

BUDAPESTI NEVELŐ

**A Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai
és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet
szakmai folyóirata**

**XLV. évfolyam 4. szám
2009. év 4. szám**

Szerkesztőbizottság:

Sárik Zoltán, igazgató (a szerkesztőbizottság elnöke),
Bíró Ferencné, Foki Tamás, Germánné dr. Vastag Györgyi, Ifi István,
dr. Kovácsné dr. Papp Mária, dr. Majoros Anna

Felelős szerkesztő:

Csillag Ferenc

Műszaki szerkesztő:

Fábry Gabriella

Kiadja a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet (MFFPPTI)

A kiadásért felel: Sárik Zoltán az MFFPPTI igazgatója

A folyóirat negyedévenként jelenik meg

Szerkeszti és terjeszti a Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet
(1088 Budapest, Vas u. 8 – 10. Telefon: 338-21-56)

A lapban megjelent írások a szerzők véleményét tükrözik.

A 2009/4. szám lezárásának időpontja: 2009. október 28.

ISSN 0133-2228

E számunk szerzői:

Hodoli Tünde, tagóvoda vezető, Szentendre • **Járó Katalin**, iskolapszichológus, a Mérei Szociometriai Műhely Egyesület alapító- és vezetőségi tagja, Budapest • **Dr. Jarosievitz Beáta**, PhD. közoktatási szakértő (fizika, informatika), Budapest • **Jarosievitz Zoltán**, igazgató, MMKM Elektrotechnikai Múzeum, Budapest • **Kovács Lajosné**, óvodavezető, közoktatási szakértő, Százhalombatta • **Kraiciné Szokoly Mária**, főiskolai docens, ELTE PPK, Budapest • **Laczó Zoltán**, ny. egyetemi docens, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Budapest • **Sipos Endre**, tanár, Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Budapest • **Szabó Júlia**, középiskolai tanár, szaktanácsadó, Fazekas Mihály Gyakorló Általános iskola és Gimnázium, Budapest • **Százdi Antal**, főtanácsos, Budapest-Csepel Önkormányzata Polgármesteri Hivatal, Budapest • **Szakács Katalin dr.**, gyermek szakpszichológus, igazgató, Pesterzsébet Nevelési Tanácsadó, Budapest • **Takács István**, PhD főiskolai docens, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest • **Trencsényi László**, egyetemi docens, ELTE PPK, Budapest • **Vízy Zsolt**, középiskolai tanár, szaktanácsadó, Fazekas Mihály Gyakorló Általános iskola és Gimnázium, Budapest • **Zsebe Andrea**, PhD. intézetigazgató docens, Humántudományi Intézet, Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete, Budapest

TARTALOM

SZÁZ ÉVE SZÜLETETT MÉREI FERENC

<i>Járó Katalin:</i> Mérei Ferenc (1909-1986) – szociálpszichológia a nevelésben.....	6
<i>Takács István:</i> Mérei Ferenc és a gyógypedagógia világa.....	16
<i>dr. Szakács Katalin:</i> Mit adott Mérei Ferenc a nevtanoknak?	22
<i>Laczó Zoltán:</i> Rendhagyó születésnap emlékezés	27

ÁLTALÁNOS NEVELÉSELMÉLET

<i>Kraicié Szokoly Mária:</i> Atipikus tanulás – atipikus munkavégzés – Új fogalmak a felnőttképzés világában.....	31
--	----

A SZAKTANÁCSADÁS GYAKORLATA

<i>Szabó Júlia –Vízy Zsolt:</i> A szaktanácsadói munka tapasztalatai a képesség-készségfejlesztés területén /Földünk és környezetünk műveltségtérület/ (3. rész).....	44
---	----

MÓDSZEREK, ELJÁRÁSOK, ÚJ UTAK

<i>Jarosievitz Zoltán:</i> Az Elektrotechnikai Múzeumban végzett kísérletek segítik a fizika tanítását	58
--	----

NEVELÉSELMÉLET – PEDAGÓGIAI ANTROPOLÓGIA

<i>Sípos Endre:</i> Bizalmatlanság és önvédelem (Pedagógiai-antropológiai vizsgálódások)	67
--	----

A TEHETSÉGGONDOZÁS GYAKORLATA

<i>Százdi Antal:</i> Elitnevelés és integráció – avagy: tehetséggondozás és felzárkóztatás.....	80
<i>Dr. Jarosievitz Beáta:</i> Tehetséggondozás hazai és nemzetközi projektekkkel	90

INKLUZÍV NEVELÉS

<i>Zsebe Andrea:</i> Szülői attitűdök az együttnevelésben	100
---	-----

A GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGVÉDELEM MINDENNAPJAI

<i>Kovács Lajosné:</i> Beilleszkedési zavar, hiperaktivitás az „EMBER” életében – Boróka	113
--	-----

ÓVODAI ÉLET, ÓVODAI NEVELÉS

Hodoli Tünde: Az ellenőrzés, elemzés, értékelés pedagógiai munkát fejlesztő funkciója 125

BESZÁMOLÓ PEDAGÓGIAI MŰHELYMUNKÁRÓL

Trencsényi László: Még hogy eszköztelen a pedagógia? 135



E számunk képanyagát a Wessely Galériában korábban rendezett Mérei Ferenc Emlékkiállítás szolgáltatta, amelyet Varga Ferenc pedagógiai szakértő válogatásában adunk közre.

„Egy adott időpontban született dolog
magán viseli a pillanat valamennyi sajátosságát.”

Carl Gustav Jung

SZÁZ ÉVE SZÜLETETT MÉREI FERENC

A napokban ünnepeljük Mérei Ferenc Tanár Úr 100. születésnapját.



Valamikori tanítványai ma is aktív pszichológusok, pedagógusok.

Iskolateremtő mesterként az újabb nemzedékek is megismerik, s alkalmazzák módszereit, forgatják tanulmányait. A tudományos élet szereplői többször is kiemelik újszerű gondolatait, sűrűn hivatkoznak rá. Pedagógus nem nőhet úgy fel, hogy a „Gyermeklélektan” című munkájával ne találkozna. Mind többen vannak, akik az idő múlása miatt Mérei Ferenc gondolatait, munkáit már csak könyvekből ismerhetik meg, illetve már csak kedves történeteket, anekdotákat hallanak róla. Érdekes, Mérei személye nem merevedett szoborrá, ma is közöttünk él. S ez nagyon jó.

Az Intézetnek, amelynek egykoron munkatársa volt, jelenleg pedig a nevét viseli, nem csak kötelessége, hanem megtisztelő feladata is a Tanár Úr emléke előtt méltó módon adózni.

A Budapesti Nevelő e számában tesszük közzé a felkért szakemberek emlékező írásait. A négy tanulmány négy műfaj, tehát az írások színesek. Úgy véljük, ez a színesség némiképpen közvetít valamennyit Mérei Ferenc egyéniségéből, örök érvényű gondolataiból.

Szeretettel nyújtjuk át ezt a fejezetet a Tisztelt Olvasóknak.

Cs. F.

MÉREI FERENC (1909-1986) – SZOCIÁLPSZICHOLÓGIA A NEVELÉSBEN

Személyes megemlékezést kért a lap tőlem, amit nagy örömmel vállaltam.¹ Az első gondolat, ami belém villant az volt, hogy ez az életet végtelenül szerető, mindenre kíváncsi ember, sokunk számára – „a Tanár Úr” – mennyire szeretne most is közöttünk lenni és velünk megünnepelni a 100. születésnapját. Egy olyan asztaltársaságot képzelek el, ahol pedagógusok körében emlékezünk Mérei Ferencre, aki magát nem egyszerűen pszichológusnak, hanem megkülönböztetetten genetikus szociál-pszichológusnak vallotta.² Rácsodálkozó szenvedéllyel kutatta a gyermeki természetet, kapcsolati formákat, világlátást, spontaneitást, amit a történelem során születő minden új emberi érték kiindulópontjának, gyökerének tekintett. S szintén ebben a minőségében tartotta egyik fontos küldetésének – mindannyiszor, amikor a körülmények lehetővé tették – az oktatásügy korszerűsítését a társas lélektan eszközeivel. Ő maga egész életében varázslatos tanár és pedagógiai szervező volt, mondhatjuk úgy is professzor katedra nélkül.³

¹A szerző iskolapszichológus, a Mérei Szociometriai Műhely Egyesület alapító- és vezetőségi tagja. 1971-1995 között az MTA Pszichológiai Intézet kutatójaként az iskolai osztályok szociálpszichológiájának témakörében konfliktuskutatással és a tipikus diákpályafutások vizsgálatával foglalkozott. A 70-es évek derekán Mérei több-szempontrú szociometriájának továbbfejlesztése révén munkatársával, Veres Sándorral kidolgozta a csoportkutatásban azóta is sikerrel alkalmazott diagnosztikai eszközt, az ún. hierarchikus szociometriát. A módszert a 80-as évek folyamán irányításával az Iskolai Közösségpszichológiai Műhely munkatársai iskolai, majd munkahelyi gyakorlati alkalmazások során komplex problémafeltáró és konfliktuskezelő programmá fejlesztették. Ennek eredeti neve Közösségek tükörben, s 2007-től a Mérei projekt nevet kapta.

²Genetikus szociálpszichológia – olyan társadalomlélektan, amely a fejlődést kutatja, valamint a gyermeki fejlődést a társas vonatkozások szempontjából vizsgálja. Mérei Ferenc ennek az irányzatnak Párizsban a Sorbonon Henri Wallon tanítványaként, az ő marxista szellemű lélektan kimunkáló laboratóriumában köteleződött el az 1930-as években.

³A háborút követő években, az ún. népi demokrácia intézményeinek kialakulása idején fontos feladatokat látott el a magyar felsőoktatásban, tanárképzésben, a népi kollégiumi mozgalom irányításában, az 1956-os forradalmi tevékenysége miatt elszünetelt börtönévek után a felsőoktatás hivatalos szinterei bezárultak előtte. Ő azonban a peremen is, – mindig ott ahová sorsa rendelte – tanított, a Lipóton létrehozott pszichodiagnosztikai laboratórium úgy működött, mint a diplomát adó egyetemről független, de a hallgatók szemében valójában az igazi tudást képviselő nem hivatalos „alternatív egyetem”, s ennek Mérei volt nagytekéntélyű professzora, éltetője.

A mi születésnapjaink körében a tanár úr igen sokoldalú életművének⁴ a gyermekekkel és a nevelésüggyel összefüggő szeletére emlékezünk, s ezen belül hangsúlyosan arra, amit a csoportokról, az együttesség örömről és a társas kapcsolatok méréséről, a szociometriáról hagyott ránk műveiben.

Mit adott Mérei tanár úr a gyerekeknek, a szülőknek és a nevelőknek? – az életrajzi adatok és a művek tükrében

Tekintsünk rá a tanár úr szakmai életrajzának sokat mondó adataira kicsit önkényes csoportosításban a választott témánk szempontjából szemezgetve. Ebben Borgos Anna „*Egy mutatvány forgató könyve*” c. életrajzi összeállítására építünk⁵. Első magyarországi munkahelye (1935) a Schnell János által irányított Magyar Királyi Gyermeklélektani Intézet volt, Első írásos dolgozatai *A gyermekrajzok elemzése* (1934), *Az országépítő gyermek* (1936), *A gombozó gyermek* (1937).⁶ Aktívan publikált munkaszolgálatba vonulásáig olyan korabeli pedagógiai lapokban, mint a *Jövő útjain*, *Gyermeknevelés*, *Iskola és egészség*. A Szondi teszt pályaválasztási vonatkozásaival foglalkozott a Gyógypedagógiai Főiskola keretei között működő Szondi laboratórium munkatársaként 1938-1940 között. Egy nagy volumenű vizsgálat során arra a „szociogenetikai” következtetésre jutott, hogy a pályaválasztásban az értékorientáció erősebben jut érvényre, mint az ösztön meghatározottság. Gyermekgondozó a György Júlia által vezetett Patronázs Egyesület ambulanciáján (1941-1942). Első publikált könyve *A pályaválasztás lélektana* (1942)⁷. 1942-től munkaszolgálatosként kellett bevonulnia, ahonnan 44-ben megszökik, és a Vörös Hadsereghez csatlakozva felszabadítónaként érkezik 1945-ben haza.

⁴Mérei Ferenc pályája pályalélektannal indult, gyermeklélektani problémák foglalkoztatták, szociálpszichológiai kísérletekkel folytatódott, művei között találunk elméleti alkotásokat éppen úgy, mint általánosiskolai, illetve tanártovábbképzésben alkalmazott tankönyveket. Életének utolsó évtizedében dominánsan a hazai klinikai pszichológia megteremtésével, szakemberek képzésével, pszichodiagnosztikai módszerek kifejlesztésével, köztük a Rorschach teszt finomításával foglalkozott, a hazai pszichodráma egyik iskolájának megalapozója, valamint irodalom és más művészetek terén végzett eredeti pszichológiai elemzéseket. Pályájának minden szakaszán élményt adó, produktív, hagyományokat építő csoportokat hívott életre maga körül, amelyek egyúttal azt a szerepet is játszották, hogy ihlető forrásai, empirikus modelljei voltak az érlelődő szakmai gondolatoknak, összefüggéseknek. Számos szakembert indított el a pályán. Amikor tehetett fontos szereplője volt a hazai közéletnek, s aktív szerepet vállalt a nevelésügy több területén.

⁵Borgos Anna „Egy mutatvány forgatókönyve”. Motívumok Mérei Ferenc pályájából és személyiségéből nyilatkozatai és tanítványai tükrében. In: Mérei – Élet – Mű, Tanulmányok (szerk. Borgos Anna, Erős Ferenc, Litván György) 11-36

⁶A gyermekrajzok elemzése. *A Jövő útjain*, 9, 1934/5, *Az országépítő gyermek*, *Gyermeknevelés* 2, 1936/4, *A gombozó gyermek* *Gyermeknevelés*, 6 1937/12

⁷ Mérei Ferenc: *A pályaválasztás lélektana*. Budapest, Unitas, 1942

Az alkotói profil kikristályosodása – az együttes élmény, mint kulcsprobléma

A háborút követően a Fővárosi Lélektani Intézet vezetője lett (1945-1948). 1945-től tagja a *Köznevelés* szerkesztő bizottságának. A háborúban szerzett tapasztalatai érelték meg számára a vezető és a csoport viszonyára, a csoportok irányíthatóságára vonatkozó szakmai problémát, s azt a módszertani kérdést: vajon alkalmasak-e a társaslélektani vizsgálatok arra, hogy közelebb vigyenek bennünket történelmi jelenségek magyarázatához? Az *együttes élmény* c. művével (1947)⁸, amelyben a munkatársaival végzett óvodai vizsgálatok eredményeit mutatta be, pozitív választ adott erre a kérdésre. Ez a könyve hozta meg számára a nemzetközi ismertséget. Ebben már teljes vértetben kibontakozott az a szakmai látásmód, amelynek magja a kiscsoport alapvető értékei – a spontaneitás, az együtteség, a kreativitás ösztönzése – iránti mély elkötelezettség, s ugyanakkor az a nézete, hogy a kiscsoport – mint társadalmi sejt – a történelmi léptékű történések – a demokrácia és a diktatúra működésének – modelljeként is szemlélhető. Olyan közeg, amelyben tetten érhető, hogy az egyén miképpen, milyen aktivitások révén vesz részt az őt körülvevő viszonyok formálásában. Az került érdeklődésének középpontjába, miképpen, milyen konfliktusok és kompromisszumok végigélése és megharcolása révén zajlik az a folyamat, amelyben „az ember egyszerre építi a társadalmat és önmagát.”

„Mérei gyermekeken végzett társadalomlélektani kutatása nem csak – és nem elsősorban – a gyermekekről szólt, nem egyike volt a világban addigra már lefolytatott sok ezernyi szociálpszichológiai kísérletnek, hanem a szó tágabb értelmében is „kísérlet” volt, *válaszkísérlet* a faszizmus és a vézskorszak kérdéseire csak úgy, mint arra a kérdésre, hogy milyen módon valósítható meg a marxista utópiát megtestesítő új közösségi társadalom. Az *együttes élmény* gondolatmenete szerint milliós tömegeket destruktív és barbár cselekedetek elkövetésére csak úgy lehetett befolyásolni, hogy a vezetők felhasználták, manipulálták mindazt, ami a tömegekben már eleve benne volt. A vezető ugyanis – szól a könyv fő megállapítása – erősebb az egyes csoporttagoknál, de gyengébb magánál az alakzatnál. Bármilyen nagy társas hatóerővel, rendelkezék is a vezető, akaratát csak kerülőúton, a csoportban meglévő hagyományokra, szokásokra, a társadalmi alakzatokban érvényesülő csoportdinamikai sajátosságokra építve képes rákényszeríteni a csoport egészére.” – értékelte Erős Ferenc szociálpszichológus Mérei az *Együttes élmény* c. munkájának a jelentőségét (Erős, 2006,140).⁹ Már ekkor érdekeln

⁸Mérei Ferenc: Az együttes élmény. Budapest Officina, 1947. Együttes élmény – Az emberek közötti viszonylatokban rejlik többlet, amely nem magyarázható meg a résztvevők egyéni tulajdonságaival. A társadalmi alakulatokban az egyént más minőségű hatások érik, az együtteség élménye, fokozódó munkakedv, ritmus, lendület, ötletesség, öröm, teljesítmény. A csoporttöbblet, az együtteség hatása a személyiség fejlődésének is egy lehetséges mozgatója. Mérei Ferenc ennek megragadására végzett kísérletet, melyben a hatékony vezető és az együtteség erejét vetette össze. Mérei Ferenc In: Csoportlélektan. Szerk.: Pataki Ferenc 1969, Gondolat Könyvkiadó, Budapest 346-365

⁹Erős Ferenc: Élmény és hálózat. Mérei Ferenc a magyar szociálpszichológia történetében. In: Mérei Élet – Mű Tanulmányok, (szerk. Borgos Anna, Erős Ferenc, Litván György) ÚMK, 2006, 127-160

kezdtek a csoportbeli kapcsolatok, az együttes élmény *mérésének* lehetőségei is, munkatársaival óvodában és iskolákban végzett aktometriai és szociometriai vizsgálatokat, megjelent *A szociogram módszer I. füzet. Egyszerűsített eljárás az általános iskolában* (1947).¹⁰

Termékeny és közéletileg is aktív évek következtek ezután, az új épülő demokrácia, a szocialista rendszer megteremtésének áldozta minden energiáját. Tanár volt az Eötvös Kollégiumban (1946-1949), a Pedagógiai Főiskolán (1947-1949), párhuzamosan vezeti a NÉKOSZ központi szemináriumát. Kinevezik a Kollégiumi Tanács elnökének (1948), tagja az MKP Köznevelési Bizottságának. *Az ember élete* címen társszerzőkkel általános iskolásoknak írt tankönyvet (1947, 1949), útmutatót készít középiskolák irodalmi szakkörei számára.¹¹ 1949-ben megkapta a Kossuth-díj ezüst koszorúját. Ugyanebben az évben nevezték ki az Országos Neveléstudományi Intézet igazgatójává. Ekkor a *Demokrácia az iskolában* c. tanulmányában fogalmazta meg nagyhorderejű rendszerváltoztató oktatáspolitikai nézeteit.¹² A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium, amely pedagógusok átképzésével foglalkozott *Gyermektanulmány* címen adta ki a tananyagot (1948).

A tanár úr akkori megfontolásai máig érvényes szemléleti üzeneteket hordoznak. A felszabadulást közvetlenül követő években nevelésügyi elképzeléseit a *pedagógiai realizmus* programjaként hirdette meg. A korabeli nevelésügy azzal valószínűsítette meg a pedagógiai realizmust, hogy létrehozott új intézményei az átalakuló osztályszerkezet igényeihez alkalmazkodtak. A pedagógiai realizmus kiindulása nem normatív, jellegzetesen nem eszménypedagógia. Abból indul ki ugyanis, ***milyen a szituáció valójában***. S amikor – mint irány – a nevelés rendszerét, módszerét és anyagát alakítja, az adott társadalomnak és ***fejlődési menetének modelljeivel*** dolgozik. A társadalmi valósághoz való alkalmazkodásról így írt: „Alkalmazkodás nem az uralkodó osztály érdekeihez és az azt kifejező politikai irányzathoz, hanem a társadalom *szerkezetének fejlődési irányaihoz, és az ebből fakadó szükségletekhez*.” „A megoldás ott lappang a sűrű és bonyolult ellentmondások mélyén, azokból kell kifejtenuünk”. A pedagógiai realizmus az *átalakuló* társadalom nevelési iránya.

1950-ben az állampárti diktatúra radikális hirtelenséggel megtörte sikeres pályafutását, eltávolították az ONI éléről, az MDP határozata felszámolta az intézetet, mint „a tankönyvszabotázs központját és a burzsoá tudomány melegágyát”.¹³ 1956-ban rehabilitálták és 6 év állástalanságot követően az MTA

¹⁰A Párizsi Wallon laboratóriumban kezdte meg kutatásait, saját módszere megalkotásakor egyik munkatársának, Weinbergnek a kérdőívéből indult ki. *Közösségek rejtett hálózata* 1971. 149. o. *Azociogram módszer. Egyszerűsített eljárás az általános iskolában*. Budapest. Székesfővárosi Lélektani Intézet. Módszertani közlemények I. 1947

¹¹Gleimann Anna – Mérei Ferenc – Szász Pál. *Az ember élete*. 7. osztály. Budapest, Egyetemi Nyomda 1947, Havas Ernő – Gleimenn Anna – Mérei Ferenc: *Az ember élete*. 8. osztály, Budapest, Tankönyvkiadó, 1949

¹²Mérei Ferenc: *Demokrácia az iskolában 1947-48, Neveléstudomány és iskolakutatás 1985/ IV: évfolyam 3. szám, 7-90*

¹³Knausz Imre: *A magyar „pedológia” – pere 1948-1950* In: Mérei – Élet – Mű, Tanulmányok (szerk. Borgos Anna, Erős Ferenc, Litván György) 161-180

Gyermeklélektani Intézetében kapott állást. 1956-ban a rendszer demokratikus megújulásának lehetősége a forradalmi események sűrűjébe vezérelték, aktív szereplője lett a Petőfi kör pedagógus vitájának.¹⁴

Katedra nélkül is – a rejtett háló természetének faggatása

A börtönéveket követően nem taníthatott egyetemen, és nem dolgozhatott az MTA tudományos intézeteiben. Ezekben az években a gyermekvilág iránti nem lankadó érdeklődéséről a Binét Ágnessel együtt írt *Gyermeklélektan* (1970) tanúskodott, amely évtizedeken keresztül nemzedékek izgalmas fejlődéslélektani tankönyve volt. Közvetlenül a gyerekekhez szólt a közel 30 kiadást megért, szintén Binét Ágnessel együtt írt *Ablak-Zsiráf* c. képes gyermeklexikon (1971).

A csoportok titkainak, az együttes élmény jelenségének kutatása iránti szenvedélye folytatásaképpen a 60-as évek második felében különböző terepeken végzett ill. irányított társas méréseket, folytatva korábbi, erőszakosan félbeszakított kutatásait. Ekkor munkálta ki az ún. *több-szemponitú szociometriát*. A *Közösségek rejtett hálózata* c. (1971) monográfia, a korszak nagy érdeklődést kiváltó és szinte divatot keltő, fontos szociálpszichológiai munkája lett.¹⁵ Erős Ferenc, elhelyezve Mérei Ferencet a magyar szociálpszichológia történetében.¹⁶ – így ír erről: „A *Közösségek rejtett hálózata* a korszak legnagyobb hatású magyar szociálpszichológiai művévé lépett elő. A Mérei által továbbfejlesztett, finomított és átértelmezett szociometriai módszer ugyanis rendkívül hatásos eszköznek bizonyul a korszak közösséggel foglalkozó szakemberei (pedagógusok, munkahelyi vezetők) számára, mindazoknak, akiknek a közösségszerveződés dinamikája, a csoportlégkör, a csoporttagok közötti rejtett kapcsolatok feltárása, és ezúton a nevelés és a vezetés hatékonyságának növelése foglalkoztatott. A szociometriai módszer népszerűsége elsősorban annak tudható be, hogy sokféle területen viszonylag könnyen, gyorsan, és nem utolsósorban látványosan lehetett alkalmazni.”

Az *együttes élmény*, a csoportban, a közelálló társak közegében megélhető érzelmi és kreatív alkotói többlet Mérei tanár úr számára nem csupán egy jól kiválasztott tudományos téma, a történelem laboratóriumi vizsgálatára alkalmas érdekes szociálpszichológiai jelenség volt, hanem egy meghatározó, maradandó saját élmény, ami rendre lehetővé tette számára a túlélést és az újrakezdést nem egyszer valóban életveszélyes helyzetekben. A „ha összefognak, mire képesek együtt” – jegyében született többek között maga a *Közösségek rejtett hálózata*

¹⁴1956-ban az Egyetemi Forradalmi Diákbizottság egyik vezetőjeként vett rész a forradalomban. 1958-ban Kossuth díját visszavonták, „a népi demokratikus államrend megdöntésére irányuló szervezkedés büntette miatt” tíz év börtönre ítélték, 1963-ban amnesztiát kapott.

¹⁵Mérei Ferenc: *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest, Gondolat, 1971

¹⁶Erős Ferenc: *Élmény és hálózat*. Mérei Ferenc a magyar szociálpszichológia történetében. In: Mérei Élet – Mű Tanulmányok, (szerk. Borgos Anna, Erős Ferenc, Litván György) ÚMK, 2006, 127-160

kötet is, a szerző 50 kolléga közreműködését – közöttük számos tanárét – köszönte meg, akik valamiképpen részt vettek a közös munkában.¹⁷

A következő években tevékenységének középpontjában a klinikai pszichológia különböző kérdései álltak, de egyre születtek munkák, amelyek mutatják, hogy a korábbi évek nagy témái továbbra is foglalkoztatták. Álljon itt néhány cím: *Pár és csoport: csoportdinamikai kísérlet gyermekeken* (1967), *Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában* (1974), *Az önismereti érzékenység a serdülőkor kezdetén* (1976). Közben futotta olyan neveléstörténeti munkákra is, mint *Nagy László élete és munkássága* (1967), valamint közvetlenül oktatás-módszertani kérdésekre is, pl. *Spontaneitás és tudatosítás: gyermeklélektani tapasztalatok felhasználása az anyanyelvi nevelésben* (1976). 1982-től a Magyar Pedagógia főszerkesztője, szerkesztőbizottsági tagja.

Pedagógia és pszichológia

Feltétlenül érdemes itt külön beszélnünk arról, hogy a *Közösségek rejtett hálózatá*nak megjelenését követően Mérei vezetésével a Fővárosi Pedagógiai Intézet társadalomlélektani ismeretekről szóló képzései keretében iskolákban vizsgálatokat kezdett olyan később önállóan alkalmazható szociálpszichológiai módszerekkel, melyek hasznos támpontként alkalmazhatók a tanárok pedagógiai döntéseiben. Az ekkor készült tanári dolgozatokat tartalmazza a *Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában* c. kötet (1974).¹⁸ A tanár úr úgy gondolkodott, hogy az ilyen vizsgálatoknak *rendszeresen helye lenne az iskolai munka mindennapos gyakorlatában*. Ezeket késő akkor végezni, amikor a kritikus helyzet már sürgős beavatkozást igényel. Feszült légkörben a vizsgálat hamis képet ad. Évente módszeresen, viszonylag nyugodt légkörben szerencsés a felmérésekkel foglalkozni, viszont a sürgős döntést igénylő konfliktushelyzetben építeni lehet a korábbi eredményekre. Azon a véleményen volt, hogy *a pedagógus maga végezze el a mindennapos pedagógiai döntésekhez szükséges pszichológiai vizsgálatokat*. Pedagógiai problémákban legyen ő maga osztályának a pszichológusa. Közösség szervezési feladatokban, konfliktusok megoldásában a pszichológus, aki nem ismeri az osztályt, nem él együtt vele, ritkán tud közvetlen segítséget nyújtani, csak az ismereteit tudja a pedagógus rendelkezésére bocsátani.

¹⁷Mérei számos munkatársát megemlíti a vonatkozó tanulmányában: Bíró Anna 1967, Kántás László – Kántás Vera 1965, Münnich Iván 1968, Szabó András 1966, Szakács Ferenc 1968, Várhegyi György 1967, Vastagh Zoltán 1967. Az ő eredményeik is amellel szóltak, hogy az alkalmazott 15-20 mutató valóban értelmezhető a csoportok jellemzése során. A *Közösségek rejtett hálózata* kötetben bemutatta, milyen egyéni fejlesztésekkel járultak hozzá a fenti kollégák a csoport, illetve a tagok pontosabb diagnózisához. Bővült a szociometria jelenségvilága a csoporttagok társadalmi háttérével, részint a csoportok tevékenységével, hagyománykincsével és itéleti normáival, szociabilitást mérő skálákkal.

¹⁸Mérei Ferenc: *Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában*. Budapest, Fővárosi Pedagógiai Intézet 1974

A szociálpszichológiai vizsgálatok, amelyekből egy battériát kínált a tanároknak – szociometria és kiegészítő, az értékorientációs vizsgálat, és a szociálpszichológiai interjú – arra a kérdésre nem felelnek, hogy mit csináljon a pedagógus, pl. ha az osztálynak egy kisebb renitens csoportjával a szokott eszközei nem válnak be, s lehetetlenné válik a normális oktatómunka. A gyerekekkel beszélje meg, a szülőkhöz forduljon, keresse meg, kik a hangadók és büntesse meg keményen a renitenseket, vonja be az igazgatót, teremtsen ő rendet? Arra viszont alkalmasak a felmérések eredményei, hogy a struktúra ismerete előrejelzi az alkalmazni kívánt intézkedésének – meggyőzés, elnézés, kivárás, fegyelmi büntetés – hatását ill. pedagógiai kockázatát. A tanári mesterség a problémák olyan kezelése, amikor a vezető képes megnyerni az általa irányított osztály egyetértését a saját intézkedéseire, nos ehhez, mármint az együttes élménnyel való munkához, ismernie kell a belső értéktételezéseket és erőviszonyokat.

Érvényesnek gondolom ma is, hogy az osztályfőnökök egyéb funkcióik mellett, ha van affinitásuk hozzá, legyenek a rájuk bízott közösség pszichológusai. Ugyanakkor ez aligha jelenti azt, hogy különböző szociálpszichológiai felmérésekkel terhelve az osztályt és magukat, nekik kellene egymagukban – társak nélkül – a fejlődés különböző állomásain objektív helyzetfeltárást végezniük. Napjainkban a nevelők olyan komplex problémák sűrűjében végzik nemes és felelősségteljes hivatásukkal kapcsolatos feladataikat, hogy a NAT-ban is létjogosultságot nyert az a munkaforma, mely lehetőséget ad arra, hogy meghatározott kérdések megoldásához pl. pályaválasztás, drogprevenció, szexuális felvilágosítás stb. – az iskola, a nevelők külső szakértők – orvosok, szociológusok, pszichológusok – szolgáltatásait vegyék igénybe. Ma már aligha érzik ilyen esetekben azt, hogy ez kompetenciájuk, szakmai hozzáértésük kétségbevonását, a bizalom hiányát jelentené. A tanár úr elképzeléseinek kialakítása idején még fel sem merült az a nagyszerű lehetőség, hogy iskolapszichológusok támogatják az intézményekben folyó nevelőmunkát. Időközben azonban kiépült egy működőképes hálózat. Ő a mai viszonyok ismeretében minden bizonnyal egyetértene ezzel a megoldással.

A szociometriának azok a fejlesztései, melyeket az elmúlt évtizedekben munkatársaimmal jómagam dogoztam ki, s amelyeket napjainkban az ún. *Mérei projekt* foglal magába és képvisel a nevelési gyakorlatban, szintén az utóbbi modellt valósítják meg. A program keretében a csoportok komplex helyzetfeltáró diagnosztizálására, és csoportkonfliktusok kezelésére speciálisan kiképzett csoportszakértők ajánlják fel közreműködésüket a nevelők csapatépítő, közösségfejlesztő törekvéseinek megvalósításához, ehhez kínálnak módszertani támogatást.¹⁹ A nevelők ismerik a szociometriát, legalábbis hallottak róla tanulmányaik során.

¹⁹Járó Katalin: Úton az osztálybeli összetartozás felé: összjáték. Gondolatok és tapasztalatok a szociometriai helyzetelemzés lehetőségeiről pedagógiai problémák kezelésében. In: Nevelési kézikönyv nemcsak osztályfőnököknek, OKI Kiadó, Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2001, 164-194. Járó Katalin: Az iskolai innováció és egy szakma útkeresése. Új Pedagógiai Szemle 2009/2, 29-47

Osztályfőnökként egyesek – kíváncsian a közösség társas szerkezetére – olykor önerőből elvégzik, és sok többletmunkával feldolgozzák. Gyakori, hogy a lelkesedés csak az adatok felvételére elegendő, s ezt követően a kérdőívek elfeksznek az „elintézésre váró” felretett dossziék között. Végül nem jut idő és energia a meg lehetőségen munkai igényes feldolgozásra, tehát a hasznosítás is elmarad.

A Mérei projekt egy **csoportfejlesztő eljárás**, amely

- Az osztályfőnököknek egy néhány hétre kiterjedő *helyzetelemző és problémarendező együttműködést* kínál a program használatára kiképzett közösségpszichológussal, aki egy számítógépes elemző eljárás segítségével teljes mértékben mentesíti őt az adatok feldolgozásának és értékelésének fáradságos munkálataitól.
- A társas kapcsolatok feltárásában a Mérei-féle többszemponútú szociometria továbbfejlesztésével kialakított *hierarchikus szociometriára* (HSz) épít.²⁰
- A gyakorlati alkalmazás terén túllép a hagyományos kereteken azáltal, hogy a feltárás eredményeit a csoport tagjai megismerik: a közösség az ún. *osztálytűkröt*, minden csoporttag egyénileg a saját *szociometrikus portróját*.
- Azt követően, hogy a *csoporttűkör* visszacsatolja a hierarchikus szociometriával feltárt információt a vizsgált közösségnek, a kapott helyzetkép, az értékek és erőforrások, valamint a feszültségek, és a személyes beilleszkedés nehézségei több lépésben együttes megbeszélésre kerülnek szűkebb és tágabb csoportos viták, konfliktuskezelő tárgyalások, önismereti foglalkozások keretében.
- Az erre a speciális intervencióra kiképzett csoportszakértők felelnek azért, hogy a problémák feldolgozása a szakmai- és az etikai követelmények körütekintő betartásával történjen, s az olykor szükségszerűen fájdalmas infor-

²⁰A hierarchikus szociometriára mi úgy tekintünk, mint egy – a társadalomtudományok számára továbbgondolásra inspiráló – gondolatkör, a szociometriai kiscsoport-elmélet és mérési technika fejlődésének egyik állomására, amely az elődeivel való párbeszédben alakult ki. Az alapok Moreno munkásságának szociometriai korszakához vezetnek. A közvetlen trambulint ugyanakkor a Mérei-féle több-szemponútú szociometria képviselte. A módszer változatlanul szervezetek elsődleges formális egységeiben, így pl. iskolai osztályokban alkalmazható kérdőíves *csoportdiagnosztikai mérőeszköz* maradt, amelynek a neve ugyanakkor jelzi azoknak a módosításoknak az irányát, melyeket 1976-78-ban a az MTA Pszichológiai Intézetének kutatói, Járó Katalin és Veres Sándor dolgoztak ki.

Az első komolyabb léptékű beszámolókra 1976-ban került sor. Veres Sándor: Polarizálódás, mint csoporttagok közötti viszonyok alapvető szerveződési elve, in: MTA Pszichológiai intézete Ifjaltal kutatók Fóruma és Járó Katalin – Veres Sándor: A személyiség kategorizációs szemponútú elemzése (középszkolai terepvizsgálatok metodológiai tanúlságai), in: Elméleti-módszertani tanulmányok 10. MTA Pszichológiai Intézete, 1-55. Veres Sándor sikeresen megvédett doktori, majd kandidátusi értekezésében mutatta be az eljárást: *A hierarchikus szociometria vázlat*a 1986, Az informális hatalom természete és vizsgálati technikája kandidátusi értekezés, Budapest, 1993. Járó Katalin az iskolai alkalmazással foglalkozott: Az osztályfőnöki munkáról mikroszociológiai megközelítésben, in: A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései. (szerk. Kürti Jarmila), Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990, 192-211, Járó Katalin: Diákpályafutások – a gimnáziumi osztályok szociális strukturálódása I-II. *Új Pedagógiai Szemle* 1992/10. 27-41, 1992/11. 21-48.

mációkkal való szembesülés és megbirkózás folyamatába a csoport konstruktívan, együtt érző támogatással kapcsolódjon be.

