályakezdőként vannak jelen; megtanulni, hogyan kell eligazodni a hagyományok és a sajátos „tantestületi politika" területén; a különböző nézetekkel való megküzdés a tanulásról, tanulásról, a legmegfelelőbb tanítási módszertanról. Továbbá gyorsan meg kell tanulniuk, hogyan kell kezelni a személyes felfogás és a közvélemény elvárásai közötti konfliktusokat, vagy hogyan kell értelmet és elismerést adniuk a kollégáik tapasztalataiból származó sajátos gyakorlatoknak. A stresszel való hatékony megbirkózás módjainak megtalálása és a munkaterheléssel való megküzdés nagymértékben tapasztalatokon alapul, nem pedig

a hatékony felkészülésen, emiatt viszont a pályakezdőket jobban veszélyezteti az érzelmi kimerülés és a kiégés. Az iskolai valóság arra készteti őket, hogy „túlélési stratégiákat" alkalmazzanak, ahelyett, hogy a tanítási készségeiket fejlesztenék és az alapképzésben szerzett ismeretekkel szilárdítanák meg. Még a leghatékonyabbnak tartott alapképzésekben elsajátított tudás is „felülíródhat", ad hoc, sokszor tudományosan nem megalapozott tapasztalatokkal egészülhet ki. A valós iskolai szituációkban nincs idő a problémákat részletesen elemezni, ezért a cél az, hogy a kezdő pedagógusoknak megtanítsák azokat a fogásokat, technikákat, amelyek a helyzetek kreatív megoldásait jelenthetik. A kihívást jelentő helyzetek leküzdéséhez a korábban elsajátított készségek és ismeretek alkalmazására és egy elkötelezett és tapasztalt mentor segítségére is szükség van. Egyre több kutatás számol be jó gyakorlatokról és a kezdő pedagógusok támogatásának előnyeiről: a mentorálás csökkentheti a kezdő tanárok elszigeteltségét, valamint növeli önbizalmukat és önbecsülésüket. A mentorálás nem az egyetlen módja annak, ahogyan a pályakezdők javíthatják lehetőségeiket: akár online találkozókon keresztül is kapcsolatot teremthetnek és interakcióba léphetnek más tanárokkal, hogy reflektáljanak döntéseiket és nézeteiket illetően. Más kutatások rámutattak a szakmai fejlődésre és az önreflexió és a problémamegoldó készségek javulására. Annak érdekében, hogy ezek a mentorálási és bevezetési kezdeményezések hatékonyan működjenek, fontos, hogy az intézmények a tanárképzés tartalmával összehangolják az iskolai tananyag céljait és tartalmát. A mentorálás messze nem áll a tanárok rendelkezésére mindenhol. Átlagosan az összes OECD-ország közül minden negyedik általános iskolai tanár olyan iskolában tanít, amelynek igazgatója arról számolt be, hogy az iskolában nem állt rendelkezésre mentori rendszer. Viszonylag sok támogatás áll rendelkezésre az Európai Unióban, de még így is több uniós országban az általános iskolában tanítóknak csak 60%-a (vagy még annyi sem) vesz részt hivatalos bevezető programokban. Az egyik legnagyobb további kihívás a hatékony mentortanárok képzése, itt is elég vegyes képet regisztráltak: a vizsgálatban részt vevő országokban nincs vagy nagyon hiányos a képzésükre vonatkozó útmutatás és minősítés. Magas munkaterhelésről, időhiányról, az ösztönzők és karrierlehetőségek hiányáról számoltak be, a státuszuk és a képzésük is kevéssé kutatott terület. Egy másik fontos kihívás magának a mentorprogramnak a jellegében rejlik.

A mentorálás különböző megközelítései különböző típusú tanulást támogathatnak, eltérő gyakorlatokat fejleszthetnek. A mentorálás magában foglalhat támogatást és/vagy szupervíziót és/vagy közös önfejlesztést, de a szerzők figyelmeztetnek: az értékelés és a szakmai fejlődés előmozdításának szerepét egyensúlyban kell tartani, hogy elkerüljék az egymásnak ellentmondó célokat. További problémát jelent a sikeres mentorálási kezdeményezések kontextusfüggő jellege, hiszen a rendszerszinten megfogalmazott szakpolitikai kezdeményezések nem mindig működnek jól iskolai szinten. Szükség van arra, hogy építkezzenek azon iskolák tapasztalataiból, ahol a korábbi pályakezdő pedagógusok pozitív élményekről számoltak be. Ugyanakkor az is fontos, hogy több, mélyreható, minőségi tanulmányt készítsenek a témában, hogy jobban megértsük ezeket a folyamatokat.

A tanárok sok kihívással nem kizárólag a kezdeti években küzdenek meg, hanem egész pályafutásuk során, mivel azok a tanári hivatásra általában jellemzőek. Leírták, hogy kis különbséget észleltek a kezdő és a tapasztalt tanárok tanítással való megküzdésének módját vizsgálva, és szintén kis eltérést az önhatékonysági érzésük között. Bár a tanárok látszólag differenciált szakaszokon mennek keresztül – pl. várakozás, túlélés, kiábrándulás, újjászületés és reflexió –, a tanári pályafutás során valószínűleg megismétlődnek ezek a szakaszok. Az új és a tapasztalt tanárok igényeinek hasonlóságára való rámutatás nem arra irányul, hogy a „bevezető szakasz" fontosságát és sajátos jellemzőit megkérdőjelezzük, ellenkezőleg, a szakpolitikai kihívás inkább az, hogy a bevezetés utáni utókövetés fontos, de egy olyan terület, ahol kevés a kutatás, és egyre nagyobb szükség van a stratégiák meghatározására. El kell kerülni, hogy a bevezetés önálló, széttagolt gyakorlatként jelenjen meg, valamint a tanítás első évein túl is szükséges a folyamatos szakmai fejlődés megfelelő formáinak biztosítása. A kutatók, a pedagógusok és a politikai döntéshozók körében egyre inkább felmerülő igény, hogy az iskolákra tanuló szervezetekként tekintsenek, mert így jobban tudnak alkalmazkodni a változó környezethez, innovatívabbak, és új tanulási célokat fogalmaznak meg. Gyakran kihívást jelent a kezdő tanárok bevonása a nevelőtestületi munkába, mert ők nem ismerik az iskola pedagógiai vagy szervezeti modelljét. Ugyanakkor a pályakezdő tanárok magukkal hozzák a lelkesedést és olyan friss képzést, amely potenciálisan értékes lehet az iskolák számára, innovációt és a saját gyakorlatukra való reflektálást jelenthet. Más szóval, a szervezeti kultúra fejlesztése, a kutatás, az innováció és a felfedezés, valamint a csoportos tanulás elősegítése olyan folyamatok, amelyek profitálnak a kezdő pedagógusok hozzájárulásaiból is.

Egyre több kutatás utal arra, hogy a tanárok szorosabb, gyakorlatiasabb felkészítése az iskolai valóságra hatással lehet a diákok tanulásának minőségére, és növeli a tanárok megtartását. Nemzetközi szinten a stratégiák közé tartozik a leendő tanárok számára a szakmai gyakorlat meghosszabbítása vagy az egyetemek és iskolák közötti erős partnerségek létrehozása. Nem ritka, hogy a tanárjelöltek az első tapasztalataikat példamutató vagy kevésbé kihívást jelentő iskolákban szerzik meg, míg kezdő tanárként hátrányos helyzetű iskolákba kerülnek. Ezért a „gyakorlatoknak" valamilyen mértékben tükrözniük kell az iskolai tanítás valóságát, és azt kell bemutatniuk, hogy a kezdő tanárok hogyan építhetnek ezekre a tanítás javítása és megújítása érdekében. Ideális esetben a tanárképző intézményeknek olyan iskolákkal kellene együttműködniük, amelyek tanuló szervezetként működnek, függetlenül attól, hogy ezek a környezetek milyen kihívást jelentenek. A pályakezdő szakasz sikerének biztosításához számos kulcsfontosságú feltételnek kell teljesülnie: (1) pénzügyi támogatás (a kezdő tanárok munkaterhelésének csökkentése anélkül, hogy csökkenne a fizetésük, a mentorok munkaterhelésének csökkentése, hogy legyen idő a mentorálásra), (2) a szerepek és felelősségi körök tisztázása (kezdő tanárok, mentorok, vezetők, vezető tanárok, pedagógusképzők, minisztériumok és/vagy helyi hatóságok, szakszervezetek/szakmai testületek/irányító testületek), (3) együttműködés a rendszer különböző részei között (a bevezető szakasz

mint a folytonosság része: a tanári alapképzésre építve és a folyamatos szakmai továbbképzésbe beépítve), (4) minőségirányítás (a mentorok kompetenciája, az iskolák kompetenciája, vezetők kompetenciája, a bevezetési politikák nyomon követése és értékelése), (5) az iskolára mint tanulóközösségre összpontosító kultúra, amelyben minden résztvevő részesülhet a kölcsönös szakmai fejlődésből.

Az eredmények alapján a szerzők javasolják a döntéshozók számára integrált tantárgyakat tartalmazó keretrendszerek kidolgozásának támogatását, amelyek segítenek megszüntetni a szakadékot az elmélet és a gyakorlat között, valamint az egyetemek és iskolák közötti partnerségek ösztönzését célzott finanszírozás révén. Szükséges lenne a mentorálásnak mint kulcsfontosságú minőségbiztosítási eszköznek a pozicionálása és annak garantálása, hogy a mentorálás magas színvonalú és teljes mértékben elérhető legyen a legtöbb – ha nem minden – kezdő tanár számára. Biztosítsanak nagyobb stabilitást az új tanárok megbízásában és alkalmazásában, hogy a mentorprogramok a folyamatos támogatás egyik hosszú távú formájává váljanak. A nagyszabású, átfogó modelleket célzó fejlesztési reformok előmozdítása a csapatmunka, a befogadó, közösségi tanulás támogatására is a célok között szerepelnek. A tanárképző intézményeknek újabb mechanizmusokat kell feltárniuk a pályakezdés megkönnyítésére, az úgynevezett „egyetem-iskola szakadék" áthidalásának érdekében új módszerek kidolgozása kiemelt feladat, csakúgy, mint speciális útmutatás és képzés nyújtása az iskolák számára a fejlesztés és a bevezető programok végrehajtását segítő céllal. Az iskoláknak pedig szükséges hatékony és elmélyült partnerségek létrehozása és fenntartása az egyetemekkel, a bevezető szakasz integrált, rendszerszintű támogatási modellként való felfogása, ahol az igazgatók, a tapasztalt és a pályakezdő tanárok egyaránt szívesen foglalkoznak az új tanárok különböző igényeivel, és hajlandóak együttműködési hálózatokat kiépíteni.

Az utolsó, hatodik fejezet négy alapelvet tárgyal, amelyek a jelentésben bemutatott kihívásokból és stratégiákból következnek a pedagógusok alapképzési rendszereinek irányításával kapcsolatban. Kiemeli a stratégiai gondolkodás fontosságát, felvázol egy jövőképet a pedagógiai alapképzésről a folyamatosság kontextusában. Tárgyalja a hatékony tudásirányítás kulcsfontosságú elemeit, és hangsúlyozza a kapacitásépítés szerepét az egyén, a szervezet és a rendszer szintjén. Végezetül rámutat a rendszer egészleges szemléletére az erős partnerségeken és hálózatokon keresztül, a rendszerszintű javulás előmozdítása érdekében. A jelentés a tanárképzést mint többrétegű összefüggések összetett rendszerét mutatta be, amely iskolák és szakpolitikai környezetek egyidejű kölcsönhatásainak halmaza, ezeknek pedig az emberek egy ideig részévé válnak. A tanárjelöltek számára a koherens tanulási tapasztalat megteremtése, az új és tapasztalt tanárok gyakorlatának komplexitása rendszerszintű koordinációt igényel. A stratégiák és a javasolt végrehajtási formák többféleképpen kapcsolódnak egymáshoz. Legalább nyolc stratégia közvetlenül kapcsolódik a hatékony ismeretek előállításához, felhasználásához és terjesztéséhez, míg más stratégiák arra mutatnak rá, hogy a pedagógusképzést rendszerként kell megérteni és megtervezni. A következők a pedagógusképző rendszerek létfontosságú elemei:

1. A pedagógiai szakmai fejlődés folyamatossága és koherenciája a pályafutás során a pedagógusképző rendszerek stratégiai jövőképének középpontjában.
2. A fenntartható pedagógusképző rendszerekhez szükség van az adatok és bizonyítékok szisztematikus előállítására, közzétételére és felhasználására.
3. A fejlődőképes pedagógusképző rendszerekhez minden szinten erős kapacitásokra, erőforrásokra van szükség.
4. A rendszer egészét átfogó szemlélet az intézményközi és többszintű partnerségek révén, valamennyi szereplő bevonása és pozitív visszacsatolási körök kialakítása szükséges a pedagógusképző rendszerek koherens kialakításához.

A Repülőrajt – a jelentés címe – a tanulmány fő alapelvét tükrözi, amely szerint a pedagógiai szakmai fejlődés koncepciója egy olyan folytonosság, amelyben az alapképzés csak a kezdet. Ennek a folytonosságnak az intézményi határokon átívelő fejlesztése, a támogatási rendszerek, karrierstruktúrák és helyi iskolai kontextusok komplex rendszert alkotnak, ami stratégiai gondolkodást igényel. A stratégiához szükség van a pedagógusképzéssel kapcsolatos, több szereplő által osztott jövőképre. Az összes intézmény és szereplő küldetése, valamint a konkrét cselekvési tervek, amelyek a közös jövőképen alapuló pedagógusképzés létrehozását és fenntartását garantálják, illetve ezek sikeressége attól függ, hogy képes-e mindenki a rendszer perspektíváján belül dolgozni és a tervezést párbeszédként értelmezni. A jövőkép kialakításakor figyelembe kell vennünk, hogy a tanári alapképzés nem légüres térben működik, hanem az oktatás kiemelkedő céljai vezérlik. Jellemzően a következő közös célok állnak az oktatáspolitikai elgondolások hátterében: a tanulási eredmények és az oktatási kínálat minőségének javítása az új összefüggésekkel és kihívásokkal összhangban, a méltányosság biztosítása és a rendszer hatékonyságának javítása. Ehhez elengedhetetlen a tanári szakma újraértelmezése, a tanárok egyben tanulókként való felfogása, folyamatos szakmai fejlődésük megértése és az iskolák tanulószervezetekként való értelmezése. A jelentés amellett érvel, hogy a kontinuitás gondolata nem csupán az érdekeltek számára nyújt értelmes koncepciót, hanem a cél megvalósításához szükséges összefogásukat is támogatja. Segíti a kreatív gondolkodást arról, hogyan biztosítható a fenntartható oktatói munkaerő, miközben a szakmai minőség is javítható. Alapjául szolgálhat a koherens szakpolitikák és a szakpolitikák végrehajtásához jól alkalmazkodó környezet kialakításának. A koherens pedagógusképző rendszernek intézményközi és többszintű partnerségeket kell létrehoznia a különböző környezetekhez tartozó érdekelt felek bevonásának érdekében, éppen a pálya kontinuus volta és a rendszer egészleges szemlélete miatt. Az együttműködések és partnerségi hálózatok szakpolitikai vagy gyakorlati inkubátorokként működhetnek (új gyakorlatokkal való kísérletezés, bizonyos kihívások kezelése és tesztelése), de lehetnek az oktatásirányítás eszközei (a minőségbiztosítás, erőforrás-gazdálkodás), valamint kiváló demokratikus részvételi formák (egymástól való tanulás, tudásmegosztás vagy a nemzeti politika konkrét kérdéseinek kezelése).

A rendszer átfogó szemlélete szoros összefüggésben van az egyén felelősségével. A szakmai nyitottság, fejlődési igény és etikus magatartás lehet – több más tényező mellett – a sikeres pálya záloga, ennek megalapozása a pedagógusképzés során történik. Különösen fontos a képzés megújításával kapcsolatos szakmai diszkussziók széles körűvé tétele, az érdemi párbeszéd támogatása, a neveléstudományi eredmények megismerése és felhasználásuk a gyakorlatban.

Irodalom

OECD (2019) *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems,* OECD Publishing, Paris. DOI: doi.org/10.1787/cf74e549-en

Fókuszban az óvodai és iskolai szociális segítés: tények és dilemmák

Piczil Márta
piczil.marta@szte.hu
SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Az óvodai és iskolai szociális segítés 2018. szeptember 1. után minden köznevelési intézményben bevezetésre került. A professzió nem új hazánkban, a XX. század első harmadában már megjelent az intézményi keretek között végzett segítés, most azonban lehetővé vált, hogy a szakemberek állandó jelenléttel és változatos munkaformák segítségével járuljanak hozzá a felmerülő problémák megoldásához.

Jelen tanulmány keretei között áttekintem az iskolai szociális munka magyarországi történetét, azokat a modelleket, melyek az elmúlt évtizedekben meghatározták a szakma gyakorlásának működési kereteit, és bemutatom a 2018 után bevezetett új forma jellemzőit, sajátosságait, és a felmerülő dilemmákat.

Kulcsszavak: *iskolai szociális munka, modellek, óvodai és iskolai szociális segítés*

*

Bevezetés

2018. szeptember 1-jétől új szolgáltatás jelent meg a köznevelési intézményekben: az óvodai és iskolai szociális segítés. Bár az iskolai keretek között végzett segítő tevékenység nemcsak nemzetközi, de hazai értelemben is hosszabb múltra tekint vissza, a négy évvel ezelőtti rendelkezés új alapokra helyezte az iskolai szociális munkát, legfőképp azzal, hogy bevezetését kötelezővé tette.

Ha Bányai Emőke meghatározásából indulunk ki, akkor kijelenthető, hogy „*Az iskolai szociális munka szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyermekek és fiatalok képességeinek, lehetőségeinek legoptimálisabb kibontakozását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával*" (*Bányai*, 2000. 3. o.). Látható, hogy a fókuszban a prevenció áll, és azzal, hogy a segítés folyamata az iskolában, a tanulók életének mindennapi színterén zajlik, a segítő szakember számára a problémák láthatóbbá, a tanulók és családjaik pedig könnyebben elérhetővé, megközelíthetővé válnak (*Bányai*, 2000). A szolgáltatás bevezetése óta eltelt időszak tapasztalatai azt mutatják, hogy a korrekció is hangsúlyos tevékenység, és az intézményekben dolgozó segítők minden intézménytípus, minden életkori csoport esetében igyekeznek széleskörű szolgáltatási palettát felmutatni, tevékenységüket mindenki számára ismertté és elérhetővé tenni.

Jelen tanulmányban áttekintjük az iskolai szociális munka kialakulásának és működésének főbb magyarországi állomásait, modelljeit, majd a 2018-as bevezetés közvetlen előzményeiről, a szolgáltatás jellemzőiről, az első tapasztalatokról esik szó.

Iskolai szociális munka – a kezdetek

Az iskoláskorú fiatalok védelmét szolgáló iskolai szociális munka kezdetei Magyarországon az 1920-as évek második felére tehetők. Bár védőnők is végeztek szociális munkát, témánk szempontjából az iskolanővérek tevékenysége emelendő ki. Az iskolaorvos mellett dolgoztak, de szociális funkciót is betöltöttek: segítettek az étkeztetésben, különféle akciók szervezésével igyekeztek enyhíteni a szegénységet, környezettanulmányt végeztek. A gyerekek révén találkoztak a családtagokkal is, így komplexebben tudták meghatározni a megoldásra váró feladatokat. A két világháború közötti időszakban javasolták napközi otthonok szervezését, tankönyvsegély nyújtását, a nyomor enyhítését célzó ebéd- és tejakciók szervezését, gyógyszertámogatást szorgalmaztak (*Pik*, 2001). Az iskolanővérek óvónők vagy tanítónők voltak, tehát pedagógusvégzettséggel rendelkeztek, és a tantestülethez tartozva végeztek családgondozást az iskolai problémák kezelése és a lemorzsolódás megakadályozása érdekében. Egyikük így emlékszik vissza az 1930-as évek végére jellemző állapotokra: „*...Inspekciót tartottunk elemi iskolákban, volt, hogy polgáriban is... A tantestület tagjai voltunk, az iskolához tartoztunk. A munka egyik része pedagógiai volt: ha volt probléma pl. a jó tanuló gyerek romlott, vagy ha az iskola hívására a szülő nem jött be, kimentünk a családhoz. Rendezni a dolgot...*" (Pik, 1994. 3–4. o.).

A következő fontos lépés 1964-re tehető, ekkor jelentek meg az óvodákban és az iskolákban a gyermekvédelmi felelősök, akiket a pedagógusok közül választottak ki, majd 1975-ben – szakmai támogatásuk céljából – bevezették a gyermekvédelmi szakfelügyeleti rendszert (*Fiszter*, 1994). Később, az 1980-as években szerveződő családsegítő központok munkatársai – akik végzettségüket tekintve nem voltak szociális munkások – igyekeztek kapcsolatot tartani óvodákkal, iskolákkal is, szolgáltatást nyújtva gyerekeknek, szülőknek, pedagógusoknak egyaránt. Az 1980-as években felgyorsult társadalmi, gazdasági változások nyilvánvalóvá tették, hogy új problémák jelentek meg az egyének, családok, csoportok és közösségek szintjén, melyek a gyermekek és családjaik révén az iskola világában is éreztették hatásukat.

1990-es évek – új irányok, új modellek

A rendszerváltozás után a közoktatási intézményekben továbbra is dolgoztak a gyermekvédelmi felelősök, később új, a professzionális segítést szorgalmazó modellek alapján igyekeztek megszervezni az iskolai szociális munkát. A következőkben tekintsük át ezeket a kezdeményezéseket.

Gyermekvédelmi felelősök alkalmazása fél- vagy teljes állásban

Ebben az esetben egy, az iskolában tanító pedagógus vállalta, hogy fél- vagy teljes állásban foglalkozik a problémákkal küzdő gyerekekkel és családjaikkal.

A 11/1994. MKM rendelet tartalmazta a *gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök* feladatait, teendőit. Ennek értelmében a munkakört betöltő kolléga fogadóórát tart, tájékoztatja a tanulót arról, hogy őt milyen problémával, mikor és hol kereshetik fel, illetve arról is informálja a gyermekeket, hogy az iskolán kívül milyen segítő szervezetek állnak rendelkezésükre. Fontos feladat volt a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett tanulók kiszűrése és figyelemmel kísérése, anyagi veszélyeztetettség esetén támogatás nyújtása. A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős a jelzőrendszer tagja, részt vesz esetmegbeszéléseken, prevenciós programok kidolgozását segíti, ezek kapcsán szervez és koordinál (*11/1994. (VI.8.) MKM rendelet* 6.§ (5) bekezdés).

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról szóló 1996. évi LXII. törvény előírta az oktatási intézményekben *félállású gyermekvédelmi felelős* alkalmazását. A nehézségek és a hiányosságok azonban nagyon hamar láthatóvá váltak: a gyermekvédelmi munkát végző pedagógusok nem rendelkeztek szakmai ismeretekkel, hiányos volt az infrastrukturális háttér (interjúszoba, telefon), nem állt rendelkezésükre szupervízió. Gyakran szembesültek irreális elvárásokkal, olykor éppen pedagógus kollégáiktól, és megjelent az a dilemma is, hogy az iskola alkalmazottjaként miként képviseljék a gyermek vagy a család érdekeit, az őket foglalkoztató intézménnyel szemben (*Bányai*, 2006).