A tanórán kívüli foglalkozássorozat a társas készségek gyakorlásához saját élményű tanulási formát kínál. Ezt – a problémák együttes kezelésében történő előrelépést – tekinti a projekt a tanár úr tanításának szelemében a csoportfejlődés ismérvének.

„Kell egy csapat!” – a szociometria gyakorlatához is

A hullámzó lelkesedés a szociometria iránt a nemzetközi trendekhez hasonlóan nálunk is ismert. A módszer hazai alkalmazásának immár több mint 50 éves tapasztalata azt mutatja, hogy a szociometria akkor tudta igazán előrevinni a nevelők munkáját, ha nem maradtak magukra, hanem módjuk volt az osztályukkal kapcsolatos napi és mérési eredményeiket és gondolataikat megosztani másokkal egy hozzáértő szakember irányításával működő műhely keretei között. Erre kitűnő modellt képviselt a Mérei-féle gyakorlat. Később a 70-es években tanítványa, Vastagh Zoltán Pécsen vezetett szociometriával foglalkozó pedagógus kört, ennek eredményeiről ad számot *Mikrocsoportok az iskolai osztályokban* c. munkája.²¹ Az Iskolai Közösségpszichológiai Műhely (IKP) irányításommal 1989-től-95-ig működött, mint a hierarchikus szociometriát (HSz) alkalmazó szakemberek – pszichológusok és pedagógusok – szabad társulása. A Műhely tagjai a 90-es években általános és középiskolákban közösségfejlesztéssel foglalkoztak (tanévenként 40-45 osztály), emellett pedagógusoknak és pszichológusoknak szakmai továbbképzéseket tartottak, valamint csoportkutatásokban vettek részt. A szociometriai módszer a divatok változásainak hullámvölgyeivel együtt is szerves része ma az iskolapszichológusok szakmai eszköztárának, alkalmazása ugyanakkor – egyebek mellett egy koordináló, támogató szakmai kör és mester hiányában – meglehetősen szórványos.

A születésnap alkalmából végezetül fontos szólnunk arról, hogy 2008 tavaszán létrehoztunk egy egyesületet a komoly hazai szociometriai hagyomány, mindekelőtt a több-szemponstú társas mérés értékeinek megőrzésére és egy olyan műhely kialakítására, amelyben pszichológusok, szociológusok, nevelők társulnak, akik készek együtt a módszer továbbfejlesztésén munkálkodni, alkalmassá tenni arra, hogy a mai viszonyok között is megőrizze működőképességét. Az alakulás dátuma 2008. március 14., amikor a tagság elhatározta, hogy társulásunk Mérei Ferenc nevét fogja viselni, így a neve Mérei Szociometriai Műhely Egyesület lett (az interneten: szociometria.net).

Nem mindennapi életút Mérei Ferenc tanár úré! Az egyértelműen kiviláglik belőle, hogy állíthatta bármilyen nagy próbák elé a kor, amelyben élnie adatott, a körülmények sosem tudták őt maguk alá gyűrni. A gyermeki létezés iránti csodálata, az emberi társulások titkait kutató szenvedélye, a történelmi változásokat és

²¹Vastagh Zoltán: *Mikrocsoportok az iskolai osztályokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980

lelki fejlődést integráló látásmódja, valamint a mindezeket megkoronázó kikezdhetteletlen alkotókedve minden helyzetben felülkerekedett. Újrakezdéseinek sikerességében mindig fontos szerep jutott magának az *együttesség élményének*, melyet intenzíven átélhetett a maga által újra meg újra fáradhatatlanul életre hívott örömteli és produktív csoportok szellemi vezetőjeként. Volt és van mit tanulnunk tőle.



MÉREI FERENC ÉS A GYÓGYPEDAGÓGIA VILÁGA

„Az embernek van egy mikrokörnyezete, barátok, család, szerelmek, ismerősök, az a pici konglomerátum, ahova beletalál az ember, ...a közvetlen kis környezet, amelyen keresztül a társadalom elér engem...” – mondta Mérei Ferenc, amikor Szilágyi János készített vele interjút.¹

Merre voltak azok a világok, „ahova beletalált” Mérei? Mérei, akiről Pléh Csaba úgy írt, mint a múlt század *archetipikus hálózati guruja*², az az ember, aki nem csupán *beletalált* közösségekbe, hanem aktívan létre is hozott nem egyet, nem kettőt... Közösségek létrehozására akkor érezheti magát predesztinálva az ember, ha ez az élmény életének szerves része volt, netán akkor, ha ettől élete fontos szakaszaiban megfosztatott. A fiatal Mérei megfosztatott ettől a lehetőségtől. Az érettségit követően Magyarországon nem fogadta be egyetemi közösség, nem tanulhatott, mert a numerus clausus nem tette lehetővé. Franciaországba került, ahol több közösség is befogadta: főiskolán és egyetemen – ez utóbbi a Sorbonne – tanulhatott politikai gazdaságtant, statisztikát, filozófiát, szociológiát, pedagógiát, s Wallon tanítványaként a kor haladó szellemiségű pszichológusai közösségében teljesedhetett ki az ember iránti érdeklődése.

A tények, a történelmi igényességgel leírható tételek Mérei Ferenc gyógypedagógiával létezett, s létező kapcsolatáról, így összegezhethők:

Szemléletmódjára meghatározó lehetett a Ranschburg tanítvány Schnell János, aki orvosként, gyógypedagógusként fogadta munkatársául 1935-ben a Magyar Királyi Gyermeklélektani Intézetben. Itt mint pszichológus dolgozott. Ennek az időszaknak is köze lehetett ahhoz, hogy az intelligencia fogalmáról kialakult véleményében a normál övezet értelmezésekor a zsenialitástól az értelmi fogyatékosig a teljes spektrumot értőn látta át. Az 1974-ben kiadásra kerülő *Klinikai pszichodiagnosztikai módszerek (1974)* a ma tanuló gyógypedagógus számára is értőn adja át az intelligencia vizsgálatával kapcsolatos történetiséget: „A ma használatos összes intelligenciateszt ősmintája és mindmáig egyik érvényességi próbaköve a Binet-Simon féle beiskolázási teszt.” – s folytatódik a história, amelynek segítségével a hallgatók a tudománytörténeti előtörténettel is megismerkedve juthatnak el az alapos tudásig.³

További bizonyosság, tény, hogy 1938-1940 között fizetés nélkül dolgozott a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Kór- és Gyógytani Laboratóriumában, a híres *Szondi-féle laboratóriumban*, s az is tény, hogy ekkor kötött házasságot

¹Gerő Zsuzsa az előszóban hivatkozik Szilágyi János Kettesben c. sorozatában elhangzott riportjára – Mérei Ferenc Társ és csoport (1989) Akadémiai Kiadó, Budapest p 7

²Pléh Csaba (1998) Hagyomány és Újítás a pszichológiában. Balassi Kiadó, Budapest p 87

³In: Torda Ágnes (szerk.) 1995 Pszichodiagnosztika I. p 13

Mérei Verával.⁴ Szondi ebben az időszakban dolgozott máig használt mérőeszközén – sorsanalitikai vizsgálati módszerén –, amelynek statisztikus munkáihoz nyújtott segítséget Mérei. Az már csak a kortársak elmondása alapján vélelmezhető, hogy a fiatal párizsi szakember a laboratóriumtól egy kérdést követően távozott: Szondi amikor megtudta, hogy Mérei politizál – franciaországi tartózkodása óta erősen foglalkoztatta a társadalmi egyenlőtlenség, s a fasiszmus térnyerése Európában – akkor válaszút elé állította: tudomány vagy politika...⁵ Szondi ezzel együtt a későbbiekben is támogatta Méreit, rendszeresen ajánlotta, mint pszichológust.⁶ A Mérei Zsuzsával készített interjúból tudható, hogy a kliensek legalább egy része bizton fogyatékos gyermek, fiatal lehetett.

A további útkeresés ideje alatt is tény, hogy a negyvenes évektől kezdődően többé-kevésbé rendszeres látogatója volt a főiskolának. Számos alkalommal hallgathatták őt a főiskola oktatói – bár e kapcsolat jórészt informális volt. Példaként ilyen volt a gyógyítva nevelünk – nevelve gyógyítunk vitában való részvétele, amelynek során – a háttérből – Illyés Gyulánét segítette tanácsaival.⁷ A *Mérei-féle magánegyetem* a lakásán, nyugállományba vonulását követően „nyílt meg”, s újabb lehetőséget adott gyógypedagógusok számára is, hogy ismereteiket bővítsék.⁸

Közép-európai léte állandó változásban telt, a lent és fent folyvást váltakozva adott lehetőséget számára újrakezdésekhez, építkezésekhez, újabb és újabb közösségek szervezéséhez, alakításához. Ilyen jelentős színterek voltak életében a Székesfővárosi, majd Fővárosi Lélektani Intézet, a NÉKOSZ (Népi Kollégiumok Országos szövetsége) pedagógiai szemináriuma, az Országos Neveléstudományi Intézet, majd a hatvanas-hetvenes években az Országos Ideg- és Elmegyógyászati Intézet, a „Lipót”. Ezekon a helyeken, csak áttételesen kapcsolódott a gyógypedagógiához, de mégis megemlítenő állomások, mert közösségépítései során számos szakember a szakma segítőjévé vált. E közösségeknek több szereplője gyógypedagógus volt, vagy azzá lett, illetve a főiskolán tanított, tanít (példaként: Barczy Magdolna, Fonyó Ilona, Illyés Gyuláné, Illyés Sándor, Pajor András, Szakács Ferenc).

A *hálózati ember, aki* „megtalálta a valódi emberi csoportok helyét”⁹ nem csak tényleges, személyes kapcsolataiért fontos a gyógypedagógia tudományának: amiért Mérei szerepe elhanyagolhatatlan a gyógypedagógiában, az a művei révén érthető igazán. Az 1985-ben bekövetkezett halála óta eltelt majd negyed század töretlen abban a tekintetben, hogy gyógypedagógus hallgatók ezrei tanulták, tanul-

⁴Minderről Gordosné Dr. Szabó Anna ír A magyar gyógypedagógus-képzés története c. művében, ill. a GYOSZE 2007/2. számában

⁵Pajor András közlése alapján

⁶Bánfalvy Csaba – Szauder Erik – Zászkaliczky Péter (2006) *Gyógypedagógus-történetek. Beszélgetések a magyar gyógypedagógia félmúltjáról.* 323 p Mérei Zsuzsával az interjút Fehérmé Kovács Zsuzsa készítette pp 119-143

⁷Pajor András közlése alapján

⁸Gordosné Dr. Szabó Anna közlése alapján

⁹Pléh Csaba (1998) *Hagyomány és Újítás a pszichológiában.* Balassi Kiadó, Budapest 88. p

ják ma is Méreitől a gyermeki világ különféle pszichológiai aspektusait, a lelki jelenségek számos nézőpontját, a különféle közösségek működésére vonatkozó jellegzetességeket, törvényszerűségeket – a *Gyermeklélektani tanulmánytól* (1945), a *Gyermektanulmánytól* (1948) kezdve a szociometrián¹⁰ át a művészetpszichológiáig¹¹, az *Együttes élmény* (1989) misztériumáig. De mindezeket túl *A klinikai pszichológia gyakorlata* (1974), a *Pszichodiagnosztikai vademecum* (1994) is a biztos alapokat nyújtó, a gyógyító-nevelő szemléletet megalapozó, s a tevékenységhez eszközöket biztosító produktumok közé tartozik, mert máig korszerű eszközöket, terápiás módszereket ad a gyógypedagógus kezébe. S, végezetül a *Lélektani napló* (1998). A napló, amelynek kapcsán Csepeli György joggal *Szabadság a börtönben* címmel írt utószót, hiszen Mérei a börtönben is szabaddá tudott lenni.

Mérei munkásságának egyik legfontosabb területe a gyermekkor pszichológiai vizsgálata volt. E terület kiművelése során találkozott a pedagógiai irányzattal. A reformpedagógiák egyikeként ismertté lett filozófiában a gyermek megismerése alapfeltétel volt. Azért fogalmazódott meg e reformpedagógiai szemléletben a gyermek megismerésének igénye, hogy az egyéni különbségek, a másságok, az individualitás kellően értelmezhető, s a konkrét szükségletnek megfelelően támogatható legyen. A megközelítés vállalhatóságát, s napjainkig való érvényességét igazolja Skiera, aki szerint a nevelés gyakorlata minden esetben egy, az emberről kialakított koncepció alapján valósul meg.¹² Mérei a gyermeknevelés alapelveként értelmezte a humánomot – elképzelése szerint a szabadon gondolkodó, vitatkozó ember ideája kell meghatározza a nevelés egészét. Ebben a *Gyermektanulmány* jelentősége vitathatatlan – s szemlélete okán a gyógypedagógusképzésben is jelentős szereppel bír.¹³ Mintegy két évtizeddel később, *J. Piaget Szimbólumképzés a gyermekkorban* (1978) című munkája Mérei előszavával jelent meg.¹⁴ Ebben a megfigyelés (egy gyermek közvetlen megfigyelése), az ún. klinikai módszer, a természetes kísérlet, az interiorizálódott cselekvés elemzése egyaránt hangsúlyt kapott – mintegy útmutatásul jelen korunk gyógypedagógus képzésének. Ugyanitt értekezik Vigotszkij, Wallon, Piaget vitáiról, amelyeknek bemutatása szemléletbeli segítséget ad a gyógypedagógiát tanulóknak. Ennek során tárgyalja a lelki élet eredetét, bontakozását – a pszichogenezist –, az egocentrizmust, az utánczást – mely fogalmak ismerete, értelmezése gyógypedagógiai konceptusa az ismeretek rendszerezésében nyújt segítséget.

¹⁰Mérei Ferenc (1947) A szociogram módszer. 1. füzet. Egyszerűsített eljárás az általános iskolában. Székesfővárosi Lélektani Intézet Budapest (Módszertani közlemények; 1.) valamint Mérei Ferenc (1971) Közösségek rejtett hálózata. A szociometriai értelmezés. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest 402 p

¹¹Mérei Ferenc (1977) „...vett füvektől édes illatot” Művészetpszichológia Múzsák Közművelődési Kiadó 250 p

¹²Zászkaliczky Péter: A gyógypedagógia antropológiai kérdéscsoportjai. In: Gordosné Dr. Szabó Anna szerk. (2004.) *Medicina Könyvkiadó* Budapest p 47

¹³Pajor András közlése alapján

¹⁴Jean Piaget (1978) *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat Kiadó, Budapest 505 p

Hasonlóan Piaget-hez, *Henri Wallon Válogatott tanulmányok*¹⁵ címmel megjelent kötetének is Mérei volt a gondozója. Nem véletlen ez, hiszen ezzel mestere előtt tisztelegtetett, s alkothatott sajátos hidat a francia és a magyar pszichológiai gondolkodás között. A kötet ma is alapmű a gyógypedagógus-képzésben (is), hogy a leendő gyógyítva-nevelő szakemberek megfelelő municióval láthassanak munkájukhoz. A kötetet egyébként az a *René Zazzo* nyitja meg előszavával, aki Mérei barátjaként együtt tanult Párizsban, s társához hasonlóan gyermeklélektanral, fejlődéslélektanral foglalkozott. Mérei Wallon munkásságának bemutatásakor olyan pszichológia-történetet ír le, amelyben Claude Bernard, Charcot és a híres intézmény Salpétriére egyaránt helyet kap, hogy a kötet olvasója képes legyen elhelyezni térben-időben, filozófiai közegben egyaránt a tudást, amit Wallon képviselt.¹⁶ Wallon gondolatainak elemzésében Mérei *hálózatossága* is megjelenik – érzékenysége, fogékonysága a szociogram iránt, amikor hangsúlyosan foglalkozik az én és a másik viszonyával.¹⁷

Az együttes élmény kísérlete, a vezető, a csoport leírása, a csoport hatása a vezetőre, a perem-szerep, s végül a közösség csoporttöbbség hatása a vezetőjükre – továbbá az alapkoncepció, mely szerint „a csoport adta többség – az együtteség hatására – a viselkedésnek, a személyiség alakulásának, fejlődésének egyik lehetséges mozgatója” ma is sikerrel konvertálható tudás: éppen az inklúzív szemlélet támogatását jelentő axióma.¹⁸ Miért vonzódott Mérei a szociálpszichológiának ehhez a területéhez? Bizonyossággal nem tudható, mindenesetre a halála előtt nem sokkal készült filmben erről így vélekedett: „Nagyon viharos volt a serdülőkorom, amit megéltem... Nem tudom, miért, de valahogy vonzódtam a szabálytalansághoz. A szabálytalanság körülbelül az volt, hogy különböző furcsa, extrém csoportokhoz csatlakoztam. Így kerültem én először a Palasovszky csoportjához, de aztán gyorsan Kassákhoz. Ezen a képen lehet is látni, hogy én orosz inget viselek. Az orosz inget Kassák miatt viseltem...”¹⁹

Mérei szerkesztésében és előszavával 1974-ben jelenik meg válogatás Kurt Lewintől²⁰. A két Lewin-iskola bemutatásával átfogó ismereteket nyújt az olvasónak azzal, hogy a németországi és az amerikai iskola fő kutatási területeit számba veszi. A weimari Németország Lewin-iskolája elsősorban „az emberközeli problémák valós helyzetekben” való vizsgálatával foglalkozott, az indulati élet jelenségeit kutatta. Az amerikai iskola – különösen a Massachusetts Intézet – Lewin kutatásai azonban már a szociálpszichológiai megközelítést preferálták – vélhe-

¹⁵Henri Wallon (1971) *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest 375 p

¹⁶Mérei Ferenc (1971) *Henri Wallon élete, munkássága, pszichológiája*. In: Henri Wallon (1971) *Válogatott tanulmányok* Gondolat Kiadó, Budapest pp 13-33

¹⁷U.o. pp 49-55

¹⁸Mérei Ferenc (1989) *Társ és csoport – Az együttes élmény*. Akadémiai Kiadó, Budapest pp 29-44

¹⁹Forgács Péter és Mész András (1987) *Epizódok M. F. tanár úr életéből – Mérei Ferenc portré film – video – 110 perc* Rendező: Forgács Péter Kép: Mész András, Forgács Péter Zene: Eric Satie: Vegsation Előadja: Faragó Béla Vágó: Kornis Panni Közreműködött: Mérei Zsuzsa

²⁰Kurt Lewin (1975) *Csoportdinamika*. Válogatás Kurt Lewin műveiből. Válogatta: Mérei Ferenc – Szakács Ferenc Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest 513 p

tően köze volt ehhez annak, hogy Lewin 1933-at követően lemondott berlini katedrájáról, s menekült Németországból. A *Csoportdinamika* (1975) címmel megjelent összeállításban is fontosnak tartotta Mérei megjeleníteni a gyógypedagógiai aspektust. A kötet a mezőelmélet kapcsán egy jelentős fejezetben tárgyalja az értelmi fogyatékosokkal összefüggő csoportdinamikai kérdéseket. Más gyógypedagógia vonatkozása is van e munkának: a pszichopedagógia számára jól használható részek a gyermekek viselkedésére hatást gyakorló *környezeti erőkről*, a *frusztráció-regresszió* jelenségéről, az *agresszív viselkedési sémák* kialakulásáról, végül a *kisebbségi csoportok* problémáiról szóló írások.

Ugyanitt kell megemlítenünk a fogyatékos ember, továbbá a viselkedési-, beilleszkedési, valamint teljesítményzavart mutatók és környezete kapcsolatát is jól elemezni képes szociometriai értelmezést, a *Közösségek rejtett hálózata* (1971) címmel számos kiadást megért kötetet.²¹ A mű Moreno munkásságának bemutatásától kezdve *az én és a másik* viszonyának taglalásáig, a *több szempontú szociogram* elvi alapozásával, a vizsgálat felvételének leírásával, majd adatainak értelmezésével segíti a gyógypedagógus nemzedékeket munkájuk végzésében.

A pszichopedagógia vonatkozású Mérei-korpusz a Murányi-Kovács Endréné szerkesztésében megjelent *Az önismereti érzékenység a serdülőkor kezdetén* (1985) című írás.²² Ebben az *én*, az *én válsága*, az *énkép*, a *serdülőkori képzelet*, *fantázia*, s *ezek viszonya a valósághoz* fogalmak kerülnek tárgyalásra – máig érvényes megállapításaival segítve a képzést, s a praxist.

A gyógypedagógia képzést alapjaiban formáló Mérei írások egyik legjelentősebb részét képezik azok a munkák, amelyekben Mérei a pszichodiagnosztikáról értekezik²³. Általa, s a szemléletének megfelelően ismerkednek a gyógypedagógus hallgatók az intelligencia fogalmával, mérésének lehetőségeivel, a *Bender*-, *Benton*-, *Binet*-, *Holtzman*-, *Raven*-, *Rorschach*-, *Szondi*-, *Wehlsler-féle* vizsgálóeszközök világával, a *játékdiagnosztikával*, a *rajztesztekkel* – s bizonyossággal állítható, hogy e felsorolás korántsem teljes. Ugyancsak Mérei munkák segítenek a pszichopatológiai jelenségvilág értelmezésével, több terápiás eljárással, így példaként a *pszichológiai beszélgetés* módszerével csak úgy, mint a *csoport-pszichoterápia* lehetőségeivel, gyermek- és felnőttcsoportok különbözőségeivel. Külön területként Mérei megközelítésében tanulhatják, s tárgyalhatják a hallgatók a gyermekosztályon végezhető tevékenységek széles körét. Megismerkedhetnek a *non-direktív megközelítéssel*, a *játékterápiás eszközökkel*, a *dramatizálás* lehetőségeivel, az *én-korrekciónyújtotta* esélyekkel. E tárgykörben kitekintést kapnak a farmakoterápiás beavatkozásokról.

²¹Mérei Ferenc (1971) *Közösségek rejtett hálózata*. A szociometriai értelmezés Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest 402 p

²²Murányi-Kovács Endréné szerk. (1985) *Tanulmánygyűjtemény az inadaptált serdülők pedagógiája köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest 368 p

²³Mérei Ferenc – Szakács Ferenc (1974) *A klinikai pszichológia gyakorlata*. Medicina Kiadó, Budapest 228 p; Mérei Ferenc – Szakács Ferenc (1974) *Klinikai pszichodiagnosztikai módszerek*. Medicina Könyvkiadó, Budapest 198 p; Mérei Ferenc – Szakács Ferenc (1994) *Pszichodiagnosztikai vademecum*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 358 p; Torda Ágnes szerk. (1995) *Pszichodiagnosztika I*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 114 p

Végezetül a játékról – arról az aktivitásról, amely minden gyermek legfontosabb tevékenysége, s amelynek révén megérthetjük az örömeiket, a fájdalmakat, a gyermeket magát. Mérei Susanna Millar játépszichológiai munkája elé írt összefoglalója²⁴ elsőként a *játék értelmezési lehetőségeit* veszi számba. Ezt követően Piaget vonatkozó gondolatait mutatja be, majd az *explorációs*-, és a *fantáziajátékról* ad összegzést. Utoljára a játékterápiával foglalkozik, amelynek egyik kitüntetett elemeként az *elaborációt* veszi górcső alá.

Virág Teréztől sem tudjuk már megkérdezni, mennyire érezte magát tanítványnak, illetve mennyiben tekintette kollégájának Mérei Ferencet. Arról azonban írásos emlék van, hogy miként gondolkodott Méreivel kapcsolatban: „56 utáni csalódásom érzékenyebbé tett a társadalmi traumák iránt, és Mérei könyvei segítségével fokozatosan eljutottam oda, hogy ötvözni tudjam a pszichopatológiai szemléletemben az interperszonális és társadalmi traumák szerepét.

Jobban megértettem a hozzám forduló, neurotikus tünetektől szenvedő gyermekeket és családokat. Így ismertem fel Mérei tanítása alapján 1982-ben az úgynevezett 'holocaust szindrómát', majd 1985-ben jutottam el oda, hogy a holocaust szindrómát kiterjesztve, általánosítva felismerjem a neurotikus tünetek mögött meghúzódó 'történelmi háttér' szerepét." Reméljük, hogy Mérei Ferenc munkái a jövőben is hasonló felismerésre juttatják azokat, akik általa, gondolatai megismerésével tanulnak pedagógiát, pszichológiát, de különösen gyógypedagógiát.

„Létezni akartam! Teljes nevemmel és személyiséggemmel. El kell érnem, hogy a pszichológiai élet úgy legyen teleszórva a nevemmel, mint mákostészta mákkal. Így történt, hogy minden szereplést elfogadtam, minden cikket megírtam, csak-hogy jól megszórjam a mákostészta”²⁵ – a *Sorskérdések tudós válasza* fejezetben ezzel az idézettel kívánta Bagdy Emőke érzékeltetni Mérei mentalitását, s hatását a szakmára. A gyógypedagógiai élet is tele van hintve „mákkal”... Mérei és a gyógypedagógia kapcsolata elsősorban írásai révén élő, s aktuális. Többek között Mérei közvetítésével kaptak és kapnak a hallgatók betekintést a 20. század első felének európai pszichológiai kultúrájába. A gyógypedagógus-képzés alapozó szakaszában csakúgy, mint a szakos képzésekben a tananyag szerves részét képezi Mérei gyermeklélektani, szociálpszichológiai, művészetpszichológiai munkássága. Hol úgy jelenik meg, mint a pszichológia, a pedagógia elkötelezett építője, hol úgy, mint aki saját élete sorsfordító életeseményeinek szakmailag briliáns elemzője,²⁶ hol pedig V. Binét Ágnessel úgy, mint a gyermekeket fejlesztő nagyszerű kötet szerzője²⁷. Minden okunk meg van arra, hogy feltételezzük: Mérei Ferenc színes világa, munkássága a gyógypedagógiai gondolkodás lényeges részét fogja képezni a jövőben is.

²⁴Mérei Ferenc (1973) A játék értelme és öröme. In: Susanna Millar Játépszichológia. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest pp 7-35

²⁵Bagdy Emőke (1989) A pszichológiai labirintus. Fondorlatok és kerülőutak a lelki életben. „Elmondani a világot, amelyben élek” 247 p

²⁶Mérei Ferenc (1998) Lélektani napló. Osiris Kiadó, Budapest 483 p

²⁷Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1971) Ablak-zsiráf. Képes gyermeklexikon. Móra Kiadó, Budapest 159 p

MIT ADOTT MÉREI FERENC A NEVTANOKNAK?

Gyermeklélektani alapvetések. Pedagógia és pszichológia egysége a nevtanokban, pedagógus és pszichológus egy személyben: Mérei Ferenc.

Talán megbocsátható módon személyes „vallomással” kezdem. Találkoztam Mérei Ferencsel, de nem emlékszem rá, kisgyerek voltam. A legendás, mára sajnálatos módon kivéreztetett, megszüntetett Lipóton jártam óvodába (ha jól emlékszem vagy harmadik óvodám volt, kicsit nehezen viseltem az akkori intézményrendszert). A lipóti óvoda jó volt – békében, nyugalomban éreztük magunkat, nem kellett félni, csak egy óvónéni volt szigorú. Délutánonként (alvásidőben!) egy-két gyerekért lejött egy kedves fehérköpenyes néni és felvitt bennünket az emeletre, „játszani, dolgozni”. Színes kockákat ábrázoló képekre emlékszem, konkrétumot az emlékeim nem őriznek. De ma is érzem azt az addig teljességgel ismeretlen, csodálatos érzést, hogy az ember itt egészen biztonságban van. Nagyon jó dolgok történnek. Nagyon odafigyelnek rá. Nagyon jó nénik vannak, nagyon jó ott lenni. Pedig az óvoda is jó volt.

Körülbelül 20 év múlva pszichológia szakos egyetemi hallgatónként léptem be ugyanazon az ajtón: a pszichológiai labor volt az. Akkor a Tanár Úr már nem volt köztünk, anno ő vezette. Biztosan tudtam, hogy gyermekpszichológus leszek és hogy nevelési tanácsadóban szeretnék dolgozni. A Tanár Úr nem volt már ott, de szelleme igen, az a mai napig velünk él.

Úgy gondolom, hogy amit az óvodás megérezett, amit a felnőtt meg is tudott már fogalmazni, nem volt más, mint a „Mérei effekt”: a gyermekközpontú szemlélet, a gyermekcentrikus látásmód, a *gyermeki*, mint a világ megélésének sajátos, sablonmentes, öntörvényű módja. Aki egyszer megtapasztalta, életre szóló élményt szerzett.

Mit adott a Tanár Úr a nevtanoknak?

Röviden: a fent idézett „gyermeki”-t. Ez az, ami a nevtanokat a mai napig élteti, mozgatja, munkájukat vezérlő csillagként irányítja.

Részletesebben: gyermeklélektani alaptudást, Piaget és Wallon munkásságának megismerését, az iskolai szociálpszichológia alapvetéseit, a szociometriát, a csoportozást, a pszichodramát, kiváló munkatársakat, tanítványokat, akik a nevtanos pszichológusok képzésében, szupervíziójában a mai napig hatóan generációkon át közreműködtek, segítettek. Nemes Lívია, Binét Ágnes, Hoffmann Gertrúd, Szakács Ferenc, Illyés Sándor, Szegedi Márton, Gerő Zsuzsa, Virág Teréz, a „lipótiak” nevét említjük, a teljesség igénye nélkül. És természetesen nem

feledkezhetünk meg Horányi Györgynéről, Annabelláról, aki a nevtanok létrejöttében, profilalakításában, „istápolásában” múlhatatlan érdemeket szerzett.

A nevelési tanácsadók hálózattá szerveződve 1968 óta működnek, ekkor engedélyezték minden fővárosi kerületben nevelési tanácsadó létesítését. Az előzmények között szerepel a harmincas években a Magyar Királyi Gyermeklélektani Intézet, Mérei ennek fizetés nélküli munkatársa volt, pszichológusi munkát végzett, 1945-ben megalakult Fővárosi Lélektani később Gyermeklélektani intézet, Mérei Ferenc igazgatásával. A nevelési tanácsadók első szakmai útmutatójának megfogalmazása szerint a nevelési tanácsadás alapelvei a team munka, a diagnosztika és terápia egysége valamint a **pedagógiai és pszichológiai munka együttessége**. Mérei Ferenc Kossuth-díjas pszichológus élete, életműve ez utóbbinak személyes példája: marandót alkotott a (alkalmazott) pszichológia szinte minden területén, legyen szó gyermeklélektanról, szociálpszichológiáról, klinikai pszichológiáról, pszichodiagnosztikáról, pszichodrámról, de mindeközben, mind e mellett megmaradt szenvedélyes pedagógusnak. Tanítása nemzedékeken át él, hat, motivál. Tanította a szakmabelieket, de nagyszerű munkásságot fejtett ki a pedagógusképzés, neveléstudomány területén is.

Mérei, a pedagógus

1948-1950 között Mérei az ONI, az Országos Neveléstudományi Intézet igazgatója volt. 1946-49-ben az Eötvös Kollégiumban, 1947-49-ben az Állami Pedagógiai Főiskolán tanított lélektant, egyetemi magántanár volt.

Faragó Lászlóval létrehozta, megalakította a 8+4-es iskolarendszert.

Munkatársa az ELTE-nek, Kardos professzor tanszékén, de nem taníthat.

1950-56 között állásvesztett, szakfordításokból él.

Az 1956-os forradalom után börtönévek (Lélektani napló: Az utalás lélektana, Az élménygondolkodás, Az implikált tudás az álomban – WC papírra, ceruzacsonkkal írja műveit), majd 1964-től 1976-ig, nyugdíjaztatásáig a Lipót Pszichodiagnosztikai majd Klinikai Pszichológiai Laboratóriumának megalapítója, vezetője. Ez a hely a magyar klinikai pszichológia bölcsője és praktikus egyeteme. A pszichodiagnosztika, a csoportozás, a pszichodráma mozgalom nem egyetemi, de gyakorlati tanszéke. A Rorschach teszt hazai tankönyvének és annyi más klinikai teszt sztenderdizálásának szülőhelye. A pszichológusképzés, a klinikus szakképzés alma materje.

A pedológia

Fiatalabbaknak ismeretlenül csenghet a szó. Álljunk meg nála egy pillanatra, meg fogunk lepődni, milyen aktualitással bírnak Mérei 1940-es évek beli (!) gondolatai a mai nevelési tanácsadás és pedagógia vonatkozásában. Említettük, hogy az Országos Neveléstudományi Intézet, ONI igazgatója volt. Az intézet működésének megkezdése előtt Mérei a Köznevelés hasábjain vázolta filozófiájukat: megin-

dítani a pedagógiai tudományok fordulatát az iskola konkrét kérdései felé. Idézzük: „...a tankönyvet iskoláinkban nélkülözhetetlen segédeszköznek tekinti, lényegesnek véli azonban azt is, hogy a *gyermek vilásképe maguknak a tényeknek és törvényszerűségeknek közvetlen megismerése és feldolgozása alapján támuljon.*” (az ONI igazgatótanácsának jegyzőkönyvei, id. Knausz Imre, kiemelés tőlem, Sz.K.). A „pedológia” reformpedagógiai irányzat, lényege, hogy a nevelés előfeltétele a gyermek megismerése, legfontosabb elv az individualitás abban az értelemben, hogy az iskolának figyelembe kell vennie a gyermekek közötti egyéni különbségeket. Méreiék kiemelik a csoportmunka fontosságát is, hangsúlyozzák, hogy a csoportmunka lehetővé teszi, hogy a különböző képességű tanulók egymás javára kamatoztassák tudásukat és ezzel elkerülhető a lefelé nivellálás. Miről is van szó tehát? A tanulók aktivitásáról, a gyermekek interakcióiról, a tanár háttérbe húzódásáról, a gyermek képességeihez és igényeihez igazodó oktatásról. Zárójelben jegyezzük meg, hogy Mérei e nézetei miatt súlyos támadások érték, a Rákosi korszak ideológiai vonulatát sértették ezek a gondolatok, mai szemmel vicces, de ugyanakkor tragikus is, hogy pl. a tankönyvekkel kapcsolatos idézet és gondolatmenet miatt az ONI-t a tankönyvszabotázs központjának bélyegezték (Knausz nyomán).

Napjaink közoktatása, pedagógiai és pszichológiai munka együttessége, a nevelési tanácsadás

„A gyermeknek, tanulóknak joga, hogy képességeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön...” (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 10§(3)). Vagyis alkalmazni kell az individualitás elvét, figyelembe kell venni a gyermekek egyéni adottságait, a gyermekek közti egyéni különbségeket. A gyakorlatban határozott elmozdulás érezhető (legalább igény szinten) a frontális oktatástól a kiscsoportos oktatási módszerek felé (ld. kooperatív tanulás), az egyirányú ismeretközléstől, egyoldalú verbális tanulástól a gyakorlati, közvetlen érzékelésen, tanulói aktivitáson alapuló oktatási formák (pl. projekt módszerek) felé. A tanár hagyományos, autoriter ismeretközlő szerepe módosul, háttérbe húzódik, a csoportfolyamatokat stimulálja és menedzseli, nagyobb figyelmet fordít az egyéni sajátosságokra. Mérei idézett gondolatait látjuk visszaköszönni. A tanulási, magatartási illetve beilleszkedési nehézséggel küzdő vagy éppen a tehetséges gyermekeket a gyermek igényeihez, lehetőségeihez igazodó módszerekkel kell(ene) tanítani, ennek diagnosztikai és javaslati, adott esetben terápiás oldalában a nevelési tanácsadó segíti az iskolákat. Jó esetben így valósul meg tehát pedagógia és pszichológia egysége, együttessége. A nevelési tanácsadó feladata a pedagógus munkájának segítése is: ellenőrzi a szakvéleményében foglaltak végrehajtását, konzultál, ismeretterjesztést végez, segíti a pedagógus közösség-építő munkáját, közvetít szülő és iskola, gyermek és iskola, gyermek és szülő között. Bonyolult pszichodinamikai erőterekben, „közösségek rejtett hálózatában” dolgozunk, munkánkat mindenkor a Mérei féle gyermekközpontúság vezérli.

Mérei, a kutató

„A tanár hagyományos, autoriter ... szerepe...” mondtuk: ne feledkezzünk meg Mérei kísérleti, tudományos munkásságáról sem! Klasszikus műve a „Módszerek” című, óvodások vizsgálatán alapuló film. Az oktatásban és a vezetélméletben egyaránt kiemelkedő fontosságú mestermű Kurt Lewin munkássága nyomán a vezetői viselkedés hatását vizsgálja. Szívet melengető plasztikussággal, finom lélektani rezdülésekkel mutatja be a három klasszikus vezetési (pedagógusi) stílus, az autoriter, demokratikus és laissez faire stílus hatását az egyénre, az egyén munkateljesítményére, érzéseire, a csoportlétkörre, a kreativitásra, együttműködésre, felelős munkavégzésre. A kópia kopott, a tartalom mai is ragyog, ma is fájóan aktuális.

Óvodástanulmányai kiemelkedőek: A pár és a csoport, A modellkövetés, A társkapcsolatok megszilárdulása. Nemes Líviával, Binét Ágnessel, Kántás Lászlóval, Szakács Ferencsel dolgozott együtt.

Felsorolásszerűen csak, de említsük meg műveit is: Magyarországon gyermekpszichológus nem nélkülözheti ezek ismeretét, szellemiségét:

Az együttes élmény, a Gyermektanulmány, a Binét Ágnessel együtt írt halhatatlan Gyermeklélektan, a máig időszerű, máig használatos Ablak-Zsiráf, A gyermek világnézete, a Közösségek rejtett hálózata, a Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában. A klinikusok diagnosztikus és gyakorlati munkájához elengedhetetlen Rorschach-könyv, a lipóti időszakban készült Vademecum sorozat, a Szakács Ferencsel együtt írt két kézikönyv: a Klinikai Pszichodiagnosztikai Módszerek és A klinikai pszichológia gyakorlata.

Ennél természetesen jóval többet alkotott, most azokra a művekre koncentráltam, amik a rövid megemlékezés címéhez szorosan illeszkednek, amiket a nevtanos pszichológusok alapkönyvként kell, hogy ismerjenek.

Mit adott tehát Mérei Ferenc a nevtanoknak?

A hagyományosan magas színvonalú magyar gyermeklélektan további gyöngyszemeit. Diagnosztikai és terápiás eszközöket. A pszichológiai értelemben vett gyermekközpontúság szemléletét, a gyermek fejlődésének érzelmi és értelmi szinten történő mély megértését. Terápiás módszereket. Kiváló munkatársakat, tanítványokat, akik továbbadták, tovább adják a kincset. Szemléletet, erőt, hitet. Utóbbira 40 éves konferenciánkról szeretném idézni Pálnokné Pozsonyi Márta kollégánknak gondolatát, aki így reagált a nevtanokat érintő törvényi változások keltette félelmekre, bizonytalanságokra: Emlékezzünk Mérei Tanár Úrra: ő a börtönben WC papírra írva meg tudta írni a Lélektani Naplót. Minden körülmények között meg lehet találni a lehetőséget arra, hogy jól dolgozzunk.

Köszönettel tartozom dr. Szakács Ferencnek a személyes közlésekért.

Az érdeklődő olvasó kiváló és részletes anyagot talál Mérei Ferenc munkásságáról a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Intézet honlapján.

Irodalom

Nemes Livia: Gyermeklélektan és gyermekábrázolás Mérei Ferenc műveiben (in: MÉREI: ÉLET-MŰ tanulmányok. ÚMK Budapest, 2006. szerk. Borgos Anna, Erős Ferenc, Litván György)

Knausz Imre: A magyar „pedológia” pere – 1948-1950 (ugyanott)

Horányi Annabella, Hoffmann Gertrúd: Pszichológiai és pedagógiai szolgálat a nevelési tanácsadóban. Okker kiadó, Budapest 1999

www.fppti.hu Honlap – Mérei Ferencről fejezet



RENDAHGYÓ SZÜLETÉSNAPI EMLÉKEZÉS

Nagyon személyes emléktöredékek Mérei Ferenc Tanár Úrról

Csalódást keltek az Olvasóban, ha azt reméli, hogy egy rendszerezett, „elegánsan fésült” értekezést nyújtok át Mérei Tanár Úr 100. születésnapjára emlékezve. Ha itt lenne közöttünk személyesen, bizonyára elnézné nekem szabálytalan, egyben szabályozatlan képzetáramlásaimat, amelyeknek szabadságát Ő tanította mindnyájunknak, akik bármily vékony szálon is kapcsolatba kerültünk személyével, személyes üzeneteivel, és tudós mivoltával. Ezen szubjektív asszociációs hálózat mentén szökellek majd, s próbálok meg visszaidézni néhány vele kapcsolatos emléket.

Többekkel szemben nem voltam abban a privilegizált helyzetben, hogy formálisan Mérei tanár úr növendéke lehettem volna. Annál többet hallhattam róla azonban, csak óvatosan, bizalmasan és suttogva a hatvanas évek közepén az ELTE Pszichológia szakán évfolyamtársaktól és évfolyamon kívül lévőktől. Az információk lényege az volt, hogy *van* egy Mérei tanár úr, de nem tanít az Egyetemen, és *nem* az *Egyetemen* tanít, és/de valami mást, mint amit akkor az ELTE a pszichológiában koncepcionálisan/hivatalosan magáénak vallott. Ezzel nekem akkor be kellett érnem, mert frissen szerzett zeneakadémiai diplomámból adódó feladataim, új munkám, munkahelyem prioritást kellett, hogy élvezzenek.

Első jelentős eszmei találkozásomként jelölöm most is a „Gyermeklélektan” elolvasását. (Mérei F.–V. Binét Á.: Gyermeklélektan, Gondolat, Budapest, 1970). Még mindig ezt az első megjelenést tárolom a polcomon. Ablak a világra... Ablak a pszichológia igen széles spektrumára. Egy hallatlanul gazdag és tág kép kibontása a Gyermekről.

Az első kiadás évében felkérést kaptam, hogy tanítsak pszichológiát a Liszt Ferenc Zeneakadémián. Elvállaltam. Akkor ebbe a kurzusba az általános lélektan és a fejlődéslélektan fért bele. Az előbbi Kardos professzor könyve alapján tolmácsoltam. A fejlődéslélektant – nem lehetett kérdés – a Mérei–Binét alapján. Nagyon sajnáltam, hogy a gyermekkor Méreinel 12 éves kornál lezárul (a könyv szerint mindenképp). 3-4 év elteltével arra lettem figyelmes, hogy hallgatóim a második félév e tárgyú előadásait jobban kedvelték. 20-25 év múlva – akár utcán is találkozva – hányan is szólítottak meg hajdan volt növendékeim közül(?), mondván: – Tanár úr, sokat jelentett gyermekeim felnevelésében, hogy tanultuk a „Méreit”.

Már nem tartom nyilván, hányadik változatlan utánnyomásban jelenik meg, még mindig, közel 40 év elteltével a „Mérei–Binét”. És még mindig használható. A Siegmund és Anna Freud-, a Wallon-, a Piaget-, a Lewin-, a Moreno-hivatkozások nem veszítenek semmit aktualitásukból. [Pedig mennyivel újabbak és bővebbek a Cole-páros Fejlődéslektana 1997-ből az Osiris reprezentatív egyetemi tan-

könyveket gyarapító kiadványaként, többedik és bővített kiadásban, valamint a holland szerzőpár: *Mönks–Knoers Fejlődéslélektana 1998-ból!*

Azért nem volt diadalmenet Méreit tanítani a Zeneakadémián a hetvenes évek második felében. Magánjellegű ideológiai kritikát, mi több, feddést kaptam a Marxizmus Tanszék két-három tanárától. Eljutott a hír a Személyzeti Osztályig: Laczó tanár úr pszichológiai előadásain burzsoá tanításokkal dezorientálja a főiskolai tanuló ifjúság gondolkodását. Amit nem lenne helyes hagyni elburjánozni... Ennek viszont fele sem volt tréfa. Egzisztenciális kimenetele is lehetett volna egy ilyen megfoghatatlan pusmogásnak, ha nem lett volna a tanszéki kollégáknál maga a tanszékvezető bölcsebb és sokkal tágabb látókörű. És a folytatás? Részleteket elhagyva: happy end. Maradtam, és maradt az anyagban Mérei.

A pszichológia tanításában különös lehetőségeket tartogattak számomra Mérei Tanár Úr *saját* felfedezései, ill. azok ismertetése, azok implikációja.

Az egyik ilyen az *utalás* kategória kifejtése:

A kisebb-nagyobb közösség az együttes cselekvésben spontán kidolgoz egy bizonyos jelzésrendszert, szimbolikus megnyilvánulást. Ez azért is telítődik érzelmi többlettel, mert csak arra az illető egyedi közösségre jellemző, s aki a jelzésrendszeren kívül marad, az nem tartozik ahhoz a bizonyos közösséghez. A bekerüléshez sokat kell tenni... Micsoda igazsága van ennek a felismerésnek mai mindennapi életünkben is!

A zenei nevelés – minden pillanatában – *utalások* sorozatát használja. Általánosítva: a zenei szimbólumrendszer is utalássá válik. Az már végül is helyzetek aktualizálásán, konkretizálásán múlik, hogyan válnak muzsikuskok (kórus, kamaragyűttes, zenekar) egy nyelvet beszélő csoporttá / közösséggé. Alacsonyabb iskolai osztályokban, amikor már a kottairás, kottaolvasás az elsajátítás folyamatában van, születik meg az a csoporthoz tartozó zártság-érzet, amely a zenei tagozatosokat elválasztja a nem zenei tagozatosoktól. És amikor a gyermek büszkén megy haza, mondván: – „Mama, te ebben most nem tudsz segíteni, mert te ezt nem érted”.

Valahányszor szóba kerül a manifeszt és látens álomtartalom kérdésköre, s amikor elmondom, hogy Mérei Tanár Úr ennek az összefüggéseit börtönben töltött időszaka alatt kutatta és fejtette meg, a freudi álomelméletet kitágítva, hallgatóimba beleszorul a hang, a lélegzet. Kivétel nélkül mindig felteszik a kérdést, hogy lehet börtönben dolgozni, milyen alkattal kell rendelkeznie annak az embernek, aki erre képes. Órát kitöltő polémiák elindítója ez a Lélektani Naplóban részletesen leírt jelenség. Izgalmassá izzanak át ezek az órák annak firtatásával, hogy miért kerül egy Kossuth-díjas tudós börtönbe, s milyen idők voltak azok.

Nem lenne győzhető azoknak a témáknak az érintése, amelyek Mérei Tanár Úr munkásságára hivatkozva átlényegülnek, átszellemülnek, s a zenész hallgatók számára is valós pszichikus jelenségként értelmezhetőek (mégsem mehetünk el szó nélkül az ízlésről írott tanulmány, a Bergman-filmek, az Örkény-novellák művészetpszichológiai elemzése mellett).

Zenetanárok számára szerveztem gyermeklélektani előadásorozatot, mintegy 3 évtizede. Mérei Tanár Úr jött és előadott. Először félig telt meg a Fészek Művészklub első emeleti nagyterme. Másodjára már dugig volt. A harmadik, befejező alkalommal pedig be kellett a lépcsőházat is hangosítani, mert a földszinti recepcióig álltak a kollégák. És akik így hallgatták, azokat is ugyanúgy lenyűgözte szuggesztivitása, mint akiknek szerencséjük volt őt szemtől szembe látni.

Történt ezen előadásorozat időköznyezetében, hogy megkértem Tanár Urat egy konzultációra.

Akkortájt egymástól függetlenül jelentek meg újabb és újabb kutatási eredmények az intenzív zenei nevelés transzferhatásáról (Kokas Klára, Barkóczi Ilona-Pléh Csaba, Vitányi Iván és munkatársai munkáira utalok). A véletlen folytán engem is megérintett a téma érdekessége. Abban a kutatási fázisban épp a Raven-teszt által szondázott intelligenciára gyakorolt hatást néztem zenei általános, nyelvi és normál általános iskolai 4. és 7. osztályokban. A frissen nyert adatokat szerettem volna megmutatni Tanár Úrnak, s kérni a segítségét az értelmezéshez.

Meglepetésemre Tanár Úr nem a Lipóton, hanem Pasaréti otthonában fogadott.

Talán nem kell mondanom, szokatlan helyzetnek éltem meg ezt a meghívást, s volt bennem némi szorongás, feszengés, hogyan indul majd a diskurzus. Becsengettem a kerti kapunál. A lakás bejárati ajtaja 3-4 méterre lehetett. Tanár Úr megjelenése pillanatában éppen beleharapott egy jonatánalmába, s köszönésemet figyelmen kívül hagyva kezembe nyomott egy ugyanolyan jonatánt. – „Jöjjön! Jó étvágyat!” – s együtt rágcstak a lakásba bemenet a ropogós, zamatos gyümölcsöt. – „Mutassa, mit hozott!” – És nem volt sem időm, sem lehetőségem szorongani... Ő valamit tudott rólam, s tudott a helyzetről...

Az adatok közül rögtön feltűnt neki, hogy a zenei tagozatos 7. osztályban a Raven nyers-pontok szignifikánsan ($p > 0,001$) magasabbak saját korú normál és nyelvi tagozatos társaiknál. – „Tanár úr – mondta nekem –, tudja Ön, hogy mint zenetanároknak milyen marsallbot van az Önök kezében?! Az Ön adatai szerint az intenzív zenetanítás bizonyítottan az intelligencia fejlesztésén keresztül érvényesülő szocializáció megfellebbezhetetlen eszköze!” Magam is döbbenet álltam a tény előtt...

Ehhez a témához csatlakozva elmondta Tanár Úr, hogy 20 zenei és 20 kontroll normál tagozatos 7. osztályban ő is mért, az osztályközösségek belső kohézióját megvizsgáló, vajon mutatnak-e különbséget az osztályok. Mutattak! A zenei tagozatos osztályok kétközpontú, puhább, kooperatív közösségnek bizonyultak a normál osztályok klikkesedő hajlandóságával szemben, ahol osztályokon belül 4-5, alkalmasint még 6 rivalizáló csoport is képződött.

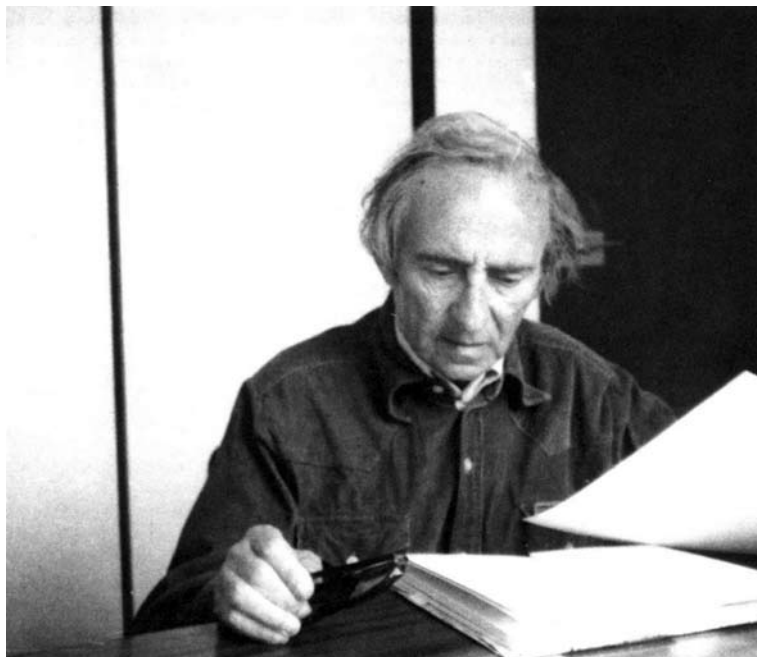
Személyes találkozásból csak erre futotta.

Utolsó emlékeim a róla készült riportfilmből idéződnek fel.

A stroke-okat túlélő, a másokat gyógyító, és önmagát többször is rehabilitálni képes, életigenlő, demokratikus, az embert egyidejűleg társként és univerzum-

ként tekintő és ismerő alacsony termetű óriás szellem hagyott el bennünket – hatalmas hagyatékkal.

Mindenki kiváltságosnak tekintheti magát, aki emlékezik most Tanár Úrra, mert őt ismerni, munkásságának akár csak töredékét is tudni, azzal sáfárkodni – miszsió.



ÁLTALÁNOS NEVELÉSELMÉLET

KRAICIE SZOKOLY MÁRIA

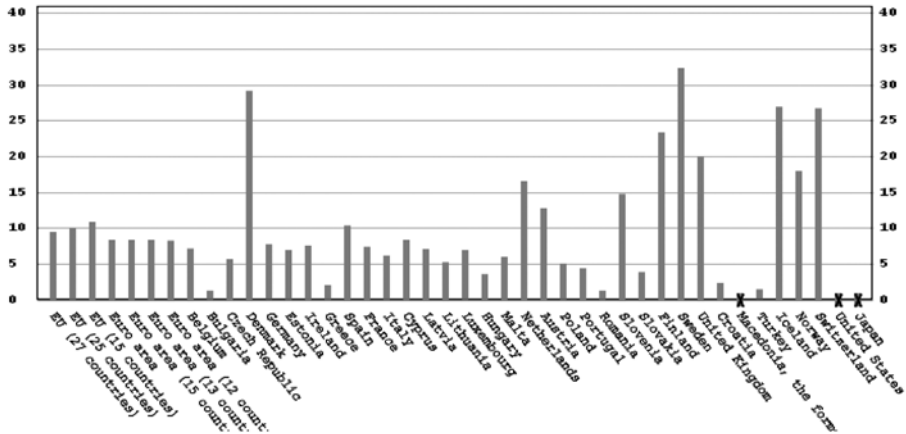
ATIPIKUS TANULÁS – ATIPIKUS MUNKAVÉGZÉS – ÚJ FOGALMAK A FELNŐTTKÉPZÉS VILÁGÁBAN

Az elmúlt évtizedben számos európai bizottsági és európai parlamenti dokumentum hívta fel a figyelmet arra, hogy Európa – benne Magyarország – sikeres jövője, gazdasági versenyképessége attól függ, hogy a tagországok mennyire képesek megközelíteni, megvalósítani a tudástársadalom néven ismertté vált fejlettségi szintet, kihasználni, a maguk javára fordítani a globalizáció és az infokommunikációs technológia adta lehetőségeket. Másként fogalmazva képesek-e biztosítani gyorsan változó – állandósulni látszó válságokkal teli – világunkban egyrészt a folyamatosan megújulni képes munkaerőt, másrészt ehhez az élethosszig tartó tanulás lehetőségét és kiváltani, fenntartani a polgárok tanulási motivációját. A felnőttkori tanulás ugyanis célját, tartalmát, a sikerrel alkalmazható tanítási-tanulási módszereket illetően jelentősen eltér a gyermekek és ifjak tanítási-tanulási folyamatát jellemző, hagyományosan az iskolai oktatásban megszokottaktól.

Az európai tudástársadalom és prosperáló gazdaság kialakulásának egyik elengedhetetlen feltétele a jól képzett munkaerő megléte, de ugyanilyen súllyal esik latba az a kérdés, hogy a szűkülő munkaerőpiaci trendek mentén a munkaadók, összhangban az Európai Unió elvárásaival, képesek-e alternatív, újszerű foglalkoztatási formákat alkalmazni, s ezáltal kedvező irányba fordítani a gazdasági és munkaerőpiaci mutatókat. Különösen nagy kérdés ez azokban az országokban, ahol a gazdaság megkésett, stagnáló jellegű és jelentős az alulképzett, hátrányos helyzetű társadalmi csoportok aránya, akiknek köztudottan korlátozottak a lehetőségei mind az oktatáshoz való hozzáférést, mind a munkaerőpiacra történő bejutást és tartós bennmaradást illetően.

Ilyen ország Magyarország, ahol magas a képzetlenek aránya (a munkaképes korú, mintegy 4 millió lakosból 900 000 főnek nincs szakképzettsége) és a felnőttképzésben résztvevők száma is lényegesen alacsonyabb, mint Európa más országaiban. Ezt mutatja az Eurostat felmérése, amit az uniós országok 25-64 éves korosztályának képzésben való részvételeléről¹ készített, s amely szerint Magyarország jócskán elmarad, nemcsak a kiugróan magas felnőttképzést mutató skandináv országoktól, hanem az EU átlagtól is.

¹Forrás: Eurostat, <http://epp.eurostat.ec/europa.eu>



Az adatokból látszik, hogy a skandináv országok lakóinak képzésben való részvételi adatai kiugróan magasak. Ez minden bizonnyal betudható a több évtizedes hagyományokkal rendelkező dán eredetű népfőiskolai mozgalomnak, illetve annak a ténynek, hogy a képzések jelentős része a résztvevők számára ingyenes, fejlett az interneten elérhető e-tanulási kínálat és az államok nagy összegekkel támogatják a felnőttképzési rendszerek fejlesztését, magas az államilag támogatott képzések száma.²

Az atipikus tanulás fogalma

A felnőttoktatás és -képzés világában újabban az élethosszig tartó tanulás megvalósulásának egyik formájaként gyakran beszélnek atipikus tanulásról, amelyen minden olyan tanulási forma értendő, amely nem kötődik feltétlenül formális oktatási intézményhez, a tanulási folyamat nem a klasszikus értelemben vett tanórán zajlik. Rugalmas tanulási forma, amely illeszkedik az egyén életviteléhez, aki rendszerint csak a munkahelyi és a családi kötelezettségei után rendelkezésére álló, szűkös szabadidő keretét állíthatja a tanulás szolgálatába. A felnőtt rendszerint – a hagyományos formális tanulási utakkal szemben – saját maga dönt tanulásának céljáról, megvalósulásának módjáról, hacsak nem munkahelyi kényszer hatására választja a felnőttkori, újbóli tanulást.

Az andragógiai szakirodalomban atipikus tanulási formákon szűkebb értelemben a távoktatást és az elektronikus tanulás értik, de tágabb értelemben minden olyan módszert magában foglal, amely nem iskolarendszerű keretekben járul hozzá az egyén ismereteinek készségeinek, kompetenciáinak fejlesztéséhez. Így az atipikus tanulásnak számos formája létezik, leggyakrabban ide sorolják a táv-

²Felvégi Emese: Távoktatás, e-learning, és nyitott oktatás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében. In: Új Pedagógiai Szemle, 2005/12.

oktatáson, az elektronikus tanuláson (e-learning, m-learning, blended learning) kívül a nyitott tanulást, a tapasztalati tanulás néhány munkaformáját, így a csoport és team munkát, a peer learninget és a kooperatív munkaformákat, a projekt munkát és a tréninget, valamint a különböző egyéni, önirányított (Self-Directed Learning) tanulási formákat.

Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a felnőttképzés módszertanában nincs konszenzus a fogalmak használatában, hiszen az e learning felfogható távoktatásnak és a távoktatás is felfogható önirányított tanulásnak. Azonban a fogalmi tisztázások érdekében érdemes ezeket a módszereket és munkaformákat kicsit körüljárni.

A fogalmak értelmezése nem nélkülözheti a felnőttképzés néhány alapelveinek tudatosítását. A felnőttképzésben a hangsúly az ismeretátadás és a tanítás helyett a tanuláson, a felnőtt tanuló korábbi ismeretein alapuló önszervező tanuláson, az eddigi tudás, képesség, kompetencia struktúrájának újabb elemekkel történő továbbépítésén van. A felnőttképző inkább egyfajta tudáskínálókat nyújt a tanulóknak és ösztönzéssel és kedvező, komplex tanulási környezet kialakításával hozzájárul a tudáshoz. Ehhez szükséges, hogy megismerje felnőtt tanulóit célcsoportját, előzetes ismereteiket, tanulási szükségleteiket, motivációikat, s lehetőség szerint minél személyre szabottabb módon tervezze meg a felnőtt tanulási folyamatát. E folyamatban nagy szerepe van az érzelmeknek, ezért bátran kell élni a pozitív motiválás lehetőségeivel, a komplex élethelyzetekre történő kitekintéssel és a reflexió lehetőségével.

Nyitott képzés, távoktatás-távtanulás, e-learning

A nyitott képzés, távoktatás (de nevezhetjük távtanulásnak is) olyan sajátos felnőttképzési oktatási-képzési forma, amelyben a tanulási folyamat irányítása és felelőssége a tanuló kezében van, aktivitása például a döntésben, választásban, rangsorolásban, érvelésben, kérdezésben, javaslattevésben, tervezésben, bírálatban vagy értékelésben nyilvánul meg. Komplex rendszer, amely a felnőtt tanuló és a piac szükségleteire alapozva valójában egy irányított tanulási folyamatot tesz lehetővé. *A távoktatás-távtanulás főbb jegyei: a tanítás-tanulás tér- és időbeli elkülönülése és irányított jellege, az önállóság és önmotiváció és valamelyes kreativitás követelménye, a tanuló-tanár és a tanuló-tanuló, a tanuló és az intézmény sajátos kapcsolata, az infokommunikációs eszközök jelentőségének növekedése, speciális tananyag és oktatócsomag, valamint az ellenőrzés értékelés sajátos módjainak alkalmazása.* Nevét onnan kapta, hogy a képzés folyamatában a képző és a képzett személy fizikailag távol van egymástól, a tanárt speciálisan megírt és szerkesztett tananyag, tananyagcsomagok és tanulási útmutatók helyettesítik. Nem tanít, csak rávezet, ösztönöz, biztat, esetenként kijavítja a hibákat. A tanári ellenőrzést önellenőrző gyakorlatok helyettesítik, amelyek gyakran kiegészítik, bővítik az új ismeretek átadásának módozatait. Olyan ismeretek átadására alkalmas elsősorban, amely nem igényel „műhelyszerű” hosszú idejű

gyakorlatot. A tanulás idejét és időtartamát a tanuló szabadon megválaszthatja. A képzés alkalmazkodik a tanuló képességeihez, élethelyzetéhez és általános tanulási problémáihoz. A távoktatást a 80-as, 90-es évektől forradalmasította az infokommunikációs technológia, és többségében számítógéppel támogatott oktatássá vált.

A tanulás rendszerint információ-technológiai és kommunikációs taneszközök, valamint ismeretátadási-tanulási módszerek használatára épül és az oktató és a képzésben részt vevő felnőtt tanuló interaktív kapcsolatán és az önálló munkáján alapul. Kereteit a képzésben részt vevő felnőttel kötött felnőttképzési szerződésben a felnőttképzést folytató intézmény határozza meg.

A tananyag összeállítása meglehetősen nagy szakmai gyakorlatot igényel, hiszen a távoktatás célcsoportja rendkívül heterogén. A távoktatásban szereplőknek eltérő életkoruk, végzettségük, szociális helyzetük, kulturális szokásaik vannak, melyek sajátos pedagógiai módszereket követelnek meg. A felnőttek különböző tanulási kultúrát képviselnek, amelyek függenek a személy előzetes tanulástörténetétől, tanulási szokásától, a meglévő pszichikus-szociális struktúráiktól, a kognitív és emocionális mintáitól, a problémamegoldási stratégiai képességeitől. *A tanuló részéről a távoktatásban való részvétel nagyfokú önállóságot, önfegyelmet, motivációt, és tudatos időbeosztást igényel,* ezért nem biztos, hogy minden tanuló, aki a hagyományos oktatási / tanulási módszerben sikeres, az sikeres tud lenni a távoktatásban is. A távoktatás bár a résztvevők szemszögéből költség-hatékony, de *a képzők oldaláról nézve a minőségi hálózat kiépítése miatt jelentős anyagi forrásokat, továbbá speciális szaktudást, ún. távítási ismereteket,* gyakorlatot igényel. Fontos szempont, hogy az új típusú tanulási, oktatási formák meghatározott szintű felkészültséget várnak el a tanulóktól. Ezek a *minimum kritériumok,* vagy kompetenciák: a jó olvasási és szövegértési készség, a logikus gondolkodás képessége, a világos és érthető kommunikáció és alapszintű jártasság a számítógépek és IKT eszközök használatában, ez pedig, különösen a hátrányos helyzetű csoportok esetében gyakran hiányzik, vagy hiányos.

Az e-learning (elektronikus tanulás)

A XX. század végén a számítógép használata nemcsak új munkaformák bevezetését hozta magával (az Európai Unió munkaerőpiacán az ezredforduló időszakában minden második munkavállaló számítógépet alkalmaz és használ³), hanem sokféle módon kapcsolható a tanulási folyamatokhoz is: a szövegszerkesztő programok használatától egészen a hálózaton történő szakképesítés megszerzéséig. Az ember szinte minden tevékenységére hatást gyakorló, gyorsan fejlődő kommunikációs eszközrendszer (pl napjainkban a 3G-s mobiltelefonok), térben és időben szabadon használhatók és önmagukban hordozzák az információk megszerzésének, a tanulásnak széles lehetőségét. A mobiltelefon

³Benedek András: E-learning stratégiák In: Az e-learning szerepe a felnőttoktatásban és -képzésben. Szerk.: Harangi László, Kelner Gitta Bp. 2003. MPT Felnőttnevelési Szakosztály

nyújtotta lehetőség a magyar felnőttképzés számára különösen nagy lehetőséget jelent, hiszen nálunk – társadalmi helyzetétől függetlenül – szinte a teljes népesség használja.⁴

Az e-learning a felnőttoktatás egyik leggyorsabban fejlődő ágazata, melyet egyesek a távoktatás egy speciális lehetőségeként tartanak számon. Az e-learning Európában a 90-es évek vége felé honosodott meg, *Az e-learning olyan komplex, internet alapú tanulási rendszer, mely a távoktatás tapasztalatait felhasználva kiegészíti a hagyományos oktatási rendszert, későbbiekben pedig annak konkurenciájává válhat, ötvözve az információtechnológia és a pedagógia lehetőségeit*⁵. A web alapú tanulás minden olyan tanulási és tudásátadási formát magában foglal, amelyben a számítógépes hálózat közvetítő szerepet játszik. Azáltal, hogy a minőségi oktatást a hagyományos képzési út helyett informatikai eszközökkel közvetíti, gyorsabb és költséghatékonyabb megoldást kínál a tanulni vágyóknak.

A távoktatást, különösen annak elektronikus formáját ma már nemzetközi kutatásokkal alátámasztható stratégiai tervezési módszerek jellemzik. Ezt jelzik a képzési cél és a tartalom szabványosítására, harmonizálására irányuló törekvések és az e learning fontosságának elismerése a felnőttképzés és a felsőoktatás kiterjesztésében, mint a távoktatás és a nyitott képzés egyik, sajátos technikai bázison való megvalósulása. Az e learning a szélesen értelmezett oktatás-képzés leggyorsabb tempóban fejlődő ágazata és a modernizáció egyik fontos eszköze. Az egész életen át tartó tanulás gyors terjedésével a távoktatást jellemző rugalmas tanulási helyzetek, rendszerek és módszereknek felértékelődnek. Az EU-ban egyre inkább tapasztalható a törekvés az új tanulási környezetet befogadó jogi és intézményi környezet megteremtésére és egy új tanulási paradigma megvalósulásának elősegítésére.

A számítógéppel segített tanulás legfontosabb célja egy olyan új képességrendszer kialakítása, amely egyaránt megkönnyíti életünket a tudásalapú gazdaság és a szabadidő világában. A hagyományos alapkészségek mellett megjelent az informatikához kapcsolódó, digitális kompetencia fogalma (digital literacy) és szükséglete, amely az Európai tanács dokumentuma szerint az alábbiakat tartalmazza: informatikai képesség (IT skills); idegennyelv ismerete; technikai (technológiai) kultúra (technological culture); vállalkozási képességek (entrepreneurship skills); társas (szociális) kompetencia (social skills). A dokumentum szerzői digitális írástudáson a következőket értik: a különböző médiumokhoz illeszkedő tanulási stratégiák felismerése és alkalmazása; az eredményes együttműködéshez szükséges szabályok, normák ismerete és használata valós és virtuális tanulási és munkakörnyezetben; a hálózati környezetben megjelenő információk és tartalmak megbízhatóságának és minőségének megítélése; intelligens keresőrendsze-

⁴2006-ban ez az arány Magyarországon 93%. In: Távoktatás és e-learning a felnőttképzésben Tanár Továbbképző Füzetek V. Bp. NSZFI. 2008.

⁵Dr. Komenczi Bertalan: Az E-learning lehetséges szerepe a magyarországi felnőttképzésben, Felnőttképzési Kutatási Füzetek 2006, Nemzeti Felnőttképzési Intézet

rek és személyes digitális asszisztensek hatékony használata; az egész életre kiterjedő tanulás igénye és képessége; az informatikai kompetencia e követelményeknek megfelelő képességrendszer.

Az e-learning semmiképpen sem helyettesíti a klasszikus oktatási formát, hazánkban egyelőre kiegészítő funkciót lát el, leginkább az ismeretek bővítésére, a készségek fejlesztésére és a tanuláshoz való hozzáállás megváltoztatására nyújt lehetőséget. *Újabb blended learning*-nek, azaz vegyes, vagy kevert oktatásnak nevezik a hagyományos, jelenléti oktatási formák és az online tanulási technikák (pl.: *e-learning*) együttes alkalmazását. E módszer alkalmazásának alapja az a tapasztalat volt, hogy a korábban nagy reményekkel kecsegtető e-learninges képzéseken igen magas a *tanulói lemorzsolódás*. Minden pedagógus és minden hagyományos, jelenléti oktatásban tanuló gyermek vagy felnőtt tudja, hogy milyen nagy jelentősége van a csoportdinamikának, a tanár-tanuló és a tanuló-tanuló személyes találkozásoknak, az egymástól való tanulásnak és a lendületnek, amely révén a csoport gyengébben teljesítő, vagy kevésbé motivált tanulói is teljesítik a követelményeket. A blended learningben a nyomtatott anyagok helyét és a kapcsolattartást átveszi az infokommunikációs technológia, de fontos az esetenként szervezett személyes találkozás is.

Ahhoz, hogy az e-learning még jobban elterjedhessen a távoktatásban, a régi távoktatási rendszerben dolgozó szakembereket továbbképzésben kell részesíteni, hogy alkalmazni tudják az új technológiai eszközöket.

Tapasztalati tanulás

*David Kolb pszichológus szerint minden tanulás és fejlődés forrása az egyéni vagy csoportos tapasztalat, amin keresztül gyakorlója tudást, készségeket és értéket teremt a közvetlen tapasztalásból.*⁶ A tanulás forrása az egyéni vagy csoportos tapasztalat. A tanulás úgy is felfogható, mint a tapasztalatok hatására végbemenő tartós változás az ismeretekben, a képességekben, illetve a magatartásban. A tapasztalatok jelenléte a tanulási folyamatban lehet rejtett, spontán vagy tudatos. A tapasztalatok konkrétak, az egyének közvetlen érzékelési-észlelési, cselekvési körében keletkeznek, rendszerint érzelmi töltésük van.

A korábbi tapasztalat megléte és felidézése a felnőtt tanulásának alapja. A felnőttoktatás egyik legfőbb alapelve az, hogy a felnőttképzésben építeni kell a felnőtt tanuló előzetes tapasztalataira, mert a felnőtt a tanulási folyamatában hasznosítja saját korábbi tapasztalatait. Nem véletlen, hogy már a 2000. évi „Memorandum az egész életen át tartó tanulásról” c. európai tanácsi dokumentum feladatként jelölte meg a formális, a nem formális és informális úton szerzett bármiféle tudás elismerését, azaz mérését, értékelését és munakerőpiacon, történő beszámítását.

⁶Dr. Kadocsa László: Az atipikus oktatási módszerek, Felnőttképzési Kutatási Füzetek 2006, Nemzeti Felnőttképzési Intézet

A tréning

Ezen módszer megvalósításának jellemzője, hogy *igen kevés idő alatt kell olyan új munkamódszereket, gondolkodási és viselkedésformákat elsajátítani, sokszor kitalálni, amelyek révén alkalmassá válnak az állandóan változó feltételek közötti munkavégzésre, döntéshozatalra és konszenzuson alapuló együttműködésre.* A német nyelvű szakirodalom szerint E. Schnelle és K. Klebert döntési tréningjeiből fejlődött ki a módszer⁷.

A tréning csoportdinamikai hatásokra és irányított tapasztalati tanulásra, saját élményre építő módszer, amelyet leggyakrabban személyiségfejlesztési céllal, a szociális és interperszonális készségek fejlesztése, vagy elvart viselkedési formák elsajátíttatása céljából szerveznek. Alkalmazásának legfőbb célja, hogy a résztvevőket segítse személyes fejlődésükben, munkájuk, életük szempontjából fontos újszerű viselkedés és gondolkodásformák elsajátításában. A tréningek során résztvevők rendszerint munkájukra jellemző, olyan *saját élményeket adó helyzetgyakorlatokban vesznek részt, amelyek egész személyiségüket érintik, s amelyeket a tréner irányításával feldolgoznak, tapasztalatokká alakítanak.* A módszer mély, tartós és könnyen előhívható viselkedési szintű tudást nyújt. A tréning lényege, hogy a résztvevők az új ismereteket és kompetenciákat nem a hagyományos úton, elméletben (előadások és azt követő önálló tanulás útján) sajátítják el, hanem nagyrészt csoportmunkában tevékenykedve, lehetőleg *a valósághoz hasonlatos körülmények között.* A módszer alapelve, hogy *a csoportnak, illetve a csoporttagoknak saját maguknak, önállóan kell megtanulniuk az aktív ismeretsajátítást és a gyors problémamegoldást, illetve a társak munkába történő bevonását, a munkamegosztást és az együttműködést.* Valójában olyan problémamegoldási helyzetgyakorlat, amelyeket a résztvevők maguk dolgoznak ki és oldanak meg több nézőpont figyelembevételével, egyre összetettebb megoldási stratégiák mentén.