Maros és Tóth 2001-ben, az egész országra kiterjedő vizsgálatban keresett választ arra a kérdésre, hogy az iskolák mennyiben tesznek eleget a törvényi előírásoknak, miszerint félállásban gyermek-és ifjúságvédelmi felelőst kell alkalmazni, illetve mennyire hatékony a munkájuk. Az eredmények alapján megállapítható, hogy bár a kutatásban résztvevő iskolák 96%-a alkalmazott – többnyire pedagógus végzettségű, az iskola által foglalkoztatott – gyermekvédelmi felelőst, a törvény által előírt módon azonban csak az iskolák 26%-a. Mindössze 3% azoknak az iskoláknak az aránya, ahol teljes állásban szociális végzettségű szakembert (szociálpedagógust, szociális munkást) tudtak foglalkoztatni. A megkérdezett iskolák 83%-ában egy szakember tevékenykedett az intézményben, de az is előfordult, hogy az osztályfőnökre hárították a gyermekvédelemmel kapcsolatos teendőket. A munkakört betöltő pedagógusok 65%-a a törvény bevezetése után került ebbe a munkakörbe, 93%-uk volt az iskola alkalmazottja. Gyakran fordult elő, hogy a motiváció fokozása érdekében órakedvezményt vagy kereset-kiegészítést kaptak a pedagógusok, de a kutatás azt is feltárta, hogy olykor a kötelező óraszám eléréséhez járult hozzá a gyermekvédelmi munka, a főállásban való alkalmazáshoz hiányzó óraszámokat pótolta a többletfeladat végzésére fordított idő. A válaszadók 87%-a vett részt valamilyen, a gyermekvédelem tárgykörében tartott szakmai programon (előadás, konferencia, továbbképzés). Az egyes megyék és települések viszonylatában nagyok az eltérések a továbbképzéseken

való részvétel esélyét illetően. Ami a munkavégzés feltételeit illeti, az iskolák háromnegyedében van külön helyiség a gyermekvédelmi felelősök számára, ez a feltétel a kistelepüléseken teljesül nehezebben (*Máté* és *Tóth*, 2001). A felmérés alátámasztotta, hogy a pedagógusok – bármilyen elhivatottan is végzik munkájukat – megfelelő szakmai tudás és kompetenciák hiányában nem tudnak adekvát választ adni a felmerülő problémákra.

Később a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény nem rendel státuszt a gyermekvédelmi feladatok ellátáshoz, szűkszavúan így rendelkezik: „69. § (2) A nevelési-oktatási intézmény vezetője felel (…) f) a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok megszervezéséért és ellátásáért, a gyermekvédelmi jelzőrendszernek a köznevelési intézményhez kapcsolódó feladatai koordinálásáért."

Függetlenített gyermekvédelmi felelősök alkalmazása

A fentebb említett lojalitás-dilemmát iskoláktól független szakemberek alkalmazásával próbálták feloldani. Budapesten két kerületben valósult meg a kezdeményezés, miszerint az önkormányzat művelődési osztálya delegálta a feladatokat, és a szakmai felügyeletet is ez a szerv látta el. Maradt azonban továbbra is a pedagógiai szemlélet és eszközrendszer, bár az előremutató, hogy egy gyermekvédelmi felelőshöz egy iskola tartozott, és megvalósult a teammunka, valamint lehetőség volt esetmegbeszélések tartására. A szociális munka módszerei és eszközei azonban így sem jutottak érvényre (*Tanító*, 2019).

Szakmai körökben megoszlanak a vélemények azzal kapcsolatban, hogy a pedagógusok által ellátott gyermekvédelmi tevékenység beilleszthető-e az önálló modellek sorába: van, aki fontos mérföldkőnek tekinti ténykedésüket (*Tanító*, 2019), mások úgy vélik, a pedagógusok tevékenysége – speciális szaktudás hiányában – nem illeszthető be a szociális munkások közreműködésével végzett professzionális vonalba (*Gergál* és *Máté*, 2009). Ez utóbbi csoportba sorolható szakemberek az alábbi három modellből indulnak ki akkor, amikor az iskolai szociális segítés szakmai gyökereit keresik.

„Belső" iskolai szociális munka

A modell olyan – az 1990-es években létrehozott – alternatív iskolákban működött, ahol halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy olyan diákok tanultak, akik hagyományos intézményekben nem tudtak teljesíteni (főleg szociális okok miatt). A kiindulópont az volt, hogy az iskola életében, mindennapjaiban résztvevő munkatárs tudja leginkább beazonosítani a problémákat. Ezekben az intézményekben odafigyelnek a tanulók iskolán kívüli életére, problémáira, a pedagógiai munka és a szociális segítés közel áll egymáshoz, egymást erősíti. Miután a diákok körében halmozottan vannak jelen

megoldásra váró problémák, elengedhetetlen az iskolai szociális munkás jelenléte, aki az egyéni esetkezelés, csoportfoglalkozások, szülőkkel végzett munka és a konfliktuskezelés eszközével él leginkább. A „belső" iskolai szociális munka napi 8 órás jelenlétet jelent, a munkáltató az intézmény fenntartója. Ez ismét megjeleníti azt a dilemmát, hogy adott esetben az iskola alkalmazottja hogyan képviseli a gyerek és a családja érdekeit, a munkáltatója ellenében. A segítő egyedül dolgozik, de arra törekszik, hogy az egészségügyi feladatokat ellátó szakemberekkel teamben dolgozzanak. Hiányzik azonban az esetmegbeszélés, a szupervízió (*Máté*, 2015).

„Külső" iskolai szociális munka (ferencvárosi modell)

Az 1990-es évek elején egy másik modell is megvalósult: néhány iskolába kívülről érkeztek szociális szolgáltatások, pl. a családsegítő szolgálatok delegálásával, így az iskolai szociális munkát végző kollégák nem az oktatásügy munkatársai voltak. 1992-ben alakult meg a Ferencvárosi Iskolai Szociális Munkás Hálózat (későbbi nevén Ferencvárosi Fehér Holló Gyermekjóléti Szolgálat), ez volt a legjelentősebb kezdeményezés a „külső" modell kapcsán.

A Családsegítő Szolgálat keretein belül működtek, de önálló szakmai tevékenységet végeztek az iskolákban, gyakran éltek a közvetítés, összekötés, koordinálás eszközeivel, és az iskola környezetében lévő intézményhálózat bevonásával. Egy segítő több iskolában is dolgozik, egy-egy iskolában ügyeletet tart. A munkaformákat tekintve, kevéssé hangsúlyos az egyéni munka, inkább a csoportfoglalkozások, táboroztatás, illetve a korrepetálás a domináns tevékenység, de a családokkal végzett munka is megjelent, lehetőség volt pénzbeli és természetbeni támogatás nyújtására. Előrelépés, hogy a segítőknek lehetőségük volt esetmegbeszélésre és szupervízióra. A gyermekvédelmi törvény életbe lépése sajátos szituációt alakított ki: forráshiányok miatt az önkormányzatok a már tapasztalattal rendelkező iskolai szociális munkásokat bízták meg a gyermekjóléti szolgálatok feladataival, ez pedig azt eredményezte, hogy az iskolai szociális munka – klasszikus formában – egy időre háttérbe szorult (*Gergál* és *Máté*, 2009; *Máté*, 2015).

Az iskolai szociális munka az ezredforduló után

A kétezres évek elején élénkebbé vált az iskolai szociális munkával kapcsolatos szakmai diskurzus: szakmai ajánlások (*Tengerdi* és *Roth*, 2003), módszertani leírások születtek (*Módszertani kiadvány*, 2005), a gyakorlati munka szempontjából pedig mérföldkőnek számít a pécsi modell bevezetése.

Pécsi modell

A modell 2006-ban indult, és az előzőekben ismertetett két munkaforma előnyös elemeit integrálja: napi 8 órás, teljes munkaidejű jelenlétet, heti rendszerességgel tartott esetmegbeszélést. Egy szakmai team lehetővé teszi, hogy a segítő számára elérhető legyen az egyéni konzultáció és a szupervízió. A munkáltató független az iskolától és a gyermekjóléti rendszertől is (civil szervezet), az iskolai szociális munkások pedig hálózatban dolgoznak, ami szakmai kontrollt és támogatást jelent. A szakember koordinál, összeköt és facilitál diákok, pedagógusok és egyéb szakemberek között, és az egyéni esetkezelés, tanácsadás, szülőkkel, családokkal végzett munka, szociális csoportmunka, közösségi munka, esetmenedzsment módszereivel dolgozva keres megoldást a felmerülő problémákra. A gyermek, a család és az iskola egyaránt fókuszban áll, a segítő a kliens erősségeire összpontosítva dolgozik, és a protektív tényezők erősítését is fontosnak tartja. Megjelenik a multidiszciplináris team keretében végzett munka. A pécsi modell – az INDIT Közalapítvány által fenntartva – 2006 és 2012 között működött több intézményben, Pécsett és Budapesten, majd 2012-ben forráshiány miatt megszűnt (*Gergál* és *Máté*, 2009; *Máté*, 2018).

A szakmai munka azonban továbbra is élénk volt, hiszen 2007-ben megalakult a Magyarországi Iskolai Szociális Munkások Egyesülete (MISZME), 2010-ben pedig a – főként szakmafejlesztéssel foglalkozó – Iskolai Szociális Munkások Egyesülete. Ebben az évben a Nemzeti Erőforrás Minisztérium Szociális, Család- és Ifjúságügyért Felelős Államtitkársága Gyermek és Ifjúságvédelmi Főosztályának kezdeményezésére létrejött egy 28 fős munkacsoport azzal a céllal, hogy kidolgozzanak egy szakmai ajánlást, segítve az iskolai szociális munka széles körű elterjesztését. 2015-ben pedig az EMMI Szociális és Gyermekjóléti Szolgáltatások Főosztálya felkérésére az Iskolai Szociális Munkások Egyesülete készít munkaanyagot a témában jártas és a gyakorlatban komoly tapasztalatokat szerzett szakemberek bevonásával. Ez a lépés már az iskolai szociális munka bevezetésének előkészítését célozza meg. 2016-ban támogató felhívás jelenik meg az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztés érdekében, jelentős, 1,9 milliárd forint keretösszeggel (EFOP-3.2.9-16) (*Máté*, 2018).

Gergál Tímea, az Iskolai Szociális Munkások Egyesületének elnöke 2015-ben egy munkaanyagban felvázolja azokat a feltételeket, melyeket minimumként kell kezelni a szolgáltatás bevezetése kapcsán:

- hálózatban történő működés, ami szakmai kontrollt és támaszt is jelent,
- jelenlét főállásban, egy iskolában dolgozva, a folyamatos jelenléttel jelezve a tanulóknak, hogy problémáikkal mindig elérik a szakembert,
- saját iroda, saját számítógép és telefon, ami a munkavégzéshez elengedhetetlen,
- heti rendszerességgel történő esetmegbeszélés, szupervízió, szakmai konzultáció, ami növeli a segítés hatékonyságát,
- együttműködés iskolán kívüli ifjúságsegítő programokkal, ezáltal lehetővé válik, hogy azokat a fiatalokat is el tudják érni, meg tudják szólítani, akik kiestek az iskolából, vagy az intézményben nem érhetők el,

- csapatmunka, együttműködés, pl. az iskolaorvossal, iskolai védőnővel, iskola pszichológussal,
- a segítő tevékenység folyamatos monitorozása, értékelése, így időben felismerhetők, beazonosíthatók azok az újabb problémák, területek, ahol be kell avatkozni, illetve az értékelés során kiszűrhetők a problémák kezelésében kevésbé hatékony módszerek, eszközök,
- korszerű és egyszerű adminisztráció, ami nem ró fölösleges terheket a segítőkre,
- szektorsemlegesség, minden szolgáltatónak azonos színvonalú ellátást kell biztosítania,
- a helyi igényekre, szükségletekre reagáló szolgáltatás, a gyakorlati eredményekre támaszkodó megvalósítás,
- az iskolai szociális munkához való hozzáférés minden gyermek számára legyen alapvető jog, jogosultsági vizsgálathoz nem köthető a szolgáltatás igénybevétele (*Katona* és *Máté*, 2015).

Jankó Judit – az iskolai szociális munka emblematikus alakja – a gyakorlat oldaláról, az iskola felől közeledve jelezte, hogy az iskolákban egyre több a megoldásra váró probléma, ugyanakkor hangsúlyozta, hogy a gyermekvédelem rendszere nem tudja megoldani ezeket, miközben rendelkezésre állnak azok a szociális szakemberek, akik be tudnának lépni az iskola világába. Ő is egyértelmű jelzést ad az iskolai szociális munka/szociális segítés bevezetése érdekében.

Néhány, a közoktatási intézményekben megoldásra váró nehézség:

- a gyermekek szegénysége,
- a cigány gyermekekkel kapcsolatos problémák,
- iskolai magatartási és tanulási problémák,
- az erőszak,
- devianciák, egészségkárosító magatartások,
- az iskolakerülés, iskolafóbia,
- a korai szexualitás, a serdülő lányok terhessége,
- a fogyatékkal élő tanulók problémái.

Ezek mellett figyelni kell minden olyan változásra is (pl. válás, iskolaváltás, betegség, halál), amely megingathatja a gyermek korábbi helyzetét, és az is fontos kérdés, hogy a gyermekek, fiatalok hogyan töltik szabadidejüket (*Jankó*, 2008).

A felvázolt történések előre vetítették, hogy az iskolai szociális munka bevezetésére hamarosan sor kerül. Néhány kérdés és dilemma azonban megfogalmazódott a szakma képviselőiben:

- a család- és gyermekjóléti központok munkatársaiként a segítők a külső modell képviselőiként jelennek meg az intézményekben, így a többi modell előnyei nem tudnak érvényesülni,
- a hagyományos iskolai szociális munkával való szakítást jelzi az új megnevezés, amely a szociális munkás helyett szociális segítőket jelöl,

- miután az óvodákban végzett tevékenységeknek nincsenek előzményei, így kockázatos lehet egyszerre két intézménytípusban megjelenni (óvoda és iskola),
- a szociális szektorban és a gyermekvédelemben korábban megjelent munkaerőhiány az új szolgáltatás bevezetésével tovább súlyosbodhat,
- a bevezetés kapcsán elsősorban prevenciós tevékenységet fognak végezni a segítők, ám ilyen jellegű szolgáltatás nyújtására való felkérés korábban sem igazán érkezett a család- és gyermekjóléti központokhoz,
- miután a fiatalok körében folyamatosan új, és új megoldásokat is igénylő problémák jelennek meg, az eredményes fellépés érdekében érdemes lenne nyitni az egyházi és a civil szervezetek felé is,
- félő, hogy a ferencvárosi modellben már bebizonyosodott nehézség most is meg fog ismétlődni: ha több iskola tartozik egy segítőhöz, csökkenhet a munka hatékonysága és eredményessége,
- szükséges lenne a társszakmákkal történő egyeztetés, ami különösen fontos lenne a kompetenciák tisztázása szempontjából (*Máté*, 2018).

2018: régi hivatás új köntösben

Az óvodai és iskolai szociális segítés bevezetését célzó jogszabály-módosítást egy EFOP 3.2.9-16-2016 „Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztése" című projekt előzte meg. Ezt 54 Család- és Gyermekjóléti Központ pályázta és nyerte meg, közülük 53 Központ el is indította és 18 hónapon át működtette, kipróbálta az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység szakmai alapjait integráló programot. A pályázat azt a célt szolgálta, hogy alakuljon ki egy együttműködési és szakmai minta, körvonalazódjon egy olyan szolgáltatási paletta, melyet elfogadnak a köznevelési intézmények, és így ténylegesen segítséget nyújtanak az óvodák, iskolák számára (*Nagy* és *Szabóné*, 2018). A bevezetés, a régi-új professzió elfogadtatásának gördülékenysége érdekében 2018 augusztusában került kiadásra az EMMI gondozásában az a módszertani anyag, amely alapul szolgált az óvodai és iskolai szociális segítés bevezetéséhez. A szakmai anyagban megfogalmaztak néhány indokot, amelyek aktuálissá teszik a szociális segítők megjelenését az intézményekben: „*Az utóbbi évtizedek gazdasági, politika, társadalmi változásai nyomán az óvodák és iskolák új kihívásokkal találták szemben magukat. Ezzel párhuzamosan a családok életvitele és nevelésben betöltött szerepe átalakult, így a köznevelési intézményekben folyó nevelő-oktató munkában évről-évre nagyobb kihívásokkal kell szembenézniük a pedagógusoknak. A problémával küzdő gyermekek számának váratlan és drasztikus emelkedése, az egyébként is leterhelt pedagógus társadalomra további feladatokat ró. Ezen helyzet kezelésére, a köznevelési intézményekben folyó szociális támogató szolgáltatások bővítésére, a gyermekek, tanulók veszélyeztetettségének megelőzése érdekében 2018. szeptember 1-jétől kerül sor az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetésére valamennyi köznevelési intézményben.*" (EMMI, 2018. 3. o.).

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma 15/1998. (IV. 30.) NM rendelete értelmében az óvodai és iskolai szociális segítés 2018. szeptember 1-től kötelezően ellátandó feladat. Az ebben a munkakörben tevékenykedő szakemberek foglalkoztatója és szakmai felelőse a Család- és Gyermekjóléti Központ. Ez azt is jelenti, hogy az óvodákban és iskolákban feladatot ellátó segítők szakmailag függetlenek a köznevelési intézményektől. A jogszabály értelmében egy segítő 1000 gyermekkel foglalkozik. Az NM-rendelet szerint az óvodai és iskolai szociális segítők a szociális munka eszközeivel a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében nyújtanak támogatást a köznevelési intézménybe járó gyereknek, a gyermek családjának, a nevelési intézmény pedagógusainak, és az intézmény egyéb szakembereinek.

A szociális segítésben érintett köznevelési intézmények:

- óvoda,
- általános iskola,
- középiskola (valamennyi intézménytípus),
- gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézmény,
- kollégium,
- többcélú intézmények.

Az óvodai és iskolai szociális segítő feladatai:

- segíteni a gyermeket szociális kompetenciái növelésében, az intézménybe való beilleszkedésben, tanulási kompetenciái fejlesztésében, a tanulást akadályozó tényezők feltárásában,
- segítséget nyújtani a gyermek családjának is, az óvodai, iskolai életet érintő kérdésekben, nevelési problémák, konfliktusok esetén,
- prevenciós eszközök segítségével és a jelzőrendszer hatékony alkalmazásával kiszűrni a gyermek veszélyeztetettségét (*EMMI*, 2018).

A segítés a kezdeti elképzelések szerint egyéni, csoportban végzett tevékenységek, közösségi tevékenységek formájában valósul meg, illetve fontos terület a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában való segítségnyújtás, ezeknek a tevékenységeknek a koordinálása. A szakmai anyag orientál azzal kapcsolatban is, hogy óvodai, iskolai és kollégiumi színtéren egyénekkel végzett munka, csoportban és közösségben végzett tevékenységek esetén mik legyenek/lehetnek az elvégzendő feladatok, ezeknek mi legyen a szakmai tartalma. Amint fentebb említésre került, az óvodai és iskolai szociális segítés a család- és gyermekjóléti központ speciális szolgáltatása, a segítő maga is a központ alkalmazásában áll, míg munkavégzésének helye a közoktatási intézmény. Fontos szempont, hogy a központoknak meg kell ismerniük az adott területen jelentkező szükségleteket, problémákat, és ezekre reagálva kell kiépíteni az adekvát választ adó szolgáltatásokat. Bár az iskolai szociális munka tapasztalatai hazánkban is több évtizedesek, az új szolgáltatás bevezetését nagyon fontos megfelelően előkészíteni: ennek a személyi és tárgyi feltételek megteremtését, a szükségleteknek megfelelő tevékenységek tervezését, az együttműködések kialakítását, a járás egészét érintő szolgáltatástervezés átgondolását kell magában foglalnia (*EMMI*, 2018).

A módszertani ajánlás körvonalazza azokat a lépéseket, melyeket szükséges megtenni a bevezetés előtt:

- elengedhetetlen egy *bizalmi kapcsolat kialakítása* azokkal az intézményekkel, amelyekben megjelenik majd az új szolgáltatás. Ennek érdekében a család- és gyermekjóléti központok vezetőinek fel kell venniük a kapcsolatot minden köznevelési intézmény vezetőjével, és teljes körű tájékoztatást kell adni a szolgáltatásról: a bevezetés időpontjáról, a célokról, a célcsoportról, a nyújtott szolgáltatások teljes palettájáról, a személyi feltételekről, és fontos egyeztetni arról is, hogy az új „munkatárs" milyen tárgyi feltételek között tudja megkezdeni tevékenységét,
- *adatot kell gyűjteni* azzal kapcsolatban, hogy a köznevelési intézményekben milyen szükségletek, igények merülnek fel, az intézmény vezetőségének, pedagógusainak, pedagógiai munkát végző szakembereinek viszonylatában. Egy szükségletfelmérés készítésével komplex képet lehet kapni az adott intézmény létszámadatairól, szakemberállományáról, az infrastrukturális lehetőségekről, az intézményben felmerülő problémákról. Ebben a folyamatban a család- és gyermekjóléti központok korábbi meglévő szakmai anyagaikat is fel tudják használni,
- fontos lépés az adott *köznevelési intézménnyel együttműködési megállapodást kötni*. Az előzetes adatgyűjtés, az intézményi szükségletek felmérése elengedhetetlen ahhoz, hogy az együttműködési megállapodásban mindenki számára elfogadható pontokat rögzítsenek,
- szükséges *az új tevékenység propagálása* a gyermekek, tanulók, pedagógusok, szülők körében.

Lényeges, hogy a segítő hogyan pozicionálja magát az intézmények rendszerében, ettől (is) függhet hatékonysága. A szakmai anyag kitér arra is, hogy az óvodai és iskolai szociális segítőknek mik az együttműködési lehetőségei saját teamben. Ezek a következők:

- teammegbeszélések,
- szupervízió,
- szakmai esetmegbeszélés,
- esetmegbeszélés, esetkonferencia.

Természetesen nagyon fontos az együttműködés a család- és gyermekjóléti központtal, szolgálattal, a köznevelési intézmény munkatársaival, szakembereivel, az intézmények külső partnereivel (más szociális, egészségügyi, pedagógiai intézményekkel), a szülők közösségével (*EMMI*, 2018).

A megvalósulás – első tapasztalatok

A gyakorlatban dolgozó szakemberek jelzései szerint az indulás kapcsán kihívást jelentett, hogy az új professzió képviselőinek meg kellett ismertetniük munkájukat a köznevelési intézményekkel, meg kellett határozniuk kompetenciájuk körét, be kellett

illeszkedniük az intézmények világába, ugyanakkor új elemként kapcsolódtak be a család- és gyermekjóléti intézmények munkájába is.

Az már a kezdetekkor nyilvánvalóvá vált, hogy azok a szakemberek lesznek leginkább eredményesek, akik széleskörű tudással és nagyfokú szakmai önállósággal rendelkeznek, szakmai identitásuk erős. Jól kell ismerniük azokat a szolgáltatásokat, melyeket közvetítenek, de a jelzőrendszeri tagok feladatait, kötelezettségeit is. A jogalkotónak az a szándéka, hogy 1000 gyermekenként 1 fő szociális segítő végezze a szociális munkát, az viszont nyitott kérdés, hogy hány intézményt láthat el a szakember. Nagyszámú telephely esetén, különösen akkor, ha az intézmények több településen működnek, csökkenhet a munkára fordított idő. Az első tapasztalatok között volt a rendszeres személyes jelenlét fontossága, ez segíti a szolgáltatás és a szolgáltatást nyújtó szakember megismerését, gyorsabb elfogadását. Lényeges mozzanat megtalálni azt az idősávot, amely a legideálisabb a munkaidőkeret szempontjából, hiszen a segítőnek találkoznia kell nemcsak a gyerekekkel, hanem a szülőkkel is, részt kell vennie az intézmény délutáni programjain.