A tréning egyfajta csoportmunka, amelyben

- a résztvevőket aktívan bevonják a feladatok megtervezésébe és megvalósításába,
- a csoportdinamikai folyamatokat tudatosan alkalmazzák,
- építenek a résztvevők meglévő élettapasztalataira, továbbá
- a csoportos megbeszélések a moderációs technikákkal hatékonyabbá teszik.

A módszer fő jellemzője, hogy a hagyományos frontális típusú oktatási és munkaformákkal szemben *cselekvésorientált jellegű, ami a résztvevők tudatos, önként vállalt, hatékony együttműködésén alapul,* s amely révén a résztvevők képessé válnak a hatékony csoportmunkára és a prezentációk megtartására. Fontos jellemzője a vizuális megjelenítés, azaz a moderációs eszközök (kártyák, kitűző táblák, plakátok, fotó jegyzőkönyvek) tudatos és tervszerű alkalmazása.

⁷Nissen, P., Iden, U.: Moderátoriskola. Műszaki K. Bp. 1999. 18.p.

A tréningek népszerűsége élményszerűségének köszönhető, ami a tréning módszerének sajátosságaiból és a trénerek személyes és szociális kompetenciára épülő hatékony fejlesztő munkájából adódik. Mindez alapvetően különbözik a hagyományos, felnőttoktatásban is megszokott osztálytermi szituációtól.

A tréningcsoport tagjai

A sikeres csoportmunka a résztvevők részéről speciális ismeretek, jártasságok, készségek és tudások meglétét feltételezi. Így ismerniük kell a csoportmunka célját, a feldolgozandó és megoldandó problémákat és feladatokat, azok hátterét. Fejlett kooperációs és kommunikációs készség birtokában képesnek kell lenni a csoportmunkára, csoportos problémamegoldásra és közös döntéshozatalra, törekedni kell a csoporttársak erősségeinek felismerésére és ezekre építeni kell a munka során, egymást be kell vonni és munkára motiválni.

A tréning keretében szervezett csoportmunka csak akkor sikeres, ha a résztvevők képesek a konfliktusok kezelésére és megoldására, tehát képesek a konfliktusokat nyíltan és őszintén kezelni. A véleménykülönbségeket, az ötletet csoportot erősítő pozitívumként értelmezik, ezek közül az adott esetben a legcélravezetőbbet – lehetőleg szavazás nélkül – mindenki számára elfogadható, konszenzusos módon választják ki. Fontos követelmény a csoporttagokkal szemben, hogy képesek legyenek a hatékony, csoport előtti kommunikációra, arra, hogy önmagukat és másokat megértsék, visszajelzéseket adjanak és kapjanak. Elengedhetetlen annak elfogadása, hogy a csoportban – a mindennapi életben esetleg fennálló főnök-beosztott viszonytól függetlenül – minden tag egyenrangú partner.

A trénerek

A munka vezetői a trénerek, speciális pedagógiai-pszichológiai felkészültségű felnőttoktatási szakemberek, akik a tréning folyamatát, az elméleti és gyakorlati munkát, a kommunikáció és a kooperáció formáit és tartalmát – a résztvevők ismeretében – előre megtervezik. A tréner nem „mindentudó tanár”, hanem egyfajta módszertani segítő, tanácsadó, aki kérdező magatartásával együttműködő partnerként „moderálja”, irányítja, támogatja az önálló ismeretszerzési folyamatokat, aktív tanulási módszereket kínál és alkalmaz.

A trénerek a résztvevőkkel egyrangú és egyenlő jogú partnerek. A trénerek kommunikációjukkal és bátorító magatartásukkal a résztvevőket egyéni döntésekre és önálló cselekvésre ösztönzik, megkönnyítik, „megvilágítják” a véleményalkotáshoz és akarat megnyilvánuláshoz vezető folyamatokat. A rendszerint különböző személyiségű és mentalitású trénerek párban dolgoznak, egyrészt azért, mert így megoszlik a tervezés és kivitelezés munkája és felelőssége, másrészt egymás munkáját kölcsönösen támogatják, felerősítik. Munkamegosztás alakítható ki pl. a csoporton belüli kommunikáció segítése, a manuális munka, a csoporttörténekek megfigyelése területén, és nem utolsósorban változatosságot, választási lehető-

séget nyújt a csoporttagoknak a rendszerint 8-12 órás szünet nélküli munkanap során.

A tréner feladatai:

- a tréning tartalmi formai előkészítése,
- „szerződéskötés” a megrendelővel, és a résztvevőkkel,
- a foglalkozás módszertani irányítása, nyitott kérdésekkel történő segítése,
- a csoportdinamika szabályainak tudatos alkalmazása, a tanulási folyamat zavarainak korrigálása.

A tréner legfontosabb tulajdonságai:

- képes függetleníteni magát saját véleményétől, képes akceptálni mások véleményét,
- vállalja önmagát, egyes szám első személyben beszél, de a munka folyamatában semleges, véleményével háttérben marad,
- valamennyi partner véleményét tárgyilagosan és egyformán fontosként kezeli.
- Kerüli a direkt és gyors értékeléseket, minősítéseket, észrevételeit kérdés-ként, egyéni észrevételként interpretálja.

Társaktól való tanulás (Peer learning), peer review társak általi ellenőrzés

A társaktól, társak segítségével történő tanulás egyenrangú személyek segítségével történő tanulás. Gyakorta együttlévő, azonos felkészültségű, szociális státuszú, korú és iskolai végzettségű személyek által nyújtott rendszerint kölcsönös segítségnyújtás a tanulási feladatok teljesítése érdekében.

A társak általi ellenőrzés ennek lehet része, kiegészítője. Előnye, hogy a társak általi ellenőrzés szorongásmentes, segítő jellege következtében hatékony és hasznos eljárás, amely ma már magasan kvalifikált felnőtt tanulók körében is elfogadott eljárás.

Atipikus foglalkoztatási formák

Az atipikus tanulási formák mellett a munka világában megjelent az atipikus foglalkoztatás, mint a tipikustól eltérő, a munkanélküliséget enyhítő foglalkoztatási forma. Fő jellemzője a munkaadó oldaláról az, hogy a hagyományos, drága foglalkoztatási formák mellett az olcsóbb megoldásokat részesítik előnyben, azaz csak annyi órára, hétre, hónapra alkalmaznak (új) munkaerőt, amennyi szorosan szükséges a munka elvégzéséhez. A munkavállaló oldaláról nézve nyereség, hogy bekerül a munka világába, de nem kényszerül napi nyolc órát eltölteni a munkahelyén, így egyéni életviteli problémáit, esetleg tanulási tervét sikeresebben tudja megvalósítani.

Hazánkban az atipikus foglalkoztatási formák nehezen szervülnek. Ennek egyik oka lehet, hogy a munkavállalók leginkább a hagyományos alkalmazotti státuszt preferálják, ahol a munkáltató gondoskodik a feltételekről, a munkáról, a bérezésről.⁸ Azonban Magyarországon is várhatóan az alkalmazotti munkaviszony mellett – Európához hasonlóan – jelentős mértékben növekedni fog mind az egyéni vállalkozások és az önfoglalkoztatás, mind az atipikus (részmunkaidős, távmunka, határozott idejű szerződéses), foglalkoztatási formák aránya. Ahhoz, hogy hazánk felzárkózzon európai szintre az atipikus foglalkoztatási formák tekintetében, mindenekelőtt jelentős szemléletváltásnak kell megtörténnie a munkaadói, és a munkavállalói oldalon egyaránt.

Az atipikus foglalkoztatási formák típusai

Részmunkaidős foglalkoztatás

A részmunkaidő az adott országban a törvényes teljes munkaidőnél rövidebb időben végzett munkavégzés. Elsősorban a tanuló fiatalok, a gyermeket nevelő nők, vagy az időskorúak munkába állási szándékát segíti. A munkáltatók idegenkednek a részmunkaidős foglalkoztatástól a járulékfizetési szabályok miatt, annak ellenére, hogy a részmunkaidős foglalkoztatás ösztönzése érdekében támogatást kaphatnak a Munkaerőpiaci Alap foglalkoztatási, illetve rehabilitációs alaprészéből. Az egy évre nyújtható támogatásban akkor részesülhet a munkaadó, ha a munkavállaló foglalkoztatását a teljes munkaidő legalább felét elérő, háromnegyedét meg nem haladó mértékű munkaidőben vállalja.⁹

A munkavállalók részmunkaidős foglalkoztatással kapcsolatos gyakori problémái: az alacsony jövedelem, a betölthető állások körének alacsony volta, továbbá az a tény, hogy a részmunkaidős alkalmazottként letöltött két év a nyugdíjazás szempontjából egy szolgálati esztendőnek számít be.

Határozott idejű munkaszerződések

Az atipikus foglalkoztatási forma gyakori módja az, hogy határozatlan idejű szerződések kötnek a munkáltatók. A 2007-es esztendőben az alkalmazottak mindössze 7,3%-a (250,8 ezer fő) dolgozott határozott idejű szerződéssel, ami messze elmarad az uniós átlagtól. A nemek arányát tekintve 56%-uk férfi, 44%-uk nő¹⁰. A jövőben várhatóan emelkedik a határozott idejű szerződéssel dolgozók aránya, hiszen a gyorsan változó piaci tendenciákhoz rugalmasabban tudnak alkalmazkodni azok a vállalatok és szervezetek, amelyek a rövid, határozott idejű munkaszerződések révén a humánerőforrás gazdálkodásában nagyobb szabadsággal rendelkeznek. E tendenciát erősíti a projektmunka széles körben történő elterjedése is.

⁸Laky Teréz: A magyarországi munkaerőpiac 2005, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, 2006

⁹Ékes Ildikó: Az atipikus munka jövője, In: Munkaügyi Szemle, 2009/1.

¹⁰Ékes Ildikó: Az atipikus munka jövője, In.: Munkaügyi Szemle, 2009/1.

Munkaerő kölcsönzés

A munkaerő kölcsönzés olyan foglalkoztatási tevékenység, amelyben a kölcsönbeadó fél a vele kölcsönzés céljából munkaviszonyban álló munkavállalót, a kölcsönvevőnek munkavégzésre átengedi ellenérték fejében, de az emberi erőforrásokkal kapcsolatos teendőket a kölcsönbeadó végzi. A magyar munkavállalók körében ez a legkevésbé ismert munkavégzési forma, leginkább a feldolgozóiparban jellemző. A foglalkoztatottak alig két százaléka dolgozik munkaerő-kölcsönzés keretében, közülük körülbelül 90% fizikai munkásként.

Önfoglalkoztatás

Hazánk egyedül az önfoglalkoztatás terén mutat fel olyan eredményt, ami hozzávetőleg megegyezik uniós tagországokkal, az önfoglalkoztatottak aránya 12-14% körül mozog. Magyarországon az önfoglalkoztatás sok esetben kényszerűség, amibe a munkaadókat sújtó magas adóterhek miatt kényszerülnek a foglalkoztatottak.

Távmunka

A távmunka a '80-as évektől terjedt el. Fő jellemzője, hogy a munkavégzés nem esik egybe a munkáltató telephelyével. A munkahely lehet a munkavállaló otthona, vagy általa meghatározott egyéb hely. A munkavégzés helye és a munkáltató közötti kapcsolattartás info-kommunikációs eszközökkel (számítógépen, telefonon) történik, ami bizonyos tevékenységek esetében a munkavégzés ellenőrizhetőségét nehezíti. A távmunka általában adminisztratív jellegű munkát, vagy nagy szaktudást igénylő, de otthon is elvégezhető, vagy otthonról is koordinálható tevékenységet jelent.

Az információs technológia egyre nagyobb arányú térnyerésével a távmunka intézménye is egy lehetséges alternatíva a hagyományostól eltérő foglalkoztatás megvalósításához, amelybe bevonhatók azok a társadalmi csoportok, akik helyhez kötöttségük (pl.: gyermekgondozás, ápolási díj, rokkantság) miatt kiszorultak a munkaerőpiacról. A magyarországi távmunka keretében dolgozók számáról nincs pontos adat, egyes becslések szerint arányuk csupán 2-3% között mozog, ez körülbelül nyolcvanezer munkahelynek felel meg. Egyes európai, leginkább skandináv országokban a távmunkát végzők aránya a foglalkoztatottak körében 20% körül mozog.¹¹

Általánosságban elmondható, hogy a távmunka valóban új munkaalkalmakat teremthet, de jelenleg leginkább a magasan kvalifikált munkaerő számára képesek a vállalatok a távmunka-végzés feltételeit biztosítani. A távmunka rugalmassága mellett további előnye, hogy gazdaságos és viszonylag kis beruházással megvalósítható. A vállalkozások számára előnyként hat, hogy a megfelelő munkavállaló megtalálása nem ütközik többé földrajzi akadályokba. A távmunkát végzők-

¹¹Ékes Ildikó: Az atipikus munka jövője, In: Munkaügyi Szemle, 2009./I.

ről elmondható, hogy rugalmasabban oszthatják be az idejüket, könnyebben összeegyeztethetik a munkát és a magánéletet, hiszen nem kell munkába járásra fordítaniuk az időt.

Az állam részéről a távmunka elterjesztésében a megvalósítandó feladatok a munkáltatók tájékoztatása (előnyök hangsúlyozása, pl. költségcsökkentés), motiválása távmunkások foglalkoztatására, képzések és informatikai fejlesztések végrehajtása.

Mit vár az atipikus tanulás és az foglalkoztatás világa a pedagógusoktól?

Az andragógia tudományának és a felnőttképzés gyakorlatának a legizgalmasabb és egyre inkább kutatott területe napjainkban az ismeretátadás mellett megjelenő új tevékenységi körök körvonalazása, a hozzájuk kapcsolódó atipikus tanulási-tanítási és tanácsadási módszerek, valamint foglalkoztatási módok kutatása. Az új feladatok megjelenése nagy kihívást jelent az oktatás világában dolgozó, a felnőtteket és a gyermekeket oktató-nevelő, képző, tanulásukat tervező, segítő pedagógusok számára, akiknek az új típusú tanítási-tanulási helyzetekhez alkalmazkodni kell és csak a pedagógusszerepet újszerűen értelmező szemlélet és módszertár birtokában lehetnek sikeresek és eredményesek a napi feladatok megvalósításában. A új pedagógiai paradigma, amelynek a középpontjában a tanuló önszervező-önirányító tanulása áll, ugyanis együtt jár a pedagógusok szerepegyüttesének változásával. Erre különösképpen érdemes figyelnie a Budapesten és a Középmagyarországi régióban élő és tevékenykedő pedagógusoknak, lévén az új kihívások elsőként gyakran ebben a régióban jelentkeznek és jelentik a pedagógusok folyamatos továbbképzési szükségletének az alapját.

Irodalom

Cserné Dr. Adermann Gizella, Dr. Fodor Imréné, Dr. Koltai Dénes, Kövesi Gusztáv, Kövesi Jenő, Muity György, Dr. Nemeskéri Zsolt, Dr. Szép Zsófia, Vámosi Tamás, Váradi Ákos: A felnőttek foglalkoztathatóságának növelésére irányuló komplex képzési modellek, különös tekintettel a hátrányos helyzetű csoportokra, javaslatok, intézkedések, kutatási zárótanulmány, Felnőttképzési Kutatási Füzetek 2006, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest

Ékes Ildikó: Az atipikus munka jövője, In: Munkaügyi Szemle, 2009./1.

Felvégi Emese: Távoktatás, e-learning, és nyitott oktatás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében. In: Új Pedagógiai Szemle, 2005/12.

F. Szakos Éva: A felnőttek tanulása és oktatása új felfogásban. A konstruktívizmus alkalmazási lehetőségei a mai hazai andragógiában, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2002

Dr. Kadocsa László: Az atipikus oktatási módszerek, Felnőttképzési Kutatási Füzetek 2006, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest

Koltai Dénes: A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái, PTE. TTK. FEEFI, Pécs, 2001

Kovács István Béla (2003): Az e-learning szerepe a felnőttképzésben In: Harangi László-Kelner Gitta (szek.): Az e-learning szerepe a felnőttoktatásban és -képzésben, Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztály

- Dr. Komenczi Bertalan:* Az E-learning lehetséges szerepe a magyarországi felnőttképzésben, Felnőttképzési Kutatási Füzetek 2006, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest
- Kraiciné Dr. Szokoly Mária:* Felnőttképzési módszertár, Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2004
- Kraiciné Szokoly Mária:* pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. ELTE Eötvös Kiadó Bp. 2006.
- Laky Teréz:* A magyarországi munkaerőpiac 2005, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, 2006
- Nemes György, Csilléry Miklós:* Kutatás az atipikus tanulási formák (távoktatás/elearning) modelljének kifejlesztésére célcsoportonként, a modellek bevezetésére és alkalmazására, Felnőttképzési Kutatási Füzetek 2006, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest
- Óry Mária:* A hátrányos helyzetű csoportok helyzete a munkaerőpiacon, Felnőttképzési Kutatási Füzetek 2005, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest
- Sz. Molnár Anna:* Az idős felnőtt rétegek (45 év feletiek) felnőttképzési igényei és fejlesztési lehetőségei, Felnőttképzési Kutatási Füzetek 2005, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest



A SZAKTANÁCSADÁS GYAKORLATA

SZABÓ JÚLIA –VÍZY ZSOLT

A SZAKTANÁCSADÓI MUNKA TAPASZTALATAI A KÉPESSÉG- KÉSZSÉGFEJLESZTÉS TERÜLETÉN

Földünk és környezetünk műveltségterület (3. rész)

1. Bevezetés

A 2007-2008. tanévben is folytattuk a 2005-ben megkezdett munkát a budapesti Fazekas Mihály Gimnázium földrajzi munkaközösségében. Kicsit másként, mint a legelső és a második évben – nem különböző budapesti gimnáziumok osztályait (2004-2005), nem is egyetlen külvárosi gimnázium több osztályát (2005-2006) –, hanem egy budapesti kerület különböző általános iskoláinak végzős növendékeit vizsgáltuk júniusban (2006-2007).

Célunk semmiben sem változott: továbbra is azt vizsgáltuk, hogy a még zömmel ismeretalapú oktatási törvények alapján készült tantervek, tankönyvek alapján képzett tanulók mennyiben rendelkeznek az új törvényben megfogalmazott elvárt kompetencia-kezdeménnyel az általános iskola befejezésekor (Csapó, 2003).

A mérés szakmai elvein semmit sem változtattunk az előzőkhöz képest.

2. A mérés jellemzői

2.1. Földünk és környezetünk műveltségterület (8. o. vége)

2.2. Mérőeszköz

Kétváltozatú feladatlap, 16-16 feladattal, melyet a tanulóknak 45 perces tanítási óra keretében kellett megoldaniuk. Segédeszközként földrajzi atlaszt használhattak.

A feladatok leírása

A két változat feladatai földrajzi tartalmukat tekintve megegyező kérdéseket tartalmaztak, az eltéréseket a földrajzi (topográfiai) helyek különbözősége, ill. a területszámításnál a méretarány különbözősége jelentette.

Mindkét változatban 16-16 feladatot oldottak meg a diákok, melyek esetén 12 feladat a nyílt végűek közé, 4 darab pedig a zártakhoz tartozik.

A következőkben ismertetjük a feladatok földrajzi tartalmát, valamint azokat a tudáselemeket, képességeket és készségeket, melyeket a feladatok megoldásánál vizsgáltunk.

Az **első feladat** esetén földrajzi helymeghatározás és éghajlati övezetesség felismerését kellett elvégezniük. Ezzel a feladattal azt mértük, hogy képes-e a tanuló a földrajzi atlasz térképeit használni, fel tud-e ismerni összefüggést a földrajzi helyzet és az éghajlati övezetesség között.

A **második feladatban** két földrajzi hely koordinátáit kell pontosan kikeresnie a tanulónak és magasságkülönbségüket, valamint légvonalbeli távolságukat kell meghatározni. Végül ezen adatok alapján fel kell ismernie az éghajlati övezetet az illető földrajzi területen. A feladat megmutatta, hogyan bánik a tanuló a térképészeti alapismeretekkel, mennyire lát összefüggést a térképészeti fogalmak között. Lemérhető az is, mennyire képes általános matematikai ismereteit egy másik tantárgyban kamatoztatni.

A **harmadik feladatban** térképészeti alapfogalommal (méterarány) kell tisztában lenni a diáknak, majd egy téglalap területét kell kiszámolnia, ill. átváltani a mértékegységeket.

E feladat vizsgálta legjobban a más tárgyakkal (matematikával) való koncentrációt, ill. gyakorlatban megszerzett ismereteit.

A **negyedik feladatban** a Földön elfoglalt gömbi helyzet ismeretének ellenőrzését vártuk. A tájékozódási képességek minimális ismereteit feltételezi a feladat.

Az **ötödik feladat** alapvető meteorológiai ismereteket (napi középhőmérséklet, napi hőingás) ellenőrizte, melyeket gyakorlati számítások követtek. A fogalmak tiszta használatát, ill. azok gyakorlati alkalmazását várta el ez a feladatrész.

A **hatodik feladat** halmazokba való rendezést takar két alapvető természeti tényező különválasztásával. Rendszerezési képességeket feltételez, logikai sor felállítását feltételezi.

A **hetedik feladat** földrajzi fogalmak megfejtését várja példák kíséretében. Nem csak a képi transzformációt, hanem abból a fogalmak tiszta használatát, majd példákhoz való kapcsolását várja el a diáktól.

A **nyolcadik feladat** egymáshoz rendelés képességét jelenti, alapvető földrajzi tájékozottságot mér Európában. Nem csak földrajzi, de alapvető általános tájékozottságot kíván mérni az általános iskola befejeztével. Információkezelést és lényegkiemelést ellenőriz.

A **kilencedik feladat** ugyanezen kíváncsi fordítottját ellenőrzi: nevezetes ipari márkák országokhoz rendelését kéri. Természetesen a közepes követelményszintet várja el, de feltételez bizonyos történelmi, gazdasági ismereteket, tehát tantárgyi koncentrációt (történelem, irodalom, zene, művészet).

A **tizedik feladat** a földrajzi térben és időben való tájékozottságot ellenőrzi egymáshoz rendelésen keresztül. Egyben vizsgálja a diákok topográfiai ismereteit.

A **tizenegyedik feladat** természetföldrajzi diagramelemzést takar, majd az ezzel kapcsolatos fogalmak ismeretét ellenőrzi kérdéseken keresztül. Az adatok pontos leolvasását várja el a diáktól, valamint a kérdésekre vár pontos választ.

A **tizenkettedik feladat** forráselemzés, a tanuló társadalom földrajzi ismereteit kívánja ellenőrizni fogalmak ismeretén keresztül. Az adatok pontos leolvasását várja el a diáktól, valamint a kérdésekre vár pontos választ.

A **tizenharmadik feladat** két alapvető természetföldrajzi/társadalomföldrajzi fogalom önálló meghatározását kéri számon. Ismeretanyag meglétét ellenőrzi a feladat. Főként történelmi háttérismeretet igényel. Elsősorban lényegkiemelés a fő feladat.

A **tizennegyedik feladat** egy táblázat készítését várja el a diákoktól, Magyarország gazdaságföldrajzának témaköréből. Általános tájékozottságot mér gazdasági ismeretek területén. Rendszerezési képességet vizsgál, összefüggések átlátását feltételezi és szabályok követését kéri.

A **tizenötödik feladat** egy magyarországi térképvázlaton való eligazodást feltételez, földrajzi helyek ismeretét ellenőrzi vaktérkép segítségével.

A **tizenhatodik feladat** inkább idegenforgalmi, ismeretterjesztő jellegű, ahol a gyakorlati országismeret ellenőrzése a cél. Hazánk nevezetességeinek ismeretét várja el a megfelelő topográfiai helyhez rendelni. Gyakorlatilag minden tudományterülettel tantárgyi koncentrációt igényel.

2.3. A minta

A feladat „A” és „B” változatát ebben a tanévben egyetlen budapesti kerületben, 3 iskolában, összesen 158 tanuló oldotta meg. Az „A” feladatlapot 80 fő, a „B” feladatlapot 78 fő töltötte ki. Az egyes iskolákra jellemző, hogy minden tekintetben jelentős különbségek vannak közöttük.

3. A mérés eredménye

3.1. A feladatok és az eredmények statisztikai elemzése (Pavlik-Szilágyi, 2000)

Az első és második táblázatban, valamint az első ábrán a feladatok statisztikai mutatóit olvashatjuk le. Összehasonlításképpen megjegyezném, hogy az átlageredmény nem tér el jelentősen az eddigi méréseredményektől: 33,4 százalékpont. Az első évben ez az érték 52,9 százalékpont, míg a második évben 38,9-t mutatott. A különbség az iskolák beiskolázási lehetőségeinek magyarázatában rejlik.

A mostani mérés évfolyamán is ugyanúgy, mint az előzőkben a szórás közepes, viszonylag homogén földrajzi képességekre utal. Nincsenek kiugróan jó és rossz teljesítmények.

1. táblázat. A feladatok és feladatlap eredménye százalékpontban

A feladatok és a feladatlap eredménye százalékpontban				
Feladat	A és B változat együtt			
	átlag	szórás	min.	max.
1.	41	37	0	100
2.	14	20	0	75
3.	38	35	0	100

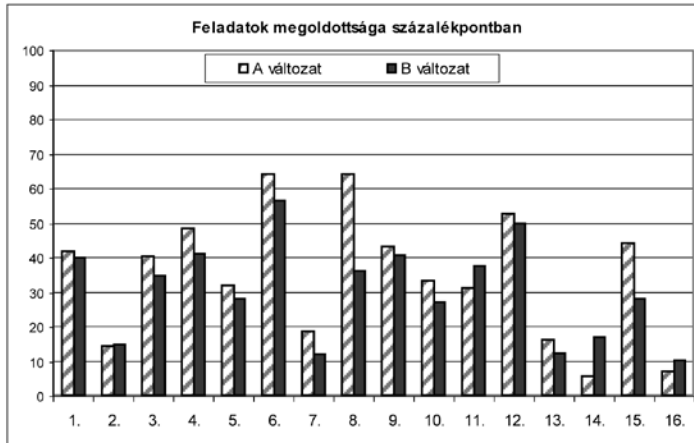
A feladatok és a feladatlap eredménye százalékpontban				
Feladat	A és B változat együtt			
	átlag	szórás	min.	max.
4.	45	43	0	100
5.	30	36	0	100
6.	60	37	0	100
7.	15	19	0	75
8.	50	31	0	100
9.	42	30	0	100
10.	30	35	0	100
11.	34	28	0	100
12.	51	38	0	100
13.	14	27	0	100
14.	11	18	0	100
15.	36	44	0	100
16.	9	20	0	100
Feladatlap	33,4	18,5	0	74,1
Tanuló	158 fő			

2. táblázat. A feladatok megoldottsága szerint

A feladatok és a feladatlap eredménye százalékpontban								
Feladat	A változat				B változat			
	átlag	szórás	min.	max.	átlag	szórás	min.	max.
1.	42	39	0	100	40	35	0	100
2.	14	20	0	75	15	21	0	75
3.	40	37	0	100	35	33	0	100
4.	48	41	0	100	41	45	0	100
5.	32	38	0	100	28	33	0	100
6.	64	33	0	100	56	41	0	100
7.	18	19	0	75	12	18	0	75
8.	64	27	0	100	36	28	0	100
9.	43	31	0	100	41	30	0	100
10.	33	38	0	100	27	31	0	100
11.	31	25	0	83	37	31	0	100
12.	53	35	0	100	50	42	0	100
13.	16	26	0	100	12	27	0	100
14.	6	15	0	80	17	19	0	100
15.	44	46	0	100	28	41	0	100
16.	7	19	0	100	10	20	0	67
Feladatlap	35,7	18,4	0,0	74,1	31,1	18,5	1,2	68,2
Tanuló	80 fő				78 fő			

A táblázat adataiból leolvasható, hogy azok a tanulók, akik júniusban ezt a feladatlapot megírták, viszonylag alacsony szintű eredményt produkáltak. Az előző évi eredményeknél is szerényebbet, ami azt jelenti, hogy adott tantárgyterületen még kevesebb ismerettel rendelkeztek. Az 1. ábráról leolvasható, hogy az átlag értéke 33,4 százalékpont, melyet csak valóban szerény eredménynek könyvelhetünk el, amennyiben az első mérési évhez hasonlítunk.

A szórás 18,4 (A változat), ill. 18,5 (B változat) százalékpont: ugyanúgy közepesnek mondható, mint az előző két mérésben.



1. ábra. A feladatok megoldottsága százalékpontban

Jól megoldottnak tekinthető az 1., 4., 6., 8. és 12. feladat, míg nagyon gyengének mondható a 2., a 14. és a 16. feladat megoldottsága. Vagyis a földrajzi helymeghatározás és a gömbi helyzet tisztázása egy bizonyos földrajzi hely esetében nem jelent nehézséget, mint ahogyan a halmazokba rendezés, a nevezetességek helyhez kötése, vagy a forráselemzés sem.

Komoly gondot jelent viszont a tanulóknak hazánk gazdaságának táblázati formába való elrendezése, vagy hazánk idegenforgalmi nevezetességeinek ismerete.

Tovább elemezvén a méréseredményeket: az „A” (35,7) és „B” (31,1) változat megoldottsága szinte azonos a két csoport feladatait illetően, gyakorlatilag nincs eltérés.

Szembevetendő különbség mutatható ki azonban a 8. (64%) és a 14. (36%) feladat esetében. A halmazokhoz való rendelés kiválóan, míg hazánk gazdaságával foglalkozó kérdéscsoport a lehető leggyengébben megy a tanulóknak.

Az „A” feladat legsikeresebb itemei: 46., 50. és 48. (8. feladat), 67. (12. feladat), 32., 37., 33., 34., 36. (6. feladat), valamint az 51. és 52. item (9. feladat).

A „B” feladat legsikeresebb itemei: 15. (3. feladat), 46., 48. (8. feladat), 67. (12. feladat), 33., 34., 35. (6. feladat) és az 52. item (9. feladat)

Mely iskolában tanult képességekhez kapcsolódnak e tudáselemek? Elsősorban az egymáshoz rendeléshez, a halmazba soroláshoz, az ábraelemzéshez, a fogalomismerethez.

A tananyag tartalmát tekintve ez nem elsősorban a földrajzi tartalmat jelenti, hanem azokat a tudásterületeket, ahol egymás mellett léteznek a történelmi, művészettörténeti, földrajzi, matematikai, általános emberi tájékozottsági tartalmak.

Az „A” feladat legsikertelenebb itemei: 45., 42. (7. feladat) 77., 76., 75. (14. feladat) és a 66. (11. feladat).

A „B” feladat legsikertelenebb itemei: 85. (16. feladat), 13., 10. (2. feladat), 77. (14. feladat), 42. (7. feladat).

Ezek a képességek nyelvére lefordítva a felszínformák felismeréséhez, az egymáshoz rendeléshez és az ábraelemzéshez kapcsolhatók.

Tartalmukat tekintve ezek inkább földrajzi, történelmi, állampolgári ismeretekhez kapcsolódnak.

Aggasztó jel, ha egy item 10% alatti, esetleg 0% megoldottságú. Ilyen az „A” feladat 45. (7. feladat) iteme. Ábraolvasás képességéről van szó és földrajzi tartalomról.

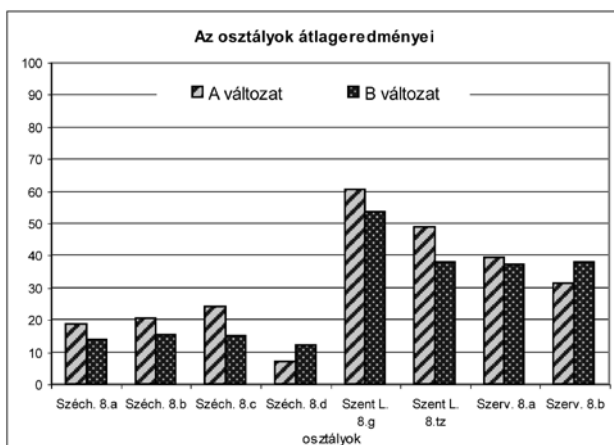
3.2. Az osztályok átlageredményei

A mérésben 8 általános iskolai osztály vett részt.

Az osztályok átlagos nagyságúak, de „gyerekanyagukat” tekintve jól elkülöníthetők egymástól.

Óriási a különbség a Széchenyi Általános Iskola „D” osztálya és a Szent László Általános Iskola legjobb teljesítményű osztálya között.

A Széchenyi Általános iskola egyetlen osztálya sem, míg a Szent László és a Szervátius Általános Iskola minden osztálya az átlag (33,4% pont) felett teljesítettek a feladatlapon mindkét változatában.



2. ábra. Az osztályok átlageredményei

Az osztályok átlageredményei jelen esetben egybeesnek az iskolák átlageredményeivel. Vagyis a legjobb teljesítményű iskolában vannak a legjobb osztályok is, míg a leggyengébb teljesítményű iskola jelenti a leggyengébb osztályokat is.

A legjobb eredmény 40-60%-pont között mozog: mindkét osztály a Szent László Általános Iskola tanulóiból kerül ki.

Ezt a sort követik a Szervátius Általános Iskola tanulói 30-40%-pont teljesítménnyel.

Az ötödik osztály a teljesítmények rangsorában a Széchenyi Általános Iskola „c” osztálya 20% pontnyi teljesítménnyel, majd a „b” osztály következik éppen 20%-kal, utolsó előtti az „a” osztály 15-20 5-pont között, míg legutolsó helyen a „d” osztály foglal helyet 10% körüli teljesítménnyel.

Az igazi különbség a Szent László Általános Iskola legjobb és a Széchenyi Általános Iskola leggyengébb osztálya között mutatható ki: több mint 50% pontban. Két külön teljesítményvilág.

3.3. Az osztályok teljesítmény-eloszlása

Nem lehetünk elégedetlenek a tanulók teljesítményével, hiszen 10% alatt mindössze 16 tanuló teljesített és 11 és 20% között is csak 30 tanuló teljesítménye van a 158-ból.

A tanulók zöme 21 és 60% közötti teljesítményszinten oldotta meg a feladatot.

Ez a teljesítmény a NAT bevezetése előtt az elégségest jelentette, 2004 óta a közepes és a jó értékelési terület tartományát alkotja.

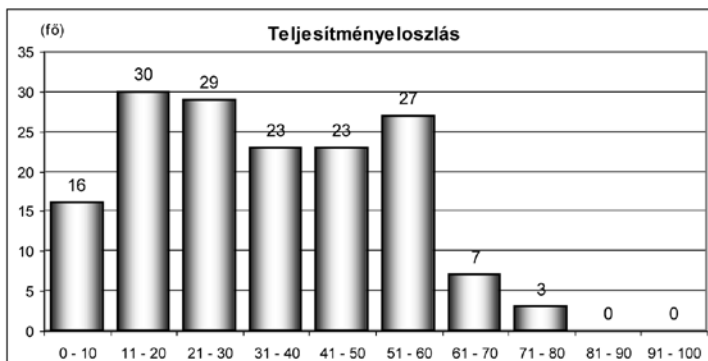
Ami szomorúbb, hogy nagyon kevesen akadtak azon a júniusi tanítási napon a nevezett csoportban, akik 61%-nál magasabb értéket értek el: mindössze 10-en vannak a három iskolában.

3. táblázat.

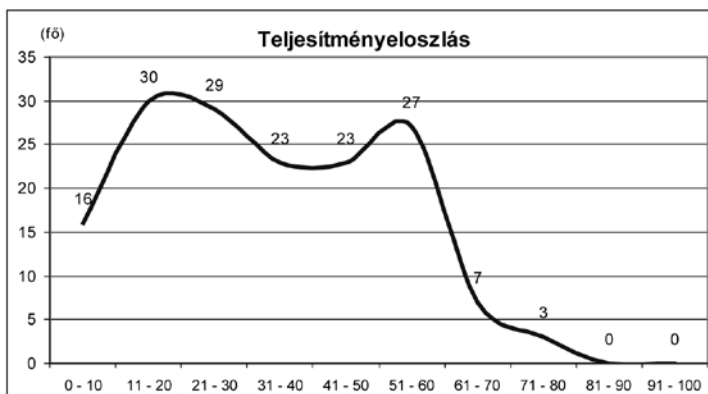
Teljesítményeloszlás	
Teljesítmény határok	létszám (fő)
0 – 10	16
11 – 20	30
21 – 30	29
31 – 40	23
41 – 50	23
51 – 60	27
61 – 70	7
71 – 80	3
81 – 90	0
91 – 100	0

Neveléstudományi olvasmányainkból ismerjük, hogy az oktatásban elvégzett mérésekből arra a következtetésre jutnak a kutatók, hogy az emberek többsége teljesítményét tekintve valóban ezt a képet mutatja: egyharmaduknál kevesebb viszonylag gyengén, egyharmaduknál valamivel több az átlag körül és a legkevesebben pedig a 61%-nál magasabban teljesítők kategóriájába tartoznak.

Ezt a képet látjuk a kettős Gauss-görbe (3. ábra) leképezésén is. A csoport gyenge teljesítményű felében is az átlag, míg a csoport erősebb felében is az átlag jelenti a teljesítmények zömét.



3. ábra. Teljesítmény eloszlás a 3 iskola tanulói között



4. ábra. Teljesítmény eloszlás más módon

A hisztopogram rajzolata a teljes mintát veszi figyelembe. Két csúcspont – (11-30) és a (31-50) – látható, mely az emberi teljesítmények átlagos rajzolatával azonos. Található még két kisebb hullám rajzolata is a teljes ábrán: az átlag előtt és az átlag után is. Kiugróan jó teljesítmény nem látszik 60% felett. Mintánkban a normális, az átlagos teljesítmény rajzolatát kaptuk.

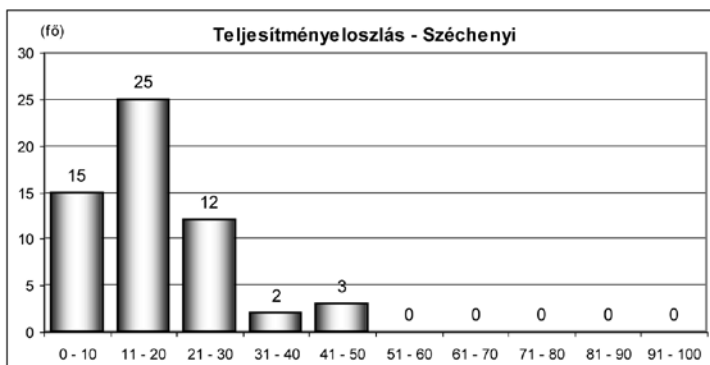
3.4. Teljesítmény-eloszlás iskolánként

Mint ahogyan látható az eddigi elemzésből is, összesen 3 általános iskola tanulóit vizsgáltuk nyolcadik osztály júniusában.

4. táblázat. A Széchenyi Általános Iskola teljesítmény-eloszlása

Teljesítményeloszlás iskolánként	
Széchenyi István Á. I.	
Teljesítmény határok	létszám (fő)
0 – 10	15
11 – 20	25
21 – 30	12
31 – 40	2
41 – 50	3
51 – 60	0
61 – 70	0
71 – 80	0
81 – 90	0
91 – 100	0

A felmérésben ezek a leggyengébb teljesítményű tanulók és eredményeik a halványnál is halványabbak. 10-20%- pont között teljesített 40 tanuló az 57 tanulóból. 50% feletti teljesítmény nem található az egész iskolában.

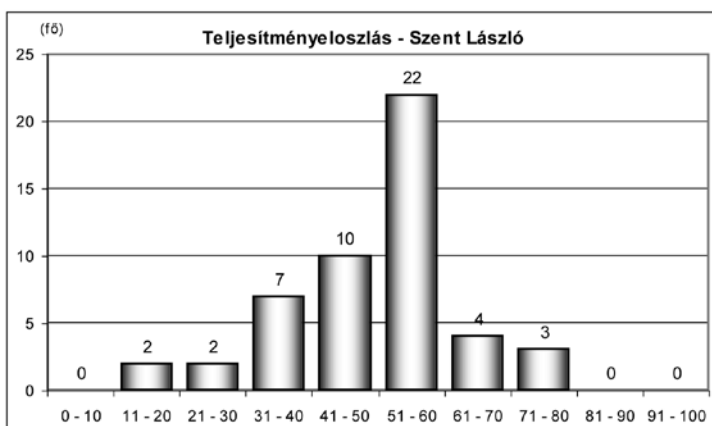


5. ábra. A Széchenyi Általános Iskola teljesítmény eloszlása

5. táblázat. A Szent László Általános Iskola teljesítménye

Teljesítményeloszlás iskolánként	
Szent László Á. I.	
Teljesítmény határok	létszám (fő)
0 – 10	0
11 – 20	2
21 – 30	2
31 – 40	7
41 – 50	10
51 – 60	22
61 – 70	4
71 – 80	3
81 – 90	0
91 – 100	0

A tanulók közül 7 fő 60-80%-pont közötti teljesítményt nyújtott. 22 fő teljesített 51-60 százalékpont között. 31-50%-pont színvonalán írta meg 17 tanuló. Csak 4 fő teljesített 11-30% között.

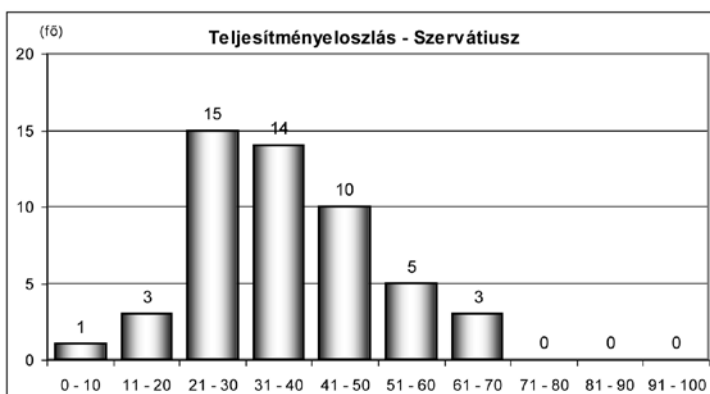


6. ábra. A Szent László Általános Iskola teljesítménye

A három iskola közül ebben teljesítettek a leginkább az átlag körül: 20-40%-pont között, 29 fő. Az átlag körül, ill. az eggyel alatta lévő kategóriában van a tanulók zöme. Alig van gyengén teljesítő: 0-20% között mindössze 4 tanuló. Kevesen vannak a viszonylag jó teljesítményűek is 50-70 5 pont között: 8 fő.

6. táblázat. A Szervátiusz Általános Iskola teljesítménye

Teljesítményeloszlás iskolánként	
Szervátiusz Á. I.	
Teljesítmény határok	létszám (fő)
0 – 10	1
11 – 20	3
21 – 30	15
31 – 40	14
41 – 50	10
51 – 60	5
61 – 70	3
71 – 80	0
81 – 90	0
91 – 100	0



7. ábra. A Szervátiusz Általános Iskola teljesítménye

4. Az eredmények kompetenciák szerinti elemzése, következtetések

4.1. Az eredmények vizsgálata a középiskolai érettségi megszerzéséhez szükséges képességek oldaláról

A mai érettségi feltételezi a következő *kulcskompetenciák* (www. oki. hu, 2003; PSZK, 2006) meglétét:

- Döntési
- Együttműködési

- Életvezetési
- Információk kezelése
- Kommunikációs
- Komplexitás kezelése
- Kritikai
- Lényegkiemelő
- Narratív
- Problémamegoldó
- Szabálykövető

4.2. A fent említett kompetenciaterületeket megpróbáltuk a következő gyakorlathoz közelálló feladatokkal lemérni (Makádi, 2006)

- A gömbi tájékozódás képessége.
- A földrajzi fókuszát kezelésének készség szintű ismerete (földrajzi hely-meghatározás).
- Világtáj szerinti tájékozódás a földgömbön és a térképen.
- A térkép jelrendszerének készség szintű használata és segítségével egyszerű számítások elvégzése.
- A természetföldrajzi alapfogalmak ismerete, rendszerezése, egymáshoz rendelése, példákkal történő megvilágítása.
- A felszínformák fogalmának ismerete, elhelyezése térben és földtörténeti időben.
- Társadalomföldrajzi, iparföldrajzi helytörténeti nevezetességek topográfiai ismerete.
- Diagram adatainak leolvasása és egyszerűbb összefüggések felfedése.
- Térben és időben való tájékozódás, topográfiai ismeretekkel összekapcsolva.

4.3. Mely írásbeli feladattípusokra lesz az új típusú közép- és emeltszintű földrajzi érettségi vizsgán elsősorban szükség?

(A feladattípusok melletti számok az általunk kipróbált feladatok sorszámát jelenti a feladatlapokban.)

- Feleletválasztásos (6.)
- Asszociációs (6., 10., 14., 16.,)
- Relációanalízis (10.)
- Feleletalkotásos (1., 2., 7., 8., 9., 13.)
- Rajzos/térképes (15.)
- Számítási feladatok (2., 3., 5.)
- Elemzési feladatok (11., 12.)

4.4. Melyek azok a képességek, melyek saját szakterületünkön, a „Földünk és környezetünk” tantárgy területén legeredményesebben fejleszthetők, s ezek az új típusú érettségi sikeres megszerzéséhez hozzájárulnak?

(A zárójelben feltüntetett számok az általunk megíratott feladatok sorszámát jelölik.)

1. A világban való eligazodáshoz szükséges térbeli és időbeli tájékozódó képességek kifejlesztése (útvonalvezetés, séta, időszámítási gyakorlatok) (1., 2., 4., 10., 15.).
2. Információhordozók használati képességének kialakítása
Forráselemzés: ábra, kép elemzése (11., 12.)
Tájékozódás: objektum felismerése fotón (15.)
3. Oknyomozási képesség fejlesztése.
Folyamatmagyarázat.
Folyamatábra.
Logikai láncok összeállítása (6.)
Esetelemzés (3., 14., 16.)
Prognosztizálási képesség megalapozása (12.)
4. A modellekben való gondolkodás képességének kialakítása.
Modellábrák készítése, értelmezése.
Tipikus tájak feldolgozása. (7.)
Modellek (terepasztali, kísérleti).
5. Gyakorlati jártasságok, készségek. (11., 12.)
Kritikai, tárgyalási készség kialakítása.
Jártasság kialakítása a döntéshozatalban.
A környezetért felelős magatartás kialakítása.
Riport készítése.
Állásfoglalás, érvelés, vita.
Szerepjáték.
Helyzetgyakorlat.

4.5. Mennyiben teljesülnek az érettségi vizsga elvárásai az itt vizsgált mintában?

A feladatok tehát, mint ahogyan azt már említettük az érvényben lévő tanterv szerinti követelményrendszer tartalmazza.

Mivel a jelenlegi minta egy kerület (Kőbánya), egy évfolyamát (8. osztály vége – június), de különböző iskolákat (Szent László, Szervátiusz, Széchenyi) érint, így még óvatosabb következtetések vonhatók le az eredményekből, mint mérésünk második fejezetében.

A képességet és készségeket, mai szóval kompetenciákat ellenőrző feladatok közül elfogadhatónak, sőt eredményesnek is mondható az ábraelemzések, a klímdiagramok leolvasását és az egymáshoz rendeléseket (energiahordozók-ásványkincsek, nevezetességek-földrajzi helyek) vizsgáló kérdések.

Kimondottan gyengén megoldottak a földrajzi helymeghatározáshoz, a gömbi helyzethez és a térképészet-matematikai összefüggésekhez, valamint a fogalmak pontos meghatározását jelölő feladatok.

Egységesen megállapítható, hogy saját hazánk, Magyarország tananyagának oktatása az általános iskolában sikertelen. A leggyengébben megoldott feladatok közé tartozik minden hozzá kapcsolódó kérdés.

Ennek ellenére feltételezhetjük, hogy az egyes osztályok felzárkóztatása után a mai érettségi követelményrendszer földrajzból nagy valószínűséggel elérhető lesz a gimnázium tanulói számára

Irodalom

Az iskolai tudás (Szerkesztette: *Csapó Benő*), Osiris Kiadó, 1998.

Báthory Zoltán: Rendszerszintű pedagógiai felmérések, Iskolakultúra 8.; 2003.

Budapesti Nevelő (A Fővárosi Pedagógiai Intézet Szakmai Folyóirata) 2005/1-2.

Csapó Benő: A tanulói teljesítmények értékelésének mérési módszerei., MM Vezetőképző és Továbbképző Intézet, Budapest, 1988.

Csapó Benő: A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.

Falus Iván: Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe, Keraban Könyvkiadó, 1993.

Falus Iván: Didaktika, Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.

Friedrich W. Kron: Pedagógia, Osiris Kiadó, Budapest, 1996.

Honnan hová tart a szaktanácsadás? 10 éves a Magyarországi Pedagógus Szaktanácsadók Egyesülete, Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 2005.

www.oki.hu: Jelentés a magyar közoktatásról 2003.

Kiss Margit – Mezősi Károly – Pavlik Oszkárné: Értékelés a pedagógiában, NAT-TAN sorozat, OKI Budapest, 1997.

Makádi Mariann: Földönjáró, Módszertani kézikönyv gyakorló földrajztanárok és hallgatók részére 1., 2., Stiefel-Eurocart Kft., Budapest, 2005-2006.

Nagy József: Az Alapműveltségi vizsgaközpont feladatai a közoktatás eredményorientált irányításában és fejlesztésében, In: Pedagógiai Diagnosztika/1., Alapműveltségi Vizsgaközpont, 1992.

Nagy József: Egységes és differenciált vizsgakövetelmények, egységes és differenciált értékelés In: Pedagógiai Diagnosztika/1., Alapműveltségi Vizsgaközpont, 1992.

Orosz Sándor: Mérések a pedagógiában, Veszprémi Egyetem Pedagógia-Pszichológia Tanszék, 1995.

Pavlik Oszkárné – Szilágyi Imréné: Szaktanácsadók kézikönyve, Tanácsadás-Fejlesztés, Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 2000.

Pedagógusmesterség-kulcskompetenciák, Innovatív pedagógusok a Belváros-Lipótvárosban, Pedagógiai Szolgáltató Központ, 2006.

Schwanitz, Dietrich: Bildung (Alles, was man wissen muss), Goldmann Verlag, 2002.

Vári Péter (szerk.): PISA-vizsgálat 2000., Műszaki könyvkiadó, Budapest, 2004.

MÓDSZEREK, ELJÁRÁSOK, ÚJ UTAK

JAROSIEVITZ ZOLTÁN

AZ ELEKTROTECHNIKAI MÚZEUMBAN VÉGZETT KÍSÉRLETEK SEGÍTIK A FIZIKA TANÍTÁSÁT

Az alábbi sorokat szertettel ajánlom iskolaigazgatóknak és fizikát tanító tanároknak.

1. Bevezetés

A mérnökök és a természettudományokban jártas szakemberek hiánya arra kötelezi a pedagógusokat, hogy olyan módszertani, gyakorlati megoldásokat keressenek, amelyek a fiatalok számára újra kedvelté teszik a fizikát.

Az iskolai fizika oktatásában háttérbe szorult a kísérletezés. Sok esetben megdöbbentő a középiskolás diákok tájékozatlansága a villamossági ismeretek terén. Képtelenek a legegyszerűbb kapcsolásokat összeállítani.

Szükségessé vált a diákok fizikával szembeni negatív attitűdjének megváltoztatása. Tudatosítani kell a fiatalokban, hogy eredményt elérni csak küzdelmes, komoly, felelősségteljes munkával lehet.

Pedagógiailag szervezett, irányított stratégiával meg lehet tartani a ma még érdeklődőket, foglalkoztatással, információkkal új közönséget lehet nevelni. Az Elektrotechnikai Múzeum alapfeladatának tekinti, hogy egyik színtere legyen az egész életen át tartó tanulásnak.

Múzeumunkban élményekben gazdag, öntevékeny tanuláshoz szükséges környezetet tudunk teremteni, biztosítva a kísérletezés elsődlegességét. Ugyanakkor kiemelt feladatnak tekintjük a nemzeti értékek ápolását és bemutatását.

2. Lehetőségek az Elektrotechnikai Múzeumban

„A gyermek figyelmét és képességeit semmiféle nevelési módszer nem éleszti annyira, mint a kíváncsiság ösztönének izgatása”. (Márai Sándor: Röpirat a nemzetnevelés ügyében)

A Márai-idézet ma is igaz, megfogalmazza a célt, s a megoldás már a „fizika” oktatásával foglalkozóké. Mi, a múzeumban nem akarjuk helyettesíteni az iskolai fizikaórákat, de lehetőséget kínálunk a környezet és az eszközök biztosításával a villamos-jelenségek megismeréséhez és könnyebb megértéséhez. Az Elektrotechnikai Múzeumban a következő, nem a formális tanulás (non-formal learning) körébe sorolható tevékenységeket szervezzük:

1. Rendhagyó fizikaórákat
2. Foglalkozásokat

3. Gyermek-összejöveteleket
4. Kihelyezett kísérleti bemutatókat (Vándorló Múzeum)
5. Kísérletek a Bláthy-teremben

1. A Jedlik-teremben a rendhagyó fizikaórákon villamosságtani kísérleteket mutatunk be a résztvevőknek.

Általános iskolások, gimnazisták, szakközépiskolások és szakmunkásképzőbe járó fiatalok megismerhetik a kétféle elektromos töltés szétválasztásának módszereit a Wimhurst megosztó- vagy influenciagép, illetve a Van de Graaf-generátor vagy szalaggenerátor segítségével. Bemutatjuk a csúcshatást, az elektrosztatikai motorok működését. Megismerhetik Jedlik Ányos világkiállításon aranyérmert nyert csöves villamfeszítőjének hiteles, működő másolatát.

A látogató előtt megjelennek azok a kísérletek, amelyekkel felvillantjuk az egyenáram létrehozását és alkalmazását. Ezekkel a mai egyenáramú motorok kifejlesztésének egyes állomásait érzékeltetjük. (Faraday-motor, Jedlik villamdelejes forgonya).



1. ábra. Rendkívüli fizikaóra a Jedlik teremben

A kísérletező diák elektromágneses indukció segítségével váltakozó áramot hozhat létre. Megismerheti az aszinkronmotor működési elvét.

A bemutató időtartama 50-60 perc. A tanulók bekapcsolódhatnak a kísérleti munkába.

A résztvevők érdeklődésének fenntartása érdekében néhány show-elemet is beiktatunk.

Ötletekkel szolgálunk tanároknak szegényes iskolai laboratóriumaik alacsony költségek mellett történő megújítására.

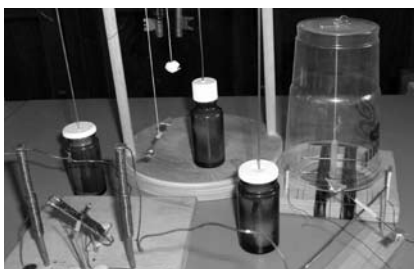
Az előre bejelentett csoportok számára a részvétel ingyenes. Célközönségünk: a 9 éves korosztálytól felfelé (felső korhatár nincs).

2. A 9-14 éves korosztály számára gyakorlati tevékenységeket szervezünk. A résztvevők irányítót, áramjelző készüléket, különböző egyszerű „elektromotorokat” és más kísérleti eszközöket készíthetnek, majd a kész darabokat haza is vihetik.



2. ábra. Eszközépítés

Felméréseink igazolják, hogy sok kisdíák esetében megszületik egy kis „feltalálói sarok”. A diákok eszközkészítése kiindulópontja lehet a kísérletezési hajlam kialakulásának. Szerethetőbbé, érthetőbbé válik számukra a fizika.



3. ábra. 9-14 korosztályos gyerekek által készített eszközök

Egy csoport indításához legalább öt tanuló jelentkezése szükséges. Iskolák és szülői közösségek szervezik a csoportok összetételét.

3. A kisiskolás korosztály számára „szikrázó születésnapot” szervezünk. Adott a múzeum Jedlik termének csodálatos környezete, ahol a gyerekek 15-20 perces foglalkozáson iránytűt készítenek, egyszerű kvíz-tesztet oldanak meg. Mindenkit díjazunk, és végül elfogyasztják a szikrázó születésnapi tortát.



4. ábra. Fizika és torta

4. Szolgáltatásainkat új tevékenységi formával bővítettük. Néhány könnyen szállítható kiállítási tárgygal és a „rendkívüli fizikaóra” kísérleteivel 2008 októbere és 2009. áprilisa között tíz vidéki bemutatót tartottam: Békéscsabán, Pécsen, Győrben, Székesfehérváron, Tabon, Fonyódon, Szekszárdon és Kaposváron.



5. ábra. Fiatalok kísérleteznek



6. ábra. A tanárok is kísérleteznek

Iskolák meghívására a „Múzeum” elvitte kísérleteinek egy részét, és megismertette a hallgatósággal lehetőségeinket. Majdnem minden kiszállás eredménye mérhető volt, hiszen a Budapestre szervezett kirándulások egyik célpontja az Elektrotechnikai Múzeum meglátogatása lett. Nagy sikere volt a közös kísérletezéseknek. A nézősereg 15-20 önként vállalkozója a hallgatóság előtt egyszerű kísérleteket végzett. A turné alatt sikerült 1000-1500 fiatal és időst, diákot és tanárt kísérletezésre bírni.

5. A Bláthy terem alig néhány hónapja szolgálja az érdeklődő diákok önálló kísérletezési hajlamainak kielégítését. A vitrinekben olyan kísérleti berendezéseket állítottunk össze, amelyekkel a látogató egyszerű szöveges utasításokat követve, és saját kreatív gondolatait felhasználva, villamosságtani jelenségeket ismerhet meg.

3. Örökségünk

A múzeum épülete eredetileg 30/10 kV-os transzformátorállomás volt, amelyet 1934-ben helyeztek üzembe. Az épületet Bauhaus-stílusban tervezték. Kedvcsinálónak néhány, magyar örökséghez tartozó kiállítási tárgyat mutatok be.

1. A villamdelejes forgony

Szinte percenként használjuk a villamos áramot, és az elektrotechnika vívmányait. Motorok nélkül nagyon nehézkesé válna napi tevékenységünk. Egy pillanatra emlékezzünk: Oersted, Ampere, Schweigger és Faraday után Jedlik Ányos 1827-1828-ben megalkotta a világ első, gyakorlatban is működő villanymotorját, ahogy ő nevezte: a „villamdelejes forgonyt”.

Jedlik az Ordo Experimentoriumban írta: „**Egy elektromágneses drót egy hasonlóan elektromágneses körül folytonos forgó mozgást képes létesíteni**”.



7. ábra. Villamdelejes forgony

A találmány lényegét maga Jedlik írja meg Heller Ágosthoz 1886. február 18-án kelt levelében (a levél fogalmazványát a Pannonhalmi Apátság kéziratára őrzi).

A levélből kitűnik, hogy Jedlik tulajdonképpen egyből három forgókészülékre gondolt.

- A multiplikátor tekercs áll, benne forog az elektromágnes;
- A elektromágnes áll, benne és körülötte forog a multiplikátor tekercs;
- A multiplikátort elektromágnes helyettesíti; az egyik elektromágnes forog a másik szilárdan álló elektromágnes felett.

2. Villamos motorkocsi

Jedlik különféle készülékeket hajtott villanymotorral. 1855-ben villamos mozdony modellt is készített. A kis motorkocsi ma is üzemképes. Gyakorlati hasznosítására azért nem került sor, mert a galvánelemek hamar kimerültek.



8. ábra. Villamos motorkocsi

A kísérleti bemutató alkalmával megjegyezzük diák látogatóinknak: adott a feladat, „próbálkozz, oldd meg a villamos energia gazdaságos tárolását! Kísérletezz!”

3. Őstranzformátor

A 19. század közepére szükségessé vált a villamosenergia gazdaságos és üzembiztos módon történő távolba-vezetésének és elosztásának a kidolgozása.

Három magyar mérnök, Zipernowsky Károly, Déri Miksa és Bláthy Ottó Titusz 1885-ben szabadalmaztatják találmányukat és a világon először szerepel leírt szövegben a **transzformátor** elnevezés.



9. ábra. Őstranzformátor

Találmányaik, elsősorban a váltakozó áram alkalmazása és a transzformátoros áramelosztó rendszer, döntő előrelépést hoztak a villamosenergia-rendszerek elterjedésében. A rendszer első bemutatójára az 1885-ös országos kiállításon került sor. A transzformátor nem csupán kiállítási tárgy volt, hanem az egész kiállítás villanyvilágítását szolgálta. 12 transzformátor 1067 izzólámpát látott el árammal. Ez a rendszer modellje volt egy korabeli kisváros áramellátásának.

Csak három lehetőséget mutattam be, amelyek segítségével „éleszteni” lehet a gyermeki kíváncsiságot és tiszteletet, illetve példaképet lehet állítani a fiataloknak.

4. Interaktív kísérletek

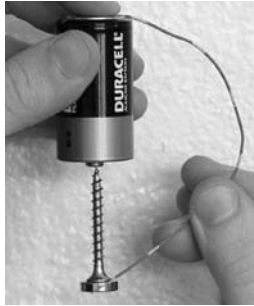
A kísérletezés megtanít tervezni, gondolkodni, két kezettel összeállítani az eszközt. Kitartásra, küzdelemre nevel. Ha sikerül ezeket a képességeket kialakítani diákjainkban, akkor a Márai idézet egyik célkitűzését meg is valósítottuk. Ez a ma kihívása. A társadalom számára hasznos eszközt kell tervezni, majd legyártani és eladni. Ezt csak képzett, és gyakorlattal rendelkező elmékkel lehet megvalósítani. Ez a ma követelménye.

A következőkben megadom néhány egyszerű, a tanításban hasznosítható kísérlet leírását.

Motor egy perc alatt. Anyagszükséglet: korong alakú mágnes (**neodímium**), elem (AAA), facsavar, 15-20 cm hosszú szigetelt drót ($\Phi=2$ mm).

Elkészítése és működése: a drótvégekről (1 cm hosszúságban) eltávolítjuk a szigetelést. A 10. ábrának megfelelően, a drót egyik végét az elem pozitív sarká-

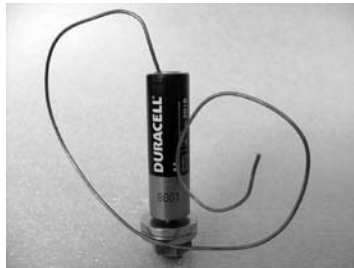
hoz érintjük, a másik végét, érintőlegesen a mágneses koronghoz közelítjük. A csavar a koronggal együtt forogni fog.



10. ábra. „Csavarmotor”

Motor öt perc alatt. Anyagszükséglet: 30 cm hosszú, szigetetlen réz drót $\Phi=1$ mm, korong alakú mágnes (**neodímium**), elem (AAA).

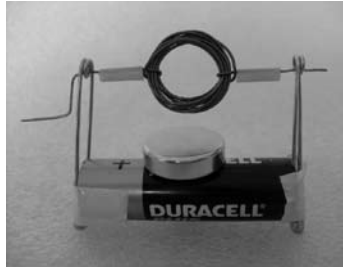
Elkészítése és működése: a 11. ábrán látható alaknak megfelelően hajlígtatjuk a drótot. A kísérletező kreativitásán múlik, hogy más alakra is formázhatja a drótot. Az elem pozitív sarkát a mágnesre helyezzük. Az alakzatot, amely forogni fog, a negatív sarkára akasztjuk.



11. ábra. „Unipoláris motor (1)”

Motor egyszerű anyagokból. Anyagszükséglet: 25-30 cm hosszú lakkszigetelésű drót, $\varphi=1$ mm, korong alakú mágnes (**neodímium**), elem (AAA), 2 darab biztosítótű, ragasztószalag, szívószál.

Elkészítése és működése: elkészítjük a 12. ábrán látható tekercset (az elemre feltekerjük a drótot). A ragasztószalag segítségével az elem két sarkához rögzítjük a biztosítótűket. Szívószálból két kb. 1 cm hosszú „távolságtartót” vágunk. Az elkészült tekercset az ábrán látható módon fűzzük a biztosítótűk karikáiba. A tekercs forogni fog.



12. ábra. „Unipoláris motor (2)”

Érdekes kísérletek

A 13. ábrán látható egy „pet-palack” motor, a „giling-galang” az azonos töltések taszító hatásának kimutatására szolgáló berendezés és a Segner-kerék.



13. ábra. Elektrosztatikai kísérleti eszközök

A könnyen elkészíthető kísérleti eszközök jó szolgálatot tehetnek az elektrosztatika fejezet tanításakor.

5. Végszó

Az Elektrotechnikai Múzeum szeretettel vár minden diákcsoportot, tanárt. Látogassanak el hozzánk, keressük közösen azokat a lehetőségeket, amelyek segítenek a természettudományok megszerettetésében. Csak így tudjuk biztosítani országunk számára a szakember-utánpótlást. A technika fejlődése nélkül elképzelhetetlen a társadalom előre haladása.

Bővebben: www.emuzeum.hu

Irodalom

dr. Jeszenszky Sándor: Jedlik Ányos, az első magyar elektrotechnikus Magyar Elektrotechnikai Múzeum 2000.Budapest

dr. Újházy Géza: Óstranszformátorok, Magyar Elektrotechnikai Múzeum 1990.Budapest

Verebély László: Jedlik Ányos két úttörő találmánya 1994

<http://www.youtube.com/watch?v=k7JTyRBfeF4&mode=related&search>

<http://www.magnet.fsu.edu/education/tutorials/java/faradaymotor/index.htm>

<http://www.sparkmuseum.com/MOTORS.HTM> Összes motor típus

http://www.greenfo.hu/hirek/hirek_item.php?hir=17086



NEVELÉSELMÉLET – PEDAGÓGIAI ANTROPOLÓGIA

SÍPOS ENDRE

BIZALMATLANSÁG ÉS ÖNVÉDELEM (Pedagógiai-antropológiai vizsgáldások)

Vázlat:

1. A bizalmatlanság természetrajza
2. Az önvédelem szelíd formái
3. PARANOID-STÁDIUM
4. Az önvédelem agresszív formái
5. A realitásérzék elvesztése
6. A realitásérzék visszaszerzése
7. Bátorság az ismeretlennel szemben

1. A bizalmatlanság természetrajza

1.1. Új ingerektől való félelem

Bizonyos fokú bizalmatlanság az önvédelem elemei lehetősége. Erényként is felfogható. A fehérgalléros bűnözők, a szélhámosok, a csalók éppen a bizalmunkkal élnek vissza. Bizalmunkba férkőznek és félrevezetnek, megvezetnek, becsapnak, megkárosítanak, végső soron megaláznak bennünket.

Ilyen kisebb-nagyobb megalázásokon már mindannyian átestünk: még a gyermekkorunk éveiben. Ha szerencsénk volt, akkor már életünk első szakaszában immunissá váltunk a csalókkal szemben. S az idegeneket, a szépelgőket, a lát-szatteremtőket egészséges bizalmatlansággal, azaz némi kétellyel fogadjuk. Mármint a közeledési szándékukat! Szüleink óvó intéseit idézzük: „Az utcán ne állj szóba idegenekkel, cukrot kínáló bácsikkal, a lakásba – ha egyedül vagy – ne engedj be idegeneket, stb.”

A dolog sajnos nem ilyen egyszerű. A bizalmatlanság valódi forrásai a negatív ingerek, élmények, tapasztalatok. S a bizalmatlanság tartalmaz egy csomó félelmet is, meg szorongást is, mivel bizalmatlanságunk tárgyai ismeretlenek. Akár élő, akár élettelen tárgyról van szó. A bizalmatlanság ily módon artikulált és artikulálatlan kényszerképzeteket kelt életre.

A bizalmatlanságban van valamiféle tehetetlenség, motivációhiány is. Félelem az új ingerektől, az új élményektől, az új ismerősöktől, az új élethelyzetektől, az új osztálytársaktól, tanároktól, új munkatársaktól, vezetőktől.

Az ismeretlentől való félelem az egészséges személyiségben egyhamar feloldódik, illetve a tudat alatti szférába süllyed. Nem úgy, mint a paranoiára hajlamos személyeknél, akiknél ez az érzés tartóssá válik.

1.2. Kötelékeken kívül lévő világ

Ennek a paranoid jellemvonásnak is van egy tiszta változata. Azaz a paranoid-pont legalább oly módon része az egészséges személyiségnek, mint a dependencia-pont, vagy az agresszió-pont. S itt nem csupán az egészséges önvédelemről s az egészséges kételyről van szó, hanem valami ősi – tiszta szabadságvágyról. A kötelékeken kívüli világ képzetéről.

Életünk során ugyanis: csecsemőkorunktól kezdve a pozitív és negatív ingerek nem mindig elkülönülten, hanem igen gyakran együttesen vannak jelen. Mondhatnánk azt is, hogy életünk folyását ezek az ambivalens ingerkomplexumok determinálják. Akár akarjuk, akár nem. Saját érzékszerveink által ily módon szinte függővé válunk a környező világtól. Fogyasztóvá. S ezen ingerkomplexumok által szocializálódunk, alakulnak ki szokásaink. Ezen ingerkomplexumok egyre nagyobbik hányada szisztematikus tanulási tevékenységhez kapcsolódik; de mindig marad egy rész, egy régió, melynek nincs ilyenfajta célra irányuló (teleologikus) rendeltetése. S éppen ez a rész az; az ember és a világ közvetlen érzéki kapcsolatában, ami a legmélyebb személyiségjegyek kialakulását determinálja.

Ebben a régióban az érzékelt világ és az elképzelt világ határai elmosódnak. Bár az elképzelt világ nagyrészt az érzékelt világ elemeiből épül fel, mégis egészen mássá válik. Kötöttségeken, kötelékeken túli szféráról van szó, ahol jól érezzük magunkat.

Ez a kötelékeken kívüli képzelt világ ráadásul egyéni karakterű. Csak a miénk! S ebben a világban jól érezzük magunkat.

1.3. A visszavágyódás stációi

Igenám, csakhogya képzeltvilágból, a kis külön-bejártú kánaánunkból gyakran kiűznek bennünket a való világ apostolai; szüleink – testvéreink – tanítóink – s mások. Kik azok a mások? Az idegenek. Akik először idegenként jelennek meg előttünk.

Ez a sokaság rendszeresen és szisztematikusán elrángat, eltérít, elvon bennünket a mi egyéni képzeltvilágunktól, az intim szféránktól. Ezért válunk bizalmatlanná a külvilággal szemben. Ezt nevezhetjük őseredeti – normális bizalmatlansági: PARANOID-PONT-nak

A jelent a kisgyermek is, mi is gyakran éljük át inautentikus módon. Azaz visszavágyunk az elképzelt múltba és jövőbe. Van, amikor mindkettőbe egyszerre. Azaz a **kisgyermekkor színes képei** vetülnek a felnőttkor jövőidejűségébe. Ezek a képzetek hihetetlenül fontosak, valójában az **érzelmi fejlődés alapját** képezik.

Akárcsak a visszavágyódás stációi. Ugyanis nem mindig ugyanoda vágyunk vissza. Egyre különösebb, differenciáltabb képzetsorok szemléltetőivé és részvevőivé válunk. S minél inkább rángatnak el bennünket ezektől az álmokképektől, külön-bejáratú intim szférától: annál nagyobb és annál **szébb és végtelenebb álomvilágba** térünk vissza. (Ez a visszatérés a művészi alkotó munka és a vallásos hit lényege.)

A visszavágyódás stációit átélve egyre szilárdabbá válik a **paranoid-pontunk**, azaz egyre **bizalmatlanabbá** válunk a világgal szemben. Ez a bizalmatlanság egyetlen módon enyhíthető: a **két világ azonos** pontjainak megtalálásával.

2. Az önvédelem szelíd formái

2.1. Az egoizmus nélküli magány

Az ébren álmodozó, elgondolkozó, egyéni-különös képi világban elmerülő gyermek **boldog**. Magányos és boldog. A magánynak ezek a legszebb pillanatai, percei, órái. E képzeletsoroknak általában ő a főszereplője, illetve az események láthatatlan mozgatója. De ez a központi szerep: nem egoista szerep. Éppen ellenkezőleg. A legszebb közösségi szellem érlelődik ezekben az **álomtörténetekben**.

Máris hallok a mélylélektan képviselőinek szavait. Ezek a nappali és éjszakai kisgyermekkorai álmok nem mindig olyan szépek, sőt egyes álmok **tudatalatti történésekről**, elfojtott vágyakról, átélt traumákról szólnak. G. Jung hívei szerint nemcsak erről, hanem kollektív ősképeink is legtisztábban a kisgyermekkor álmaiban jelennek meg. Valószínűleg így van. Olyan kisgyerekek álmairól lehet szó, akik még nem tudnak beszélni, s a vizuális önkifejezés azon eszköztárával sem rendelkeznek, amikkel ezen álmokat tárgyi formába tudnák önteni. Így aztán nekünk csak hipotetikus elképzeléseink lehetnek e képsorokról.

Az egoizmus nélküli magányban megjelenő, visszatérő képzetsorok rendszeres átélésének nem csupán a későbbi művészi alkotó munkában van kulcsszerepe: hanem **a személyiség normális fejlődésében** is, illetve a személyiséggé válás megalapozásában. Nemcsak az érzelmi fejlődésben, hanem az értelmi fejlődésben is. A test – lélek – szellem szerves egységének létrejöttében. Az **autonóm belső képzeletvilág** a lehető legfontosabb emberi vonás. Pontosabban fogalmazva: Az emberi tudat, mint szubsztancia első és legfontosabb attribútumának kialakulásáról van szó.