Mindezek figyelembevételével fontos hangsúlyozni, hogy az előkészítő munkán mekkora a hangsúly, és a korábban hangoztatott szükségletfelmérés is lényeges, mert ezáltal lehet olyan szolgáltatási palettát kidolgozni, ami kielégíti a helyi igényeket. Elengedhetetlen a tantestületi/nevelőtestületi értekezleteken való részvétel is, ezen a fórumon lehet kialakítani az együttműködés kereteit. Hangsúlyos a szülői értekezletek szerepe, ahol a szülők megismerhetik az új szolgáltatást. Jelentős a tájékoztató anyagok szerepe. Érdemes a pedagógusok között tartózkodni, jó kommunikációt kialakítani, ez segíthet az információáramlásban, a kompetenciahatárok tisztázásában, ami egy új professzió esetén különösen fontos. Jelezni kell, hogy mi az, ami semmiképpen sem tartozik a segítő feladatai közé. Lényeges elem a pedagógusok felvilágosítása és érzékenyítése a segítő tevékenység/hivatás szabályaival kapcsolatosan. Feltétlenül meg kell ismertetni az óvodai és iskolai szociális segítő munkáját, a segítő tevékenység lényegi elemeit az intézményekben tevékenykedő pszichológusokkal, és egyeztetni kell azzal kapcsolatban is, hogy a két professzió képviselője hogyan tud együttműködni a felmerülő problémák megoldása érdekében. Természetesen a védőnőkkel való együttműködés is lényeges, ugyanakkor állandó feladat a jelzőrendszer facilitálása.

Az óvoda egy sajátos közeget jelent, itt az óvodapedagógusokkal kell jó kapcsolatot kialakítani, rendszeresen körbejárva az óvodai csoportokat. Ezekben az intézményekben is érdemes részt venni a nevelőtestületi értekezleteken, de a beiratkozás is jó alkalom arra, hogy a szülők tájékoztatást kapjanak a szociális segítő munkájának lényegéről, elérhetőségéről. A segítők lelki egészsége szempontjából szükséges az esetmegbeszélő találkozásokon és szupervíziókon való részvétel (egyéni és csoportos formában egyaránt) (*Nagy* és *Szabóné*, 2018).

Budai István arra hívja fel a figyelmet, hogy a segítés során milyen módszereket érdemes alkalmazni, ezek sokfélesége szembeötlő: tanácsadás, konfliktuskezelés,

krízisintervenció, multidimenzionális esetmunka, esetmenedzsment, mediáció, családterápia, konfliktuskezelő megbeszélések, élménypedagógia, témaközpontú interakciós csoportmunka, szociális menedzsment.

Meghatározza a főbb kompetenciákat is:

- elköteleződés és értékrend (motiváltság, felelősségvállalás),
- kommunikáció (kezdeményezés, nyíltság, hitelesség),
- szükségletfelmérés (megismerés, szükségletek felmérése, multidimenzionális elemzés, értékelés),
- tervezés (proaktív, preventív szemlélet érvényre juttatása, forrás-, eszköz- és kockázatelemzés, hozzáférés-biztosítás),
- képessé tevés (motiválás, empowerment, reziliencia),
- kapcsolatok és együttműködés (hálózatépítés),
- szaktudás fejlesztése (önfejlesztés, tudásintegrálás) (*Budai*, 2019).

Ami pedig a gyermekek számára nyújtott szolgáltatások fontosságát illeti, a Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány által vezetett – „Te hogy látod?" című, 2018. november és 2019. március között zajlott, és 5230 gyermeket megkérdező – kutatás eredményei azt mutatják, hogy fontos a szociális segítők jelenléte az intézményekben. A válaszadó tanulók véleménye szerint az iskolákban az egészségügyi szolgáltatás a legkiterjedtebb, az iskolaorvos és a védőnő jelenlétéről a legtöbb gyermek tudott (71,2% és 76,4%). Ezenkívül még a pszichológus személyéről számoltak be a legtöbben (61,4%). Úgy tűnik, hogy több helyen dolgozik még gyermekvédelmi feladatokért felelős pedagógus, a kérdőívet kitöltő – általános és középiskolás – gyermekek 25,3%-a jelezte elérhetőségüket. Figyelemre méltó tény, hogy akik számára elérhető volt egy külön gyermekvédelmi feladatokért felelős személy, sokkal nagyobb arányban kértek segítséget és kaptak megfelelő ellátást (40,9%). Ezeknek a szakembereknek a jelenléte a szégyenérzetet is jelentősen csökkentette: azok között, akik ismertek gyermekvédelmi felelőst, csupán 12,2% volt azok aránya, akik a szégyen miatt nem kértek segítséget. Ez azt is jelzi, hogy a tanulók könnyebben fordulnak olyan, szakmai tudással rendelkező felnőtthöz, aki folyamatosan jelen van az iskolában. A kompetens szakemberek jelenlétének fontosságára hívja fel a figyelmet az a tény, miszerint azok a gyerekek, akik kapcsolatba kerülnek gyermekvédelmi felelőssel, nagyobb arányban találkoznak a bántalmazás, az online biztonság, az alkohol és drog, a szexuális felvilágosítás témáival is. A segítő szakember állandó jelenléte azt is lehetővé teszi, hogy a gyerekek könnyebben és természetesebben fordulnak hozzá problémáikkal, és így a szakember is hamarabb tudja elkezdeni a segítést, vagy delegálni a tanulót a megfelelő helyre (*Balogh*, 2020).

Összegzés

Az óvodai és iskolai szociális segítés 2018-as bevezetése jelentős változásokat hozott a köznevelési intézmények életébe. A segítők állandó jelenléte szélesítette a szolgáltatások palettáját, lehetővé vált, hogy tanulók, pedagógusok, szülők, és az iskolai közösség egyaránt megtapasztalják a professzionális segítés előnyeit. Az elmúlt csaknem négy év bizonyította a döntés helyességét, azonban a működés során felmerülnek újabb kérdések, megfogalmazódnak dilemmák. Szükség van a tevékenység folyamatos monitorozására, szakmai vitákra, a felmerülő nehézségekkel kapcsolatos konszenzusos megoldásra. A következő időszakban érdemes fókuszba helyezni az interdiszciplináris együttműködés szorgalmazását, az óvodákban végzett segítés módszertani kereteinek erősítését, a képzések, továbbképzések rendszerének kiépítését, a települések közötti különbségek megszüntetését a betöltetlen álláshelyek és a munkafeltételek tekintetében, illetve a fluktuáció megállítását. Fontos az óvodai és iskolai szociális segítés megvalósulásának, aktuális helyzetének, a segítők tapasztalatainak, szükségleteinek folyamatos vizsgálata is.

Az írást zárjuk egy olyan üzenetértékű idézettel, amely jól illusztrálja, hogy a pedagógusok mit várnak az óvodai és iskolai szociális segítőtől: „*Egyrészt a nagyon jó kommunikáció. Ez nagyon fontos dolog, szinte* ***az első****. A* ***másik*** *a pozitív gondolkodás. Ő próbálja meg mindig a jó részét megfogni – és ez nem kincstári optimizmus –, hanem tényleg, valóban keresse meg mindig a jó megoldást, az előrevivő dolgot. Az ő fejében mindig a pozitív attitűd erősítése legyen, ne a katasztrófaszemlélet erősítése. A* ***harmadik****, ami rendkívül fontos, és szintén megtanulható tevékenység, az a munka szervezése. Tehát, hogy ő, mivel megkapja az autonómiát, arra, hogy dolgozzon, akkor felelősen szervezze meg a saját munkaidejét, úgy, hogy ne az legyen, hogy hogyan nem kell dolgozni, meg hogy tudok kibújni belőle, hanem hogy képes legyen arra, hogy ha van egy helye, akkor ott is megszervezni a hozzá menést, az ő kimenését. Ő egy szervezet a szervezetben, ezt meg kell tudni szervezni. A* ***következő*** *az lenne, hogy képes legyen teljes kapcsolati hálót kialakítani az ő munkahelye köré, a szülőktől az összes szervezeten át. Fel tudja venni a kapcsolatot, rendelkezzen egy olyan kiállással, amivel őt komolyan veszik mások… Ez a kommunikációval is összefügg, de az kell, hogy mindenképpen meg tudja szervezni.* ***Ötödiknek*** *teszem azt, hogy ami egyébként szintén ugyanolyan fontos, hogy naprakész legyen a tudása. Abban, hogy milyen drogok, mit kell csinálni, hogy kell észrevenni, mi az, ami most a világban működik, mint stratégia vagy módszer. Ebben önmagát fejlessze folyamatosan*” (*Bóta,* 2018. 276. o.).

Irodalom

A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök munkaköri leírása, az általa végzendő feladatok eljárási szabályai, valamint a megelőzéssel, a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett gyermekekkel kapcsolatos teendői. (11/1994. (VI.8.) MKM rendelet 6.§ (5) bekezdés)

Balogh Karolina (2020): *Miben segít(het) az iskolai szociális munkás a gyermekek igényeinek tükrében*. Themis Különszám, 161–181.

Bányai Emőke (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón, Magyarországon. *Háló*, **6.** 8. sz. 3–5.

Bányai Emőke (2006): *Az oktatási, nevelési intézmények gyermekvédelmi szolgáltatásainak jellemzői, a szociális szolgáltatások kapcsolódási lehetőségei, fejlesztési hangsúlyai a gyermekszegénység csökkentése érdekében*. Gyerekesély Füzetek.

Bóta Ildikó (2018): „Veszélye az iskolai szociális munkásnak, az az lehet, hogy ő ül egy irodában és várja, hogy legyen egy eset." – interjú Csovcsics Erikával. In: Boros Julianna (szerk.): *Az iskolai szociális munka alapjai. Oktatási segédanyag iskolai szociális munkások, óvodai és iskolai szociális segítők, pedagógus és szociális képzésekben résztvevők és dolgozó szakemberek számára*. PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs. 270–277.

Budai István (2019): Az együttműködő szociális munkás. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, **6.** 1. sz. https://doi.org/10.29376/parbeszed/2019/1/3 (2022.01.20)

Emberi Erőforrások Minisztériuma Szociális és Gyermekjóléti Szolgáltatások Főosztálya (2018): *Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez.*

Fiszter Erika (1994): *Hetedik féléves terepgyakorlat a ferencvárosi gyermekjóléti szolgálatnál*. Kézirat.

Gergál Tímea és Máté Zsolt (2009): Az iskolai szociális munka története. In: Máté Zsolt és Szemelyácz János (szerk.): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. INDIT Közalapítvány, Pécs. 13–42.

Jankó Judit (2008): 100 éves múlt, mai magyar jelen. *Háló*, **14.** 3. sz. 5–6.

Katona Gergely és Máté Zsolt (2015): Az iskolai szociális munka bevezetésének és fejlesztésének irányai. In: Rácz Andrea (szerk.): *A gyermekvédelem megújulási alternatívái*. Rubeus Egyesület, Budapest. 122–154.

Maros Katalin és Tóth Olga (2002): Az iskolai gyermekvédelem helyzete. *Kapocs*, **1.** 3. sz. 4–13.

Máté Zsolt (2015): Iskolai szociális munka. *Esély*, 4. sz. 77–95.

Máté Zsolt (2018): Iskolai szociális munka. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, **3.** 2. sz. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/295611/02_Mate_Zsolt_Iskolai_szocialis_munka.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2022.01.07)

Módszertani Gyermekjóléti Szolgálatok Országos Egyesülete (2005): *Módszertani Gyermekjóléti Szolgálatok V. Országos Konszenzus Konferenciája, Módszertani kiadvány* (2005). Módszertani Gyermekjóléti Szolgálatok Országos Egyesülete. Balatonkenese. 2-7.

Nagy István és Szabóné Szalay Csilla (2018): Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység a Család- és Gyermekjóléti Központnál. In: Boros Julianna (szerk.): *Az iskolai szociális munka alapjai. Oktatási segédanyag iskolai szociális munkások, óvodai és iskolai szociális segítők,*

pedagógus és szociális képzésekben résztvevők és dolgozó szakemberek számára. PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs. 176–182.

Pik Katalin (1994): A ferencvárosi (Családsegítő) Gyermekjóléti Szolgálatról. *Család, Gyermek, Ifjúság*, **10.** 5. sz. 3–9.

Pik Katalin (2001): *A szociális munka története Magyarországon (1817–1990)*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.

Tanító Zsófia (2019): *Segíthetek? Alternatív iskolai szociálismunka-modellek egy befogadó középiskolában*. Műhelytanulmány, Rubeus Egyesület, Budapest.

Tengerdi Antal és Roth Gyuláné (2003): Szakmai ajánlások az iskolai szociális munka kialakításához. *Háló*, **9.** 8–9. sz. 20–22.

A párkapcsolati erőszak mint női alárendeltséget és családi diszfunckiót eredményező jelenség

Bata Szimonella
bataszimonella55@gmail.com
SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A tanulmányban a bántalmazás egy speciális esetének elemzése egy konkrét esetvitelen keresztül történik meg. Az erőszak társadalmi megközelítései leginkább a bántalmazás szélsőséges és egyértelmű megnyilvánulásaival foglalkoznak, azonban a tanulmány célja felhívni a figyelmet a bántalmazás rejtett formáira, melyek a női alárendeltséghez vezetnek. A vizsgált eset alapján elmondható, hogy a családon belüli rejtettebb konfliktusok, működésbeli problémák nagymértékben befolyásolhatják az áldozat pszichés állapotát és a közvetett áldozatok életkörülményeit, szocializációját.

Kulcsszavak: *partnerbántalmazás, szociális segítő tevékenység, esetmenedzselés, párkapcsolati kontroll*

*

A XXI. század kezdetének egyik fő társadalmi követelményévé vált a nők és férfiak közötti egyenlőség. A nők és férfiak kapcsolata a kölcsönös tiszteleten alapult, de ahhoz, hogy a gyakorlatban is megvalósuljon, fontos volt a nők küzdelme és emellett a férfiak aktív szerepe is. Ma a nők ellen elkövetett párkapcsolati erőszak kiemelkedően fontos emberi jogi és szociális probléma Magyarországon (*Tóth*, 2018). Az egyenlőtlenségek ellen nem elég kizárólag új törvényeket és szabályokat hozni, mert elengedhetetlen az emberek mentalitásának formálódása is. Ennek megváltozása nélkül a nemi szerepek közötti igazságtalanságok megmaradnak, és csak látszategyenlőséget teremtünk (*Bonino* és *Szil*, 2016).

A hatalom fogalma alatt a mások feletti hatalomra gondolunk, egy olyan képességről, amely révén valaki ellenőrzést gyakorol vagy uralkodik más emberek élete és cselekedetei felett. A hatalom kényszerítő jellegű, melynek két típusát különböztethetjük meg. Egyik a látható kényszerítés, a másik rejtett módon történik. A rejtett alakját a manipuláció képezi (*Bonino* és *Szil*, 2016).

A szakembereknek, akik párokkal és családokkal foglalkoznak, fontos feladatuk észrevenni az apró jeleket is, amelyek a hatalommal való visszaélés rejtett alakját tükrözik. Az erőszak durva formái specifikus terápiás kontextust igényelnek, míg az elnyomás

felfedésére bármilyen, párkapcsolatokkal foglalkozó segítő kontextusban lehetőség nyílik (*Tóth*, 2012).

De elgondolkodtató a kérdés, hogy sok nő miért érzi magát rosszul anélkül, hogy tudná az okát? Miért veszíti el identitását, önállóságát és önbizalmát? (*Bonino* és *Szil*, 2016). A hétköznapi manipulációt külső szemmel, akár szakemberként is nehéz észlelni. Látszólag minden rendben van a családban, de mégis érzékelhető egy diszfunkció. A manipuláció nem kényszerítő cselekedet, ezért az érintett nők nehezen ismerik fel, az idő múlásával pedig egyre súlyosbodó károkat okoz az életükben. Hagyományosan a bántalmazás 5 típusát különböztethetjük meg: a szóbeli, a lelki, a testi, a szexuális és a gazdasági (anyagi) erőszakot (*Herman*, 2006). A típusok közös célja a hatalom megszerzése mások felett (*Visontai-Szabó*, 2014).

Az erőszakos férfiaknak ritkán kell tetteik miatt negatív következményekkel számolniuk. A külvilág ezzel azt üzeni a bántalmazónak, hogy rendben van, amit csinál. Senki nem szembesíti őket azzal, hogy valamely családtaggal túlságosan erőszakosan viselkedik. A külvilág közönyössége vagy hallgatása csak megerősíti a bántalmazót abban, hogy rendben van amit tesz (*Herman*, 2006).

Szakmai gyakorlatomat a SZMJVÖ Bölcsődéi és Család- és Gyermekjóléti Központban végeztem. A Központ egyik esetmenedzsere mint tereptanárom ismertette a család esetét, amelyet megjelenítek az esettanulmányban. Saját tapasztalatot is szereztem a szülőkkel történő konzultációk során. Két alkalommal kliensfogadáson vettem részt, ahol megismertem a szülőket. Az esettanulmányban az esetmenedzser által elmondott eseményeket, a család korábbi dokumentációiból gyűjtött adatait és a saját tapasztalataimat jelenítem meg. [1]

Az eset ismertetése

Ildikó egy 29 éves fiatal nő, aki már 8 éve házasságban él 43 éves férjével, Ákossal. Két közös gyermekükkel élnek együtt egy saját tulajdonú házban, rendezett és megfelelő lakókörnyezetben. Gyermekeik a 6 éves Boglárka és a 3 éves Márk. Ildikó jelenleg munkanélküli, de korábban egy bevásárlóközpontban dolgozott. Ákos jelenleg sofőrként dolgozik egy tömegközlekedési cégnél. Boglárka óvodába, Márk pedig bölcsődébe jár.

A családon belüli problémák 2020 júniusában kerültek felszínre, amikor Ildikó az apa számára ismeretlen helyre vitte Márkot, és hetekig nem biztosította az apa számára a kapcsolattartást. Pár hónapig Ildikó mindössze néhány alkalommal engedélyezte az apa számára a gyermek láthatását. Ákos rövidesen megtette a rendőrségi feljelentést Ildikó ellen, kiskorú veszélyeztetésének bűntette miatt. Az apa állítása szerint az

1 Szeretném megköszönni Kiss Katalin esetmenedzsernek, hogy segített betekintést nyernem az esetkezelésbe, továbbá lehetőséget biztosított számomra, hogy részese lehessek a kliensekkel folytatott segítő munkának.

édesanya a gyermekekkel szemben több alkalommal is agresszíven lépett fel, testi és lelki fenyítést is alkalmazott. A gyermek kezén égési sérülésre utaló jeleket látott, és azt nyilatkozta, hogy ez már nem az első eset, amikor a gyermeken ehhez hasonló sérüléseket vélt felfedezni.

Válaszként Ildikó is feljelentést tett az édesapa ellen, azzal az indokkal, hogy Ákos őt a családi házban rendszeresen, heti 4-5 alkalommal verbálisan bántalmazta a gyermekek jelenlétében. Két alkalommal fizikailag is bántalmazta őt. A két fizikai bántalmazás 6 hónappal a feljelentés előtt történt, így a nyomozás és az eset kivizsgálása bonyolulttá vált.

A gyermekek veszélyeztetésének gyanúja fennáll, mivel a jelenlétükben történt a verbális és fizikai bántalmazás, így közvetetten érintett áldozatai a bántalmazásnak. A gyermekvédelmi rendszer ennek vonatkozásában csatlakozott be a történetbe. A családban zajló eseményekről a bölcsőde és óvoda is értesült, amelybe Márk és Boglárka járt. A gondozók már korábban érzékelték a gyerekek viselkedésbeli változásait, ezért 2020 júniusában jelzést tettek a Család- és Gyermekjóléti Szolgálatnak, így a családsegítő felvette a kapcsolatot a családdal. A veszélyeztető tényezők mértéke miatt a Szolgálat indokoltnak tartotta a hatósági intézkedést, ezért a családsegítő az esetmenedzser kijelölését kérte.

Az esetmenedzser első lépése a pedagógiai jellemzés kérése volt Márk és Boglárka pedagógusaitól. A pedagógiai jellemzés egyike abban az időszakban íródott, amikor Ildikó és Ákos külön lakóhelyen tartózkodtak. A különköltözés előtt a gyerekeket a szülők felváltva vitték bölcsődébe és óvodába, mindketten érdeklődőek voltak. A pedagógusok számára szokatlannak számított, hogy újabban csak Ákossal konzultáltak, és az utóbbi néhány hónapban csak az apa hozta a gyermekeket az intézménybe. A nap végén szintén Ákos vitte haza őket, vagy időközönként a nagyszülők.

Boglárka óvónője szerint a kislány könnyen elfogadja a felnőtteket és a gyerekeket egyaránt, barátságos és közvetlen mindenkivel. Az érzelmi állapotára alapvetően a vidámság jellemző, azonban az utóbbi időben zárkózottá vált, és gyakran csak szemléli társai tevékenységét. Hasonló véleményt kapott Márk is, aki barátságos és kedves mindenkivel, gyorsan tanul, és nyitott a társaságra. Az utóbbi időben Márk elvonul és egyedül játszik, nehezen vonható be a közös játékokba.

Amikor Ildikó Márkot ismeretlen helyre vitte, Ákos személyesen kereste fel az intézményt, hogy ezt jelezze nekik. Ákos zaklatottan és sírva fejezte ki aggodalmát a pedagógusoknak. Ildikó is jelezte az intézménynek, hogy Márk vele van, és ismeretlen címen tartózkodnak, és megnyugtatta őket, hogy gyermeke biztonságban van. 2020 júliusában ideiglenes bírósági döntés alapján Boglárkát Ákosnál, Márkot pedig Ildikónál helyezték el. A bíróság nem szabályozta a kapcsolattartásra vonatkozó eljárást, ami jelentősen megnehezítette a jelenleg is problémás családi viszonyokat.

Kezdetben videóhívással tartották egymással a kapcsolatot. Idővel Ákos rendszeresen elvitte Márkot, Ildikó azonban nem találkozhatott egyedül Boglárkával. Ildikó többet is szeretne találkozni Boglárkával, de ezt csakis Ákos felügyelete alatt teheti

meg. Az apa felajánlotta, hogy Ildikó tanulhat náluk Boglárkával, ezáltal a kislány a megszokott környezetében maradhatna. Ildikó nem találkozhat kettesben lányával, mert Ákos mindig jelen van. Ákos azonban rendszeresen elviszi Márkot, kirándulnak, és a hétvégéket is együtt töltik. Ákos mindent kontroll alatt akar tartani. Ildikó minden cselekedetét és gondolatát figyeli és irányítja, amivel állandó nyomást gyakorol rá (*Visontai-Szabó*, 2014). Ákos feltételeinek betartása nélkül nem találkozhatna lányával. Az édesapa olyan szituációba kényszeríti bele, amelyben feleségének nincs döntési lehetősége.

Ildikó úgy határozott, hogy nem viszi Márkot bölcsődébe, mert attól félt, hogy Ákos elviszi a gyermeket az intézményből. Egy hónappal később Ildikó mégis igényelte a bölcsődei ellátást. Ákos kapva a lehetőségen, egyik nap az ebédet követően elvitte Márkot a bölcsődéből. A gondozók azonnal értesíteni próbálták Ildikót a munkahelyén, de sikertelenül. Márk ismét Ákos lakóhelyén tartózkodott, az ideiglenes bírósági döntés ellenére is.

Alkalmanként Ildikó meglátogatta Boglárkát az óvodában, azonban elmondta az óvónőknek, hogy csak az apa felügyelete alatt találkozhat gyerekeivel, aki közben minden lépését és mondatát figyeli. Ákos válaszként arra, hogy Ildikó az óvodában találkozik Boglárkával, minden reggel óvodába vitte a kislányt, és az intézmény előtt várta, amíg a kislány ott tartózkodott. A párkapcsolati konfliktus esetén gyakran előfordul, hogy a szülők a gyerekeket használják fel a másik befolyásolására. Ez is az érzelmi bántalmazás kategóriájába sorolható. Az édesanya fél a gyermekei elvesztésétől, ezért Ákos ezzel fenyegeti leginkább (*Orvos Tóth*, 2018).

Ákos az óvónők győzködésének ellenére sem távozott, mert azt mondta, csak így tudja biztonságban lányát. Az óvónő több alkalommal is próbált beszélni Ákossal, és igyekezett tanácsokkal ellátni őt. Ákost kifejezetten dühítette, hogy az óvónő segíteni próbált neki.