2.2. A kétely elemi formái

A kisgyermeki PARANOID-PONT ezek szerint e belső világ képzetsorainak megszakítottságai által, azaz a megszakítás pillanataiban jön létre. A külvilág rendszeresen és szisztematikusan megzavarja ezeket a **belső történéseket**. A kisgyerek nem kételkedik a külvilág valóságosságában, de jobban szereti a maga által létrehozott belső világot. Az utóbbit tartja valóságosabbnak. Ez az ősi – ösztönös

szubjektív idealizmus nemcsak, hogy természetes dolog, hanem a valódi én kialakulásának előfeltétele. Ugyanis akiben nem jön létre ez az **autentikus belső világ** a korai gyermekkorban, az a későbbiekben képtelen autonóm személyiséggé válni. Nem rendelkezik szilárd támponttal. Akiben pedig nem alakul ki ez az elemi PARANOID-PONT, az képtelen a külső és belső régiót egymástól elkülöníteni. A kétely elemei formáira szükség van. (Eddig nincs is semmi probléma.)

A baj akkor kezdődik, amikor a KÉTELY-PONT túlzó hangsúlyt kap. Uralkodóvá válik. Amikor a növekvő gyerek belső világa oly módon válik egyre artikuláltabbá, hogy közben a külvilág, a környezet történései: ingerei, elvárásai egyértelmű ellenérzéseket váltanak ki benne. Ezt hívja a szakirodalom elhúzódó dackorszaknak, illetve az embrionális én megnyilvánulásának.

Különben ez is természetes dolog. Megindul a szelekció. A kisgyerek a külvilágból nem mindent utasít el. Csak azt, ami nem egyezik a belső vágyaival, a belső szükségleteivel, ami nem az ő kielégülését szolgálja.

A kétely ezen elemi formái az emberek nagy részénél a felnőttkorban, sőt az öregkorban is megmaradnak: a személyiség egoista karakterét erősítve. De az is lehet, hogy szimpla **természetes önszeretetről** van szó?

2.3. Szkepticizmus, mint előítéletvár

A szkepticizmus kifejlett formái már jóval később, az intellektuális fejlődés magasabb szintjein jelenhetnek meg. Illetve a szkepticista világnépek van egy olyan változata is, amely nélkülöz mindenféle intellektust. Sőt: Szinte elzárja ezt az utat. Miről van szó? ELŐÍTÉLETVÁR – építésről!

Az **előítélet-betegségben** szenvedő személyiség kialakulásának szerintem három oka van.

Első ok: Sajnálatos módon ezeknél az egyedeknél a kisgyermekkorban nem alakul ki intim belső világ, amiről az előbbiek során beszéltünk. Vagy ha kialakult, akkor ez valamilyen külső hatásra drasztikusan elfojtott.

Második ok: Ezt a belső űrt az ilyen egyedek minél hamarabb ki akarják tölteni. Személyiségüket így próbálják stabilizálni. Illetve önféltékeléssel a magasabbrendűség látszatát kívánják megteremteni.

Harmadik ok: Miután ez a hamis látszat egyhamar lelepleződik, s minden érzelmi sivársággal társul: a summás, kategorikus **ítélet-alkotás** mint valamiféle vakrepülés elkezdődik. S a téves képzetekhez (ítéletekhez) való foggal-körömmel való ragaszkodás végtelenül folytatódik.

Mindenféle pesszimista diagnózis ellenére az ELŐÍTÉLET-BETEGSÉG igenis gyógyítható. Csak erre a gyógyító munkára nem nagyon vállalkozik senki.

Olyan személyiségzavarról van szó, mely felvilágosító munkával, az emocionális szféra megerősítésével kiküszöbölhető. Persze csak akkor, ha van egy olyan egészséges szellemű közösség, szellemi–lelki–etikai háttér, amelyben a megtisztulási folyamat természetes módon elkezdődhet, és lépésről lépésre megvalósulhat.

3. Paranoid stádium

3.1. Gyümölcsöző kétely

Mint láttuk a PARANOID-PONT, mint az egyik neuralgikus pont a sok közül a PASSZIV ÖNVÉDELEMMEL áll kapcsolatban. A PARANOID lelkiállapotnak sokféle pozitív és sokféle negatív változata van. Mi most éppen az arisztotelészi középértéket keressük. Az egyik középérték F. Bacon GYÜMÖLCSÖZŐ KÉTELY néven említett stádiuma. A másik pedig az ALKOTÓ MUNKÁT KISÉRŐ ÖNKONTROLL, mint kétely. Az első, mint tudományos megismerés módszere jelenik meg a reneszánsz szellemiséggel karöltve. A másik pedig az individualista önfejlesztés tiszta lehetősége. (A felvilágosodás korában vált valódi életszemléletté.)

A gyümölcsöző kétely, s az intellektuális önkontroll, mint eszme, valójában már az ókori görög filozófiában jelen volt. Gondoljunk csak PLATON és KARNEADÉSZ filozófiájára.

A szkeptikus filozófia nem tartja igazságnak az érzékszervek által nyújtott érzeteket. Hiszen érzékszerveink becsaphatók. (Az érzécsalódás jelenségei ismertek.) Az ember különben is hajlamos előítéletekre, ködképekre, mágikus téveszmékre levezetni a valóságot. A tudományos megismerésben kulcsszerepe van a GYÜMÖLCSÖZŐ KÉTELYNEK.

Az emberi gondolkodásban is. Az ókori görög filozófusok miben különböztek az előző kultúrák gondolkodóitól? Elsősorban abban, hogy tudtak kérdezni. S a kérdéseket logikai sorba tudták állítani. Konkrétan tudták meghatározni a vizsgálódás tárgyát. S az igazságot keresték. A rejtőzködő igazságokat akarták feltárni. S nem elégedtek meg félmegoldásokkal, féligazságokkal. Éppen ezért ma is minthaül szolgálnak számunkra. (Utat mutatnak.)

Lehet, hogy a görög filozófusok paranoiások voltak? Lehet, de a legnormálisabb paranoid stádiumban éltek.

3.2. Önpusztító kétely

Az elmegyógyászatban a PARANOIA kórképei igen ijesztőek: A paranoid egyén gyanakvó, túlérzékeny, bizalmatlan, veszekedő, makacs, merev, öntelt. Mindig úgy érzi, hogy becsapják. Ellenség veszi körül. Mindig úgy érzi, hogy kihasználják. Mások érvényesülnek az ő munkája által. A paranoid személyiségnek nincs valódi barátja. *Titkolózó ember*. Képtelen feloldódni. Képtelen átadni magát a mindennapi örömeknek. A paranoid személy *feszült, szenved, ingerült. Veszekedő, perlekedő, féltékeny, elzárkózó, izolált. Minden nap, minden órában, minden percben a megalázástól, a megszegyenítéstől fél.*

Milyen jó, hogy mi nem szenvedünk ebben a betegségben! Milyen jó, hogy a mi életünknek voltak – vannak – valószínűen lesznek oldott – szép – örömteli pillanatai!

S most szépen tegyük szívünkre a kezünket. Vajon nem voltak az életünkben olyan órák – napok – pillanatok, amikor mi is átéltük különböző mértékben ezeket a gyalázatos érzéseket. S az sem biztos, hogy pusztá téveszmékről, téves érzékelésről volt szó: minden esetben. Lehet, hogy még objektív alapja, reális oka is volt ezeknek a száralmas érzéseknek. Valamik vagy valakik kiváltották ezeket!

Az vesse a paranoid tünetekben szenvedő betegekre az első követ, aki soha nem élt át hasonló érzéseket. Akiben nem merült fel soha, semmiféle gyanú a környezetével szemben. Aki soha, senkivel nem volt bizalmatlan. Vagy, aki soha nem érezte becsapottnak magát hazánkban, vagy hazánkon kívül. S van-e közöttünk olyan ember: itt a Kárpát-medencében, akit nem aláztak vagy nem szégyenített meg, okkal vagy ok nélkül? Joggal vagy jogtalanul? Az vesse az első követ a paranoiában szenvedő embertársainkra!

3.3. Öngyilkos magány

Aztán van a PARANOID-KÓRNAK egy olyan stációja, amikor az egyén menthetlenné válik. S miért szólok erről éppen egy pedagógiai–antropológiai tanulmány keretében? Talán azért, mivel addig a stációig nemcsak felnőtt és időskorban, hanem gyermekkorban is el lehet jutni.

A paranoia a nagyreményű – tehetséges – küzdő s a sikertelenségbe fulladó ember betegsége.

A paranoid személyiség egy idő után elszigetelődik, lokalizálódik a közösségtől. (Ahova lehet, hogy be se vették.) Tehát a magány egy eredendő létállapot számára. S itt nem arról a magányról van szó, arról a kisgyermekkorban belső világ-építő álomvilágról, ami az autonóm – érzelmileg gazdag énkép kibontakozását segíti elő, hanem ezen énkép – személyiségkép visszajáról. A negatív stádiumról. A földön átélendő pokolról.

A veszekedő–agresszív megnyilvánulásoknak is lehetnek paranoid gyökerei.

S az a legszörnyűbb az egészben, hogy ez az életsors gyermekkorban – felnőttkorban – s öregkorban is realizálódhat. A hajdani nagy reményekkel induló, sikeres életpályára készülő egyén hirtelen megbicsaklik: gögős – merev – öntelt álarcot ölt magára: hirtelen szembekerül szeretteivel, barátaival; kényszerpályára pördül, s zuhan lefelé, s pokoli fájdalmakat él át; a *szégyen* fájdalmát. Az egész világ, minden ember *ellenfélle* válik számára. Minden visszajára fordul, S már nincs visszaút. Önkényesen vagy önkéntelenül maga zárja el utakat. S mindezt titokban teszi. Hogy beteljesüljön a fájdalom. Hogy senki ne tudjon segíteni rajta...

4. Az önvédelem agresszív formái

4.1. A hisztéria természetrajza

Az agresszor a másik ember magánterületére hatol be, s ott merényletet követ el. Az agresszióknak van egy enyhébb, szelídebb változata, ami nem is agresszió

valójában, de az agresszió látszatát kívánja keltetni. Holott semmi más, mint **segélykiáltás**. Vészreakció. A belső fájdalom, a sértettség nyilvánosságra hozása. A belső érzések őszinte, kendőzetlen kivetítése, világba öklelése. Valójában a HISZTÉRIÁRÓL van szó.

S a PARANOID és a HISZTEROID neuralgikus pont igen közel áll egymáshoz. Paranoiásból hisztérikussá válás a gyógyulás első lépése. Illetve a következő mélyrepülés kezdete.

A hisztrionikus személyiségzavar tünettanából érdemes néhányat felsorolni: A beteges dramatizáló képesség színészi ambíciókat rejthet magában. Az énközpontú újdonságkeresés a színes egyéniségek sajátossága. A saját előnyeit keresi. Gátlástalanul egoista. A szerepjáték a belső üresség álcázásának az egyik leghatékonyabb módja. A hisztrionikus személyiség nem tud másokra figyelni, csak magára. Dührohamai demonstratívák. Az öngyilkossági kísérletek úgyszintén. A környezetét akarja zsarolni, kimeríteni. A kóros hazudozás, a kacérkodás a fegyvertárak részét képezi. Valójában szánalmas, éretlen, karakter nélküli, érzelmileg sivár egyénekről van szó, akik sok mindenben hasonlítanak a pszichopatakhhoz, de azoknál jóval kisebb pszichikai energiával rendelkeznek. S jóval könnyebben leleplezhetőek és jóval könnyebben gyógyíthatók. Valójában kis parazita ripacsokról van szó, akiknek módszereit a megszorult állapotba kerülő normális emberek is gyakran alkalmazzák.

4.2. Hisztéria, mint stratégia

Mik is ezek a módszerek? S miképpen kerülnek alkalmazásra? Milyen taktikai megfontolásból, s milyen stratégiát követve. Beszélhetünk-e ebben az esetben egyáltalán bármiféle taktikáról és stratégiáról? Igen, beszélhetünk! Egyetlen esetben nem beszélhetünk. A hisztéria-pontnak ugyanis van egy pozitív stádiuma. A jogos felháborodás, a jogos belülről őszintén jövő dühroham, a kitörés állapota. Ilyen hisztérikus állapotba akkor kerül az ember, amikor embertársai tudomására akar hozni valamit, amit azok már halk szavakkal mondva képtelenek felfogni. Ezt agresszív figyelemfelhívásnak is nevezhetjük. S ezt az őszinte hisztérikus dührohamot csak a legvégső esetben szabad bevetni. (A XX. századi drámairodalomban nagyszerű példákkal találkozunk.)

A HISZTÉRIA további változatai negatív karakterűek és sajnálatos módon pontos taktikai, stratégiai, logikai utat követnek. Már az egészen kicsi gyerekeknél szisztematikus rendszerességgel felszínre törő hisztériarohamok teleologikus jellegűek. Azaz konkrét célképzetekre irányulnak.

A pavlovi feltételes reflex szabályai szerint, ha a kisgyerek hisztériarohamával eléri a célját, azaz **jutalomban részesül** érdemtelenül, akkor ezek a hisztériarohamok újra és újra megismétlődnek, **rögzülnek**. (A falkavezérségről és a liberális nevelési elvek következményeiről már írtam az előző tanulmányaimban.)

A szomorú csak az, hogy ezek a célirányos hisztériarohamok taktikai és stratégiai rendszere jelen van a **felnőtt társadalomban**, s annak is az egyik leg-

fontosabb és legérzékenyebb szférájában: a tömegtájékoztatóban s a politikai életben.

Sajnos ezek az előre megtervezett hisztériarohamok, agymosó stratégiák sikeresnek bizonyultak. Sikerült embertársaink ezreit – millióit **félrevezetni**, megvezetni, megalázni.

4.3. A hisztériából való kigyógyulás

Mindenféle negatív vélemény ellenére a hisztériából, mint betegségből individuális és társadalmi szinten is ki lehet gyógyulni.

A gyógyulásnak egyetlen lehetősége van. Ez pedig nem más, mint egy szilárd értékrend megteremtése, a tényekre épülő igazságok felmutatása; a hazugságok, a csúsztatások, s félrevezetések leleplezése!

Bizonyára csodálkozunk azon: hogyha ez ilyen egyszerű, akkor a gyógykezelés miért nem kezdődik el? (Individuális és társadalmi szinten) Lehet, hogy azért nem, mivel a gyógyítók és a gyógyítandók nem ismerik a gyógykezelés lépéseit? Ezen könnyű segíteni.

Első lépésben a demonstratív dührohamok háttérét, indítékait, kiindulópontjait, a tényanyag igazságtartalmát kell megvizsgálni. Miért tette? Mi volt a szándéka, a célja? Illetve miről akarta a figyelmet elterelni?

Második lépésben azt kell megvizsgálni, hogy a demonstratív dühroham háttérben milyen igazságok és hazugságok lepleződtek le? S kinek az érdekét szolgálta bizonyos hazugságok igazságokként való tálalása? Kinek, kiknek lett ebből előnye és kinek és kiknek lett ebből hátránya.

Harmadik lépésben leltárt kell készíteni! A tényeket kell tisztázni. A létező és hiányzó tulajdonságokat, komponenseket (attribútumokat, akcideneciákat). S azután kell feltárni az egészet, mint a részek szerves egységét. S szembesíteni kell a beteget az igazsággal!

A szembesítés után a 4. lépésben a normális utat is meg kell mutatni, fel kell tárni. A normális személyiség s a normális társadalom működésének törvényeit, a normális együttlét szabályait, s a mozgáslehetőségek alsó és felső küszöbértékeit, s a valódi szabadság kitaposott és kitaposatlan útjait...

5. A realitásérzék elvesztése

5.1. Beteges polarizálás

A pozitív paranoid-pont, az őseredeti bizalmatlanság a világ egy-egy jelenségével, illetve embertársunkkal szemben egy bizonyos mértékben biztonságot nyújt számunkra, azaz az identitástudat stabilizációjában is szerepet játszik.

A paranoia pont mértékének növekedésével sajnálatos módon negatív, szerencsétlen állapotba kerülünk. Ha ugyanis a világ egyre több jelenségével, egyre több embertársunkkal szemben bizalmatlanná válunk, akkor egyre inkább fogyatkozik

az elfogadott jelenségek és emberek tartománya. Akkor elkezdődik egy bizonyos fajta leépülés, szegényedés. S az identitásunk is eltorzul ilyenkor.

E folyamat három stádiuma szépen elkülöníthető egymástól.

Első stádiumban kezdődik el a polarizálódás. A világ felosztása fekete és fehér, szeretett és gyűlölt mezőre. A felosztás akár logikai-ismeretelméleti megismerés alapján is történhetne, s egy objektív rendszer is kialakulhatna. Ezzel szemben itt a kétfajta kosárba való besorolás teljesen **esetleges, szubjektív**, elfogult, külsőséges-felzínes elemekkel építkező...

Második stádiumban e torz rendszer kezd megszilárdulni, becsontosodni. (Ebben az utóbbi időben az agymosó médiák sokat segítettek. A tévképzetek megszilárdulásában szinte vezérszerepet töltek be...)

A harmadik stádiumban teljesebbé válik a REALITÁSÉRZÉK-VESTÉS. A szomorú az, hogy szinte visszafordíthatatlan folyamatról van szó. Hiszen a tévképzetek, téveszmék éppen olyan mély gyökereket képesek kifejleszteni, mint a valódi eszmék. Konformizálódnak. Olyan masszává állnak össze, amit szinte lehetetlen szétrobbantani. A közvélemény a paranoiásoknak ezt a jellemvonását ismeri.

5.2. A környezet, mint ellenfél

Mivel a paranoia az egyik póluson növesztett gyökeret, az ellenkező pólushoz nem csak bizalmatlansággal viszonyul, hanem gyűlölettel is. Nem véletlen, hogy a gyűlöletpiac tulajdonosai éppen a paranoiára hajlamos egyének közül szedik a legtöbb áldozatukat. Az ellenségkép-építésben és a gyűlöletbeszéd-szításban is ezt a populációt veszik célba. Az akciójuk természetesen csak akkor jár sikerrel, ha az áldozatokat a tudatlanság állapotában tudják tartani. (A történelemből ismert ópiumháború is hasonlóan zajlott, a mai módszerek ennél jóval alattomosabbak, éppen ezért hatékonyabbak is.)

Valójában nincs könnyű munkájuk az agymosóknak, mivel az idő ellenük dolgozik. Az áldozatoknak ugyanis vannak tiszta pillanataik, s bizalmatlanságuk új irányt vehet, azaz éppen a bevetők (a gazdik) ellen is irányulhat. Illetve eljőhet a **megvilágosodás** pillanata.

Legveszélyesebb helyzetben a gyerekek, a felnövekvő nemzedékek vannak – különösen akkor – ha csak a bevetőkkel, a gyűlöletkeltőkkel találkoznak, s kialakul bennük egy nagyon mély **bizalmatlanság** az IGAZSÁG hirdetőivel szemben. (Nem véletlen követnek el mindent az agymosó hatalom percmember-figurái, hogy az oktatás és a média informáló csatornáit az ő kezükben összpontosuljanak.)

A megvilágosodás pillanata ennek ellenére, vagy éppen ezért: előbb vagy utóbb minden nemzedéknél menetrendszerűen bekövetkezik. Kár az elpazarolt évekért!

Vagy nem kár! A gyógyulás nyomán gyermekeink immunissá válnak minden hazugsággal szemben? Azaz paranoia-pontjuk megfelelően működik. Úgy legyen!

5.3. A pokolból való menekülés

Ha a paranoia tünettanát újra végigvesszük, akkor újra elszörnyülködünk. Ráadásul ezek a tünetek gyermekeinknél kisebb-nagyobb mértékben fel-fel bukkannak. Szinte minden korosztálynál. Vegyük sorra: nem csak a tüneteket, hanem a szabadulás, a megtisztulás módozatait:

Az 1-2. osztályos, a 6-7 éves gyerekek nagy része hajlamos a **féltékenységre**. Mind a 27-en egyszerre akarják megfogni a tanító néni kezét. A kiválasztottra azonnal féltékenyek lesznek. A megoldás nagyon egyszerű: mindenkire sor kerül. Ki kell várni. Gyógyszer: a türelem.

A 3-4. osztályos, a 8-9 éves gyerekek egy része **veszekedő**. Nem örökletes tulajdonságról van szó, hanem pusztán helykereső kísérletről. (Mi is éppen így veszekedtünk. Lehetőleg a felnőttektől távol.) Nem tudtuk mi sem, hogy lettünk egy időben egymás ellenfelei, majd egy másik időben egymás barátai. Mostanában a szülők beleszólnak az ügymenetbe, s elhúzódik a viszály. Gyógyszer: bizonyos mértékben hagyni kell, hogy rendeződjenek az erőviszonyok, lehetőleg természetesen.

A 10-12 évesek, az 5-6. osztályos gyerekek szeretnek titkolózni, s külön bejáratú bizalmatlan és bizalmas viszonyba kerülni elképzelt dolgokkal. Hagyjunk nekik szabadidőt, hogy saját magukban végigjárják a történeteiket.

A 13-14 éves gyerek, 7-8. osztályos ifjú, a pubertás: feszült – szenved – ingerült, ezért minden nevet, s fegyelmezetlen. Nem velünk van baja. Nem tud mit kezdeni magával. Ha intuitívan ráérezünk a komolyság és komolytalanság váltakozó ritmusára, akkor partnerré válhatunk, s megfogadják tanácsainkat. Ez az első cezurapont.

A nagy sorsfordulók majd ezután következnek.

6. A realitásérzék visszaszerzése

6.1. A helyes gondolkodás

A nevelésnek talán éppen az a kulcsmondata, hogy próbáljuk meg közös érveléssel a gyermeknek, az ifjúnak, az embertársunknak azt a REALITÁSÉRZÉKÉT visszaszerezni, amivel még földi élete során soha nem is rendelkezett.

Az ókori filozófus PLATÓN érzett rá e probléma lényegére, amikor az EMLÉKEZÉSELMÉLETÉT létrehozta. Ezt a munkát különben 15 éveseknél, azaz középiskolás korosztálynál érdemes elkezdni, a kollektív emlékezet lényegét tudatosítani.

Miről is van szó valójában? Mi a realitásérzék lényege. S egyáltalán milyen kapcsolat fedezhető fel a REÁLIS és IDEÁLIS KÖZÖTT? Platón ideaelméletének tézisei miképpen ültethetők át nem csak a pedagógiai elméletbe, hanem a pedagógiai gyakorlatba is. (Alapvető, antropológiai kérdésekről van szó.)

A helyes gondolkodás nem más, mint az IDEÁLIS megragadása a REÁLISBAN, illetve a REALITÁSHOZ való eljutás az IDEÁKON keresztül. Az előbbit tarthatjuk felfedezésnek, az utóbbit pedig emlékezésnek. (Ezek a kifejezések metaforikusan értendők.)

Az a különös az egészben, hogy e kétféle gondolkodási – megismerési – szemléleti módban a PARANOIA-PONT szintén kettős szerepet tölt be. Egyrészt bizalmatlanok vagyunk a megismerés tárgyai iránt: a reáliák és ideák iránt. Másrészt e bizalmatlanság által gerjesztett gyümölcsöző kétellyel, a helyes gondolkodás által fedezzük fel a kapcsolatot a két dolog között. Azaz eljutunk addig a platóni gondolatig, hogy a **valódi létezők**, a valódi realitások: maguk az ideák.

6.2. Manipulálhatatlanság

Aki ugyanis már eljutott abba a kegyelmi állapotba, hogy az érzékelt, közvetlen tapasztalatokat képes különválasztani a mélyebb, **valóban létező világtól**: azt már nem lehet félrevezetni, manipulálni, eszközként használni. Az már önmagától is képes a valódi létezőket felfedezni, s ebben a szellemiségben élni.

Éppen eddig kellene a tanítványainkat eljuttatni. S mi az akadálya ennek? Semmi akadálya nincs. S akkor miért nem valósul meg? Talán azért nem, mert tévúton járunk. Ideális célokat tűzünk magunk elé, alapkompenciákról beszélünk, s formai követelményeket támasztunk. Hatalmas tömegű tananyagot ömlesztünk a tanítványainkba. De készséget is fejlesztünk, Tanítványaink megtanulnak helyesen írni-olvasni, (több nyelven is) és számolni. Ki tudják tölteni a TESZT-eket. Pontokat szereznek. Megtanítjuk őket pontokat szerezni...

Mire kellene megtanítani őket: Elsősorban: helyesen gondolkodni! Ugyanis az ismerettömeg nem pótolja a helyes gondolkodást. Meg kellene tanítani helyesen kételkedni! (Nem kekeckedni, hóbörögni.) Meg kellene őket tanítani helyesen kérdezni! S a kérdésekre korrekt választ adni. Meg kellene őket tanítani viselkedni. Meg kellene velük ismertetni az emberi egymás mellett élés elemi szabályait! Igazságkeresésre, a problémák mélyére hatolás technológiáját kellene velük megismertetni. Meg kellene tanítani őket emlékezni! Emlékezni a valódi emberi értékekre! Nemzeti értékekre! A valódi létezőket kellene elkülöníteni a sallangtól! S meg kellene őket tanítani arra, hogy bátran nézzenek szembe a tényekkel, az igazságokkal! S meg kellene mutatni nekik, hogy ezt miképpen kell csinálni!

6.3. A tényekkel való szembenézés

Hát igen. Manapság itt nálunk ez a legnehezebb. A múlttal és a jövővel való szembenézés még megy valahogy. De a jelennel szembenézni, az nem megy. Figyelemelterelés! Homályos kérdések, kitérő válaszok! A felnövekvő nemzedékek nagyon érzik, hogy valami komoly baj van a jelenlegi felnőtt nemzedékkel. Az apákkal és a nagypapákkal. Velünk.

Bizalmatlanok velünk szemben. Teljesen indokoltan. Ezt a paranoiát mi gerjesztjük. Ambivalens módon kénytelenek viszonyulni hozzánk. Hogy **gondoskodunk** róluk: ételt – italt – tanulási lehetőséget nyújtunk számukra az tiszteletreméltó. De az, hogy elloptuk a jövőjüket, az önálló életútkezdés lehetőségét: az gyalázatos. Minden benne van a tekintetükben, akár tudomásul vesszük, akár nem.

Mi a megoldás ilyenkor? Magunkkal kell kezdjük. Magunkat kell megnevelnünk: mielőtt a katedrára lépünk. A szőnyegaláseprő szülőkből – tanítókból már elégük volt annak idején: nekünk is gyermekkorukban. A szigorú, következetes, igazságos tanárainkra emlékezünk. Ők mélyebb nyomokat hagytak bennünk, mint a jópofizó – bratyzó – konfliktuselkerülő – konformista – folyékony akkori felnőttek.

Lehet, hogy most jött el az ideje annak, hogy előgerinchúros embertársaink is gerincoszlopot növesszenek magukban. Nem maguk miatt, hanem a gyermekeink miatt. Azért, hogy a most felnövekvő nemzedékek számára mintául szolgálhassanak. S itt a SZOLGÁLAT kifejezésen van a hangsúly, amit mostanában nem nagyon emlegetnek. Holott **szolgálat** nélkül **emberi értékek** nem születnek, s nem fejlesztenek gyökeret. Az értékeket őrizni, ápolni kell.

7. Bátorság az ismeretlennel szemben

7.1. Sztoikus életszemlélet

Nem csak a hisztéria, hanem a paranoia is gyógyítható. A gyermekkorban mindenképpen. Hogyan? Neveléssel, illetve konkrét nevelési feladatok vállalásával, végrehajtásával.

A paranoiában, a hisztériában van egy csomó GYÁVASÁG. A bizalmatlanság a gyávaság külső megnyilvánulása. A gyávaság legyőzésével a bizalmatlanság elpárolog. Hogyan lehet legyőzni a gyávaságot? BÁTORSÁGGAL! S honnan meríthető a bátorság: kívülről és belülről! Mit mond Marcus Aurelius: „LÉGY, MINT A SZIRTFOK” Milyen a szirtfok: SZILÁRD, KEMÉNY, IDŐTÁLLÓ, ÖRÖK, VÉGTELEN IDŐT MAGÁBA ZÁRÓ.

Ezt a szilárdságot kell magunkban kialakítanunk! Ez a SZTOIKUS világnézet, a SZTOIKUS ETHOSZ lényege.

Mi emberek, ha nem építünk magunkban szilárd pontokat, akkor gyengék és kiszolgáltatottak maradunk. Ismeretlen világ vesz bennünket körül. (Ezt a félelmet mindannyian átéljük.) Ismeretlen, megoldatlan egyenletek, feladványok, gordiuszi csomók, sötét démonikus erők, mágikus párák vesznek bennünket körül.

De mi nem ijedünk meg! Bátran nézünk szembe az ismeretlennel! Nem csüggedünk. Megkezdjük a feltáró munkát! Mint a hegymászók és a barlangászok. Lépésről lépésre haladunk. Jól meggondoljuk, kiszámítjuk a következő lépést, lépéseket.

Ha hagynak bennünket! Akkor is, ha nem hagynak. Akkor is, ha akadályokat gördítenek elénk a természeti erők és embertársaink. Akkor is!!!

7.2. Epikureista életszemlélet

Az epikureista életszemlélet nem ellentéte a sztoikus életszemléletnek. A sztoikus egyén bátor, céltudatos, képes legyőzni az akadályokat. Az epikureista szemléletű ember pedig tud örülni az élet apró dolgainak is. Az epikureista egyén az öröm forrásainak tartja a mindennapok természeti jelenségeit. A természet apró adományait. Akárcsak Szent Ferenc, aki a madaraknak prédikált! Miről? Isten végtelen jóságos hatalmáról, Napfivérről, Holdnővérről, az egyszerű, tiszta életről.

A sztoikus és epikureista életszemlélet komplementer viszonyban áll egymással. Mindig is abban állt. Az ókorban, a középkorban, az újkorban is. S a kétféle életszemlélet szépen megfér egy-egy emberben. Bennünk. Hogyan?

Úgy, hogy magasztos célt tűzünk ki magunk elé, s a hajszálnyi eredményeknek is örülünk. Úgy, hogy meg akarjuk hódítani a világot, de nem akarjuk eszközként használni embertársainkat. Illetve közös cél, a KÖZJÓ szellemében tevékenykedünk.

A világ meghódítása ugyanis nem a hatalom akarását jelenti. (Ezt a tévképzetet minden korban újra és újra le kell küzdeni.) A sztoicizmus és az epikureizmus eszmeköre éppen a hatalomvágy leküzdésére, a hatalomvágy fölé emelkedésre irányul.

A megtisztulás lépéseit éppen ezen a szellemi úton kell megtennie minden nemzedéknek. Nem lehetünk rosszabbak mi sem, mint amilyenek apáink, anyáink voltak. S fiaink és lányaink se legyenek rosszabbak, gyengébbek nálunk. Különbnek kellene lenniük.

7.3. Jó embernek lenni

A bizalmatlanság, a paranoia legyőzése alapfeladat. Önvédelmi feladat. Elsősorban belső félelmeinktől kell megszabadítanunk magunkat. Hogyan?

A belső félelmek legyőzése kisgyermekkorban hipnotikusan történik. A közvetlen környezet hipnotikus szeretetenergiája kigyógyít bennünket minden testi és lelki bajból.

A tanulóévek első szakaszában, 6-10 éves korban gyermekeinknek meg kellene tanulniuk a félelem egyéni legyőzésének technológiáit. (Ezzel mindmáig adós az elméleti és gyakorlati pedagógia.)

A tanulóévek második szakaszában 11-14 éves korban konkrét antropológiai ismeretek meglapozására kellene sort keríteni. (A reál és humán tudományok és a művészeti nevelés egységében.) Mit kellene ekkor megtanítani? Egyetlen egy dolgot. Illetve egyetlen kérdésre kellene végtelen sok választ adni. A kérdés így hangzik: MIÉRT JÓ EMBERNEK LENNI? És sajnos a neuralgikus pontok természetét, az arisztotelészi középértékeket, illetve a lelki egyensúlyteremtés technológiáját ekkor kellene velük megismertetni. (A reál és humán tudományok és a művészeti alkotófolyamatok gyakorlásának egységében, szellemében.) Úgy legyen!

A TEHETSÉGGONDOZÁS GYAKORLATA

SZÁZDI ANTAL

ELITNEVELÉS ÉS INTEGRÁCIÓ avagy: tehetséggondozás és felzárkóztatás

Napjaink közoktatása az integráció korát éli. Az integráció a szociális helyzetükből és fejlettségükből eredő hátrányokkal küzdő gyermekek (óvodások, iskolások) a többi, hozzájuk képest kedvezőbb szociális körülmények között élő, markáns személyiséganomáliákkal nem jellemezhető kortársaikkal való esélyt teremtő közös nevelését-oktatását jelenti. Ma már ez az oktatásszervezési forma az oktatási törvényben rögzített kötelezettségként szerepel. Ennek egyik, nem éppen jelentéktelen oka a társadalmunkra jó ideje sajnálatosan jellemző gazdasági nehézség, ami előnytelenül hat a költségvetésből – összegét és nem arányát tekintve – jelentős tétellel részesedő közoktatásra is. Egyszerűen fogalmazva: az integrált nevelés-oktatás nemzetgazdaságilag olcsóbb, mint a tehetségesek és fogyatékosok elkülönített nevelése-oktatása, fejlesztése. Finanziális szempontok szerint tehát előnyös az integráció, és tegyük hozzá, hogy kifejezett pedagógiai és társadalomszociológiai érvek sem szólnak ellene (ha az persze indokolt mértékben és megfontoltan valósul meg, vagyis a jót jól is teszik az érdekeltek).

1. Integráció: különbözőek együtt

Az integráció bizonyos szempontból elkerülhetetlen közoktatási (makroszint) és intézményi tanulásszervezési (mikroszint) eljárás, noha az integrációra nem szoruló, azt eltérni kénytelen tanuló (és szülő), meg az abban részt vevő pedagógus szemszögéből nézve nem a legtámogatottabb szakmai formáció. Emiatt nem kevesen ellenzik a sajátos nevelési igényű gyermekek, vagyis a testi, érzékszervi, beszéd és értelmi fogyatékosok (a jelenség háttérében organikus ok áll); illetve a megismerő funkciók vagy a viselkedés rendellenességével jellemezhető gyermekek (a jelenség háttérében nem organikus ok áll, vagyis azokról van itt szó, akik magatartási és tanulási nehézséggel küzdenek) együttes nevelését, indokként leginkább azt hangoztatva, hogy nem a lentiek kapaszkodnak feljebb, hanem a fentiek rántják magukhoz a lentiek. Rövid távon ez az érv talán helytálló is lehet. A szociális helyzetükből adódóan gyenge intellektusú, eltérő kultúrájú, magatartású, tanulmányi eredményű, (halmozottan) hátrányos helyzetű tanulók együttnevelését, oktatását ellenzők érveiben vannak meggondolásra készítő elemek. (Egy kormányrendelet értelmében azok a gyermekek tartoznak a halmozottan hátrányos helyzetűek körébe, akik rendszeres gyermekvédelmi támogatásban – étkezési, pénzbeli juttatás, stb. – részesülnek és amikor 3 évesek voltak, vagy amikor a tankötelezettségüket megkezdték, szüleik legfeljebb az általános iskola 8. évfolyamára kerültek.)

lyamát fejezték be sikeresen. Körükbe tartoznak még az állami nevelt gyermekek is. Úgy tűnik egyébként, hogy van szülő, akinek büntetőjogi felelőssége tudatában tett nyilatkozata nem felel meg a valóságnak az iskolai végzettséget illetően, de a jogszabály nem csak a nyilatkozatok ellenőrzésére nem tesz ajánlást, hanem a hamisan nyilatkozók szekciójára sem. Így aztán bátraké a szerencse alapon bizony előfordulhat, hogy olyan szülő tesz nyilatkozatot, aki ezt nem tehetné meg.)

Az biztos, hogy a halmozottan hátrányos helyzetűek, és mindenekeelőtt a népességben egyre nagyobb arányt képviselő romák társadalmi integrálását meg kell oldani, s minél korábban, már az intézményes nevelés kezdetén, mert ha ezzel késlekedünk a jelentősen eltérő kulturális jellegzetességek, életvitel miatt hamarosan kiszámíthatatlan társadalmi hatással, feszültséggel kell számolnunk.

Az integráció alatt azonban nem csak a szociogén eredetű eltérések kiegyenlítését értjük, hanem az intellektuális területen meglévő különbségek pedagógiai eljárással történő egy szintre hozásának megkísérelését is.

Az intelligencia eloszlását a harang alakú Gauss-görbével illusztrálják. Középen az átlag, balra csökken az érték egészen az értelmi fogyatékosokig (debil, imbecill, idiotizmus). Jobb oldalon található a magas intellektusúak, akik nem feltétlenül tehetségesek, és lényegében zavartalanul integrálódnak közösségükbe. Aki a baloldali sáv szélső részéből integrálható az normál iskolába kerül. A legjobb eset, ha – legalábbis kezdetben, amíg a megfelelő körülményeket sikerül kialakítani, és a pedagógusokat is felkészítik az új helyzetre – a debilítás felső övezetében tartozók kerülnek a többségi iskolák közösségébe. Az integráció lényegében az értelmi fogyatékosok egy részének (vagyis a debileknek) normál közösségben történő nevelését, oktatását jelenti (az ennél súlyosabb imbecillek nem, a még súlyosabb kórképet mutató idióták pedig semmiképpen sem integrálhatók). Az egyéb fogyatékosok (testi, érzékszervi, beszéd, autista) egy része mindig is integráltan tanult. Szintén integrálhatók a különféle részképességfejlődési zavart mutató tanulók, a diszlexiások, a diszgráfiasok és diszkalkuliások is. A legtöbben mégiscsak a jobbra (halmozottan) hátrányos helyzetűekre jellemző tanulási, magatartási és beilleszkedési (TMB) zavarral küzdők vannak, és vélhetően az ő integrálásuk jelenti majd a legnagyobb beilleszkedési problémát az osztálytermekben. A TMB nem különálló jelenség, mivel az sok esetben a fent felsorolt kórképekkel együtt jelenik meg.

1.1. Integrált nevelés területei

Amikor egy gyermekközösségben a tanulmányi eredményességet tekintve nagy különbség tapasztalható, ha nagy az intellektuális szóródás, akkor nem csak a kiemelkedők helyzete válik sajátossá, hanem az átlag alatt teljesítők is. Az integráció alapeszméje ugyan nem az, hogy a képességet tekintve a legjobbakat és a legrosszabbakat mindenképpen egy közösségbe tereljük, de a törvényi szabályozás teremthet ilyen helyzetet. Ha egy-egy iskolában, osztályban a halmozottan

hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladja a jogszabályban előírt mértéket (százalékot nem írok, mert a sűrű jogszabályváltozások nem garantálják, hogy a most érvényes arány sokáig hatályban marad), akkor meg kell oldani (beiskolázási körzet, iskola, tanulócsoport szintjén), hogy az egyenletes eloszlás érvényesüljön a halmozottan hátrányos helyzetűek esetében: ne legyen körzet, iskola, tanulócsoport, ahol százalékosan kimutatva, kimagasló az arányuk.

A jogszabályi előírás értelmében előállhat az a helyzet, hogy egy kialakult és jól vezetett osztályközösségbe – amely még esetleg jó képességű diákokból is áll – kevésbé szocializált, gyengébb képességű és motiváltságú diák, diákok kerülnek. Milyen kulturális, intellektuális távolságra lesz ebben az esetben egymástól a legjobb képességű és a közösségbe került integrációra ítélt (halmozottan) hátrányos helyzetű diák? Ami biztos: nem lesz apró az eltérés. Az igazsághoz azonban az is hozzátartozik, hogy nem minden (halmozottan) hátrányos helyzetű tanuló mutat magatartási és tanulási problémákat, hiszen ez a megjelölés fedhet pusztán csak életszínvonalbeli hátrányt. Sokszor az iskolaváltás, de az osztályváltás is problémát jelenthet, még akkor is, ha az illető átlagos vagy azt meghaladó képességű, és jó körülmények között él. Fokozottan érvényes ez arra, aki nem éri el ezeket a mutatókat. Nem lesz könnyű a helyzete, de mégis meg kell próbálnia beilleszkednie, helytállnia. Előfordulhat, hogy néhány peremre szorult problémás diákot követ majd, de remélhetően ennek az ellenkezője történik: a jobbak példáját tekinti mérvadónak. Hogy ez így legyen ebben alapvetően a pedagógusok szerepét kell kiemelni.

Hasonló helyzetben van az a diák is, aki sajátos nevelési igényűként van nyilvántartva és többségi iskolába kerül. A különféle érzékszervi, vagy értelmi fogyatékosság eltérő és sokban azonos nehézségeket jelent a beilleszkedéshez, a normaátvételhez, a közösségi szokások elsajátításához. Minél későbbi életkorba kerülnek az addig szegregáltan nevelt, oktatott gyermekek reguláris iskolákba, annál nehezebb lesz a helyzetük. Az integrációt ezért a legkorábbi életkorban kell megkezdeni (bölcsődésenként, óvodásenként, első osztályosként), hogy a befogadók és a befogadottak minél könnyebben tudják elfogadni egymás sajátosságait.

2. Elitizmus: azonosak együtt

Noha vannak kimondottan tehetségesekre adaptált iskolák – legalábbis nevükben viselik ezt a megjelölést – magas I.Q-juk alapján a Gauss-görbe jobb oldalának szélén elhelyezkedők szinte mindegyike reguláris iskolában tanul. Az elképzelhető, hogy valamilyen speciális területen korához képest kiemelkedő teljesítményre képes diák a jogszabályi lehetőségek alapján egy év alatt két évfolyamot végez el, vagy magántanulónaként folytatja tanulmányait és megszabott időben vizsgázik, hogy ezáltal több ideje maradjon arra a területre, amiben tehetséget mutat.

Az elkülönített nevelés azonban nem minden esetben jelent előnyt, sőt a szocializáció, a közösségben való eligazodás, a különböző képességű és személyiségű társak megismerésének elmaradása szempontjából inkább hátrányos.

A többiektől elkülönített, leginkább egyedül vagy mentorral tanuló diák sok közösségi élménytől fosztódik meg, amire pedig kiegyensúlyozott személyiségfejlődéséhez feltétlenül szüksége lenne. A kortársakkal, de a felnőttekkel való rendszeres együttműködéstől, a közös élményektől megfosztott tanuló fejlődése más irányt vehet, ami nem szolgálja társadalmi beilleszkedését. A társas tapasztalatok, az együttes élmény minden életkorban fontos feltétele a személyiség harmonikus fejlődésének. A kiegyensúlyozott társas kapcsolatok mellett hasonló fontossága van az érzelmi életnek, amelynek jellemzői a tapasztalatok szerint összefüggnek a tehetséges gyermekek társas kapcsolatainak minőségével. Ugyanakkor a hasonló érdeklődésű társal való közös gondolkodás sok kiváló diák tudóssá érlelésében játszott meghatározó szerepet, és serkentett később alkotásra. Ez az elkülönült, vagyis az elitképzés előnyét jelenti.

2.1. Elitnevelés területei

Az elitképzés meghatározott és társadalmilag hasznos területen valóban kimagasló tehetséget mutató gyermekek esetében hoz valódi eredményt. Nekik szükségük van arra, hogy hasonló képességű és érdeklődésű társakkal tanuljanak együtt, mert ez biztosíthatja zökkenőmentes fejlődésüket. Van akinek már kevés a normál iskolai osztályban megvalósítható tanórai differenciálás, a normál tanterv szerinti gyorsabb ismeretelsajátítás, nekik már külön tanterv és képzetesebb pedagógus, hasonló képességű társak szükségesek a fejlődésükhöz. (A zseniális képességű fizikus, Teller Ede pl. szinte minden jelentős munkáját valakivel, vagy valakikkel együttműködve, közösen hozta létre, miként a szintén kiemelkedő képességű matematikus, Erdős Pál is szinte minden publikációját szerzőtárssal jelentette meg.) Nem csak a tudás, hanem az erkölcsi alapok bensővé válása, a kiegyensúlyozott érzelmi élet, és az érzelmek megosztásának képessége, a közös munkálkodás örömeinek átélése, és a társakkal együttes élményként való feldolgozása is meghatározó szempont. A kiegyensúlyozott érzelmvilág segíthet abban, hogy a tehetséges tanuló képes legyen önmagán túlra látni, és a kiépült, vagy kiépített empátia segítségével a későbbiek során talán bizonyos mértékű kutatói altruizmus jellemzi majd, és ezáltal biztosított lehet, hogy képességeit társadalmilag hasznos ügyek szolgálatába állítsa, és lehetőleg idehaza. Szent Ágoston (354-430) szerint: Aki a tudományban előrehalad, ám erkölcsében nem, az több kárt okoz, mint amennyi hasznot hajt.

Ha a történelmileg kialakult elitnevelési formákat, az elitiskolák jellemzőit akarjuk áttekinteni, akkor lényegében két formával találkozunk.

Az egyik iskolatípus évszázadok óta létezik és nem az intellektuális, hanem a társadalmi elit részére szerveződtek (pl. az angliai Eton). Ezekbe az iskolákba nem érdeklődési kör, vagy valamely területen mutatkozó kiemelkedő képesség szerint kerültek a diákok, hanem családjuk társadalmi helyzete alapján. Elismert, jónak tudott intézményekről van szó, amelynek elvégzése évszázadok óta természetes feltétele az arisztokratikus életmódnak és az úriemberré válásnak.

A másik formáció a tematikus képzőhelyek köre. Itt a különböző képességterületeken kiemelkedő diákok képzését vállalták és vállalják. Ezeknek az intellektuális elitet képző iskoláknak nincs olyan jelentős történelmi hagyományuk, mint a társadalmi elitet képzőknek. Ebbe a körbe soroljuk például a sportiskolákat. Egykor a szocialista országok élen jártak az ilyen iskolák fenntartásában. A szocializmus társadalmi elsőbbségét mindenáron bizonyítani akaró Német Demokratikus Köztársaságban igen magas szinten folyt a sportolók korai képzése, orvosilag ellenőrzött doppingprogrammal. Az erősportokban értek is el olimpiai sikereket. Hasonló rendszer működött nálunk is a Központi Sportiskola (KSI) révén (talán a szeradagolást kivéve), illetve a Szovjetunióban. Ott egyebek mellett a sakkra is kiemelt figyelmet fordítottak és óvodás kortól külön képezték a tehetséges sakkozókat, és igen szép eredményt értek el, hiszen sokszor birtokolták a világbajnoki címet. Más országokban is hasonló iskolák jöttek létre a zene területén, de a matematika, vagy a képzőművészet sem maradt ki a sorból. Vagyis ezek a különféle tehetségövezetekre épülő iskolák a kimagasló képességű gyermekeknek elkülönített, speciális és kiemelt fejlesztést biztosítottak. Ez a rendszer elsősorban a központosított államirányításban működött hatékonyan, nem véletlen, hogy itt a szocialista országok jártak élen, kiváló eredményeket felmutatva. A központi hatalommal bíró, elnöki rendszerre épülő Franciaországban pl. a leendő diplomaták, államigazgatási szakemberek, politikusok képzése történik külön elitiskolában. Az ókori Kínában sokáig hasonló fontosságot tulajdonítottak az államigazgatási szakemberek kiválasztásának: rendkívül szigorú vizsgán kellett megfelelnie annak, aki vezető tisztségviselő akart lenni. Ott egykor nagyon komolyan vették az államirányításban dolgozók felkészültségét. Évente százezres nagyságrendben tettek vizsgát a magukat felkészültnek érzők, és a legjobbnak bizonyuló a császártól vehette át a diplomát (és nem ritkán feleségként megkapta az uralkodó lányát is.) A vezetői tehetségövezetre épülő kiemelt képzés – a társadalmunkat vezető elit felkészültségét, etikai jellemzőit vizsgálva – úgy tűnik, ugyancsak hiányzik nálunk.

2.2. Az elitnevelés dilemmája: azonosulni és eltérni

A vizsgált oktatásszervezési eljárás, vagyis az integrált nevelés és a képességövezet alapján történő elitnevelés a tanulók személyiségére is hatással van. Nem mindegy ugyanis, hogy milyen társas közeg veszi körül a tanulót.

A közösségi normák átvétele, a szociális mezővel történő részleges, vagy teljes azonosulás mellett van egy olyan jellemző karakterisztikus vonása is a személyiségnek, ami látszólag ellentmond az előzőekben kifejtett, a csoporttudatot előnyben részesítő beállítódásnak, ez pedig az autonóm személyiség léte és szükség esetén tudatos vállalása, kialakítása, és megőrzése. Az ember kezdettől fogva autonóm lény, még ha közösségben is él, amely segíti, olykor gátolja, korlátozza, de mindenképpen megpróbálja befolyásolni. A szociális mező dinamikus jelenség, amely nem csak kitermeli, kiemeli a maga személyiségeit, vezetőit, hanem egyúttal a tömegre jellemző ismérveket is produkál, vagyis az átlag felé vonzza a belő-

le kinövő személyiségeket. Ha egy közösségnek van markáns vezetője, vezetői, akkor ez a szociálpszichológiai, tömeglélektani jelenség felerősödik, hiszen a vezérnek, a mintanyújtó és a csoportnormát megszabó vezetőnek egyrészt az az érdeke, hogy senki ne emelkedjék ki a közösségből, mert az hosszabb-rövidebb távon saját befolyását gyöngíti, közösségben kivívott státusát veszélyezteti. Másrészt a jó vezető ugyanakkor alkalmazkodik a közösség igényeihez, vagyis maga a csoport is nem tudatos módon ugyan, de az átlaghoz, önmaga érdekeihez, elvárásaihoz közelíti, kényszeríti a vezetőt. Ha a túlságosan fölöttük álló, vezéri rangot, diktátori pozíciót birtokló vezető ambícióit nem sikerül visszafogni a közösségnek – mert például nem csak nagy a hatalma a vezetőnek, hanem markáns segítői vannak, és velük az ellenzőit megfosztja cselekvési lehetőségeiktől –, akkor számíthatnak arra, hogy szélsőséges cselekményekbe viszi a közösséget. Ha ez megtörténik, akkor egy ideig egységessé kovácsolódik a szervezet, ami azzal jár, hogy a szubjektum önállósága egyre halványul, a közösség mind inkább tömeggé válik (amihez nem kell nagy létszámúnak lennie). A közösség irányítása, bármilyen irányú befolyásolása is speciális felkészültséget igényel (vezetői tehetségek). Azonban még a legsikeresebb vezető sem szakadhat el teljesen a többség elvárásaitól. A történelem nagy diktátori tehetségesek voltak, de még nekik is a többség érdekeit kellett kifejezniük. Emellett aki szembe került velük, azzal rövid úton végeztek. (Sokszor még a velük lojálisokkal is, hogy bizonytalanságban éljen környezetük, s így hatalmuk megőrzése biztosított legyen. Ezt a módszert Sztálin vitte tökélyre.)

Tehát a tehetséges személy esetében is fontos benső érték és pszichés elvárás a közösségi lét, miként az is, hogy megkülönböztesse magát a társaktól, kinyilváníthassa közösségen belüli individum voltát.

3. Beilleszkedni és kiválni: verseny, stressz, szorongás

A közösségi lét, az integráció előnyei mellett tehát nem szabad elvetni az elitképzés, a valóban és bizonyítottan kiválóak elkülönített nevelésének-oktatásának létjogosultságát sem. A bizonyítottan kiemelkedő képességű diákokat vétek náluknál jóval alacsonyabb képesség szinten állókkal együtt nevelni, oktatni, mivel ez a helyzet egyértelműen hátráltatja adottságaik érvényesülését. Esetükben már nem biztos, hogy hatékony lehet a gyorsítás (ugyanazt a tananyagot rövidebb idő alatt sajátítja el), vagy a gazdagítás (azonos idő alatt több ismeretanyagot dolgoztatnak fel vele, mint társaival). Azonban az elitképzést valóban az elitképességűeknek kell szervezni. A megfelelés igénye vezérli azokat a diákokat, akik tehetségesek számára szervezett osztályokba járnak, és ez sok esetben szorongásuk fokozásával jár. Egy bizonyos szintű feszültség szükséges része az olyan tevékenységnek, amit rendszeresen minősítenek. A facilitáló (elősegítő, eredményességre készítendő) szorongás fokozza a teljesítményt, ellentétben a debilizáló (gyengítő, visszavető) szorongással, amely csökkenti. Nem mindegy tehát, hogy milyen jellegű stressz (szorongás) jellemzi a diákokot.

A közösségi lét előnyei és hátrányai nem csak a tehetségesek esetében mutatkoznak meg. Az integrált, új közösségbe került tanuló személyisége is megszenved a beilleszkedést. Épp olyan nehézségeket kell átélnie, mint kiváló képességű társának és személyiségjellemzői alapján esetleg jobban veszi az akadályokat, mint a képességeivel közösségéből kirívó társa. Ilyen is előfordulhat. Mindkét esetben – ha ez szükségesnek látszik – a stresszhelyzet (distresszről, vagyis hátrányt jelentő feszültségről van szó) netán a szorongásos állapot oldására személyre szóló pszichés támogatás, a motiváció fejlesztése (integrált tanuló esetében), vagy a közösségben betöltött sajátos helyzetének elfogadtatása szükséges (tehetséges diák esetében).

A tehetséges tanulók személyiségük függvényében kedvelik a versengést. Egyéni alkattól függ, hogy ki alkalmas az alkalmankénti, vagy a rendszeres versenyhelyzetben való helytállásra. Nem mindenki alkalmas arra, hogy stresszhelyzetben – a versengés mindig ilyen – képességeinek megfelelő szinten produkáljon. Az ilyesféle versengéseknek azonban bizonyos kultúrákban nagy hagyománya van. Így főleg az angolszász országokban, Angliában, az USA-ban, ahol rendszeresek az oktatásban, vagy az állásbetöltéseknél versenyvizsgák. (Nem is szólva a már említett, évszázadokkal ezelőtti Kínáról.) A versenyeztetés külhoni gyakorlata miatt nem vétek, ha a versengésre kevésbé, vagy egyáltalán nem alkalmas személyiségű diákokat alkalmassá tesszük az ilyesfajta megméretetésre. EU-s tagállamként nem csak a külhoni tanulásnál, hanem később, az állásvállalásban is számítani kell a versenyhelyzetre, és nem baj, ha abban a fiatal már szerzett ebben némi gyakorlatot, hogy ne legyen lépéshátrányban a nyugati társaival szemben. Általában a tanulók, ha a korai időszaktól kezdve részt vesznek különféle vetélkedőkön, versenyeken, akkor megszokják ezt a helyzetet, és nem teljesítenek rosszabbul, mint egyébként. Sőt, vannak akiket kimondottan facilitál, eredményesebbé tesz egy-egy ilyen sokakat szorongásra hajlamosító stresszes helyzet. A kellően motivált diáknak egy versenykihívás azonban nem jelent olyan megterhelést, amely hátrányosan befolyásolná eredményét. A stressz önmagában nem az ördög műve. A stressz az élet sava, borsó – mondta Sellye János (1907-1982) a stressz-elmélet kidolgozója.

Stressz mentes iskola nincs, és ilyen iskolára nincs is szükség. Egyes ún. alternatív pedagógiát űző iskolák hirdetik programjukban, hogy stressz mentes környezetet biztosítanak a diákoknak. Már maga az elnevezés is hibás, hiszen Sellye óta megkülönböztetjük a jó és a rossz stresszt, vagyis a distresszt. (Miként van jó és rossz koleszterin.) Az élet sava, borsától akarják megkímélni ezek az iskolák a diákat? Még szerencse, hogy nem tudják megteremteni még a legteljesebb korlátozásmentes oktatás megvalósítása esetén sem a stressz mentes, de még a distressz mentes környezetet sem. Ha pedagógusok esetleg nem is, de a diáktársak, és persze a család, és a tanuló környezete bizonyosan gondoskodik még némi distresszről is, edzve ezzel az idegrendszert, vértézve a személyiséget a későbbi társas környezeti kihívások elviselésére. Baj, ha egy iskola hermetikusan el akar zárkózni a társadalmi valóságtól, és meg kívánja teremteni a diákok

önmegvalósításához, tehetségük kiéléséhez a korlátoktól és (di)stressztől mentes iskolai körülményeket. Már az elméleti kiindulásuk is ellentmondásos, hiszen – már Seneca (Kr.e.4?-65) is erre intett – az iskolának az életre kell felkészítenie a tanulókat. (Non scholae, sed vitae discimus! – írta Seneca a 106. levelében. Vagyis: nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk. Pedig annak idején éppen fordítva értette, amikor korholta az oktatást, hogy az nem az életre készít fel, hanem az iskolai elvárásnak való megfelelésre, holott fordítva kellene tennie: az életre kellene felkészíteniük a diákokat. Ez utóbbi elérésére szolgál a manapság divattá vált úgynevezett kompetencia alapú oktatás.)

Ha az iskola elzárja a világtól a tanulót, túlvédett körülményeket biztosít számára, akkor miként érvényesül majd későbbi tanulmányai során – ahol nem lesz védettnek mondott környezetben, mint a nagy tandíjú alternatív iskolában volt – , vagy felnőttként miként állja meg helyét egy idegen, számára ismeretlen szociális viszonyokat jelentő világban, amely tele van korlátokkal és (di)stresszel? Lehet úgy is szép gyermekkort teremteni, ha az iskola ésszerű korlátok között, optimális stressz terhelés mellett neveli-oktatja a diákokat, vagyis tudomásul veszi a társadalom jellemzőit, s beengedi falai közé a külvilág hatásait, s ennek figyelembe vételével a diákok adottságaira építve terheli, fejleszti képességeiket, bontakoztatja ki tehetségüket.

Az elitiskolák egyik hátránya lehet, hogy szeparálja a diákot. Félő, hogy a nap nagy részében önmagukhoz hasonló életvitelű, intellektusú, érdeklődési körű, esetenként társadalmi helyzetű (hiszen nem olcsó egy ilyen zárt képzés) társakkal van együtt, s ez a helyzet elszakítja a valóságos világtól. Ezt a körülményt az a helyzet oldja valamelyest, hogy magasan képzett felnőttként szintén hasonló társadalmi státusú körben mozog majd. Vagyis olyan iskolai körülmények között készül a felnőtt életre, amilyenbe egyszer majd vélhetően dolgoznia kell. Így azonban életét a valóságtól elszakadva éli, ami nem éppen természetes jelenség.

4. Az egyéniség tisztelete

A versengéshez kapcsolódik a kommunikáció, a kifejezőkészség színvonala, amely lehet szóbeli, vagy írásbeli. Itt két alapvető dolgot kell megkülönböztetnünk. Egyrészt a kommunikáció akarati részét, vagyis, hogy a tehetséges fiatal kívánja-e egyáltalán környezet tudomására hozni mindazt, ami intellektuális vagy más jellegű értéként jellemzi őt, és az környezete számára érdekességgel, fontossággal bír-e? A másik pedig, hogy milyen színvonalú maga a kommunikáció. Vagyis: elő tudja-e úgy adni, hogy az érthető legyen, és a közlésben benne van-e minden lényeges elem. Ide kapcsolhatók a nemi jellegzetességek is: a lányok nem csak korábban érnek, mint a fiúk, és ebből következően feladattudatuk is magasabb, az iskolát és követelményeit is jobban elfogadják – nevezhetjük őket iskolai tehetségeknek, mivel általában a tanulásban jobban kitűnnek – hanem a balfélteke információátadást szabályozó része esetükben fejlettebb, így kommunikációban

többségük a fiúk felett áll. A lányok kommunikációs előnyét ugyanakkor a fiúk racionalitása, logikai erőssége, tárgyra szorítózkodó előadásmódja ellensúlyozza, esetenként kiegyenlíti.

A tehetséges fiatal sokszor tapasztalhatóan egy-egy, vagy több területen különbözik társaitól. Nem csak intellektusával, kreativitásával, alkotásra alkalmas személyiségével, hanem motivációjával, tenni akarásával is. Miként a kiemelkedően tehetséges tanulót a többiek sokszor csodabogárnak tartják, úgy ez a csodabogár is másként értelmezi a környezetét. Nem csak a csoport látja önmaguktól eltérőnek tehetséges tagját, hanem a tehetséges fiatal is önmagától eltérő személyiségként érzékeli a többieket. Míg ő sikereket ér el, az őt érdeklő témára sok időt fordít, és nem mindig vesz részt a közösség elfoglaltságaiban, a többiek, a többség éli az átlagdiák mindennapjait. Másként látják és értékelik egymást. A feladat az, hogy kiépüljön az egymás iránti tolerancia, a személyiség másságának elfogadása. Érvényes ez az integrált tanulóra is, hiszen adott esetben neki is hasonló körülményeket kell megélnie, mégha ellenkező előjellel is. A közösségnek is el kell fogadnia az egyént, aki valamilyen területen kimagaslik közülük, vagy eltér tőlük, és az egyénnek is tudomásul kell venni-e, hogy saját helyzetétől eltérő társak veszik körül. Főleg szükséges a tolerancia, ha a tehetséges vagy integrált diák valamely külső jegyeiben is felismerhető kisebbséghez tartozik. Itt – mint egyébként minden esetben – nagy szükség van a pedagógus toleranciát elfogadtatni tudó tapintatos szakértelmére. A kiválás és azonosulás dilemmája sokszor jelent nehezen feloldható helyzetet a tehetségeseknél. Az integrált tanuló előtt valójában csak a közösség jellemzőinek, értékeinek, mintáinak értelmezése, elfogadása vagyis az azonosulás feladata áll. Azonban sokszor ez sem jelent könnyebb utat.

5. Eltérő azonosság: elit nevelés és integrált nevelés

Az integráció tehát egy szükséges eljárás, még akkor is, ha olykor a kezdetben még annak a gyermeknek sem jelent előnyt, akinek az érdekében történt. Hosszú távon, a nagyobb közösség esetében azonban mindenképpen az integráció jelent megoldást, mindenekelőtt a népességben egyre nagyobb arányt képviselő cigányság esetében. Egy részüknél olyan az elmaradás, hogy nem is integrációról, hanem egyenesen asszimilációról kell beszélni, ha közelíteni akarjuk őket a többséghez. Nekik is meg kell adni a lehetőséget – már aki igényli közülük és tesz is érte – , a társadalmi sikerességhez. Az élet sikeressége jobbára nem a szándékon, hanem a lehetőségen múlik. Az egyén szándékához tehát a társadalom nyújtotta lehetőséget is társítani kell, mert másképp nem megy!

Ami pedig a kimagasló képességűek elitnevelését illeti: bizony arra is szükség van. Kellenek a magasan képzett, jó képességű, példás erkölcsű, eredményt hozó művészek, tudósok, sportolók és a közösség vezetésre kifejezetten alkalmas, etikailag is kifogástalan személyiségek. Ez utóbbi sem megoldhatatlan feladat, bármennyire is elkésérítő a mai helyzet a társadalmat vezető elitet figyelve a

képesség, de főleg erkölcsi tartást illetően. A Nobel-díjas Konrad Lorenz (1903-1989) állítása szerint van olyan közösség, ahol valóban a legjobbak irányítanak. Van tehát a társadalmi elitnek kiktől tanulnia. Melyik ez a közösség? A páviánoké.



TEHETSÉGGONDOZÁS HAZAI ÉS NEMZETKÖZI PROJEKTEKKEL

(Nurturing the talents with national and international projects)

Összefoglalás

Egy korábbi kutatásom során kérdőíves felméréssel mértem fel a tanulók fizika iránti attitűdjét, motiváltságát, informatikai felkészültségét.

A vizsgálat eredményeként világossá vált, hogy ha azt szeretnénk, hogy tanulóink sokoldalú, magas szintű, jól alkalmazható fizikatudással, fejlett természettudományos szemlélettel, valamint lelkesedéssel kerüljenek ki a középiskolából, akkor feladatunk színesíteni, érdekesebbé tenni a fizikaórákat. Az órák érdekesebbé tételéhez be kell vonni az informatika, multimédia által kínált lehetőségeket is. A tanulók attitűdjének megváltoztatása céljából több hazai és nemzetközi projektet szerveztem, koordináltam. Az attitűdjavító projektek segítségével sikerült közeledni ahhoz a célhoz, hogy a diákok önálló, kreatív gondolkodású tanulókká váljanak, kísérleti, elméleti, matematikai és IKT (számítástechnikai) jártasságukat egyesítve, egységes és hasznos tudást szerezzenek.

Ilyen projektek voltak:

- Humáninfra-képalkotás (erről a projektről már olvashattunk a Budapesti Nevelő 2008/2 számában 112-120. old.)
- *Egésztestszámlálás – különböző berendezések és fantomok alkalmazása*
- A trícium inkorporációjának meghatározása matematikai modellel
- XPERIMANIA I, II. nemzetközi projektek

Kulcsszavak/KEYWORDS

IKT, projektmódszer, tehetséggondozás

Bevezetés

A világ természettudományos oktatása válsággal küzd. A társadalom valamennyi tagjában, de elsősorban a fiatalokban tudatosítanunk kell, hogy a XXI. századi társadalom a természettudományon alapszik, nem lehet nélküle létezni, élni; hiszen nincsen orvosi diagnosztika röntgen nélkül, nincsen mobiltelefon LCD nélkül, nincsen banki átutalás informatikai adatbázisok nélkül stb. A sor végtelen. Ahhoz, hogy ebben a társadalomban „valahol otthon legyünk”, nagyon nagy szükség van arra, hogy diákjainkkal megszerettessük, megkedveltessük a természet-tudományos tárgyakat, a matematikát, fizikát, kémiát, biológiát, informatikát.

Hogyan tovább?

A jövőre nézve nagyon fontos a tehetséges tanulók minél korábban történő felismerése, motiválása, felkarolása, támogatása, valamint a természettudományos ismeretek széleskörű terjesztése és a médiában való hatékonyabb kommunikálása.

Éppen ezért nekünk, szaktanároknak ki kell használnunk a rendelkezésünkre álló pedagógiai eszközöket ahhoz, hogy megfelelő módon kezeljük a tehetségeket. Jóllehet a gyerek fejlődésében a szülők és a családi környezet döntő fontosságú, de a tehetség felismerése és kezelése az iskola és a mi feladatunk – pedagógusoké. A legfontosabb feladatunk elfogadni, felismerni és segíteni a tehetséges tanulót, fenntartani érdeklődését az iránt a diszciplína iránt, amelyben kiemelkedő képességűnek mutatkozik.

A továbbiakban néhány hazai és nemzetközi sikeres projektről szeretnék beszámolni. A projektek során a tanulók különböző feladatok feldolgozásában vettek részt, amelyek alatt teljesen szabadon érvényesíthették kreativitásukat, ötleteiket. A számítógépet, az Internetet eszközként használták.

A bemutatásra kerülő hazai és nemzetközi projekteket az utóbbi öt évben valószínűsítem meg, koordináltam:

Út a tudományért projekt: **Radioaktív izotópok inkorporációjának átfogó vizsgálata** (támogatta az OKM) [1, 2, 3].

XPERIMANIA I, II. (az Európai Sulinet hirdette meg: European Schoolnet – EUN: www.eun.org) [1, 2, 3]. A projektek fő célja az volt, hogy az általános és középiskolás diákok számára közelebb hozza a természettudományos tárgyakat, megszerettesse a kísérletezést, kutatást, összekapcsolja a tudományt a hétköznapi élettel.

Mind egyik projekt igen hasznosnak bizonyult, észrevétlenül is hozzájárult a digitális pedagógia oktatásba való beépüléséhez, valamint a tehetséggondozáshoz.

Egésztestszámlálás – különböző berendezések és fantomok alkalmazása (Radioaktív izotópok inkorporációjának átfogó vizsgálata)

Kutatásunk egyik célja volt, hogy 3 különböző mérőhelyen, más-más detektorral és árnyékolással határozzuk meg a felnőtt szervezetben felhalmozódott ^{40}K izotóp aktivitását. Az aktivitás meghatározására mindhárom helyen az ott lévő egésztestszámláló berendezést kellett megismerni, használni. Egy mérés összehasonlításakor minimum 3 spektrumot vettek föl diákjaim (háttér, minta, felnőtt ember). A spektrumot az egésztestszámláló berendezéssel és az ehhez kapcsolt számítógéppel vették föl a tanulók, majd a spektrum rögzítése után kiértékeltek a felvételeket.

Az egésztest-számláló módszer a bevitel módjától, illetve a dózis akut vagy krónikus jellegétől függetlenül az adott pillanatnyi helyzet jellemzésére, azaz a



Polenyik Szilvia, Szerencsés Vanda



Fantommal végzett spektrum felvétele, rögzítése, a spektrum kiértékelése

szervezetben éppen a mérés alatt jelenlévő gamma-sugárzó izotópok észlelésére alkalmas.

A TIT – Tudományos- és Technikai Diákalkotó Kiállítás versenyre készült poszterünkön, amely a több mint féléves kutatómunkánk egyik produktuma, valamint az ott bemutatott szóbeli prezentációkkal a tanulók ismertették az általunk megismert három mérőhelyet és 3 különböző detektort, valamint a mérés kalibrációjához felhasznált fantomot.

A három mérés helye:

- Budapest: Magyar Tudományos Akadémia KFKI Atomenergia Kutatóintézet (AEKI)
- Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) Nukleáris Technikai Intézete (NTI)
- Paks: paksi atomerőmű sugár és környezetvédelmi osztálya

ISMERKEDÉSÜNK A FANTOMMAL

Cél: -baleseti vizsgálatok esetén az inhomogenitás kimutatása a mest személyben belső sugárterhelés rendszeres ellenőrzése (ratiummérések)
-orvosi diagnosztika

Mikor? -ha ismerjük a hátteret,
-ha a hatásfokot már előre meghatároztuk = kalibráltuk a berendezést a fantommal

Hol? Kutatócsoportunk által kiválasztott mérőhelyek

MTA KFKI AEKI	BME NTI	PAE ZRT
Detektor típusa: NaI (Tl) Megj.: kis háttérrel kivétel - átmérő: 152 mm - magasság: 102 mm	Detektor típusa: NaI (Tl) - átmérő: 160 mm - magasság: 100 mm	Detektor típusa: HP Ge - átmérő: kb. 6 cm - vastagság: 5-30 mm

Poszterünkön jól látható a három mérőhely és a berendezések

Kutatásunkban a diákok megismerték az embereket érő sugárdózis 70%-át kitevő belső sugárterhelés mechanizmusát, összetevőit, meghatározási és mérési



Poszterünk sikeres bemutatása, kutatási témánk védelme a versenyen

lehetőségeit, a radioaktív anyagok inkorporációjával kapcsolatos tudományos alapfogalmakat, különös tekintettel a természetes és mesterséges eredetű radioaktivitás megkülönböztetésére, a kockázat-effektív dózis összefüggésre és a különböző besugárzási helyzetek sajátosságaira.

Kutatásunk lehetőséget adott arra is, hogy megismerkedjünk több, az inkorporációt meghatározni képes *in vivo* és *in vitro* mérési technikával, valamint a mérési eredmények alapján készíthető besugárzási modellek összetevőivel, a modellek használatával.

Az új alapfogalmak elsajátítása után a tanulók megismerték a legújabb mérés-technikai eszközöket és mérés-technikai módszereket, amelyek alkalmazásával különböző mérési gyakorlatokat végeztek. Az eszközökkel végzett méréseket a tanulók saját készítésű fényképekkel dokumentálták, mérési jegyzőkönyveket készítettek. A felvett adataikat archiválták, elemezték, majd az egyetemi kutató-csoporttal megvitták és feldolgozták.

A trícium inkorporációjának meghatározása matematikai modellel (Radioaktív izotópok inkorporációjának átfogó vizsgálata)

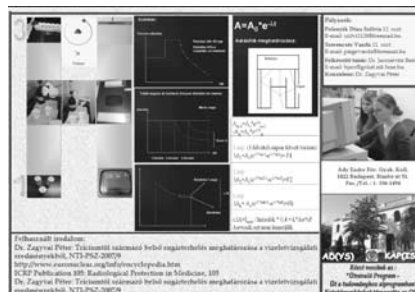
Diákjaim célja volt a trícium kimutatására és dózisének meghatározására alkalmazott összetett módszer megismerése.

A tríciumot számos mesterséges készítményben is felhasználják. Ezekből tehát sok trícium kerülhet a radioaktív hulladékba is. A Püspökszilágyi hulladéktároló aknáiba beszivárgó esővíz is kivihet magával tríciumot, ha kikerül a hulladékcsoombságból. Püspökszilágyon most folyik egy 4 hulladékos medence újra feltárása. Az ott dolgozó személyek mindennap ebből származó akut dózisterhelésnek vannak kitéve. Éppen ezért igen fontos előre megbecsülnünk az ott-tartózkodás időtartamát. Ebben az esetben a dolgozókat érő sugárzás aktivitásából származó dózist matematikai összefüggésekkel előre is kiszámolhatjuk, az ott-tartózkodási idő függvényében.

A matematikai modellt méréssel kellett összekapcsolnunk ahhoz, hogy kiszámíthassuk a dózist. Az aknában tartózkodó személy tríciumot inkorporálhatott.