Felajánlották az óvodapszichológus, továbbá az óvodai szociális segítő bevonását is, de Ákos minden segítséget és ajánlást visszautasított. Arra hivatkozott, hogy nem bízik a szakemberekben. Említést tett továbbá arról is, hogy azt híresztelik róla, hogy bántalmazta feleségét, ezért sokan az anya oldalára állnak. Ákos megakadályozza, hogy Ildikó bármilyen személlyel beszélgessen, aki segítséget nyújthatna neki. Ha felesége más emberi kapcsolatokat is fenntartana, akkor ezáltal hatalma korlátozódna (*Szil*, 2005). Az édesapa számon kérte az óvónőket akkor is, ha szükség esetén nem neki, hanem Ildikónak telefonáltak. Ákos mindenről tudni akar, ami a gyerekekkel kapcsolatos, ezért dühös, ha nem őt értesítik róla.

Az édesanya nagy változáson esett át a külön töltött idő alatt. Önbecsülése erősödött, és magabiztosabb lett. Csinos, de visszafogott ruhákban, magas sarkú cipőben járt, valamint rendezett frizurával. A bántalmazó kapcsolatban a nő szabadidejét és öltözködését a férfi szabályozza. A kapcsolat megszakítása után a külső nyomás is megszűnt, amelyet Ákos helyezett Ildikóra (*Herman*, 2006). Az anya függetlenné vált, és a beszélgetések során is saját, önálló gondolatait fejezte ki. Elmondta, hogy Ákossal

való kapcsolatuk alatt még nem tudatosult benne, csak annak megszakítása után, hogy folyamatosan lelki bántalmazás áldozata volt.

A feljelentés során két fizikai bántalmazásról számolt be a rendőrségen, azonban már 2018-ban is történt abúzus. Az apa a nő mellkasára térdelt, és nem engedte el. Ildikóban tudatosult az is, hogy Ákos miatt nem tudott következetes szülői magatartást képviselni a gyermekeivel szemben. Azok a nők, akik egyedül is képesek felismerni a manipulációt és bántalmazást, valamennyivel előnyösebb helyzetbe kerülnek. Sokszor hosszú idő és külső segítség kell ahhoz, hogy mindez tudatosuljon bennük (*Tóth*, 2012).

Ildikó tudta, hogy csakis akkor maradhat gyermekei mellett, ha visszaköltözik Ákoshoz. Megfordult a fejében, hogy a hatóságokhoz fordul, csakhogy ennek ellenére sem élhetne együtt mindkét gyermekével. Már nem látja értelmét annak, hogy a rendőrségtől kérjen segítséget. Magyarországon a hatóságok a családon belüli erőszakra nincsenek eléggé felkészítve, ezért a megfelelő kezelés sem történik meg. Ildikó ezzel nincs egyedül, mert a bántalmazottak vonakodnak a rendőrséghez, ügyészséghez vagy bíróságokhoz fordulni (*Herman*, 2006).

Ildikó a családot együtt képzeli el, és fél attól, hogy a két gyermek nem egymás mellett nő fel. Nem szeretné kitenni gyermekeit a konfliktusoknak, amelyek az elhelyezés miatt alakulnának ki a szülők között. Ákossal nem szeretne tovább együtt élni, és ez tartja vissza attól, hogy Márkkal együtt visszaköltözzön a családi házba.

Hosszas külön töltött idő után 2021 áprilisában Ildikó váratlanul visszaköltözött Ákoshoz. Ildikó és Ákos úgy tüntették fel, mintha minden a legnagyobb rendben lenne a családban. A mondanivalójukat a társadalmi elvárásokhoz igazítják, amit a szociális kívánatosság igényének nevezünk (*Varga*, 2006). A szülők disszimulálják a problémákat és a családot a lehető legjobb színben tüntetik fel.

Külső szemlélőként nehéz megérteni azt, hogy a bántalmazott nők miért nem lépnek ki a kapcsolatból. Ildikó jelenleg munkanélküli, így Ákos tartja el a családot. Az anyagi függőség az egyik indok, amiért Ildikó nem hagyja el férjét. Megjelenik a félelem attól, hogy az apa elszigeteli őt a gyermekeitől, amennyiben különválik tőle. A közös gyermekek, a közös egzisztencia, a közös ingatlan mind megannyi szál, ami összeköti őket. Már 8 éve házasságban élnek, így Ildikóban megjelenik a félelem az egyedüllété-től. A nők a bántalmazás hatására elveszítik önállóságukat, és bizonytalanná válnak. Sokszor úgy érzik, hogy férjük nélkül képtelenek a hétköznapi tevékenységek elvégzésére. A nő identitásának kérdése is fontos, mert férje nélkül már nem tudná elképzelni önmagát. Ildikóban reményt tartanak fenn a boldog időszakkal kapcsolatos nosztalgikus érzések, és még bízik abban, hogy viszonyuk ismét a kezdeti időszakéhoz hasonló lesz (*Herman*, 2006).

Ildikó határozottsága a visszaköltözés után egyre inkább eltűnik, ő maga pedig kezd csendessé válni. A közös beszélgetéseken Ákos beszél leginkább, még akkor is, amikor közvetlenül Ildikónak szegezik a kérdéseket. A bántalmazott nő ismérveinek egyike, hogy abban az esetben is a férfi válaszol, amikor a nőt kérdezik (*Herman*, 2006). A pedagógiai jellemzésekben is szó esik erről. Márk bölcsődéjének szakmai vezetője

státuszvizsgálatot készített mindkét szülő jelenlétében. Kizárólag Ákos felelt a kérdésekre, még akkor is, ha a vezető tudatosan az anyának szegezte kérdéseit, és vele kereste a szemkontaktust. A szakmai vezető is tapasztalt a szülők párkapcsolati problémáira utaló jeleket, amelyeket Márk érzelmi megnyilvánulásai is sokszor tükröztek. Márk bölcsődéjének szakmai vezetője az édesanyával folytatott beszélgetés során azt érezte, hogy Ildikó érzelmileg erősen kötődik a gyermekeihez, de szülői jogait nem gyakorolhatja, mert Ákos minden döntését felülbírálja.

A vezető azt észlelte, hogy Ildikó képes teljes mértékben ellátni gyerekeit, azonban a sok negatív minősítés miatt önbizalomhiányban szenved. Az elnyomás, manipuláció és verbális bántalmazás mind kihatással van Ildikó önbecsülésére. Bizonytalanná vált, és mindenben Ákos véleményére támaszkodik. A tehetetlenség érzése miatt beletörődik abba a szituációba, amelyben jelenleg él (*Bonino és Szil*, 2016).

A párkapcsolatra nézve is következménnyel jár a bántalmazás. Egyenlőtlen viszony alakul ki a felek között, és egy rosszul működő kapcsolat jön létre. A férfi érdekei kerülnek előtérbe, ahol a nő szava és akarata szinte értéktelen. Mindezek hatására a felek között megszűnik a kommunikáció, és állandó feszültség van jelen (*Bonino és Szil*, 2016).

Az eset részleteinek időrendbeli bemutatása után fontos rögzíteni azokat a tényezőket, melyeket a szülők és a szakemberek problémaként definiáltak.

Ildikó szerint:

- A szülők közötti 14 év korkülönbség miatt a problémák gyökerét elsődlegesen a generációs és gyermeknevelési különbségek képezik.
- A mindennapjaik során nem kommunikálnak megfelelően, ami érinti a gyermeknevelést is.
- Az édesapa nem megfelelő stílusban és hangnemben beszél az anyával, még a gyermekek jelenlétében sem.
- A gyermekek előtt zajló folyamatos a szidás, kiabálás, és megalázás az apa által az anya irányába.
- A szülők rossz kapcsolatának hatása olyan mértékű, hogy a gyerekeknél viselkedésváltozást eredményezett.
- Ákos a gyermeknevelés tekintetében nem kompromisszumkész, nem hallgatja meg a másik felet, ezáltal nem engedi az édesanya számára szülői szerepének érvényesítését.

Ákos szerint:

- Generációs és gyermeknevelési különbségek.
- Nem megfelelő kommunikáció a gyermekeket érintő tényezők kapcsán sem.
- A gyermekek viselkedésbeli változásainak kialakulása a szülők rossz kapcsolatának hatására.
- Ildikó következetlen szülői magatartása.

A családdal kapcsolatban álló szakemberek által meghatározott problémák

A jelzőrendszeri tagok megküldték a tapasztalatokat, és ezek alapján elmondható, hogy a gyermekek fizikai veszélyeztetése nem áll fenn, hiszen a gyermekek ellátottsága, gondozottsága minden esetben megfelelőnek bizonyult. A jelzőrendszeri tagok szerint a gyermekek esetében a pszichés, érzelmi veszélyeztetettség merül fel a szülők között megromlott kapcsolat, illetve az apa által tanúsított autokratikus stílus, személyiség miatt.

A Márk bölcsődéjéből érkező pedagógiai jellemzés azt tartalmazta, hogy a Márk születését követő hónapban Ákos már kezdeményezte a gyermek bölcsődei előjegyzésbe vételét. Az édesanya állásfoglalását nem ismerték. Az apa arra hivatkozott, hogy kislányuknak is jót tett a bölcsődei ellátás, így Márkra is jó hatással lesz. A bölcsődei beíratkozásnál és megbeszélésnél is csak Ákos jelent meg egyedül, Ildikó nélkül. A bölcsőde szakemberei azt tapasztalták, hogy a gyermekük ügyében leginkább az apa járt el, az anya szülői szerepéről jelentősen kevesebb információval rendelkeznek.

A jelzőrendszeri tagok szakmai tapasztalata szerint feltételezhető az apa általi túlzott kontroll az anya irányában, aminek köszönhetően szülői szerepét nem volt képes együttélésük alatt megfelelően gyakorolni. A szakmai vezető az alábbi mondatokkal jellemezte a családot: „A családi szerepek területén diszfunkció tapasztalható. Véleményem szerint az apa a hierarchia csúcsa, őt követi az apai nagymama, és az édesanya csak a harmadik a sorban. Feltételezhető, hogy az apa szeret mindent kontroll alatt tartani." Az esetmenedzser a többszöri közös megbeszélésen közvetlenül megtapasztalhatta az apa elnyomó magatartását az anyával szemben, továbbá kiszorító kommunikációját és folyamatos kontrolligényét. Ákos viselkedése nárcisztikus jegyeket hordoz, mert mások cselekedeteit igyekszik irányítani és kontroll alatt tartani (*Bánki*, 2018).

A gondozónő családlátogatást tett, de az édesanyával nem volt lehetősége beszélni. Az édesapa ragaszkodott hozzá, hogy a családlátogatásra addig kerüljön sor, amíg szabadságon van és jelen tud lenni. A szakmai összegzésbe a gondozónő belefoglalta, hogy Ákos a családlátogatás alatt igyekezett irányítani a beszélgetést. Ildikóról kevés szó esett, és az anya-gyermek kapcsolatról sem tudtak beszélni. A jelzőrendszeri tagok szerint Ildikó szóba kerülése esetén Ákos végig negatív jellemzőkkel illette őt.

A segítő szakemberek által meghatározott feladatok

A segítő szakemberek feladatokat fogalmaztak meg a szülők számára, a gyermekek érdekének érvényesülése érdekében. A feladatokat az esetmenedzser és a családsegítő fogalmazták meg a gondozási-nevelési tervben. A szülőket arra kérték, hogy konfliktusmentes kommunikációt alakítsanak ki egymással a gyermekek egészséges fejlődése

érdekében. Ildikónak gyakorolnia kell a szülői szerepét a gyermeknevelés terén, következetesnek és határozottnak kell lennie.

Az édesanya a különköltözés időszaka alatt jött rá arra, hogy Ákos folyamatos bántalmazásának esett áldozatul, ezáltal a szakemberek közvetett tanácsára Ildikó – mentális egészsége megőrzése érdekében – pszichológiai tanácsadáson vett részt.

Amíg Ildikó és Ákos külön lakóhelyen tartózkodtak, feladatukként tűzték ki, hogy biztosítsák a gyermekek és egymás számára is a kapcsolattartás lehetőségét. Boglárkának az édesanyjával, Márknak pedig édesapjával kell kapcsolatot tartania, hiszen mindkét szülő jelenléte fontos a gyermekek egészséges fejlődése érdekében.

A gondozási-nevelési terv továbbá tartalmazta azt is, hogy Ákos a gyermeknevelés tekintetében legyen kompromisszumkész, és feladata, hogy hallgassa meg a másik felet, és engedje meg Ildikó számára a szülői szerepének érvényesítését. Ildikó és Ákos rendszeresen vitatkoznak a gyermekek jelenlétében, ezért fontos, hogy a továbbiakban semmilyen körülmények között ne veszekedjenek előttük. Problémáikat rövid úton rendezzék egymással, felhasználva a kompromisszumkészségüket. A gondozási-nevelési tervben meghatározott feladatokat és azok megvalósításának módszereit szóban is megbeszélték. Esetkonferenciát a gyermekek veszélyeztetettségének kivizsgálása kapcsán nem tartottak. Ennek okaként nevezhető meg, hogy a szülők jelenlegi kapcsolati problémáik miatt alkalmatlanok ezen eszköz maximális kihasználására, így nincs esély az eredményes végkimenetelre.

A szülők percepciója a családon belüli kapcsolatokról

A szülők szerint Boglárka okos, segítőkész és rendes, azonban gyakran akaratos. Márk viszont kedves, barátságos, és könnyen teremt kapcsolatot az emberekkel. Ákos és Ildikó is észrevették, hogy gyermekeik sokkal érzékenyebbek, amióta szüleik kapcsolata megromlott. A gyermekek gyakran elsírják magukat, és zárkózottabbá váltak.

A gyermekek esetenként olyan viselkedést produkálnak, mely korábban nem volt jellemző. Ildikó érzékeli, hogy kislánya akaratos és gyakran agresszív vele. Egy esetleges konfliktus esetén felemeli hangját az édesanyjával szemben. Ákos szerint Ildikó gyakran konfliktusba kerül Boglárkával, de ezért egyedül Ildikót hibáztatja. Ildikó azt érzi, lányuk sokkal közelebb áll apjához, és ahogy növekszik egyre agresszívabbá válik az anyával szemben. A gyermekek viselkedése változik, amikor bántalmazó légkörben növekednek fel. A gyermekek egy része hajlamosabb a visszahúzódásra, míg a többiek agresszióhoz folyamodnak (*Herman*, 2004).

Ákos úgy gondolja, hogy Ildikó gyakran nagyon agresszív, azonban újabban vita esetén elcsendesedik, és a szőnyeg alá söpri a problémákat. Ákos azt állította, hogy konfliktus esetén azonnal megbeszélné a dolgokat, de Ildikó elvonul. Ákos szerint a konfliktusokat szépen és nyugodtan is megbeszélhetnék, de az anya erre nem volt hajlandó. A téma megvitatása közben Ákostól az alábbi mondat hangzott el: „Mindig

igazam van mindenben, erre majd Ildikó is rájön egyszer". A bántalmazás egyik típusaként említhető a szimbolikus bántalmazás, amely magában foglalja a nemek közötti egyenlőtlenséget és a női alárendeltséget. Az Ákos által kijelentett mondatban megjelent a macsoizmus jelensége, amely túlzott férfiközpontúságot jelent (*Polgár, Domingo* és *Berkics*, 2021).

A szülők véleménye egyezik abban, hogy Boglárka erősebben kötődik édesapjához. Ildikó ezt annak tudja be, hogy Ákos mindent megvesz lányának, vagyis pénzzel vásárolja meg a szeretetet. Ildikó sosem sajnálta pénzét a gyermekekre, azonban fontosnak tartja azt, hogy ne halmozzák el őket folyamatosan ajándékokkal. Ákos ezt nem így látja, és a külön töltött idő alatt is rendszeresen "megvásárolta" a gyermekeket. Márk bölcsődéjének gondozónője is alátámasztotta Ildikó állítását. A gondozónő a családlátogatás során észlelte, hogy Ákos számára rendkívül fontos, hogy tudomást szerezzenek a tárgyi feltételekről, amelyeket a gyermekek fejlődéséhez biztosított/biztosít.

Az apa úgy gondolja, hogy Márk is, Boglárkához hasonlóan, erősebben kötődik hozzá, de Ildikó szerint egyformán ragaszkodik mindkét szülőhöz. Ákos Boglárkát védi minden esetben, még akkor is, ha ok nélkül pimaszkodik édesanyjával. Kutatások bizonyítják, hogy az erőszak újratermeli önmagát. A gyerekek, akik a bántalmazás tanúi, maguk is követhetik az erőszakos viselkedésmintákat. A gyerek azt látja, hogy az erőszak elfogadható. A gyermekek számára azt közvetíti a bántalmazó, hogy megengedett így bánni az anyával. A lánygyermek megtanulja, hogy a párkapcsolati konfliktusokban a nőnek semmi esélye az önérvényesítésre. A gyerekek azt tapasztalják, hogy a kapcsolatok nem a kölcsönös tiszteleten alapulnak. Azonosulnak az apjuk viselkedésével, és akár ők is az anya ellen fordulnak (*Herman,* 2006).

Ákos úgy viselkedik gyermekeikkel, mintha a barátjuk lenne. Ildikó próbálja fegyelmezni őket. A gyermekek ezáltal azt gondolják, hogy édesanyjuk képtelen elengedni magát, illetve számára csak a szabályok és a rend a fontos. Ákos arra biztatja Ildikót, hogy vegye fel a rossz zsaru szerepét. A gyerekek felnéznek Ákosra, mert ő nem szab ki büntetést, nem szigorú, és felrúgja a szabályokat (*Herman*, 2006).

Ildikó alkalomadtán megkéri Ákost, hogy a gyerekek makacskodása esetén lépjen közbe. Ildikó szereti a rendet, és ezt gyermekeitől is elvárja. Ildikó többször is kísérletet tett a szabályok kialakítására, de sikertelenül. Ákost kérte meg, hogy beszéljen a gyerekekkel, és közösen találjanak megoldást. Ákos ezt a mondatot szegezte a gyermekeknek: „Ha nem pakoljátok el a játékokat, akkor megverem anyát!" Az apa ezáltal a gyerekeket is fenyegette, mivel a számukra fontos, szeretett személyt bántaná, ha nem fogadnak szót. A gyerekek általában szemtanúi a bántalmazásnak – például ha valaki bántja a gyerek által szeretett személyt –, amelyet a gyermek érzelmi bántalmazásának kategóriájába sorolunk (*Sződy*, 2017).

Konzultáció a szülőkkel

Két konzultáción vettem részt a Család- és Gyermekjóléti Központban, az első Ákossal, a második Ildikóval történt. A két konzultációra egy hét különbséggel került sor. Szeretném ismertetni a beszélgetéseken szerzett saját tapasztalataimat, mert ezáltal a szülők kapcsolatának sajátosságaiba részletes betekintést tudok nyújtani. A szülőkkel történő beszélgetések akkor történtek, amikor Ildikó legalább 4 hónapja visszaköltözött Ákoshoz.

A fentebb említett szakemberek által definiált problémák között megjelenítettem azt is, hogy Ákos igyekszik irányítani a beszélgetéseket. A konzultáció során én is észleltem ezt. Az esetmenedzser nemigen tudott kérdéseket feltenni Ákosnak, mert ő magától tér át a következő témákra. A konzultáció során Ákos egyszer sem csendesedett el, és nem igazán volt olyan pillanat, amikor két levegővétele között egy gyors kérdést tehetett volna fel neki az esetmenedzser. Végig irányítani próbálja a beszélgetést, még akkor is, amikor az esetmenedzser kérdései másra vonatkoznak.

Az esetmenedzser a legutóbbi konzultáció óta eltelt időszakról kérdezte a szülőket. Az apa említést tett arról, hogy a héten szülői értekezletre került sor Boglárka osztályában. Elmesélte, hogy buszvezetés közben csatlakozott be az online értekezletre, mivel nem tudott időben hazaérni. Az apa nem tudta, Ildikó jelen volt-e, mert a nevét nem látta. Az esetmenedzser azt kérdezte, hogy az értekezlet előtt és után sem beszéltek-e erről. Ákos nem tudja, hogy Ildikó tisztában van-e az értekezleten elhangzottakkal, de kiemelte, hogy az osztályfőnök az értekezlet időpontját a közös online csoportban is feltüntette, így bárki becsatlakozhat, akit érdekel. Ákos úgy vélte, ha Ildikó nem csatlakozott be, akkor valószínűleg nem is érdekelte az értekezlet. Az esetmenedzser részletesen kifejtette azt, hogy mennyire fontos a gyermekek érdekében a szülők kommunikációja. A gyermekek érdekében a szülők kiemelten fontos feladata a kommunikáció, és döntés esetén a közös megállapodás.

Az apa büszkén mesélt a gyermekei teljesítményeiről. Boglárka ügyesen zongorázik, és már egy év zongoratanulás után négykezest fog játszani. Mesélt arról is, hogy kislánya nagyon okos, az iskolában jó jegyeket szerez, és kézilabdázik is. Márkról azt mesélte, hogy hároméves korára széleskörű lexikális tudással rendelkezik. Az összes dinoszauruszt név szerint ismeri, és kijavítja Ákost, amikor összekeveri őket. Nagyon büszkén beszélt gyermekeiről, és a beszélgetés során igyekezett minél többször erre terelni a szót. Ákos végig úgy beszélt, hogy csak a sajátjaiként említette a gyerekeket. Egyszer sem fogalmazott úgy, hogy Boglárka és Márk mindkét szülőé lenne. Ákos kiemelte a gyermekei sikerét, de mindig hozzátette, hogy ő foglalkozott velük és tanította őket erre.

Ákos irányítani próbálja a gyerekeket, nem pedig támogatja fejlődésüket. Kijelöli a szerinte jó irányt, mint például Boglárkának a zongorázást. Ákos gyerekkorában zongorázott, így ezt az utat szánja lányának is. Az apa a gyerekeket a saját részének tekinti.

A gyerekeket olyanná formálja, ami neki tetszik és ami szerinte jó. Olyan gyerekeket akar nevelni, akik hozzá alkalmazkodnak, és akik segítik őt jó fényben feltüntetni. Ezek a szülők önmagukat kiemelkedőnek akarják érezni, és mivel az ő gyermekeiről van szó, így nekik is tehetségesnek kell lenniük (*Bánki*, 2018).

Szóba kerültek a családot támogató külső személyek is, akikről mindkét szülő kifejtette a véleményét. Az édesapa és szülei jó viszonyban vannak, az apa sokat ad szülei véleményére. Ez a tény zavarja Ildikót, mert azt érzi, hogy férjének szülei túl nagy befolyással vannak a család életére. Ildikó jelenleg munkanélküli, így sok ideje lenne foglalkozni a gyermekekkel. Mégis mindennap Ákos viszi az bölcsődébe/óvodába a gyermekeket, és délután is ő megy értük. Ildikó többször próbált már beszélni erről Ákossal, de férje úgy gondolja, jobb, ha ő intézi ezt. Ákos délután a gyermekeket a nagyszülőkhöz viszi, amíg Ildikó egyedül tartózkodik otthon. Ennek ellenére Ákos sokszor említi, hogy Ildikó sosem tanul a gyermekekkel, szinte nem is beszélget velük. Tipikusnak mondható bántalmazó magatartás, hogy Ákos olyanért hibáztatja feleségét, amire annak nincs ráhatása.

A szülők közötti konfliktus esetén Ákos rögtön a nagyszülőknek telefonál, akik egyből elviszik a gyermekeket a nagyszülői házba. Utólag a problémát sosem beszélik meg, de a nagyszülők és Ákos azt éreztetik Ildikóval, hogy ő tehet a problémákról. Ez egy bűntudatkeltő felelősséghárítás, amellyel Ákos Ildikót okolja a családban előforduló bármilyen problémáért (*Bonino* és *Szil*, 2006).

Ákos örül annak, hogy szüleivel jó viszonyt ápol. Szerinte szülei nem befolyásolják túlságosan családjuk életét, ha némileg mégis, akkor is csak pozitív értelemben. Ildikót nem kedvelik a nagyszülők, ezért ritkán találkoznak vele. Ákos véleménye szerint Ildikó családja az, aki rossz hatással van családjukra. Legújabban egyáltalán nem kommunikálnak Ildikó rokonságával, amit Ákos magatartása eredményezett. A nárcisztikus személyek biztonságérzete akkor erősödik, amikor a párjuk felett teljes kontrollt gyakorolnak. Ákos törekszik arra, hogy feleségét leválassza a korábbi társas hálóiról, eltávolítja őt azoktól a személyektől, akik támogatást nyújthatnának neki (*Bánki*, 2018).

Ildikó negálása akár az egészségügyi problémáinak lealacsonyításában is megjelenik. Ildikónak trombózisa alakult ki a második terhessége alatt. Korábban egy bevásárlóközpontban dolgozott, állómunkát végzett. Lábaiban folytonos fájdalmat érzett, gyakran rosszul volt és szédült, aminek következtében otthagyta munkahelyét. Ákos cinikusan említette, hogy Ildikó nem akar dolgozni. Ehhez hozzáfűzte, hogy: „Ildikó állítólagosan beteg". Az esetmenedzser megkérdezte, hogy Ákos mire érti azt, hogy Ildikónak csak állítólagos betegsége van? Ákos azt felelte, hogy Ildikó inkább csak kerüli a munkát. Ákos ezzel a gondoskodás kölcsönösségét hárítja. Az apa nem viszonozza a gondoskodást és ignorálja felesége betegségét. Alulértékeli Ildikó tüneteit, és tagadja, hogy felesége segítségre szorul. Ildikó ettől még inkább magára hagyottnak érzi magát, ez pedig még jobban aláássa életerejét (*Bonino* és *Szil*, 2006).

Ákostól az alábbi mondat hangzott el, miközben feleségét jellemezte: „Ildikó úgy viselkedik teljesen, mint egy gyerek, és gyakran egy szintre ereszkedik le a 3 éves Márkhoz. De gyakran még Márk is komolyabb tőle." Sokszor érezhető az, hogy Ildikót gyermekként

kezeli, azonban gyakran ki is jelenti, hogy felesége nem felnőttként viselkedik. Ildikó alátámasztotta, hogy Ákos gyakran úgy kommunikál vele, mintha gyermek lenne. A férfi a szülői szerepből kommunikál feleségével, akinek gyermeki énjét célozza meg. Ákos ezzel hatalmat gyakorol, és Ildikót belekényszeríti a gyermekszerepbe. A szülők közötti egyensúly elbillent, mert nem felnőtt-felnőtt kapcsolat áll fenn közöttük (*Berne,* 1984).

A férj szerint Ildikó egy átlagos napja jelenleg úgy zajlik, hogy felkel, otthon pihen, és délután vásárolni megy a barátnőivel. Ákos szerint Ildikó nem végzi el az alapvető házimunkát sem. Az anya ennek ellenkezőjét állítja, amit Ákos állandóan megcáfol. Ákos azt állítja, hogy a ház körüli teendőket teljes mértékben ő végzi el. Ákos elhallgatja és tagadja Ildikó ház körüli tevékenységeit, és negálja minden pozitív tulajdonságát (*Bonino* és *Szil,* 2006). Ezáltal az édesanya elveszti motivációját, és értéktelennek érzi magát. Ákos viselkedése nárcisztikus jegyeket tükröz, mivel mások eredményeit igyekszik kisebbíteni, a magáét pedig felnagyítja (*Bánki*, 2018).

Ildikó családjának kiszorítása után a barátnői következtek. Ákost kifejezetten zavarja, ha Ildikó találkozik a barátnőivel. Ildikóra jó hatással vannak barátnői, és arra buzdítják őt, hogy legyen határozottabb és álljon ki igazáért. A lelki abúzus egyik típusának célja az áldozat izolálása. Az áldozat magányossá válik, és elszigetelődik a barátoktól, családtagoktól és bármiféle közösségtől. Az áldozatnak ezáltal nem lesz lehetősége, hogy megkérdezze ismerőseitől, hogy vajon normális-e, amit a férje tesz? Realitásérzékét elveszti, mert nem kap visszajelzést másoktól (*Morvai*, 1998).

Ákos kontrolligénye kiterjed az Ildikóval kettesben töltött idejére is. Ildikó elmesélte, hogy a gyermekekkel minden este együtt alszanak. Márk és Boglárka is rendelkezik saját szobával, azonban sosem használják. Ákos szereti, ha esténként velük maradnak gyermekeik, és úgy véli, hogy ez Márkra és Boglárkára is jó hatással van. Ildikó ennek az ellenkezőjét gondolja, mert szerinte így Ákossal nem tudnak egy párként működni, és szükségük lenne a kettesben töltött időre is. Ákos beszédéből kivehető az, hogy nem egy párként tekint magára és Ildikóra, ezért esélyes, hogy a gyermekeket azért akarja folyamatosan maguk mellett tudni, hogy akadályozza a kettesben töltött időt. A konzultáció során felmerülő szexualitás témáját mindkét fél kerülni próbálta. Nem derült ki, hogy van-e közöttük bármilyen szexuális kapcsolat, vagy van-e egyáltalán igényük a szexualitásra. Mindkét szülő elzárkózott a témától, ezért az esetmenedzser nem kapott érdemi válaszokat a kérdéseire.

Ildikó már többször beszélt erről Ákossal, és ennek ellenére sem történik változás. Ákos azzal indokolta, hogy Márk szobájában nincs megfelelő ágy. A szülők már régen eltervezték a közeljövőben beszerzendő ágy típusát. Az idő múlásával nem történt meg az ágy vásárlása, ezért Ildikó elhatározta, hogy első lépésként ágyat vesz a gyerekszobába, amelyet önállóan szerel össze. Ákos az ágy láttán ideges lett, és konfliktusba került feleségével. Egyrészt kifogásolta az ágy típusát, és még ideiglenes megoldásként sem fogadta el, másrészt ő már eldöntötte, hogy a gyerekek továbbra is velük fognak aludni. Ákos idegességében egyedül ment sétálni, ahelyett, hogy kompromisszumot kötöttek volna. A problémát utólag sem beszélték meg.

Érdekes volt számomra, hogy Ildikóval és Ákossal külön konzultációra került sor, ahol egyedül jelentek meg. Egy hét különbséggel történt a konzultáció, de közben azt éreztem, mintha ugyanazokat a témákat, méghozzá megegyező sorrendben, beszéltek volna meg az esetmenedzserrel. A konzultáció mintha egy előre megírt forgatókönyv szerint történt volna. Az Ildikóval történő beszélgetés során arra gondoltam, hogy Ákos megbeszélte Ildikóval, hogy miről mesélhet az esetmenedzsernek.

Többnyire negatívan jellemezték egymást és a kapcsolatot, de néhány alátámasztott példával később mindkét szülő cáfolni próbálta az addig elhangzott negatívumokat. Igyekeztek hangsúlyozni, hogy a nehézségek ellenére a családban nincs diszfunkció. Próbálták a jól működő család képét fenntartani, annak érdekében, hogy a védelembe vételi eljárás megszűnjön. Ákoshoz hasonlóan Ildikó is a védelembe vétel megszűnését támogatta. Mindketten úgy vélik, hogy egy jól működő családjuk van, így nincs szükségük szakemberek segítségére és hatósági beavatkozásra.

Ildikóval és Ákossal még nem zárult le a segítő kapcsolat. A segítő szakemberek által meghatározott feladatokat nem teljesítették. Ildikó igyekszik következetes szülői magatartását képviselni, de még határozatlan, és változatlanul Ákos elnyomó viselkedése érvényesül. Továbbra is az apa jár el a gyermekei ügyeiben, egyedül dönt mindenben, feleségét kihagyja a döntésekből. A szülők nem kommunikálnak, ami érinti a gyermeknevelést is. A szülők ennek következtében akadályozzák a gyermekek egészséges fejlődését. Az esetmenedzser mindkét szülőt tájékoztatta arról, hogy a védelembe vételt indokoltnak tartja, és a felülvizsgálat keretében a védelembe vétel megszüntetésére még nem kerül sor.

Összegzés

Az esettanulmányban megjelenő eset elemzésével sikerült rávilágítanom a bántalmazás több szakirodalommal is alátámasztható, romboló jellemzőjére, amely női alárendeltséghez vezetett, és akadályozta a gyermekek egészséges fejlődését.

Az apa verbálisan, fizikailag és érzelmileg bántalmazta az édesanyát ami közvetetten a gyermekeiket is érintette. A bántalmazott, ha észleli is az erőszakot, vonakodik a rendőrséghez fordulni, mert nem kapna megfelelő segítséget. Az édesanya kísérletet tett arra, hogy kilépjen a kapcsolatból, és a külön töltött idő alatt önbecsülése erősödött, magabiztossá vált. A kapcsolat megszakítása után tudatosult benne, hogy folyamatosan lelki bántalmazás áldozata volt. Az édesanya a gyermekek érdekében döntött a visszaköltözés mellett. A párkapcsolati erőszak aláásta az anya önbizalmát, gátolja szülői szerepének érvényesítését. Az apa elszigetelte feleségét, lerombolta kapcsolatait, és kontroll alatt tartotta a történéseket és az érintett személyeket. A bántalmazó környezet negatívan befolyásolja a gyerekek fejlődését is, aminek következtében akár agresszió is tapasztalható a gyerekek viselkedésében, vagy ellenkezőleg, inkább visszahúzódásra kényszerülnek. A bántalmazás óta diszfunkció jelentkezett a családban.

Megjelenik viszonyukban a női alárendeltség is, Ildikó nem pusztán emberként, hanem mint nő is alárendelt szerepet játszik. A szülők közötti egyenlőség mércéje elbillent az apa irányába. Ákos nárcisztikus jegyeinek egyike, hogy ignorálja felesége törekvéseit és eredményeit. Az áldozat negálása akár az egészségügyi problémáinak lealacsonyításában is megjelent. A kommunikáció megszűnt a szülők között, és állandó feszültséggel jellemezhető a kapcsolatuk.

Szakmai szempontból fontosnak tartom bemutatni az esetet, mert a szakemberek igyekezete és tevékenysége ellenére az eset sajátosságai ellehetetlenítik a kezdeményezéseket és a hatékony segítségnyújtást. Ennek oka a ma használatos esetkezelési eszközrendszer, amely nem alkalmas az ilyen problémák eredményes és időben történő kezelésére. Társadalmi szempontból pedig azért fontos, mert a felnövekvő gyerekek ezt a szocializációs mintát követhetik, illetve a bántalmazó légkörben önmaguk is károsodást szenvedhetnek el.

Irodalom

Bánki György (2018): *A legnagyszerűbb könyv a nárcizmusról.* Ab Ovo Kiadó, Budapest.

Berne, Eric (1984): *Emberi játszmák*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Bonino, Louis és Szil Péter (2006): *Hétköznapi hímsovinizmus*. Habeas Corpus Munkacsoport, Budapest.

Herman Judit (2004, szerk.): *Szavakkal verve*. Háttér Kiadó, Budapest.

Herman Judit (2006, szerk.): *Miért marad???* Háttér Kiadó, Budapest.

Herman Judit (2019): *Trauma és gyógyulás Az erőszak hatása a családon belüli bántalmazástól a politikai terrorig*. Háttér Kiadó, Budapest.

Morvai Krisztina (1998): *Terror a családban. A feleségbántalmazás és a jog.* Kossuth Kiadó, Budapest.

Polgár Petra Ibolya, Lilón, Domingo Antonio dr. habil és Berkics Erika dr. (2021): Nőnek lenni a XXI. században. In: Hamerli Petra, Varga Tímea és Rab Virág (szerk.): *XIV. Nemzetközi és XXI. Országos Grastyán Konferencia előadásai*. PTE Grastyán Endre Szakkollégium, Pécs. 115-133.

Szil Péter (2005): *Miért bántalmazhat?* Habes Corpus Munkacsoport, Budapest.

Sződy Judit (2017): Bántalmazott gyerekek. *Új Köznevelés*, **73**. 10. sz. 4-5.

Tóth Olga (2012): Mi hány méter? A párkapcsolati erőszak méréséről. *Társadalomtudományi Szemle,* **2**. 1. sz. 37-46.

Tóth Olga (2018): A nők elleni párkapcsolati erőszak Magyarországon. *Társadalomtudományi Szemle*, **8.** 4. sz. 1-28.

Varga Attila (2006): Diákok környezeti attitűdjei. *Iskolakúltura*, **16**. 9. sz. 58-64.

Visontai-Szabó Katalin (2014): A családon belüli erőszak pszichológiai és jogi kérdései. *Acta Juridica et Politica*, **4**. 1. sz. 237-275.

A fiatalkorban kialakuló szerhasználat és a család kapcsolata

Balla Mihály
bonelessfoot2@gmail.com
SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Tanulmányomban a család és a fiatalkorban kialakuló szerhasználat kapcsolatáról fogok írni, a téma jelentőségét pedig több, személyesen elkészített interjún keresztül fogom bizonyítani. Ezek főleg a család és fiatal gyermekkori kapcsolatára fókuszálnak és arra, hogy a család hogyan járult hozzá a droghasználat kialakulásához. Írásom végén összegzem a kapott eredményeket, majd bővebben kifejtem a szakmai véleményem azzal kapcsolatban, hogy ebben a problémában hol a helye egy szociálpedagógusnak.

Kulcsszavak: *család, gyermekkor, szerhasználat*

*

Bevezetés

Azért választottam ezt a témát, mert mindig is érdekelt, hogy a család miként működhet, mint befolyásoló tényező a szerhasználat kapcsán, illetve már a középiskolában elkezdett érdekelni a filmekben megjelenő, misztikum övezte szerhasználó világ, amelyről – a filmeken túl – a televízió híradásaiból szerezhettem ismereteket leggyakrabban. Ez az érdeklődés a felsőoktatási tanulmányaim időszaka alatt sem hagyott alább, így még alaposabban kezdtem érdeklődni a téma iránt. A motiváltságomat az is fokozta, hogy észrevettem, hogy a környezetemben és az ismeretségi körömben egyre nő a szerhasználók száma. Ők segítették a munkámat azzal, hogy az interjúkat készíthettem velük. A kutatásom szakterülete kapcsán kétségkívül hatást gyakorolt rám az is, hogy jelenleg Magyarországon az illegális droghasználat kifejezetten tabutémának számít, és rendkívül kevés reális anyag és kutatás irányul erre a területre, viszont annál több internetes forrás és cikk biztosít információt.

A család mint a szerhasználat lehetséges oka

Kutatásom központi témája a család szerepe a szerhasználat kialakulásában, ezért a továbbiakban tekintsük át a család és a szerhasználat közötti kapcsolatot, mint ok-okozati tényezőt, és vegyük számba a védő mechanizmusát is.

A mai felgyorsult világban a szülők egyre kevesebb időt töltenek a gyermekeik nevelésével. Gyakran a média és az okoseszközök töltik be ezt a szerepet. Ezek arra szolgáltatnak példát, hogy a későbbiekben meggyengülhet a gyermek és szülő közti kötődés, a gyermekek úgy érezhetik, kevesebb szülői szeretetet kapnak, amelynek pedig a protektív faktorok közt jelentős szerepet kell betöltenie. A serdülőkorban a legmagasabb a szerkipróbálási mutatók aránya, ez pedig vitathatatlanul összefügg azzal, hogy ekkor a családi kapcsolatoktól a kortársi viszonyok felé irányul a kapcsolatok fontossága. Ez a hatás lényegében a családi szocializáción alapszik (*Demetrovics*, 2007). Ha a családi kötődés, mint drogfogyasztást gátló erőforrás elmarad, akkor ez – a kutatások alapján – jelentős mértékben szerhasználathoz vezethet.

Kézenfekvő az összefüggés a szülői halál és az illegitim szerek fiatalok általi kipróbálása és használata között. Amikor egy ilyen tragédiáról van szó, egy addig stabil pont tűnhet el a gyermek életéből, s ez rengeteg negatív érzelmet von maga után: depresszió, magányosság, kétségbeesés és még sok egyéb. Kamaszoknál ilyenkor a drogfogyasztás mint megküzdési mechanizmus lép fel, ezt nevezhetjük akár egyfajta menekülési alternatívának is a valóság elől. Ezekben az esetekben sokkomponensű problémáról beszélünk, mivel nemcsak a gyermeket befolyásolja, hanem a család többi tagját is.

Kutatások bizonyították, hogy ha egy családban jelen van a deviancia és azon belül is a szerhasználat, az nagymértékben növeli a lehetséges drogabúzust és a mintakövetés esélyét. A szerhasználat kapcsán beszélhetünk az alkoholfogyasztásról, gyógyszerek szedéséről, mint legitim szerhasználat vagy más illegitim szerhasználatról. További rizikófaktor-növelő devianciák például az öngyilkossági kísérlet vagy befejezett öngyilkosság, pszichológiai terápia és a börtönbüntetés is (*Rácz* és *mtsai.*, 2005).

A következő kommunikációs nehézségek fordulhatnak elő: a felek nem tartják a szemkontaktust egymással, és ezáltal az alapvető közvetlen kommunikáció hiánya is vélelmezhető. Gyakran félbeszakítják a másik felet, és helyette beszélnek. Emellett a családon belül előfordul az egymással szembeni alacsony szintű emocionalitás. Számos esetben az elkerülést alkalmazzák a konfliktuskezelésre. Ezek a problémák a család diszkfunkcionalitását okozzák (*Demetrovics*, 2007).

Kutatásom célja és módszere

Kutatásom célja az volt, hogy megfigyeljem, milyen összefüggések fedezhetők fel a fiatalkorban kialakuló szerhasználat és a családi kapcsolat között, illetve ennek a későbbi hatásait is tanulmányozni kívántam. Szerettem volna tudni, hogy van-e valamilyen minta, ami több egyénre is igaz. Hamar kiderült, hogy bizonyos faktorok sok esetben többször megismétlődtek. Arra is kíváncsi voltam, hogy válaszadóimnak milyen tervei vannak a jövőben a szerhasználó életmódra vonatkozóan, és hogy hogyan látják önmagukat: hol vannak most, és hova tartanak? A témám választásának másik oka pedig az, hogy a mai világban egyre több az elvált szülő, valamint egyre növekszik az egyszülős és

a mozaikcsaládok száma is. A gyermekkori problémák pedig rányomják a bélyegüket az ember egész életére. Tehát a családnak, mint befolyásoló tényezőnek hatalmas szerepe lesz a gyermekkortól kezdve egész életünkben.

A kutatásom elkészítéséhez a kevert típusú interjút használtam, amelynek lényege, hogy egy strukturális kérdéssoron alapul, ezek a kérdések jól körül járhatók és megválaszolhatók, de elhangzanak nyitottabb kérdések is, amelyek esetében, ha a szituáció úgy követeli, akkor az interjúztató vissza is vonulhat, hogy a partnere teljes mértékben kibontakozhasson, éppúgy, mint egy mélyinterjú esetében.

Az interjúalanyok jellemzése

Interjú alanyok	Kora	Neme	Jelenlegi lakhelye	Gyermekkori lakhelye	Iskolai végzettsége	Társadalmi pozíciója	Gyermekkori család
Első	25	Férfi	Nagyváros	Tanya	Főiskolai oklevél, Egyetemi hallgató	Egyetemi hallgató, Diákmunka	A szülők együtt nevelik
Második	21	Férfi	Nagyváros	Kisváros	Érettségi	Gyári dolgozó	Az édesapa meghalt
Harmadik	23	Férfi	Nagyváros	Kisváros	Érettségi, Egyetemi hallgató	Egyetemi hallgató, Diákmunka	A szülők elváltak
Negyedik	24	Férfi	Nagyváros	Falu	Egyetemi diploma	Online újságíró	A szülők együtt nevelik
Ötödik	26	Férfi	Kisváros	Tanya	Érettségi, szakma	Szakács, Vendéglátós	A szülők elválnak
Hatodik	28	Férfi	Nagyváros	Kisváros	Művészeti iskola	Művész, restaurátor	A szülők meghalnak

1. táblázat: Az interjúalanyok főbb szociális ismertetői

A táblázatból láthatóvá válik, hogy a beszélgetőpartnereim mind a húszas éveikben járnak. A legfiatalabb 21 éves volt az interjú készítésekor, míg a legidősebb 28 éves volt, tehát az átlagéletkor 24,5 életév.

Eredmények

1. Milyen életkorban kezdődött a fogyasztás?

A válaszokból kiderült, hogy az összes interjúalanyom viszonylag fiatalon, néhány esetben nagyon fiatal korban próbálta ki az illegális szereket, vagy vált rendszeres fogyasztóvá. A kipróbálás minden esetben a tinédzserkor eleje és vége közt történt. Itt kor szerint növekvő sorrendben fogom bemutatni a válaszadókat: azzal kezdem, aki az interjú alanyaim közül a legfiatalabb korban kezdett el szerrel élni, majd azzal fejezem be, aki közülük a legidősebben próbálta ki. Legfiatalabb korban az utolsó válaszadó kezdte a használatot, ő akkor 12-13 éves lehetett. Egy másik válaszadóm 14 és 15 éves kora között kezdett el illegális szerrel élni. „*Legelőször is a legális drogokkal foglalkozni már tizennégy éves koromban kezdtem el. Akkor cigarettázni és alkoholt fogyasztani kezdtem el, illetve a marihuánát is tizennégy vagy tizenöt éves koromban használtam először*" (21 éves férfi).

Másik válaszadóm 16 éves korában próbált ki illegális kábítószert. „*16 éves koromban kezdtem el, és egy évvel később már rendszeresen szívtam, ami azt jelenti, hogy havi szinten, ha másnak volt, akkor még bele is adtam pénzt. Az első ecstasy pedig körülbelül 18 éves koromban volt. Onnantól pedig már direkt akartam mindent kipróbálni*" (23 éves férfi). Egy válaszadó szintén 16 éves kora körül próbálta ki. „*Azt mondanám, hogy 16 éves koromban volt az első alkalom, de akkor ez még nem volt rendszeres, hanem csak alkalmanként, egyszer-egyszer, később nyugtatót is használtam rendszeresen 17 éves korom táján*" (24 éves férfi). Egy másik alanyom 18 éves korban próbálta ki a herbált, ami rossz élmény volt elsőre. „*Először úgy, mint illegális szert, 17 vagy 18 éves koromban próbáltam ki a barátaimmal, de nem vagyok benne teljesen biztos, hogy hány éves lehettem akkor. Első találkozásom a herbállal volt, ami egy borzalmas élmény volt, és egy évvel később nagyjából fűvel folytatódott*" (25 éves férfi). Egy válaszadó pedig 19 éves korában próbált ki először illegális szert: „*19 éves koromban próbáltam ki a zsályát a barátaimmal. Aztán kezdtem el a füvet is, és körülbelül azóta is*" (26 éves férfi).

2. Kinek/kiknek/minek a hatására történt a kipróbálás?

Ennél a kérdésnél jól láthatóvá válik, hogy hatból négyen egyértelműen a környezetük és barátaik hatására próbáltak ki először szereket. Ha nem is említették, hogy ez baráti hatásra történt volna, szinte minden esetben baráti környezetben került rá sor. „*Szerintem ez az emberek 90%-val úgy van, hogy először a fűvel kezd, én is azzal kezdtem. Kolis voltam gimnáziumban, és hát az ottani szobatársaim és haverjaim hatására próbáltam ki. Láttam, hogy ez egy jó dolog*" (24 éves férfi). A környezet hatalmas befolyásoló hatást gyakorol a fiatalokra, akik szeretnének tartozni valahova, nem pedig kilógni a sorból. „*Egyetemen folytatódtak az élményeim, ott főleg a fűvel, buliban, piásan. Azzal el is*

voltam egy ideig, majd meguntam. Viszont körülöttem nagyon sokan nyomták, így amikor már nem volt kedvem nyomni, féltem, hogy emiatt bénának tartanak majd" (25 éves férfi).

Volt olyan, aki elsődleges okként saját kíváncsiságát hozta föl. „*A kíváncsiságom hatására, nem gondolom, hogy bárki is befolyásolt volna ezeknek a meghozatalában. Puszta kíváncsiság, mik vannak még a fejemben, amiket nem tudok, viszont az is igaz, hogy először a legközelebbi barátaimmal próbáltam ki*" (26 éves férfi). Volt, aki nagyon szépen összefoglalta, hogy mi az a három tényező, amely egy tinédzserkorú fiút nagyon könnyen tud befolyásolni: „*Mindenképpen a barátaim hatására, mert menő volt, csajok miatt is, hogy menő legyek, a zene nagyon másképp hatott így. Szóval a zene hatására, a nők hatására és a barátaim, a környezetem hatására*" (23 éves férfi). Egy esetben volt indok a szerhasználatra az, hogy az alany el akart menekülni a valóság elől akkor, amikor elvesztette az édesanyját: „*Elvesztettem anyukámat, és ennek a következményeképp elfogadni a világot, és valami újba menekülni. Zárkózott voltam a külvilág felé, és ezzel próbáltam meg enyhíteni a dolgot*" (28 éves férfi). Itt, mint olvasható és egyértelmű is, egyfajta problémamegoldóként és gyászfeldolgozásként működött a szerhasználat.

3. Gyerekkorban vagy serdülőkorban milyen volt a család légköre (a szülők egymással való viszonya, problémamegoldása)?

A hatból két esetben éltek vagy élnek még együtt a szülők, három esetben elváltak, és összesen két esetben hunyt el az egyik vagy mindkét szülő. Az érintetteket nagyon megviselte a szüleik elvesztése. „*A család légköre 6-7 éves koromig idilli, és utána 9 éves koromban meghalt anyukám utána nem létezett az a fogalom számomra, hogy család*" (28 éves férfi). A hatból öt esetben volt rossz, vagy vált rosszá a család légköre, mindössze egyetlen alany számolt be szerető családi légkörről. Egyes esetekben a válás után javult a család légköre. „*Gyerekkoromban, amikor még az eredeti szüleim együtt voltak, akkor is rossz volt a viszony, soha nem a problémamegoldásra törekedtek, hanem arra, hogy kinek van igaza abban a pillanatban*" (26 éves férfi). Az egyik fiú, a szülei mielőtt elváltak volna serdülőkorában, kifejezetten rossz családi légkörről számolt be. „*Anyám, apám között a veszekedések, ellentétek, cirkusz, akkor már elég komolyan nem volt jó a család légköre*" (21 éves férfi). Két olyan eset van, ahol akkor is és még most is együtt vannak a szülők. A kettő közül az egyiknél normális volt a családi légkör, amit úgy ír le, hogy „*Nyilván minden családban vannak problémák. Voltak veszekedések a szülők között, de nem azt kell elképzelni, hogy az volt egész nap, hogy ordítottak egymással, de persze előfordult.*" A másik esetben rossz családi légkörről számoltak be: „*Gyerekkoromban nagyon sokat veszekedtek a szüleim, ez később enyhült, de nem voltak ritkák a nagyobb veszekedések. Úgy vettem észre, hogy csak miattam vannak együtt. Sőt, ezt többször a szememre is vetették. Meg a hatalmas ordítozások közepette a válást emlegették. Borzalmasak voltak ezek*" (25 éves férfi).

4. A szülők nevelési stílusa

Ebből a kérdésből nagyon jól látszik, hogy a legtöbb esetben korlátozó volt a szülők nevelési stílusa. Szinte mind a hat esetben az egyik, másik vagy mindkét szülő ezt a nevelési stílust alkalmazta: „*A szüleim nagyon sokáig nem engedtek el sehova, még a strandra is úgy szöktem el. Túlságosan féltettek mindentől, aminek 18 éves koromban vetettem véget. Onnantól sokkal kevésbé tudtak lekorlátozni, viszont még így is féltem bejelenteni, bármikor elmentem bárhová. A szüleim alkoholistának is tartottak, amikor hétvégente eljártam bulizni a barátaimmal, és a szememre vetették*" (25 éves férfi). Ha ez a magatartás csak az egyik szülőre volt jellemző, az főleg az édesanyákra igaz, míg az édesapák mondhatók megengedőbbnek. Ezt a hatból két esetben is kiemelték. Egy esetben pedig megemlítették, hogy éppen az édesanya részéről volt megengedő a nevelési stílus. „*Édesanyámnak tartoztam mindig is felelősséggel, hogy hova megyek, neki kellett csak beszámolnom. Én meg, mivel fiú vagyok, és a családban van azért egy pár lány, és nem is én vagyok a legidősebb, olyan 18-19 éves koromtól oda mehettem, ahova akartam, de ez az anyámmal való bizalmat is jelentette. Ő is megbízott bennem, és én is megbíztam benne*" (26 éves férfi).

5. Milyen volt a kommunikáció a családban?

Megállapítható, hogy a legtöbb esetben rossz volt a kommunikáció az interjúalanyok gyermekkorában. Ez indulhatott a szülőktől, de oka lehetett a gyermekek részéről a zárkózottság, az, hogy inkább a barátaikkal osztották meg a személyes problémáikat. „*Nem is igazán volt erre idő, meg más a családunk, mivel határon túli magyarok vagyunk, ott teljesen máshogy működik egy család, mint itt. Mások a szereplők – mások a szerepek. Anya csak dolgozott, ellátta a háztartási munkákat, de nem volt mélyebb beszélgetésünk, amikor még otthon laktam*" (26 éves férfi). Előfordult, hogy csak az egyik féllel volt jó a kommunikáció, ezt több esetben említették is. „*Nem beszéltünk meg mindent, személyes dolgokat abszolút nem közöltem. Gyerekként anyámmal nagyon sokat kommunikáltam, de ezzel szemben apámmal ezt nem lehetett megtenni. Ő nem a gyerekek problémájával fog foglalkozni*" (28 éves férfi). Többször említették azt is, hogy saját maguk miatt volt rossz a kommunikáció a családban, mert akkor még nem igényelték. „*Jónak mondhatnám a kommunikációt a szüleim felé, bár én gyerekkoromban kissé zárkózott voltam feléjük, nyilván sok mindent megbeszéltem velük, de igazán, amit éreztem, ami igazán foglalkoztatott, azt így inkább a szüleimnek nem mondtam sose*" (21 éves férfi). Összegezve: hat esetből ötnél számolhatunk be egyértelműen rossz kommunikációról.

6. A család tudott-e a szerhasználatról?

A megkérdezettek a legtöbb esetben próbálták titkolni, elrejteni a szerhasználat tényét, nem akarták, hogy a szülők tudjanak erről, de vannak látható jelei, amit viszont nem sikerült mindig teljesen elfedni. Szinte az összes interjúban megemlítették,

hogy sejthették a szülők, annak ellenére, hogy nem lett nyíltan kimondva. „*Azt, hogy tudott-e, senki nem tudja megmondani, mert azért észre lehet venni dolgokat. A saját tudomásom szerint soha nem hozták szóba, attól függetlenül lehet, hogy sejtették*" (24 éves férfi). „*Faterom szerintem sejtette, lelke mélyén tisztában volt vele, csak nem akarta elfogadni. Annyi kommunikációt nem akart rászánni, hogy érdekelje. Valószínűleg sejtette, mert látott párszor, amikor be voltam szívva, mint az állat. Párszor próbált rá célozgatni*" (28 éves férfi). Két esetben tudtak nyíltan a szerhasználatról, de azok közül is csak egynél voltak teljesen elfogadóak. „*Nem tudtak róla, nagyon sokáig azt sem, hogy cigarettázom, és azt is tizenhat-tizenhét éves koromig. Tizenhét éves koromtól kezdve viszont anyám mindent tudott, édesapám soha. Anyukám igazából nagyon jól reagált rá. Őt annyira nem zavarta*" (21 éves férfi). Egy esetben ellenezte az édesanya, viszont az édesapa akkor már rég nem volt része a család életének. „*Nemrég derült ki, nagyjából másfél évvel ezelőtt. Az egész családom nagyon rosszul fogadta, nagyon egysíkúan látják ezt az egészet, de édesanyám már elfogadta, és bízik benne, hogy nem vagyok akkora idióta, hogy meghaljak tőle*" (26 éves férfi) A válaszokból látható, hogy szinte senki nem akarta a szülei tudtára adni a szerfogyasztást. Volt, aki szégyennek, megalázónak tartotta volna, ha rájönnek. „*A társadalom megítélése is elég negatív. Én eredetileg egy kis faluban élek, ahol az egy rohadt nagy szégyennek számítana*" (24 éves férfi).

7. Hogyan változott meg a szer használata kapcsán a válaszadó viselkedése?

Ennél a kérdésnél nagyon sokfajta választ kaptam, de egy séma felismerhető volt a válaszadók körében: új élményeket tapasztaltak, új ismerősökre, barátokra találtak szerhasználat közben. Sűrűn megemlítették interjún belül és kívül is, hogy az illegális szerhasználat új kapukat nyitott meg előttük. „*Más ember lennék, ha nem kezdtem volna ezt. Sokkal kevesebb, sokkal unalmasabb ember lennék. Lehet, hogy több pénzem lenne, biztosabb életem, de nem éltem volna ennyi mindent át*" (23 éves férfi). Volt, aki ennek köszönhetően találta meg, hogy hova tartozik. „*Nagyon sok mindent változtatott. Nem tartoztam semmilyen társadalmi réteghez sem, és igazából nem voltak barátaim, és ez adott nekem egy komfortzónát, mert mentálisan sérült emberek voltak, és ezekkel kerültem kapcsolatba. Nyitottunk egymás felé, így alakultak ki barátságaim*" (28 éves férfi). Másik interjúalanyom olyan régóta használ különböző illegális szereket, hogy már meg sem tudná mondani, hogyan változott meg ennek kapcsán a viselkedése. „*Olyan régóta része az életemnek, hogy nehéz visszaemlékezni, hogy viselkedtem azelőtt, mielőtt bármit fogyasztottam volna, de az biztos, hogy nagyon nagy mértékben megváltoztatja az embert*" (21 éves férfi). Másik esetben úgy gondolja az illető, hogy a szer nem volt nagy hatással a viselkedésére. „*Nem hiszem, hogy kardinálisan befolyásolta volna a viselkedésemet vagy attitűdömet*" (24 éves férfi).

8. Milyen élményeket adott a szerhasználat?

A hat válaszadó közül három esetben számoltak be inkább pozitív élményekről. „*Az egész baráti társaság megnyílik, amikor ezt csináljuk, akár mélyebb beszélgetések, gondolatok, akár mint egy terápia. Van, hogy csak ülünk hatan, beszélgetünk egymás gondolatairól. Mindenki elmondja, hogy mik zavarják, vagy mit lát jónak vagy rossznak ebben az életben, és ezeket ki tudjuk beszélni*" (26 éves férfi). Ami a negatív élményeket illeti, ezek nem is a kábítószerrel kapcsolatosak, hanem az azt övező megítéléssel vagy rendőri intézkedésekkel. Az egyik interjúalanyt súlyosan megverték az egyik ilyen incidens során. „*Rengeteg negatív élményem is volt, de ez inkább a rendőrséggel kapcsolatos, és azzal, hogy nem tudtam használni a különböző szereket*" (23 éves férfi). Van olyan, aki a szerhasználat negatív és pozitív oldalát is látja. „*Negatív élmény az önkontroll elvesztése. Különböző depressziós gondolatok, amik elő szoktak jönni, üldözési mánia, túlgondolás és hasonlók. A másik része viszont az ellazulás, a kikapcsolódás, nem a szokványos közönyös dolgokon jár az agyam.*"

9. Kértek-e segítséget?

Ennél a kérdésnél nagyon jól megfigyelhető, hogy hat emberből egy sem kért segítséget: vagy nem érezték, hogy szükségük lett volna rá, vagy önmaguktól várták a segítséget, végső esetben nem is igazán tudták, hogy hova, kihez lehet/kellene fordulni. „*Nem kértem segítséget, úgy gondolom, az egyetlen segítség, amire szükségem van, az belülről származik. Bár lehet, hogy szükségem lett volna rá*" (25 éves férfi). A segítségkérést sokan a gyengeség szinonimájaként fogják fel, vagy megalázónak tartják, főképp tinédzserkorban. Egy válaszadó mondta azt, ha szüksége lenne rá, a barátaitól kérne segítséget, és egy válaszadó nem kért, de kapott segítséget, pszichológustól és barátoktól. (Felnőttkorában szakember segítségét kérte.) „*Igazából nem kértem, de kaptam segítséget, középiskolában be kellett járnom pszichológushoz. Abszolút nem tudott segíteni. Szerintem a téma alapjaiban nem jól van kezelve. Baráti segítséget nagyon sokat kaptam*" (28 éves férfi). Ő volt az egyetlen, akivel szakember is foglalkozott.

10. Mi az oka a szerhasználatnak?

Megfigyelhető, hogy elsősorban a kikapcsolódás és szórakozás a fő használati ok. Néhány esetben kíváncsiság vagy felvágás volt az indok. „*Saját döntés és kíváncsiság, nincs semmilyen komolyabb oka, buli. Kikapcsolódás, szórakozás*" (26 éves férfi). A fogyasztás sokszor, mint menekülési mechanizmus jelent meg először, vagy vált a problémamegoldás egyik módszerévé. „*A Xanaxnak voltak problémás okai, hogy miért használtam. Szerelmi csalódás, valahogy nők terén mindig el voltam cseszve. Sose jött össze semmi. Egy idő után ráhagytam a próbálkozást, és csak tompulni akartam*" (25 éves férfi). Az egyik válaszadó pedig öngyógyítás céljából kezdte el. „*Eleinte az volt az*

oka, amit mondtam is: a pánikbetegség, depresszió, satöbbi, ebből ki is lábaltam, nyilván nemcsak a fű miatt, hanem dolgoztam is a lelkivilágomon" (24 éves férfi). Mindannyian olvashattunk már a marihuána orvosi használatáról. Itt külön említeném a rekreációs, és külön az orvosi használatot. Számos országban vagy államban legális a rekreációs és az orvosi használat. Összefoglalva, a szerhasználat leggyakoribb indokai a következők: kikapcsolódás, szórakozás, menekülés, problémamegoldás, egyes esetekben öngyógyítás.

11. A szerhasználat miben befolyásolja a jelenlegi életét?

Itt szinte minden válaszadónál eltérő választ kaptam. Az első beszélgetőpartnerem szerint alig befolyásolja a jelenlegi életét. „*Úgy vettem észre, hogy csak kismértékben van befolyással a jelenlegi életemre, mivel nem akarom, hogy eluralkodjon rajta. Egy-egy buli után próbálom túlélni a másnapját csakúgy, mint minden más fiatal, amikor szénné isszák magukat egy diszkóban*" (25 éves férfi). Egy másik válaszadó azt állítja, hogy a szórakozásának, kikapcsolódásának kardinális részét képezi. „*Ha valamilyen jellegű kikapcsolódás vagy szórakozás, amire számítok, akkor ezeknek szerves részét képezi valamilyen tudatmódosító szer fogyasztása. Igazából, ha úgy alakul, hétköznapi használatról is tudunk beszélni*" (21 éves férfi). Más életében pedig nagyon fontos szerepet töltött be a szerhasználat. „*Szerintem egy évvel ezelőtt még óriási teret foglalt el, uralkodott az, hogy a következő élmény milyen lesz, hogy fogom megtenni. Utána egy évvel ezelőtt elmentem egy bulira, körbenéztem, és azt éreztem, hogy én nem ide tartozom. Mert én ezt már megéltem, és már nem tudtam semmi újat tapasztalni*" (28 éves férfi).

12. Most milyen pozitív/negatív hatásai vannak a használatnak?

Többen említették pozitívumként, hogy új emberekkel ismerkedtek meg, barátokra leltek, új élményekkel lettek gazdagabbak, és a szerhasználat tágította a világnézetüket. Negatívumként pedig a mentális zavarokat vagy lehangoltságot, függőséget említették. „*Jelenleg pozitív, hogy nagyon sok emberrel ismerkedtem meg, ezáltal, sok kedves emberrel, és tényleg segít kikapcsolódni, főleg a mostani vírusos szituációban, amire szükségem van. Amit észrevettem, hogy negatív és zavar, hogy a baráti társaságomban túl sokszor ez a téma, illetve, ha sűrűn csinálod, rányom a mentális állapotodra is*" (25 éves férfi). Volt olyan válaszadó, aki külön kitért a különböző drogok idegkárosító hatásaira is, ami nála bekövetkezett a hosszan tartó szerhasználatból adódóan. „*Az agyamra nagyon rossz hatással volt. Nem tudok gyermekkori képeket visszaidézni, ami körülbelül 3-4 éve még a fejemben voltak, sokkal rosszabb a memóriám. Sokkal nehezebben építek fel összetett mondatokat és komplexebb gondolatokat*" (28 éves férfi). Egy másik interjúalanyom szerint nincs semmilyen probléma, ha egyensúlyban tudjuk tartani a szerhasználatot. „*A Xanaxnak, a fűnek is MDMA-nak, az ecstasynak is megvannak a pozitív hatásai, csak nagyon balanszban kell őket tartani. Tudni kell őket használni*" (23 éves férfi). Másik

interjúban is a mértékletesség fontosságára hívta fel a figyelmet az interjúalanyom, aki ezt tartotta a legfontosabb tényezőnek a szer pozitív használatának kiváltása érdekében. Negatívumként pedig az étvágytalanságát említette. Mindössze egy esetben említettek kizárólag pozitívumot, aminek oka, hogy ez az alanyom csak marihuánát szív, amelynek nincsenek olyan súlyos mellék- és utóhatásai, mint a szintetikus szereknek. *„Nem vagyok másnapos, és ugyanúgy megvan egy jó érzés. Megszokás, az nagyon erős. Testileg nem vagyok függő, pszichésen se vagyok olyan szinten függő, hogyha nincs, akkor lekaparom a falat"* (24 éves férfi).

13. Mennyire tartja károsnak, addiktívnak a használt szert, mennyire van tisztában a hatásaival?

A hat interjúalanyból öten mondták azt, hogy tisztában vannak a hatásokkal, egy személy nem annyira, viszont ez a személy használja a legkevesebb fajta kábítószert. Az első interjúalanyom magától a szertől és annak mennyiségétől függően tartja károsnak az adott szert, és a szintetikusakat véli addiktívnak, ezek hatásaival pedig tisztában van: *„Az ecstasyt károsnak és addiktívnak tartom, nagy mennyiségben és sűrű rendszerességgel idegkárosító hatása lehet, tisztában vagyok a hatásaival. Semmit nem fogyasztok úgy, hogy ne lennék vele tisztában"* (25 éves férfi). Többen mondták azt, hogy az addikció egyenes mértékben függ a személyiségtől, attól, hogy ki mennyire fogékony az ilyesmire. Így igaz ez a következő válaszadómra is, aki mindent nagyon addiktívnak tart, és úgy gondolja, meg kell tanulni a különböző szerek használatát, emellett teljesen tisztában van ezeknek a hatásaival, mivel érdeklődik a téma iránt. *„Azt tudom mondani, hogy ez maximálisan személyfüggő. Én nem hiszek abban, hogy különböző szerek lennének addiktívak, hogy kinek van arra szüksége, hogy elmeneküljön a hétköznapi problémáktól, vagy hogy föloldódjon, fölszabaduljon, vagy hogy örömet okozzon magának akkor is, ha nincs más öröm az életében"* (21 éves férfi). A következő válaszadóm is – saját bevallása szerint – teljesen tisztában van a szerhasználat hatásaival, és a dohányzást vallja a legaddiktívabb szernek, amihez valaha hozzányúlt. Ugyanez igaz a 28 éves férfi válaszadómra is, aki az interjún belül erről a részről tartalmasabban is beszámol. *„Teljesen tisztában vagyok a hatásaival még azelőtt, mielőtt kipróbáltam, előtte utánanéztem. Fórumokon is, használók tapasztalatait, tanácsait. Tisztában vagyok mindegyikkel, amennyire egy laikusnak lehetséges"* (26 éves férfi). A soron következő válaszadóm mindent nagyon addiktívnak tart, és felhívja a figyelmet a drogprevenciók fontosságára és a – tanulmányomban többször említett – mértékletességre. *„Mindegyik nagyon addiktív, még a fű is, és fű és fű közt is van különbség. A drogprevenciókat is nagyon támogatom. Meg kell ezekkel tanulni bánni, de már magának a cukornak is nagyon rossz hatása van. Csak mértékkel kell, és tudni, hogy mire használni. 17 éves korom óta megszállottja vagyok ezeknek, és ezért is tisztában vagyok mindegyiknek a hatásával"* (23 éves férfi).

14. Most milyen a családdal a kapcsolat?

A hat interjúból kettőnél említették meg, hogy azután lett jobb a kapcsolatuk a szüleikkel, miután elköltöztek otthonról. Az első interjúalanyom, mióta elköltözött otthonról, jobbnak véli a kapcsolatát a szüleivel, hetente hazalátogat. „*Most az egyetem miatt elköltöztem, de minden héten járok haza, és sokkal jobb a kapcsolatom, mint mikor ott laktam*" (25 éves férfi). Valakinek a gimnázium után lett jobb a kapcsolata a szüleivel, pár naponta beszél velük telefonon. „*Jó a családdal a kapcsolatom körülbelül, mint eddig. Gimiben volt megromolva. Nagyon rossz tini voltam. Most azt mondanám, hogy teljesen jó a kapcsolatom velük*" (24 éves férfi). Ők ketten jegyezték meg, hogy jobb lett a kapcsolatuk, miután huzamosabb időre elkerültek otthonról. Másik beszélgetőpartneremnek nagyon jó kapcsolata volt az édesapjával annak haláláig, édesanyjával és nagyszüleivel pedig a mai napig nagyon szoros kapcsolatot ápol. „*Édesapám már nem él, de vele nagyon jó volt a kapcsolat egészen addig, ameddig meghalt*" (21 éves férfi). A soron következő személynek, mióta a szülei elváltak, sokkal jobb a kapcsolata velük. „*Most nagyon jó, amennyire maxon lehet, mióta elváltak a szüleim, apámnak sokkal jobb az élete, anyámnak jobb az élete*" (23 éves férfi). Egy interjúalanyomnak pedig jelenleg nagyon jó a kapcsolata az édesanyjával és a testvéreivel is. „*Most otthon lakom, de az alaphelyzet nem ez, már 19 éves korom óta nem lakom otthon, és amióta elköltöztem, azóta még inkább, de előtte is jó volt a kapcsolatom a családommal, a testvéreimmel is. Mindenkit szeretek, mindenki szeret engem is. Látom is ezt rajtuk, és érzem is*" (26 éves férfi). Utolsó beszélgetőtársamnak már csak a testvére él, akivel sokáig nem tartotta a kapcsolatot, viszont mára ez javult, és jó kapcsolatot ápolnak. „*Testvéremmel nagyon sokáig nem tartottam a kapcsolatot, mert mentális zavarban szenved ő is. Most jó a kapcsolatunk, nemrég telefonáltam vele. Ő teljes mértékben tisztában van a szerhasználatommal*" (28 éves férfi).

15. Volt-e a családban szerhasználó?

Ennél a kérdésnél megállapítható, hogy a hat esetből ötben nem volt illegálisszer-használó a családban, viszont három esetben alkoholista volt vagy még az az apa, és egy esetben az édesanya használt nyugtatókat a múltban: „*Úgy tudom, hogy igen, bár nem vagyok benne biztos, anyukám nyugtatókat szedett munkája során, azt, hogy milyen sűrűn, azt nem tudom*" (25 éves férfi). „*Apám volt alkoholista, és most is az, szerintem már több mint 10 éve. Részben emiatt is lépett ki a családból, de nemcsak emiatt, mert a nevelőapám is nagyon szeretett inni*" (26 éves férfi). Másik esetben az édesapa a párja halála után lett alkoholista. „*9 éves koromban meghalt anyukám, utána faterom elkezdett inni. Kirúgtak a munkahelyéről. Alkoholista lett, és a vagyont elkezdte eladni, hogy fenntarthassa a függőségét*" (28 éves férfi).

16. Miben változtatnál, ha tehetnéd?

Egyik alanyom nem érzi úgy, hogy bármi változtatásra lenne szüksége, úgy gondolja, javarészt kontroll alatt tartja a használatot. Véleménye szerint, ha úgy érezné, hogy változásra lenne szüksége, akkor tenne is a változásért, és volt más is, aki hasonlóan vélekedik. *„Szerencsére ennyi év után úgy érzem, úgy gondolom, nem vagyok annyira rabja ezeknek a dolgoknak”* (21 éves férfi). Volt olyan, aki úgy gondolja, hogy informálni kellene az embereket, és fel kellene hívni a figyelmet a mértékletességre. *„Azt tanítanám meg, hogy mit hogyan kell használni, és hogy mennyire fontos a mértékletesség”* (23 éves férfi). Továbbá van, aki úgy érzi, hogy neki éppen úgy jó, ahogy most van, és többet kapott a szertől, mint amennyit az elvett. *„Számomra a fű sokkal többet adott, mint amennyit elvett. Úgyhogy biztos nem mondanám azt, hogy bár soha ki ne próbáltam volna. Az anyagi vonzata miatt és az egészségügyi kockázata miatt tenném csak le. Jelenleg azt érzem, nekem ez így jó”* (24 éves férfi). A legnehezebb sorsú válaszadóm pedig a következőket mondta: *„Semmiben sem változtatnék. Minden döntésemet úgy kellett meghoznom, hogy egy életre rám fog ragadni, nem bántam meg egy döntésemet sem”* (28 éves férfi).

17. Mit üzennél a serdülő önmagadnak?

Első válaszadóm fontos gondolatokat fogalmazott meg: *„Azt üzenném a serdülőkori magamnak, hogy ne vegyen és fogadjon el szar minőségű drogot senkitől. Illetve, ami nagyon fontos, nem mindenki érdemli meg a figyelmét és energiáját. Ne rontsa el a tinédzserkorát olyan emberek miatt, akik nem érdemlik meg”* (25 éves férfi). Volt, aki nem saját magának, hanem mindenkinek akart üzenni. *„Én inkább mindenkinek üzennék, hogy próbáljon ki mindenki mindent kismértékben, és ha tetszik, akkor csináld, ha nem, akkor ne, de ne juss el arra a szintre, hogy ebből problémád tudjon lenni”* (23 éves férfi). Következő interjúalanyom az alábbiakat üzenné a serdülőkori önmagának: *„Bízz jobban a családodban. Meg kell tanulnia minden embernek, ha kioktatnak, annak nyomós oka van, és abból tanulni kell. Nem azért oktatják ki az embert, hogy ártsanak neki, vagy hogy rossz legyen neki, hanem a saját javát szolgálja. – Ez nem csak szülőkkel kapcsolatban, hanem tanárok és barátok”* (24 éves férfi). Másik válaszadóm is nagyon mély és értékes gondolatokat fogalmazott meg. *„Legyél sokkal nyitottabb. Elég nyitott vagyok most is a mostani társadalmi szinthez képest, de legyek nyitottabb magamhoz képest is. Több személynek kellett volna megengednem, hogy közelebb kerüljenek hozzám”* (28 éves férfi).

18. Mit üzennél a serdülőkori családodnak?

A hatból három esetben kaptam hasonló választ, amely a több odafigyelésre és elfogadásra hívja fel a figyelmet: *„Legyenek elfogadóbbak, felvilágosultabbak és nyitottabbak. Amikor a gyerek három hónapig szét van xanaxozva, az azért észrevehető, és segítségre van szüksége* (25 éves férfi), és: *„Azt mégis észre lehet venni valakin, hogyha levert. Már*

csak annyi jólesik az embernek, hogy »Hogy vagy?«. Szóval figyeljenek picit jobban oda, és több pozitív visszacsatolás azzal kapcsolatban, amit csinálok" (24 éves férfi). Volt, aki a rengeteg veszekedésre hívná föl szülei figyelmét. „*Annyit üzennék nekik, hogy egymást ne bántsák annyira, mert az mindenkinek az életét megkönnyítette volna*" (21 éves férfi). Egyik válaszadóm azt szerette volna üzenni, hogy ne szóljanak bele a hobbijaiba, a zenei stílusába, azokba a dolgokba, amelyek foglalkoztatták és érdekelték őt. „*Hogy hagyjanak békén. A hobbim, a zenei stílusom, a családomtól igazából mindig megkaptam a maga kritikáját. Soha nem vettem ezt túlságosan a szívemre*" (26 éves férfi). 28 éves férfi válaszadóm akkor élő édesapját illette trágár szavakkal.

19. Mit üzennél a jelenlegi családodnak?

A hat válaszadóból ketten hasonló választ adtak, csakúgy, mint az előző kérdésnél is, mégpedig az a kettő férfi, akiknek a szülei jelenleg is házasságban élnek együtt. Mind a kettő azt szeretné üzenni, hogy legyenek elfogadóbbak és megértőbbek. „*Azt üzenném nekik, hogy fogadják el az embereket a saját valójukban, és a drogozással kapcsolatban is legyenek nyitottabbak, mivel nem rossz szándékkal hozták létre őket, valamelyiket erős szorongásoldónak szánták, mint az ecstasyt. Persze a mai viszonylatban és felhasználásban nem az. Ezt én is tudom*" (25 éves férfi). A másik válaszadóm a következőképpen fogalmazott: „*Azt mondanám nekik, hogy legyenek már elfogadóbbak, nézzünk a dolgok háta mögé. Mindig az alkohollal példálózom, nézzük már meg, mire képes egy alkoholos befolyásoltság és egy THC-s, füves befolyásoltság, és gondoljanak bele, hogy nem feltétlenül tökéletes az ember élete. Attól, hogy ezt nem osztja meg a családjával, attól még nem biztos, hogy minden rendben van. Sokszor, ugye, kiút az esetek többségében, ha valaki szerhasználó lesz, az menekül. Egy idő után rá lehet unni. Olyan, hogy valaki tíz éve szórakozásból füvezik, olyan nincs*" (24 éves férfi). Továbbá van, akinél a mostani helyzet nagyon rendben van, nem is igazán üzenne semmilyen komolyabb gondolatot. „*Örülök, hogy mindenki nyugodt, és szeretik egymást, és tök jó most otthon lenni, tök jó most látni, hogy egyben van a család, és hogy mindenki éli a kis életét*" (26 éves férfi).

Az eredmények összefoglalása

Az interjúkat lefolytatva és elemezve úgy érzem, jól választottam, amikor erre a kutatási módszerre esett a választásom. Így szerezhettem meg a lehető legtöbb hasznos információt a kutatott témával kapcsolatban. A kérdéseken végighaladva egyes sémák jól láthatóvá váltak, bizonyítva az eddig csak sejtett, de általam még nem igazolt felvetéseimet a korai droghasználattal kapcsolatban. Ilyenek a nem ideális családi körülmények, a rossz kommunikáció, az egyik vagy másik szülő hiánya, a válás és a halálesetek. Tehát legtöbb esetben gyermekkori traumákról is többször szó volt. A válaszadók szinte egyáltalán nem számoltak be ideális családi viszonyokról, a családokra inkább

a dezorganizáltság volt jellemző. Többször észlelhető volt, hogy az idő előrehaladtával, ahogy idősödtek a gyermekek vagy kikerültek a „családi fészekből", úgy javult a család és a gyermek viszonya és ezzel együtt a köztük levő kommunikáció is. Több esetben pedig az segített, ha az össze nem illő szülőpár különvált, így megkönnyítve egymás és a gyermekük vagy gyermekeik életét. Az elmondások alapján, mint várható volt, egyértelmű, hogy sokkal fontosabb lenne a szülők megfelelő tájékoztatása az illegális szerekkel kapcsolatosan, hogy észre tudják venni, ha a gyermekük módosult tudatállapotban érkezik haza vagy van otthon. Illetve a szülőknek sokkal nagyobb hangsúlyt kellene helyezniük az elfogadásra, ezt többször konkrétan ki is jelentették az interjúk során: szerették volna, ha úgy fogadják el őket, ahogy vannak. Ezenfelül, sokkal több pozitív megerősítésre is igény lenne.

Az is kiderült, hogy a legtöbb esetben nem tartanak igényt segítségre. Sokan önmagukban keresik azt, többen pedig nem vallják be maguknak, hogy a szerhasználat problémát jelent nekik. Csupán egyetlen válaszadó igényelte szakember segítségét.

Az interjúkból az is kiderült, hogy mindegyik beszélgetőpartnerem szerhasználata már több évre nyúlik vissza. Jellemzően 5-10 év közötti időtartamról beszélhetünk, és ez alatt az idő alatt mára már mindegyik interjúalanyomnak kialakult egyfajta drogfogyasztási kultúrája. Egyik személy sem jelentette ki, hogy végleg le akarna mondani vagy szokni mindenről a jövőben. Legtöbb esetben csak minimálisan akarnak változtatni a szerhasználati szokásaikon, például szívesen csökkentenék a szintetikus szerek fogyasztásának mennyiségét. Ebből látható, hogy megtanultak együtt élni a már kialakult drogfogyasztási szokásaikkal. Számukra ez már a mindennapok részévé vált, és kikapcsolódásuk zöme is ehhez tartozik.

Szakmai javaslatok

Egy jó szociálpedagógusnak – szakmai tulajdonságai alapján – nagyon fontos szerepe lehet a drogfogyasztó fiatalok mellett. Fő feladata elsősorban a gyermekek és fiatalok viselkedésének a megfigyelése, így felismerve a különböző devianciákkal, szociális és mentális problémákkal küzdő gyerekeket, illetve a számukra szükséges segítségnyújtást biztosítani.

Egy szociálpedagógus már az általános iskolától kezdve sokat tud segíteni a drogprevenció alkalmazásával. Ennek a tevékenységnek főleg a középiskolában kellene kibontakoznia, ahol a legmagasabb a kipróbálási mutatók aránya. A drogprevencióval kapcsolatos programokat rendszeresen tarthatná, később felméréseket végezhetne, hogy az elmondottak alapján megállapítható legyen: a diákok milyen tudást sajátítottak el, és azok alapján építené fel a következő drogprevenciós előadás anyagát.

Fontosnak tartom, hogy nemcsak a diákok körében kell felvilágosítást tartani, hanem a szüleiknél is. A szülőknek is el kellene sajátítaniuk azt a tudást, amellyel fel

tudnak ismerni egy módosult tudatállapotot, ha a gyermekük úgy érkezik haza az iskolából vagy egy esti buliból.

A szociálpedagógusnak is – ha olyan intézményben dolgozik, ahol veszélyeztetett gyermekek vannak a közelében – fel kell ismernie a droghasználattal kapcsolatos jeleket, és azokat a gyermekvédelmi törvénynek megfelelően kell kezelnie.

Családterápiák keretein belül pedig segíthetné a szerhasználó gyerekek és szülők megromlott kapcsolatának a javítását, az egymás felé való érzékenyítést, ideértve a kulcsfontosságú kommunikációt is. Külön a gyermekekkel, és külön a hozzátartozóikkal alkalmazhatná a segítő beszélgetés elemeit.

Ezek alapján szükségesnek tartom egy szociálpedagógus jelenlétét minden olyan intézményben, ahol droghasználat miatt veszélyeztetett kiskorú van, például: általános iskolák, középiskolák, egészségügyi intézmények (gyermekklinikák, drogambulanciák) és minden egyéb szociális intézmény. Végezetül pedig fontos volna fejleszteni a rugalmas együttműködést más szakemberekkel, ezzel egy komplexebb és jobban működő „team" kialakulását eredményezve.

Irodalom

Demetrovics Zsolt (2007): *A droghasználat funkciói*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Demetrovics Zsolt (2007): *Drog, család, személyiség. Különböző típusú drogok használatának személyiségpszichológiai és családi háttere*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Hoyer Mária, Komáromi Éva, Rácz József és Sasvári Andrea: (2005): *A drogkérdésről – őszintén*. B+V Lap- és Könyvkiadó Kft., Szentendre.

„Csak a reménytelenekért adatott nekünk a remény." Donáth Péter: Pedagógusok az 1918–1919. évi politikai forgószélben című kötetéről

Trezor Kiadó, 2020. 566 p.

Pelesz Nelli
SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A szerző „dokumentatív elbeszélő módszerrel készült terjedelmes monográfiájának" (9.) olvasásakor fogalmazza meg a fenti, Walter Benjamin-idézettel kapcsolatban azt a kételyét, mely szerint a mai, mobiltelefonok rövid üzeneteihez szokott, már a tudományban is a könnyed nyelvezetet preferáló, szociokulturális és politikai szekértáborok mentén igazodó olvasóközönség vajon nyitott-e egy olyan munkára, amely kényes témát feszeget: az 1918 és 1920 közötti időszak forradalmait és ellenforradalmait, mindezt a tanítóképzős diákok és tanárok – pedagógus kisemberek – sorsán keresztül, 562 oldalon bemutatva. Teljes bizonyossággal állíthatjuk, a mű nemcsak hogy elfér a történeti és neveléstudományi szakirodalom széles palettáján, hanem annak hiánypótló, impozáns mennyiségű forrásanyagot felvonultató és szemléletmódjában, módszertanilag és a következtetések szintjén is egyedi és nagy jelentőségű mérföldköve. Egyesíti a történettudomány legjobb hagyományait a kvalitatív pedagógiai kutatási paradigma javával. A kötet által „(…) lehetőséget nyerhet az olvasó arra is, hogy sajátos módon maga is részese lehessen a történeti diskurzusnak, annak az élménynek, hogy a régmúlt emberei hasonlóan összetett világban éltek, mint mi, sőt, a vizsgált időszakban nehezebb és szélsőségesebb helyzetekben, kihívásokkal szemben próbálták megtalálni a maguk – emberi, néha „túlságosan is emberi" – válaszait megoldásait" (10.). A kutatási probléma sokoldalú megvilágítása, a leíró és feltáró kutatási stratégia, a forráskritika következetes alkalmazása, a megragadó, változatos emberi sorsokat bemutató esettanulmányokkal kapcsolatban megfogalmazott következtetések és kontrollált önreflexiók garantálják a magas tudományos színvonalat amellett, hogy a kötet mindvégig logikus felépítésű és érdekfeszítő marad.

A munka elsőként a tanítóképzéssel kapcsolatos viták, elképzelések alakulását vázolja fel 1908 és 1919 között, különös tekintettel az „őszirózsás" forradalom időszakára, ezután országos szinten követi nyomon a tanítóképzést, a tanárokat és a diákokat ért kihívásokat. A tanítóképzők helyzetét az 1918 és 1920 közötti időszakban – a neveléstörténeti szakirodalomban elsőként – bemutató fejezetet követi a képzős diákok forradalmak alatti

tevékenységét ábrázoló rész, majd a kötet több mint felét kitevő 18 esettanulmány következik, amelyek a képzős tanárok és tanítók forradalmak alatti szerepvállalását igyekeznek megvilágítani. A szerző az egyes élettörténeteket találó módon csoportosította „elkötelezettek", „vonakodva alkalmazkodók" és „átmeneti útitársak" típusaiba, nemcsak az egyes személyek döntéseit, szempontjait, de a számonkérésük mechanizmusát és az intézmények működési sajátosságait is alaposan mérlegelve. Az előszóban megfogalmazott állítások megállják helyüket: „A kötet fejezetei/tanulmányai különböző megközelítést alkalmaznak. Több-kevesebb új adalékkal szolgálnak, kérdéseket vetnek fel a magyarországi tanítóképzés, a tanítóképzős pedagógusok, s példájukkal általában a pedagógusok, „kisemberek" korabeli sorsával, ideológiai, politikai indíttatású – s ezért szakmailag általában minőségrontó – pro- és kontraszelekciójával kapcsolatban" (12.).

A történtek értelmezéséhez mindenekelőtt elengedhetetlen a tárgyalt időszakot megelőző években kibontakozó, a magyarországi tanítóképzés korszerűsítéséről, felsőfokúvá tételéről szóló viták részletes bemutatása, ezért az első fejezetben máris képet kaphatunk a felsőfokú tanítóképzés megteremtéséért folytatott hosszú – szakmai-politikai motívumokkal átszőtt – küzdelem egyes szakaszainak jellemző sajátosságairól, elsősorban a közvetlen előzményekre, a 1916 és 1919 közötti időszak kulcsmozzanataira koncentrálva. A felsőfokú tanítóképzés megteremtését szorgalmazó javaslatok már a 19. században megjelentek, azonban a 20. század folyamán zajlott le az a kristályosodási folyamat, amely szoros összefüggésben állt a tanítói szakma mint (fél?) professzió fejlődésével, és amely ötvözte és összegezte a korabeli tanítóság problémáit. A kérdés az volt, a reformjavaslatát 1908-ban közzétevő Köveskuti Jenő szavaival: „lehet-e továbbra is középfokú intézet, mely a pedagógiai intézményeknek egész komplexumát magában foglalja s a népnek összes nemzeti, kulturális és szociális érdekeit felöleli?" (16.). A tanítóképző-intézeti tanárok képviselték a konzervatívabb álláspontot, ők a négy helyett ötévessé fejlesztendő, tantervében és felügyeletében egységes állami képzést támogatták – némileg a nemzetiségi tanítóképzőkkel szemben meghatározva magukat. Fináczy Ernő koncepciója már négyéves alsó és kétéves felső tagozatú képzést javasolt, ekkor még érettségi nélkül. A tanítószervezetek jóval bátrabbak voltak, érettségit és egyetemi továbbtanulási lehetőséget követeltek.

A Tanácsköztársaság idején aztán „a korábban kisebbségbe szorult, hatalmi eszközökkel marginalizált, lefojtott reformtörekvések gejzírként törtek fel az ancien régime bukásával támadt hatalmi-politikai mozgástérben" (30.). Megjelent a 8 osztályos népiskolát megszervezni szándékozó új közoktatási reformterv, a Közoktatási Népbiztosság élére Kunfi Zsigmond és Somogyi Béla került. A munkálatokban részt vett Nagy László, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság elnöke is, azonban „gyermekközpontú, polgári demokratikus, hangsúlyozottan hazafias, toleráns álláspontot képviselő" szakemberként hamar szembekerült a „proletárdiktatúra kirekesztő, az orosz modellt preferáló tendenciáival, reprezentánsaival" (74.).

Előbb-utóbb tehát választásra kényszerült, ahogyan mindenki, a túlélés érdekében azonban sokan sokféle stratégiát választottak. Például a korábban tanítóként, tanítóképzős

tanárként, igazgatóként, a „Magyar Tanítóképző" szerkesztőjeként, királyi tanácsosi címmel kitüntetett szakfelügyelőként tevékenykedett, világot járt „sovén magyar" (76.) Farkas Sándor, aki minisztériumi ügyosztályvezetőként a csendes ellenállást választotta: a tanítóképzős tanárokkal együtt „célja az volt, hogy megakadályoztassék a máról-holnapra történő főiskolai átszervezés, mely előre megállapíthatólag tanügyi csődöt és botrányt jelentett, hogy megakadályozza a tanítóképzők szellemének megfertőzését, s végül megóvja saját élete anyagi feltételeit, mert hiszen a jelenlegi tanárok nagy része kenyér nélkül maradt volna" (78.). Módszere pedig a reformok húzás-halasztása, „hihetetlen kerülgetés" volt (82.). A közoktatási népbiztosság vezetői egyetemi központú tanítóképzők rendszerében gondolkodtak, ami önmagában védhető álláspont, ám mindezt az előkészítés és szakmaiság teljes hiányával tették. A tanítóképzős tanárok álláspontja ugyan szakmailag és szociálisan indokolt volt, de ellenállásuk miatt magukra vették a „reformellenes, konzervatív" (91.) jelzőket, amelynek viszont negatív hatásai a továbbiakban, de különösen az 1948/1949-es tanévben érződtek különös hangsúllyal.

A tanítóképző intézmények sem kerülhették el a válaszok megfogalmazását az új kihívásokra: különösen a megszállt területek képzői néztek szembe súlyos dilemmákkal. Sokan menekülésre kényszerültek, mások igyekeztek kitartani, esetleg keresték a kompromisszumot. „Próbálták megőrizni világnézetüket, nemzeti identitásukat és egzisztenciális helyzetüket, családjuk létfeltételeit egy váratlanul gyökeresen megváltozott történelmi konstellációban" (135.). Spanyoljárvány, megszállás, beszállásolások, rekvirálás, ellátási nehézségek és egyéb megpróbáltatások után többen úgy érezték, „minden bajuknak egyedül Magyarország az oka, mely őket beugratta a rezisztenciába, s most mit sem törődik velük." Ady Lajos debreceni főigazgató szavaival: „Ma már Erdély magyarsága tudja, s hideg józansággal mérlegeli, hogy a nem kevésbé szerencsétlen sorsú anyaországtól: Csonka-Magyarországtól nincs mit várnia, s hogy magától kell talpra állnia" (136.).

A talpra állás a háború után, majd a forradalmak és a forradalmakat követő vizsgálatok idején senkinek sem ment könnyen. A nehéz időkben eltérő stratégiákat alkalmaztak az anyaországiak is, a kötet második fele ezeket mutatja be. A szegedi katolikus tanítóképző negyedéves diákjai például a direktóriumnál kieszközölték, hogy vizsga nélkül kapják meg bizonyítványaikat, sőt, oklevelet is. Sokan beléptek a Vörös Hadseregbe, vagy demonstrációkon vettek részt. Általánosságban elmondható, a diákok és a tanárok kisebb-nagyobb feszültségekkel és vitákkal ugyan, de meg tudták találni a kölcsönösen elfogadható megoldást, a konfliktusokat az esetek többségében nem vitték az iskolák falain kívülre. A rendszer bukása elhozta a számonkérés idejét is: a forradalmak időszakában magukat exponálókat különösebb fegyelmi vizsgálat nélkül egyszerűen nem vették fel a következő tanévre, illetve a vizsga nélkül kapott bizonyítványok kiadását megtagadták.

Persze nemcsak a diákok néztek szembe a számonkéréssel. A szerző érzékletesen mutatja be a „kötél nélküli kötéltáncosok" (218.), a visszafogott rezisztenciát, csendes alámerülést választó egyházi pedagógusok túlélési próbálkozásait, kiemelve, „az érintett tanárok tevékenységét a közművelődés iránti elkötelezettség, a szociális érzékenység és az állásban megmaradáshoz elengedhetetlennek vélt alkalmazkodás irányíthatta"

(282.). Nem úgy, mint az aktív politikai szerepet vállalókat. Bemutat egy eszközökben nem válogató, politikai, világnézeti, generációs harcot Sárospatakról, a „kalaplevételre" kényszerített helyi potentátok és a közélet új szereplői között elmérgesedett viszonyról (315.). Nem kevésbé izgalmas az Ungvári párttitkár a veszprémi oktatásügy élén című fejezet, csakúgy, mint egy, a mélyszegénységből kitört, tehetséges, beteges, kolerikus, gyakorlóiskolai tanító története, aki hosszú utat tett meg a budapesti izraelita tanítóképzőből a propagandatevékenység miatt kapott fogházbüntetésig. „Halász Arnold és felesége mindketten véresszájú kommunisták voltak" (371.) – szólt az egyik feljelentő. „Mindig a legnagyobb szerénységgel viseltetett tanártársaival szemben, akiknek egy része tanára is volt. Volt tanítványaim közül nálánál alkalmasabb gyakorlóiskolai tanítót nem ismerek." (375.) – állította egy másik tanú. A szerző az esetek tárgyalásakor és értékelésekor mindvégig képes empatikus maradni: „…a Tanácsköztársaság bukása után – talán beteges, gyenge szervezetét ért bántalmazások hatására – ő opportunusan viselkedett… Magáról mondta, hogy »gyáva ember«, talán az is volt (az vesse rá az első követ, aki a biztos abban, hogy súlyos bántalmazás és akasztófa alá állítás után is sziklaszilárd maradna)" (379.). Az Amikor az (ex)polgármester, a kormánybiztos-főispán és az egri érsek feljelent: a jászberényi állami tanítóképző alapító igazgatója és két tanára pedagóguspályájának kerékbe törése című fejezet is hasonlóan húsbavágó történet, csakúgy, mint a Csurgón történtek bemutatása, ahol a helyi társadalom kereszttüzébe került az igazgató. Az okok és szempontok sokfélék: „A középszerűek nem tűrik a kiemelkedőt, a konzervatívok a liberálist, a helyi potentátok az ugráló pedagógust. Az irigyek az anyagi helyzetére, pozíciójára pályáznak, a kirúgott diák a fejét követeli stb. Ugyanakkor a jegyzőkönyvekben szinte minden megszólaló az igazgatót »köpönyegforgató«, »törtető«, »szerepelni vágyó«, »mindig vezető szerepre törő«, »állásához ragaszkodó, önző«, »másokat lekezelő« emberként jellemezte" (418.). A fegyelmi eljárásokról általánosan azonban annyi elmondható, ezek „célja nem a cáfolhatatlan igazság kiderítése, hanem a politikai konszolidáció, a helyi társadalmak megnyugtatása volt" (441). A tantestületeket hol a széthúzás, hol a szolidaritás jellemezte. A fegyelmi ügyekben kimutatható a különbség az egyházi és az állami intézmények között: míg az egyháziak szavakban súlyosan, ám tényleges szankcióikban enyhébben ítélték meg pedagógusaik „kihágásait", addig az állami képzőkben az eljárások mechanizmusa nagy teret engedett a tantestületen belüli törekvéseknek és a helyi társadalom befolyásának (517.).

Összegzésképpen Imre Sándor szavaival élünk: „Sok bajunk forrását látom abban, hogy idejében nem hallgattunk a figyelmeztető hangokra, akár tetszett az illető orra vagy modora, akár nem. Másfelől pedig a legrosszabb politikának azt tartom, hogy másként gondolkodókat ellenségnek tekintsünk" (518.). Donáth Péter így fogalmaz: A „rendelkezésünkre álló források alapján nem tudhatjuk, miért is alakultak így a dolgok. Talán ifjabb kutatók, új források feltárásával megválaszolhatják ezeket a kérdéseket" (418.). A szerző mindenesetre maradéktalanul megfelel céljainak, 29 levéltárban és számos könyvtárban folytatott 15 éves kutatómunkájának 42 szerzői ívnyi, rendkívül tartalmas szövegét tárja elénk intellektuális és személyes elkötelezettségének teljes vállalásával.

Reflexiók egy új angol nyelvkönyv megjelenéséhez

Major Ferencné
erzsics52@gmail.com

Ebben a tanévben új tankönyvből: Poór Zsuzsanna és Harangozó Hajnalka *Secrets 1* című munkájából kezdték meg az angol nyelv tanulását a hazai általános iskolák 4. osztályos tanulói.

A könyv Marton Lívia először 2007-ben megjelent, *My English Book Class 4* című tankönyvét váltotta fel. Ezt a munkát a *Hazai szerzők új angol nyelvkönyvsorozatáról* című írásomban elemeztem (*Major*, 2012).

Reflexióim három területet érintenek. Vázlatosan utalok a *Secrets 1* általam vélt pozitívumaira és hiányosságaira, majd két szempontból szélesebb kitekintést teszek néhány, kisiskolásoknak írt angol nyelvkönyvre, egy-egy kiemelkedő példát ismertetve, elemezve.

Pozitívumok

A nyelvkönyv egyik pozitívuma a gyermekek érdeklődéséhez, életkori sajátosságaihoz messzemenően alkalmazkodó szókincs, mint pl. *scooter, rollerblade stb*.

Fontos, hogy a tananyag szilárd, tartós elsajátítása érdekében a szerzők – a leckék rendszeres ismétlő, fejezeteket lezáró egységein túl is – teret biztosítanak a szókincs ismétlődésének, így számos kifejezéssel több alkalommal is találkozhatunk.

A könyv értékes vonása a számos, már az első leckében is megjelenő társasjáték, ami minden bizonnyal motiválja, játékossá teszi a gyermekek nyelvtanulását.

Pozitívum az is, hogy a számok tanítása több leckében, mindig életszerű szituációkba ágyazva történik. Még hasznosabb lenne, ha néhány fontos közületi telefonszám, mint a mentők, rendőrség stb. is helyet kapnának az egyes fejezetekben (*Marton*, 2018).

Szellemes megoldás, hogy a színek tanításánál a megfelelő színnel nyomtatott betűk is segítik a gyors elsajátítást, mint például a pirossal nyomtatott *red* szó, vagy a zölddel írt *green* stb. Szerencsésnek tartom továbbá az aktív szókincshez tartozó, mintegy 380 szót tartalmazó lista közzétételét.

Szeretném megjegyezni, hogy a fentiekben a kiadványnak kizárólag a számomra újszerű, pozitív vonásait emeltem ki, nem említve más, hasonló korosztályhoz írt tankönyvekkel megegyezőket.

Hiányosságok

Sajnálatos, hogy teljesen kimaradt a szerzők munkájából az ABC ismertetése, gyakoroltatása. A szerző az ABC-dal mellett a 42. oldalon, ahogyan a 48-on is, azonnal rátér a betűzésre. A hazai angol nyelvkönyvek széles sora több oldalon, változatos gyakorlatokkal tárgyalja az angol ábécét, majd ugyancsak színesen, több leckére kiterjedően gyakoroltatja az oly fontos betűzést (*Medgyes*, 1986; *Sződy*, 2001; *Odzené* és *Szemenyei*, 2003; *Marton*, 2018). Ezt teszi irányt mutatóan elsőnek a kisiskolások számára 1991-ben kiadott *Tip Top* című nyelvkönyv, amely Shelagh Rixon munkája.

Nem véletlen, hogy a fenti és más szerzők is nagy figyelmet szentelnek az ábécé tanításának. Az ábécé biztos ismerete képezi ugyanis az alapját az önálló olvasáshoz, szövegmegértéshez szükséges szótárkezelési jártasságoknak, így ennek hiányos tudása megbénítja a későbbi szótárhasználatot (*Major*, 2010).

Új alkotások létrehozásakor kívánatos lenne az előző tankönyvírói generációk által örökül hagyott maradandó, hasznosítható értékekre építeni.

A kötetben szerepelnek ugyan, de csak hézagosan, a nyelvtanításban nélkülözhetetlen dalok, mondókák, és csak néhányuk szövege jelenik meg a tankönyvben vagy a munkafüzetben. Mennyire hiányzik, pedig kínálja magát, a *Head and shoulders* című dal a testrészek témakörnél, az *Old Mac* pedig a farm téma bevezetésénél!

Nem lehet eléggé hangsúlyozni a dalok szerepét a nyelvoktatásban, és nem csak a gyermekek nyelvtanításában, hiszen a dalok teszik maradandóvá, felejthetetlenné a tanultakat. Amellett szerepük felbecsülhetetlen a helyes kiejtés, intonáció, a szavak és nyelvi szerkezetek elsajátításában, a nyelv megszerettetésében, a nyelvtanulás iránti motiváció felkeltésében és fenntartásában.

Kár, hogy a dalok tekintetében a szerzők figyelmen kívül hagyták Medgyes Péter, Odzené Szemenyei Márta, Ács Nagy Mária és Marton Lívia tankönyvírói gyakorlatát. A felsorolt szerzők nyelvkönyveikben minden egyes leckében közlik a dalok kottáját és szövegét. Marton Lívia ezen túlmenően a tankönyv végén közzéteszi az összes előfordult dal szövegét és kottáját, természetesen a hanganyagot is hozzáférhetővé téve (*Medgyes*, 1986, 1987; *Odzené*, 1994; *Ács*, 1991; *Marton*, 2018).

Hiányolom *a Secrets 1*-ből az önálló tanulásra és önértékelésre nevelő teszteket, melyeket a *My English Book 4* munkafüzete „*Test yourself*" címen minden lecke végén következetesen alkalmaz (*Marton*, 2018).

Szélesebb kitekintés

Végezetül szeretném felvetni, hogy két kérdés tekintetében hiányérzetem van, nem csupán Poór Zsuzsanna és Harangozó Hajnalka, hanem velük együtt az általam ismert, kisiskolások számára készült több hazai szerző nyelvkönyvével kapcsolatban is.

Az egyik kérdés a hanglejtés problematikája, ez az a terület, amellyel nem akar, vagy nem tud megbirkózni a szerzők túlnyomó többsége. Ismereteim szerint a hanglejtés tanítását – ezen a téren egyedüliként – Sződy Erzsébet (2001) *Practise Together 1* című nyelvkönyve tartalmazza, több fejezeten áthaladó gyakorlatok és hanganyagok együttesében. Sajnálatos, hogy ebben az oly fontos kérdésben nem talált követőkre. Erre pedig kényszerítő szükség lenne már az első mondatok megformálásánál is, különösen a kérdőszavas és kérdőszó nélküli kérdő mondatoknak a magyartól erősen eltérő intonációja tekintetében (*What is it?* – ereszkedő, *Is it a pen?* – emelkedő). Tekintettel arra, hogy a kisiskolások nyelvi hallása még kifinomult, elegendő lenne csupán a hangfelvételek nyomán a gyakorlatokat felhasználva tudatosítani a két nyelv közti eltéréseket.

A másik probléma: a kiejtés fonetikai jeleinek megértéséhez hiányzik az útmutatás. Poór Zsuzsanna és Harangozó Hajnalka, a hivatkozott és számos más szerzővel egyetemben, a szószedettel együtt közlik a fonetikai jeleket is (*Medgyes*, 1986, 1987; *Ács Nagy*, 1991; *Poor*, 2002; *Ábrahám*, 2008; *Hessky*, 2017). Ezek közlése nagy pozitívum, azonban nehézségekkel is jár. A problémát az jelenti, hogy a jelek minden előkészítés nélkül sorakoznak fel, légüres térben hagyva a kisiskolásokat, akik nyilvánvalóan nem tudnak mit kezdeni a zárójeles „*krikszkrakszokkal*".

Feltételezem, hogy ezzel kapcsolatban az érdeklődőbb tanulók tanárukhoz fordulnak felvilágosításért. Életkori sajátságaik és az elérhetőségi nehézségek miatt a tanár azonban nem mondhatja a 9-10 éves gyerekeknek, hogy tájékozódjanak a Magay–Országhféle angol–magyar kéziszótárból, az Angol nyelvtan-ban vagy a jelöléseket magyarázó Angol–magyar, Magyar–angol Gyerekszótárban (*Budai* és *Radványi*, 2001; *Mozsárné*, 2017). A tanárnak legjobb tudása szerint magának kell megtalálnia a gyerekek számára megnyugtató megoldást. Megjegyzem, hogy később, az 5. osztálytól kezdve már bátran ajánlható a tanulók figyelmébe a kitűnő, a fonetikai jelek megfejtését is magában foglaló, fent idézett Gyerekszótár.

Szükséges megjegyezni, hogy a nyelvkönyvek sorában a fentiektől eltérő megoldások is jelen vannak.

A 35 kiadást megélt *Kezdők angol nyelvkönyve* (*H. Davies,* 2019) – ismereteim szerint egyedülállóan – a szószedetet megelőzően egy oldalt szentel a fonetikai jelek magyarázatának.

Odzené Szemenyei Márta (2003) *Harmadik angolkönyvem* című munkája nem csupán közli, hanem tanítja is a fonetikai jeleket. Színes képekkel, vonzó formában vezeti be ezeket a jeleket a 10-11 éves gyerekek világába. Ezzel a megoldással nem találkoztam egyetlen, kisiskolások számára írt angol nyelvkönyvben sem.

1. ábra – Fonetikus jelek

A kitűnő előkészítés után a könyv végi 7 oldalas szójegyzék immár megalapozottan tárja fel az egész könyv szókincsét az elsajátított fonetikai jelek kíséretében (*Major*, 2010).

Befejezésül szeretném ismételten aláhúzni, hogy az egymást váltó nyelvkönyvíró nemzedékek jelentős értékekkel gazdagították a nyelvoktatás ügyét. Reflexióimmal, munkájuk felidézésével szeretném elősegíteni a jelen jobbá tételét.

Irodalom

Ábrahám Károlyné, Trentiné Benkó Éva és Poros Andrea (2008): *Magic Friends angol nyelvkönyv általános iskolásoknak.* Holnap Kiadó, Budapest.

Ács Nagy Mária, Hudák Ilona és April Retter (1991): *Rainbow 5. Angol nyelvkönyv. Szakosított tantervű általános iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Budai László és Radványi Tamás (2001): *Angol nyelvtan a középiskolák számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Daves Helen, Holmes Françoise, és Sárosdyné Szabó Judit (2019): *Kezdők angol nyelvkönyve.* Holnap Kiadó, Budapest.

Hessky Regina, Iker Bertalan, Mozsárné Magay Eszter és P. Márkus Katalin (2011): *Angol–magyar, magyar–angol gyerekszótár.* Maxim Kiadó, Szeged.

Magay Tamás és Országh László (1996): *Angol–magyar kéziszótár*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Major Ferencné (2012): Hazai szerzők új angol nyelvkönyvsorozatáról. *Módszertani Közlemények*, **52.** 1. sz. 38–43. o.; *Tanító* 2012/6. 21–22.

Major Ferencné (2010): Az ábécé és a fonetikai jelek tanítása Odzené Szemenyei Márta kisiskolások számára írt angol nyelvkönyveiben. *Tanító* **5**. 19–21.

Major Ferencné (2010): A szótárhasználat magyarországi tanításának történetéről II. *Modern Nyelvoktatás.* **16**. 2–3. sz. 96.

Marton Lívia (2018): *My English Book Class 4*. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.

Medgyes Péter (1986): *Angol nyelvkönyv. Szakosított tantervű általános iskola 3. osztály.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Medgyes Péter (1987): *Angol nyelvkönyv. Szakosított tantervű általános iskola 4. osztály*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Mozsárné Magay Eszter és P. Márkus Katalin (2020): *Angol–magyar, Magyar–angol Gyerekszótár*. Maxim Kiadó, Szeged.

Odzené Szemenyei Márta (1994): *Első angolkönyvem*. Apáczai Kiadó, Celldömölk.

Odzené Szemenyei Márta (2003): *Harmadik angolkönyvem.* Apáczai Kiadó, Celldömölk.

Poór Zsuzsanna (2002): *First steps together*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Poór Zsuzsanna és Harangozó Hajnalka (2021): *Secrets 1.* Oktatási Hivatal, Budapest.

Rixons Helagh (1991): *Tip Top Pupil's Book 1.* Magyar Macmillan Könyvkiadó Kft., Budapest.

Sződy Erzsébet (2001): *Practise Together 1.* Szent István Társulat, Budapest.

English summaries of the studies in this issue

Fizel, N.

The Debate on the Introduction of Primary Teacher Training (1945–1947)

The Hungarian primary school, as a type of school, is celebrating its 77th birthday this year. In addition to presenting the circumstances of its creation, my study focuses on the debate surrounding the education of primary school teachers. Teachers from the Ministry of Education, the Trade Union, the Public Education Council and various types of schools have presented theit arguments in the professional media, mainly in the journal titled „Köznevelés". Primary school teacher training began in 1947, but it has come a long way in consolidating the system.

Keywords: *primary school, teacher training, history of higher education*

Gál, A.

Generations-Media Pedagogy: Reflections on Conscientious Media Literacy

The study provides a brief general conceptual and interpretive framework for the narrow segment of generational theories. It covers the characteristics of children in the digital generation that result from a changed social background and an increase in the amount of information available. After discussing this issue, the study presents the conceptual definition of media pedagogy, media literacy and information literacy and the parallels between the concepts.

Finally, in connection with the media pedagogy course, we can also get an answer to the opinion of students of social pedagogy about this issue within the framework of a questionnaire survey.

Keywords: *generations, media pedagogy, conscious media use*

Roszik, D.

The Impact of Test Anxiety on School Performance

From the very first day of school, students are constantly faced with challenges that can be stressful, often causing anxiety for some students, and this can affect their performance at school. At the beginning of schooling, a sense of achievement and competence becomes paramount, and during this sensitive period, fear of being undervalued may provide a basis for the development of anxiety (*Erikson*, 1991, 1995; *Cole* és *Cole*, 2006) Inappropriate study habits, poor performance on previous tests, and underlying forms of anxiety stemming from the individual's personality can all contribute to the experience of test anxiety in performance situations.

Keywords: *learning, school anxiety, test anxiety, underachievement, perfectionism*

Pelesz, N.

Possibilities for the Renewal of Teacher Training Systems. Flying start- OECD Report on Improving Teacher Education

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) experts studied initial teacher education in seven countries between 2016 and 2018: Australia, Japan, Korea, the Netherlands, Norway, the United States, the United Kingdom and Wales. The results have been summarised on the TeacherReady! website and published in Flying Start - Improving Initial Teacher Preparation Systems, a document primarily aimed at policy makers and researchers. The aim of this paper is to summarise the key findings of the latter work and to make them available in a form suitable for professional discussion by Hungarian stakeholders. I will present the challenges, possible solutions and proposed strategies outlined in the 6 chapters of the 170-page report, briefly highlighting the main conclusions, interpreting each area in the context of the continuum of the teaching profession. Studying the results and good practices of the study and considering the international expert guidance can also provide meaningful lessons for the domestic teaching profession.

Keywords: *OECD, teacher education, international study, educational development*

Piczil, M.

Focus on Pre- and Primary School Social Support - Facts and Dilemmas

The practice of social assistance in kindergartens and school was introduced in all public education institutions after September 1, 2018. The profession is not new in Hungary in the XX. century. Assistance within the institutional framework has already appeared in the first third of the twentieth century, but now it has become possible for professionals to contribute to solving problems through a permanent presence and a variety of forms of work. Within the framework of the present study, I review the history of school social work in Hungary, the models that have defined the operational framework for practicing the profession in recent decades, and present the characteristics, peculiarities and dilemmas of the new form introduced after 2018.

Keywords: *school social work, models, preschool and school social assistance*

Bata, Sz.

Domestic Violence as a Phenomenon Leading to Female Subordinacy and Family Dysfunctions

In this study, a specific case of abuse is analyzed through a specific case study. Social approaches to violence are mostly concerned with extreme and unequivocal manifestations of abuse, however, the aim of this study is to draw attention to the hidden forms of abuse that lead to female subordination. Based on the examined case, it can be said that the hidden conflicts and problems within the family can influence the mental state of the victim, and effect the living conditions and socialization of the indirect victims.

Keywords: *partner abuse, social support activities, case management, controlling relationship*

Balla, M.

The Relationship Between Substance Use in Adolescence and Family Background.

In my study, I will write about the connection between family and substance use in adolescence. I will prove the significance of it through several personal interviews. They focus mainly on the connection between family and young childhood and how this has contributed to the development of drug use. Then, at the end of my research, I will summarize the results which I obtained. Then I will explain my professional opinion about the subject where can a social pedagogist join in this problem.

Keywords: *family, childhood, substance use*

A folyóirat megjelenik évente három alkalommal: tavasszal (Szociálpedagógia szám), ősszel (Óvodapedagógia szám) és télen (Tanító szám). A lap a pedagógia, szociálpedagógia, óvodapedagógia, gyógypedagógia elméletének és gyakorlatának múltjáról és jelenéről máshol még nem publikált tudományos- (Tanulmányok) és módszertani tanulmányokat (Műhely), hallgatói munkákat (Mappa) valamint szakkönyv- és gyerekkönyv-ismertetéseket (Szemle) közöl.

A benyújtott tudományos közlemények megjelentetésének fő szempontja a szakmai minőség. A kéziratokat a szerkesztőség véleményezi.

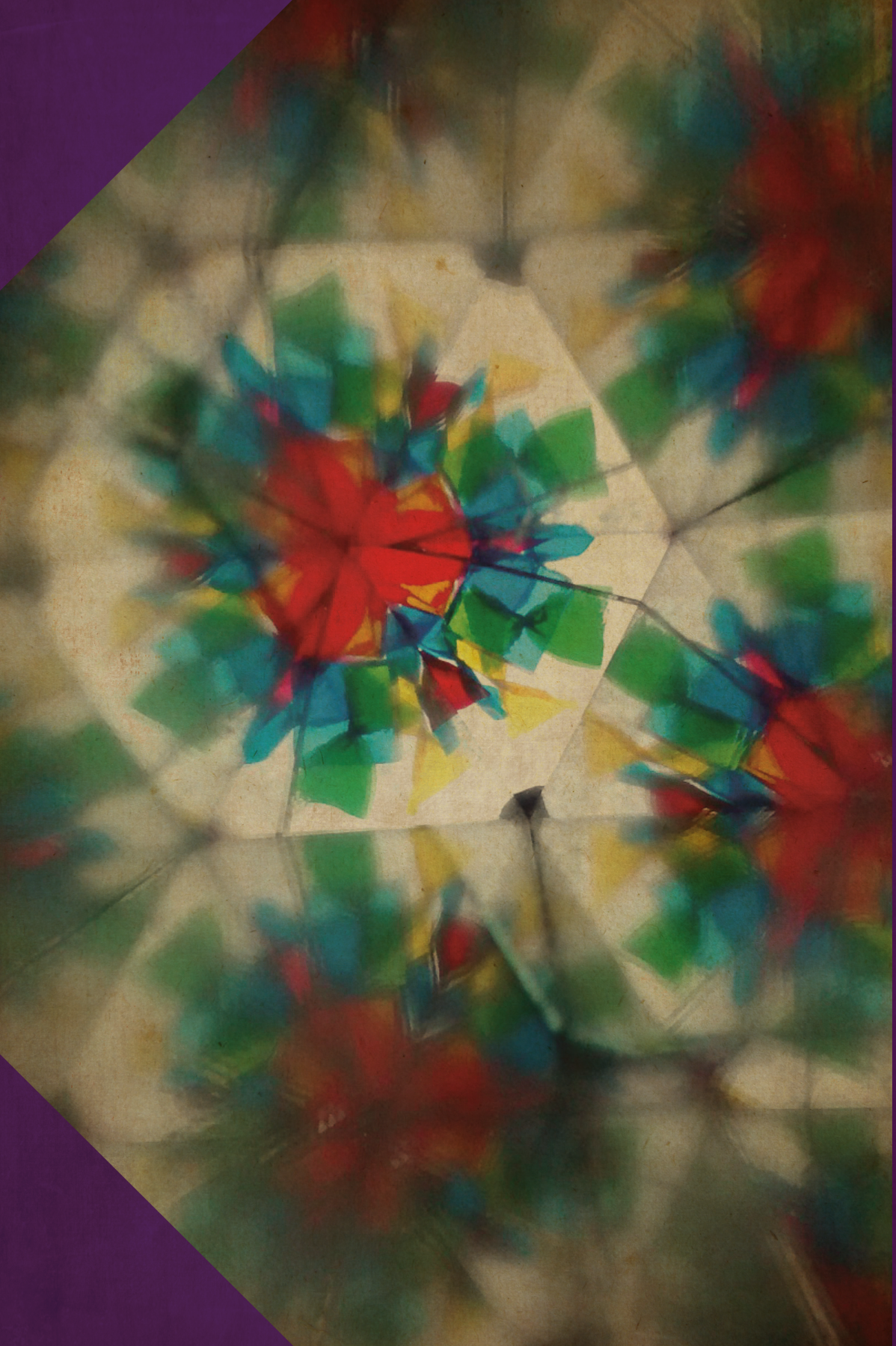
A kéziratokat magyar nyelven, elektronikus formában a szerkesztőség címére kell beküldeni. A tudományos tanulmányok terjedelme 10-20 nyomtatott oldal, a módszertani tanulmányok terjedelme 5-15 oldal lehet.

Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
A kiadásért felelős: a kar dékánja
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.
Telefon: +36/62-546-071
E-mail: kiado.jgypk@szte.hu

Szerkesztőség:
SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet
6725 Szeged, Hattyas sor 10.
A szerkesztésért felelős: az intézet vezetője
Telefon: +36/62-546-339
E-mail cím: api.jgypk@szte.hu

A címlapot tervezte:
Pillerné Sonkodi Rita terve alapján Toldi Gergő
Technikai szerkesztő:
Forró Lajos

Évente három alkalommal jelenik meg.

HU ISSN 2063-3734 (Nyomtatott)
HU ISSN 2786-3212 (Online)

Készült: Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő
Felelős vezető: Drágán György
www.innovariant.hu
www.facebook.com/Innovariant