Éppen ezért szükséges a személy vizeletét TRI-CARB folyadék szcintillációs készülékkel elemezni. A mérés során a trícium vizeletben való előfordulása jól kimutatható.

Poszterünkön, valamint szóbeli prezentációnkkal a TIT által meghirdetett versenyen bemutattuk a trícium kimutatására és dózisének meghatározására alkalmazott összetett módszereket:



Poszterünk

A trícium kimutatása méréssel

Kutatásunk során megismertük a trícium mérésére használható TRI-CARB folyadék-szcintillációs készüléket, amely alkalmas alacsonyenergiás béta-sugárzó anyagok (^3H , ^{14}C , ^{32}P , ^{125}I) kvantitatív (mennyiségi), illetve kvalitatív (minőségi) meghatározására.

A mérést a budapesti Magyar Tudományos Akadémia KFKI Atomenergia Kutatóintézetben (AEKI) végeztük, majd a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) Nukleáris Technikai Intézetének (NTI) laborjában is alkalmaztuk – a készülék kalibrálása után.

A trícium inkorporációjának meghatározása matematikai modellel

A trícium inkorporációjától származó dózis nem becsülhető közvetlenül a vizelet trícium tartalmának mérési eredményéből, mert a kiürülés négy útvonalon megy végbe:

- Vizelettel (800-2000 ml naponta, átlagosan 1500 ml)
- Széklettel (legfeljebb 250 ml naponta)
- Izzadsággal (1000-1500 ml)
- Kilégzéssel (500-800 ml)

A biológiai felezési időhöz (T_b) hozzárendeljük a τ_b időállandót, majd egy matematikai képlettel írjuk le a kiürülés valószínűségét. A képlet alkalmazásával a krónikus effektív dózist az akut dózisokból kiszámíthatjuk.

A trícium inkorporációjának matematikai modellezése a sugárveszélyben dolgozók számára a preventív szemléletű egészségügyi ellátásban számos előnnyel

járhat: előre becsülhető az az idő, amely alatt a sugárveszélyes helyen tartózkodó dolgozót még nem éri jelentős sugárterhelés.

Az „Út a tudományért” projektek legnagyobb eredményének tartom a XIV. Országos Tudományos és Technikai Diákalkotó Kiállításon elért I. helyezést. Ezt a helyezést a lányok nagyon megérdemelték, hiszen ezzel a feladattal egy teljes évet foglalkoztak, de korábbi projektekből már 3 komoly kutatási év tapasztalata állt mögöttük. A tavalyi projektben a fejlődés a lányok önállóságában, kreativitásában már jól érezhető volt. A helyezés nem csupán a díj miatt volt fontos számunkra, hanem a magyar delegáció tagjaként a diákok egy újabb lehetőséget kaptak a nemzetközi tapasztalatcserére, eddigi kutatási eredményeik, tudományos ismereteik idegen nyelven való kifejtésére, disszeminálására. Diákjaim a nyári szünet egy részét is arra áldozták, hogy részt vegyenek a több mint 1000 fős nemzetközi konferencián (Expos Science Internationale – ESI 2009) Tunéziában, Tunisban, ahol munkájukat angol és francia nyelveken mutatták be.



Polenyik Szilvia, Szerencsés Vanda

A projekt önálló munkára nevelte a diákokat, fejlődött kommunikációs képességük, előadói és kooperációs készségük. A kutatási irány megismerése iránt a tanulók elkötelezettséget mutattak, éppen ezért úgy gondolom, az idei pályaválasztásukban nagy szerepet játszanak majd az itt szerzett tapasztalatok. A tanulók az elkezdett kutatómunkát az idén is folytatni kívánják.

XPERIMANIA I. projekt

Az XPERIMANIA I. projektet a 2007/2008-as tanévben hirdette meg először az Európai Sulinet (European Schoolnet).

A projekt fő célja az volt, hogy az általános és középiskolás diákok számára közelebb hozza a természettudományos tárgyakat, megszerettesse a kísérletezést, kutatást, összekapcsolja a tudományt a hétköznapi élettel.

A projekt honlapján 22 nyelven – köztük magyarul is – hasznos anyagokat találhattak a tanárok, diákok: interaktív eszközöket, forrásokat, pedagógiai útmutatókat. Az XPERIMANIA rendszeres lehetőséget nyújtott online szakértői társalgá-

sokra is, amelyekben neves európai szakértők segítették a tanárok és diákok munkáját. A honlapon meghirdetett alábbi két versenyben vehettek részt az érdeklődő tanárok-diákok:

Időszalag: A tudományos felfedezések, az új anyagok megtalálásának bemutatására kérték a versenyzőket 1800-tól egészen napjainkig. A honlapra feltöltött pályázatnak rövid szöveges ismertetőt és egy képet kellett tartalmaznia, de lehetett film, hanganyag, látványelem stb. is a munka része. A pályázat az anyagok felfedezését mutató interaktív időszalag részévé vált.

Kísérlet: Könnyen kivitelezhető, mégis érdekes fizikai vagy kémiai kísérleteket vártak az anyagok tulajdonságainak bemutatására. A kémiai kísérletek korszerű anyagokra kellett irányuljanak. A tanulók által készített laborjelentéseket videóval vagy a fényképpel együtt kellett feltölteni a honlapra. A pályázatok on-line galériában azóta is megtekinthetők.

Az XPERIMANIA projekt kiválóan alkalmas volt a kutatáson alapuló iskolai módszer alkalmazására a természettudományokban.

A projektben 1000 középiskolás diák 18 európai országból vett részt, összesen 447 pályázattal. Büszkék lehetünk, mert a legtöbb anyagot mi, magyarok készítettük el erre a pályázatra, 447-ből 154-et.



2007/2008-as tanév
87 – kísérlet, 67 – idővonal, 154 – összes



A nyertes munkákat igen érdekesnek, a diákok mindennapi életéhez közel állónak és jól strukturáltnak találták a bírálók. Nemzetközi tanárok csoportja választotta ki az esélyes pályázókat, majd egy szakértői zsűri hozta meg a végső döntést. A zsűri tagjai az Európai Kémiai Bizottság (Cefic), az Európai Iskolahálózat szakértőiből, illetve a belgiumi Flamand Oktatási Minisztérium képviselőjéből állt. A nyertes csapatok meghívást kaptak a díjátadó ünnepségre, amely 2008. szeptember 16-án a brüsszeli Természettudományi Múzeumban került megrendezésre. Ott, ahol egyben megtekinthették a világ leghíresebb dinoszaurusz kiállítását is. Nagy örömmel írhatom, hogy az ünnepségen az átadásra kerülő hat díjból hármat magyar diákok vehettek át!

A „Válassz egy kísérletet” verseny tudományos kísérletek elvégzésére ösztönözte a diákokat az anyagok és a petrokémia világában. A zsűri két magyar diák

munkáját is nagyra becsülte, Holányi Péterét és Takács Hajnáét Budapestről. Ők második helyezettek lettek „*Meglepetés, vizsgálat és kutatás a polietilénnel kapcsolatban*” című pályázatukkal.

Az „Időszalag” versenyben második helyezett a „*Bitumen*” lett, Molnár Mátyás műve Hódmezővásárhelyről.

Ezekon kívül a zsűri két jelentős munkát is kiemelt: a lengyel Kinga T. alkotását, a „*Bioműanyagok*”-ról, melynek fő mondanivalója az „innováció” volt, illetve a magyar Jónás Vivien pályázatát, a „*Gumiabroncs*”-ot, amely különös elismerést kapott a „mindennapi életünkhöz való szoros kötődése” miatt.

Az XPERIMANIA története a 2008/2009-es tanévben is folytatódott, újabb magyar sikerekkel.

XPERIMANIA II. projekt

Az XPERIMANIA II. projektet a 2008/2009-es tanévben másodszer hirdette meg az Európai Sulinet (European Schoolnet).

A projekt fő célja az volt, hogy az általános és középiskolás diákok kísérletezéssel, kutatással keressék a választ arra, hogy az anyagok egyes tulajdonságai miatt miért lesznek bizonyos hétköznapi tárgyak könnyen, és a gyakorlatban is jól használhatóak: „**FEDEZZÜK FEL A HÉTKÖZNAPI TÁRGYAK TULAJDONSÁGAIT!**”

A pályázaton 10 és 20 év közötti európai középiskolások vehettek részt, több nyelven – köztük magyarul is. A projekt weboldalán igen sok hasznos anyagot találhattak a tanárok, diákok: interaktív eszközöket, forrásokat, pedagógiai útmutatókat.

Az XPERIMANIA II. is rendszeres lehetőséget nyújtott online szakértői társalgásokra, melyekben neves európai szakértők segítettek a tanárok és a diákok munkáját.

Majdnem 900 középiskolás diák 20 európai országból vett részt összesen 430 pályázattal az XPERIMANIA II. versenyben a 2008/09. iskolai tanévben. A döntő-söket nemzetközi tanári csoport válogatta ki, majd szakértő zsűri választotta ki az öt nyertest.



A kreativitás külön elismerését kapta a SEK Budapest Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium, Budapest, Magyarország csapata; Diákok (kor): **Annya C** (14), Song Y.S. (14); Tanár: Góczy Ildikó

Az öt nyertesén kívül, a zsűri elhatározta, hogy további két elismerést is kioszt: A kreativitás speciális elismerését egy magyar csapat érdemelte ki, akik a folyadék mágnes izgalmas kísérletét mutatták be.

Következtetések

Tanítványaink tehetségének kimunkálása nem könnyű feladat. Olykor nehéz, áldozatos és hosszantartó, de mindenképpen áldásos munkát és kitartást kíván! Ha osztályszintű szinten is elfogadottá tehetjük, akkor bebizonyosodik, hogy érdemes és szükséges a tehetségre időt és energiát áldozni. Ezáltal saját társadalmunkat gazdagítjuk jövőbeli kreatív tehetségekkel és vezető egyéniségekkel. Napjainkban, a természettudományos tárgyakat oktatókkal szemben is erőteljes elvárás, hogy a diákok számára tegyék lehetővé a megfelelő módszerek, kompetenciák elsajátítását, amelyek közvetítésében a projektnek kiemelt szerep jut.

A pedagógiai projekt komplex, alkotó jellegű folyamat, amelynek nemcsak pedagógiai eredménye van, hanem tárgyi vagy szellemi produktumok is létrejönnek. Az innovatív produktumok létrehozásában igen fontos szerepet kap az új információs kommunikációs technológia (ICT/KIT) alkalmazása.

Sütő András szavait idézve: „Nincs más számonkérés, csak gyermekeink tekintetében. Ahány szóra vágyó gyermek, a jövőnek megannyi lámpása a meglódult időben.”

Köszönetnyilvánítás

Az „Út a tudományért” projektben megvalósult három éves kutatásunk nem jött volna létre az OKM Támogatáskezelő – Út a tudományhoz – program támogatása, valamint a Tempus Közalapítvány támogatása nélkül. Köszönjük a segítséget!

A kutatás során szakmai támogatást és együttműködést kaptunk a Budapesti Műszaki- és Gazdaságtudományi Egyetem Nukleáris Technika Tanszékének (<http://www.reak.bme.hu>) dolgozóitól (Dr. Szacsy Mihálytól és Dr. Zagyvai Pétertől). A Nukleáris Technika Tanszék a rendelkezésünkre bocsátotta a kísérleti berendezéseit, és szakmai támogatást nyújtott a projekt megvalósításában. Emellett a Magyar Tudományos Akadémia KFKI Atomenergia Kutatóintézete (AEKI), valamint a Paksi Atomerőmű Sugár- és Környezetvédelmi Osztálya is rendelkezésünkre bocsátotta a kutatómunkánkhoz szükséges mérőhelyeket és mérőeszközöket.

Irodalom

Jarosievitz B.: ICT use in science Education, In: Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education” Vol. 1. Editors: A. Méndez Vilas, A. Solano Martín, J. Mesa González, J. A. Mesa González, ISBN Vol1.: 978-84-692-1789-4 tanulmányban jelent meg (382-386 old.), 2009, <http://www.formatex.org/micte2009/book/382-386.pdf>

Jarosievitz B.: A projektmódszer alkalmazása a fizika oktatásban, In: Esélyteremtés az oktatási informatika eszközeivel, tanári kézikönyv a 12-14 éves korosztály oktatásához, Sorozatszerkesztő: Kárpáti Andrea, Nemzeti Tankönyvkiadó, (123-129 old.), 2006

Jarosievitz B.: In: 101 ötlet innovatív tanároknak (Microsoft) – 6.13-6.23, www.msportal.hu/innovativ, 2005

www.xperimania.net



ZSEBE ANDREA

SZÜLŐI ATTITÚDOK AZ EGYÜTTNEVELÉSBEN

Tanulmány sorozatunk záró részében a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézet (továbbiakban: MPANNI) Főiskoláján és Gyakorló Közoktatási Intézetében (továbbiakban: GYKI) végzett elméleti és gyakorlati kutatómunkánk lépéseinek bemutatását szeretnénk folytatni és lezárni. A folyóirat előző számaiban egy általunk kidolgozott, kipróbált és elemzett pedagógiai programot, az óvodai nevelésben megvalósított együttnevelés hatékonyság-vizsgálatát és annak eredményeit, 8-11 éves ép mozgású tanulók elfogadó magatartásának vizsgálatát, valamint, felsőoktatási pedagógusképzésünk tapasztalatait mutattuk be.

A mindennapi pedagógiai gyakorlatban elvégzett vizsgálatainkkal – melyeket hosszú évekkel ezelőtt kezdtük el a közoktatás különböző szakaszaiban – legfőbb célunk, az idegrendszer sérülésének következtében mozgássérültté vált gyermekek hatékony együttnevelésének elősegítése, valamint olyan modell értékű program működtetése, amely a sajátos nevelési igényű gyermekek hatékony társadalmi integrációját és a társadalmi elfogadást is sikeresen előkészíthetik.

A kutatómunka egyes vizsgálatainak kidolgozásában, megszervezésében és megvalósításában gyakorló konduktorok, óvodapedagógusok, tanítók valamint főiskolai hallgatók vettek részt.

Bevezető

Jelen tanulmányban egy olyan helyzetfelmérő vizsgálatot mutatok be, mely a *szülők* nézeteit, beállítódásait, tapasztalatait kutatja az ép és mozgássérült gyermekek együttnevelésével összefüggésben. A vizsgálat elvégzésének szükségességét gyakorlati tapasztalataink adták, miszerint a szülők a közoktatás intézményeiben (ép és mozgássérült gyermekek szülei egyaránt) némi túlzással a sikeres együttnevelés legfontosabb láncszemei. Munkánk eredménye több projektben is megkérdőjelezhetővé vált, mert a szülők beállítódása vagy nem kapott kellő figyelmet, vagy nem éppen az együttneveléshez szükséges pozitív hozzáállást segítették elő a gyermekekben.

Mint azt már korábbi írásaiban többször hangsúlyoztam, a humánum tisztelete annak elfogadására kötelez minden személyt, aki az ép többségbe tartozik, hogy a fogyatékkal élő embereknek is ugyanolyan joguk van a teljes értékű emberi élethez, mint bárkinek ebben a társadalomban.

Fontosnak tartom, hogy az együttnevelést megvalósító pedagógus tisztában legyen a szülők elvárásaival, illetve azon kompetenciákkal, amelyeket a szülők –

ép és sérült gyermeket nevelők egyaránt – elvárják az együttnevelésben résztvevőktől a sikeres beilleszkedés érdekében.

Konduktorként, szakmai feladatomnak tekintem az inkluzív nevelést felvállaló többségi intézmények és az együttnevelésben résztvevők megismerését, projektrendszerű támogatását, szakmai felkészültségük elősegítését.

A tanulmányban bemutatásra kerülő vizsgálat is a befogadó intézmények pedagógusainak kérése alapján született, mivel visszatérő probléma, kérdés volt részükről az ép mozgású gyermeket nevelő szülők véleményének megismerése, tájékoztatásuk és bevonásuk az együttnevelés tervezett szakaszaiba.

A helyzetfelmérő vizsgálat céljai

Az általunk vezetett projektek elemzésével, a pedagógusokkal történt interjúk alapján a vizsgálat céljai a következők:

Azon pedagógiai tényezők (személyi, tárgyi, szakmai), problémák, szülői aggodalmak összegyűjtése, amelyek a vizsgálat célcsoportja szerint megnehezíthetik a mozgássérült gyermek befogadó nevelését a többségi közoktatási intézményekben.

Annak vizsgálata, hogy az ép mozgású gyermekeket nevelő szülők rendelkeznek-e a sikeres együttneveléshez szükséges szemléletváltást elősegítő attitűdökkel.

A vizsgálat célcsoportja

Ebbe a vizsgálatba egy előzetes felmérés alapján, több közoktatási intézményt vontunk be, így a szülők eltérő, de minden esetben önkormányzat által fenntartott többségi általános iskolába járó ép mozgású gyermekek szülei.

Összesen: 74 fő

A vizsgálat módszere

Kikérdezés kérdőív segítségével. A helyzetfelmérő vizsgálatához az előző tanulmányainkban megismert program és vizsgálatok szempontsorát vettük alapul. A szempontok véglegesítéséhez és a kérdések megfogalmazásához a pedagógusokkal történt interjúk eredményeit és saját tapasztalatainkat használtuk fel.

A kérdőívvel a következő szempontok felmérése történt (összesen: 11 kérdés)

1. Tapasztalatok és ismeretek tartalma (4 kérdés)
2. Az előítéletesség szintje (4 kérdés)
3. A nyitottság, érdeklődés mértéke (3 kérdés)

A felmérésben való részvétel önkéntes volt a szülők részéről. A kérdőívet minden szülő kézhez kapta, és azt önállóan töltötte ki.

A kérdőív nyolc zárt (pl. Van-e esetleg családjában mozgássérült gyermek? Igen – Nem) és három nyílt (pl. Mit gondol, miben más egy mozgássérült gyermek?) kérdésből áll.

1. táblázat. Kérdőív az ép mozgású gyermeket nevelő szülők körében elvégzett helyzetfelméréshez

Szempontok	Kérdések az ép mozgású gyermek felé
I. Tapasztalatok és ismeretek	<p><u>1. kérdés:</u> Találkozott- e már mozgássérült gyermekkel? Igen Nem Ha igen, kérem, húzza alá, hol! (Z) A gyermekem iskolájában Az utcán, Bevásárló központban Ismerőseink körében Mozgássérültek iskolájában Vendégségben Egyéb helyen</p> <p><u>2. kérdés:</u> Van-e esetleg a családjában mozgássérült gyermek? (Z) Van Nincs</p> <p><u>3. kérdés:</u> Mit gondol, miben más egy mozgássérült gyermek? (NY)</p> <p><u>8. kérdés:</u> Mit gondol, milyen nehézséggel jár egy 6-10 éves korú mozgássérült gyermek életvitele? (NY)</p>
II. Előítéletesség szintje	<p><u>4. kérdés:</u> Kérem, írja le, Ön szerint mi okozna problémát gyermeke iskolájában egy mozgássérült gyermeknek? (NY)</p> <p><u>5. kérdés:</u> Gyermeke osztályában, Ön szerint, milyen jellegű változást okozna egy mozgássérült gyermek érkezése? (Z) Semmilyen változást nem okozna Átmeneti változást okozna Komoly, megfoghatatlan változást okozna</p> <p><u>6. kérdés:</u> Ha gyermeke osztályába mozgássérült gyermek járna, miben lenne Ön szerint, elsősorban segítségre szüksége? Kérem, számozással rangsorolja a felsoroltakat úgy, hogy a legkisebb szám a legnagyobb problémát jelölje! (Z) Helyváltoztatásban az osztályteremben, iskolában Önellátásban Beilleszkedésben az osztályközösségbe Tanulásban Közös programokon való részvételben Semmiben Kommunikációban Barátkozásban Étkezésben Egyéb:</p> <p><u>7. kérdés:</u> Mit gondol, gyermeke fejlődésében milyen változást okozna egy mozgássérült gyermek érkezése az osztályba? (Z) Semmilyen változást nem okozna Hátrány lenne a fejlődésében Előny lenne a fejlődésében Nem tudom</p>

<p>III. Nyitottság, elfogadás mértéke</p>	<p><u>9. kérdés:</u> Amennyiben lehetőség nyílna arra, hogy felkészült pedagógusok kíséretében gyermeke részt vegyen mozgássérült gyermekekkel közösen szervezett iskolai és iskolán kívüli programokon, engedélyezné-e gyermeke részvételét? (Z) Igen Nem</p> <p><u>10. kérdés:</u> Elfogadná-e hogy gyermeke osztályába mozgássérült gyermek kerüljön felvételre? (Z) Igen Nem Amennyiben igen, milyen feltételek megvalósulását tartja elengedhetetlenül fontosnak az osztályban? Kérem, húzza alá! Pedagógus felkészültsége Gyermekek felkészítése Szülők felkészítése Akadálymentes környezet Állandó segítő jelenléte a mozgássérült gyermek mellett Előadások szervezése az együttnevelésben résztvevőknek Egyéb:</p> <p><u>11. kérdés:</u> Amennyiben lehetőség nyílna rá, részt venne-e az iskolában olyan előadáson, ahol mozgássérült gyermekek sikeres együttneveléséről, sikeresen megvalósított programokról és az elfogadás lehetőségeiről hallhat? (Z) Igen Nem</p>
---	---

(NY = nyílt kérdés, Z = zárt kérdés)

A kérdőív *I. és II. szempontjához* tartozik a legtöbb kérdés. Ennek oka, hogy eddigi tapasztalataink alapján, a szülők elutasító magatartását elsősorban tapasztalathiány, és az ebből eredő előítéletesség okozza.

A *I. szempont* két kérdését, az 1. és a 2. kérdést a korábbi vizsgálatok tapasztalatai alapján tettem zárttá. Így pontosabb kép kapható arról, hogy az oktatási intézményeken kívül, napjainkban hol van módjuk a másnak ítélt személyekkel formális kapcsolatba kerülniük a szülőknek, illetve milyen arányban van jelen a többségi oktatásban olyan szülő, aki közvetlen és tartós kapcsolatban áll mozgássérült személlyel (2. kérdés).

A 3. kérdésben a szülők meglévő, valós vagy valótlan ismeretein nyugvó válaszaira voltam kíváncsi.

Szintén ehhez a szemponthoz tartozó 8. nyílt kérdésben arra kerestem a választ, hogy mennyire helytállóak a szülők elképzelései a mozgássérült gyermek képességeit, nehézségeit illetően. Ez az ismeret akkor válik jelentőssé, amikor a szülőknek szervezendő előadások tartalmát alakítjuk ki.

A *II. szempont* (Előítéletesség szintje) kérdései alapján arra kerestem a választ, hogy milyen az ép mozgású gyermekeket nevelő szülők attitűdje a fogyatékkal élők iránt (4. kérdés), illetve, hogy beállítottságuk valós tapasztalatokra vagy tévhitekre épül – e (6. kérdés).

A szemponthoz tartozó 5. és 7. kérdéssel a pedagógusok által megfogalmazott azon feltételezést szerettem volna igazolni vagy elvetni, miszerint a szülők eluta-

sító magatartásának legfőbb oka saját gyermekük jó tanulmányi előmenetelének és a kialakult közösség egységének feltétele.

A szemponthoz tartozó kérdések többsége zárt, aminek oka, hogy a szülőket egyértelmű válaszadásra és álláspontjuk megfogalmazására kívántam készíteni. A 4. kérdés nyílt kérdés, mert a szülők széleskörű tapasztalatairól, ismereteiről, akár félelmeiről szerettem volna képet kapni.

A III. szemponthoz tartozó (Nyitottság, elfogadás mértéke) kérdések többsége zárt. A kérdésekkel szerettem volna megtudni, hogy a sikeres együttneveléshez szükséges nyitottsággal rendelkeznek-e a szülők, mely feltételek meglétét tartják szükségesnek a befogadó intézmény részéről az elfogadás érdekében, illetve, hogy mutatnak-e érdeklődést új ismeretek megszerzésére, mások tapasztalatainak meghallgatására.

A vizsgálat eredményei

A vizsgálat eredményeit a kérdőív kialakításának szempontjai alapján mutatom be.

Minden szempontnál először az egyes kérdésekre adott válaszok részletes adatai, és a legtipikusabb válaszok olvashatók táblázatos formában, majd az I. és a III. szemponthoz kapcsolódó kérdésekre kapott összesített adatok láthatók oszlop diagram formájában.

1. Tapasztalatok és ismeretek (4 kérdés)

2. táblázat. Az I. szempont 1. kérdésére adott válaszok részletes bemutatása

1. kérdés Találkozott-e már ms. gyermekkel?		Tipikus válaszok (gyakoriság szerint)
Találkozott már	Nem találkozott	
70 fő	4 fő	Utcán, bevásárló központban, egyéb helyen, ismerőseink körében, vendégségben

3. táblázat. Az I. szempont 2. kérdésére adott válaszok részletes bemutatása

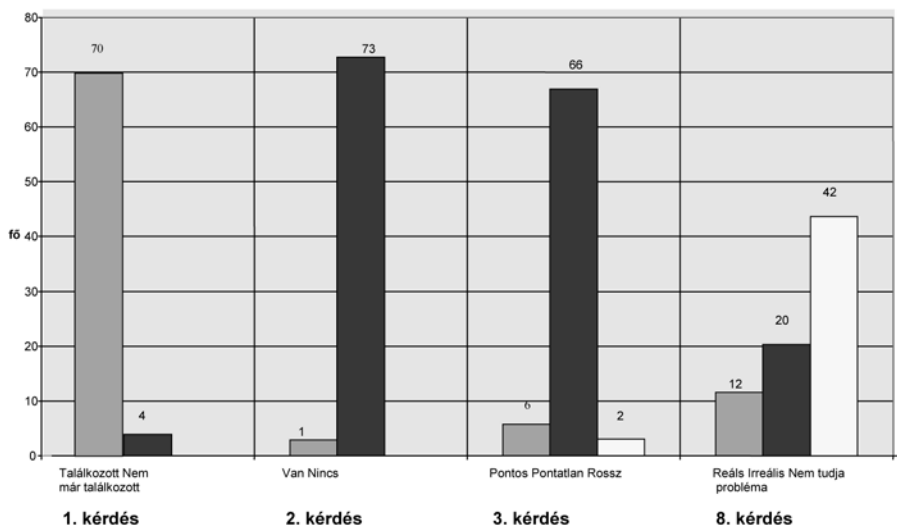
2. kérdés Van-e esetleg a családjában mozgássérült gyermek?	
Van	Nincs
1 fő	73 fő

4. táblázat. Az I. szempont 3. kérdésére adott válaszok részletes bemutatása

3. kérdés Mit gondol, miben más egy ms. gyermek?			Tipikus pontatlan válaszok (gyakoriság szerint)
Pontosan jellemzi	Pontatlan vagy hiányos	Rossz válasz vagy Nem tudja	
6 fő	66 fő	2 fő	Nem tud járni, állandó felügyeletre szorul, nem tud beszélni, nehezen tanul, nem tud írni, mozgásképtelen

5. táblázat. Az I. szempont 4. kérdésére adott válaszok részletes bemutatása

8. kérdés Mit gondol, milyen nehézségekkel jár egy 6-10 éves korú ms. gyermek életvitele?			Tipikus irreális problémák (gyakoriság szerint)
Reális problémák megfogalmazása	Irreális problémák megfogalmazása	Nem tudja	
12 fő	20 fő	42 fő	Mozgásképtelenség, kiszolgáltatottság, magányosság, a kommunikáció teljes hiánya, kirekesztődés, elszegényedés



1. diagram. Az I. szempontéhoz tartozó kérdésekre adott válaszok összesített adatai

A kérdőív I. szempontjához tartozó kérdésekre adott válaszok elemzése:

A legtipikusabb válaszokból (2. számú táblázat) kiderül, hogy bár a felmérésben résztvevő szülők 94,5%-a találkozott már mozgássérült személlyel, ezek a találkozások legfeljebb egyszeri alkalomnak, és inkább csak ún. „vizuális élménynek”

tekinthetők, mintsem személyes, viselkedést befolyásoló ismeretnek. Ezek az egyszeri „találkozások” (utcán, bevásárlóközpontban) semmiképp nem alkalmasak valós tapasztalatok, reális ismeretek kialakulására.

A fenti eredményt támasztja alá, hogy a szülők közül csak 1 fő válaszolta a 2. kérdésre, hogy van mozgássérült gyermek közvetlen vagy szűk környezetében. Tehát, a valós tapasztalatokon nyugvó ismeretek hiánya igazolható.

Saját, és más kutatások során elvégzett vizsgálatok egyaránt igazolják, hogy a sikeres elfogadás, majd befogadás „kulcsa” a valós ismeretek, illetve a probléma-helyzet helyes felismerése és kezelése. Ebből kiindulva fontos, hogy a 3. kérdésre adott válaszokat kiemelt jelentőséggel kezeljük. A szülők kevesebb, mint 10%-a (mindössze 6 fő) tudta pontosan meghatározni, hogy miben más egy mozgássérült gyermek. A szülők 89,1%-a pontatlan vagy hiányos választ adott, egy-egy lehetséges problémát kiemelve („nem tud írni”) vagy vezető tünetként megjelölve („mozgásképtelen”), továbbá 2 fő a „nem tudom” választ jelölte meg. (lásd 4. számú táblázat).

A felmérés egyik, a tapasztalatok alapján nem várt eredménye, hogy felmérésben résztvevők 56,7%-a (42 fő) a „nem tudom” választ adta arra a kérdésre, milyen nehézségekkel jár egy 6-10 éves korú mozgássérült gyermek életvitele. A megkérdezettek további 27%-a (20 fő) irreális problémákat sorolt fel, úgymint: magányosság, kirekesztődés, elszegényedés. A szülők mindössze 16,2%-a (12 fő) fogalmazta meg azokat a problémákat, amelyek valóban hosszútávon nehézségeket okoznak egy 6-10 éves mozgássérült gyermek életvitelében.

2. Az előítéletesség mértéke (4 kérdés)

A fenti szempont többoldalú vizsgálata, elemzése sarkalatos pontja az elfogadást segítő pedagógiai program sikerének.

Szerettem volna minél sokoldalúbb képet kapni a szülők együttneveléssel kapcsolatos féleleimekről és esetleges előítéleteik mértékéről és tartalmáról.

A szemponthoz tartozó 4. számú kérdéssel azt kívántam megtudni, hogy a szülők az együttnevelés melyik „láncszemében” (pedagógus, osztályközösség, mozgássérült gyermek, szülők, tárgyi környezet, egyéb) látnak problémát (hiányt, félelmet, felkészületlenséget, stb.) leginkább. A kérdést azért hagytam szabadon megválaszolhatónak, hogy a felmérésben résztvevők leírhassák minden gondolatukat, észrevételüket, tapasztalatukat. Ez az eredmények összesítését nem, de a későbbi gyakorlati munka tartalmi kialakítását mindenképp segíti. A válaszok statisztikai elemzése így nem lehetséges, mert a válaszadók a szabad válaszadás lehetőségét kihasználva több tényezőt is megjelöltek. Az adatok azonban alkalmasak egy gyakorisági rangsor kialakítására.

6. táblázat. Az II. szempont 1. kérdésére adott válaszok részletes bemutatása

4. kérdés Kérem, írja le, mi okozna problémát gyermeke iskolájában egy mozgássérült gyermeknek?						Tipikus válaszok
Pedagógus felkészültsége	Osztályközösség elutasítása	Ms. gyermek problémái	Szülők elutasítása	Tárgyi környezet elégtelensége	Egyéb	
58 fő	34 fő	68 fő	28 fő	72 fő	18 fő	Bejutás az osztályterembe, a tanító felkészültsége, az ép gyermekek túl gyorsak lennének hozzá képest, a testnevelés óra, az önálló munka

A szemponthoz tartozó 5. számú kérdéssel egyértelmű válaszadásra készítettem a szülőket a kérdés zárt jellegével. Szerettem volna pontos képet kapni, hogy milyen mértékű változásnak ítélik meg a szülők gyermekük osztályában egy mozgássérült gyermek felvételét. Szerettem volna látni, hogy mennyire befolyásolják a szülőket az a tény, hogy saját gyermekük osztályáról van szó és nem általában véve az iskola vagy egy másik osztály közösségéről. Igazolni vagy elvetni kívántam a pedagógusok azon feltételezését, hogy az elutasítás mértéke és ez a fajta érzelmi tényező kapcsolatot mutat egymással.

7. táblázat. Az II. szempont 2. kérdésére adott válaszok részletes bemutatása

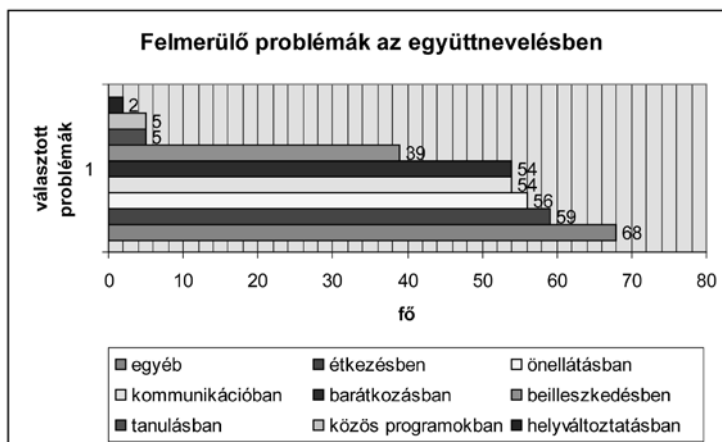
5. kérdés Gyermeke osztályában, Ön szerint, milyen jellegű változást okozna egy mozgássérült gyermek érkezése?		
Semmilyen változást	Átmeneti változást	Komoly, megfoghatatlan változást
4 fő	19 fő	51 fő

A szemponthoz tartozó 6. számú kérdésben arra kértem a szülőket, hogy állítsanak fel egy probléma rangsort azáltal, hogy sorrendbe állítják a felsorolt lehetőségeket a mozgássérült gyermek segítségigényében. A leírt lehetőségeket eddigi vizsgálataink tapasztalatai és eredményei alapján fogalmaztam meg.

Az alábbiakban a rangsorok (74 fő) összesítése után kapott eredmény olvasható. A legelső helyen álló problémát jelölték meg statisztikailag a legtöbben első helyen, mint legnagyobb problémát, majd a sorban haladva az utolsó helyen állót a legkevesebben.

1. Helyváltogatásban; az osztályteremben, iskolában
2. Közös programokon való részvételben
3. Tanulásban
4. Beilleszkedésben az osztályközösségbe

4. Barátkozásban
5. Kommunikációban
6. Önellátásban
6. Étkezésben
7. Egyéb



2. diagram. A II. szempontoz tartozó 6. számú kérdésekre adott válaszok.

A szempontoz tartozó 7. számú kérdéssel a vizsgálatban résztvevő szülőket arra kértem, hogy saját gyermekük szempontjából gondolják végig, milyen változást okozna gyermekük fejlődésében egy mozgássérült gyermek érkezése az osztályba. Az érzelmi befolyásoltság egyre erősödő (4. kérdéstől – 7. kérdésig), így az ez esetleges elutasítás mértékének és a „saját bőrömmön érzem a helyzet súlyát” érzés kapcsolata, egymásra hatása is vizsgálhatóvá válik.

7. táblázat. Az II. szempont 4. kérdésére adott válaszok részletes bemutatása

7. kérdés Mit gondol, gyermeke fejlődésében milyen változást okozna egy mozgássérült gyermek érkezése az osztályba?			
Semmilyen változást	Hátrány lenne a fejlődésében	Előny lenne a fejlődésében	Nem tudom
0 fő	46 fő	10 fő	18 fő

A kérdőív II. szempontjához tartozó kérdésekre adott válaszok elemzése:

1. A szülők elutasító magatartása az együttnevelés iránt markánsan megjelenik válaszaikban.

68,9%-uk komoly, megfoghatatlan változásnak gondolja, hogy az osztályközösségbe egy mozgássérült gyermek érkezen, illetve 62,1%-uk határozottan hátránynak tartaná gyermeke fejlődésében egy sérült gyermek befogadását az osztályba. Mindkét választásukat elsősorban két fő probléma megoldatlanságában látják: egyrészt a megfelelő tárgyi környezet hiánya (72 fő szülő helyzete ezt a problémát az első helyre, ez a teljes válaszadók 97,2%-a), másrészt a sérült gyermek mozgásállapota (68 fő szülő ezt a problémát a 2. helyre rangsorolta, ez a válaszadók 91,8%-a). Mindkét eredmény fontos a felkészítő program tervezésekor.

2. A szülők az együttnevelés sikeres megvalósításának nehézségét, akadályát elsősorban a mozgássérült gyermekkel összefüggő tényezőkben (úgy mint az iskolai környezet tárgyi hiányosságai, a sérült gyermek mozgásállapota, a pedagógus felkészületlensége a befogadó nevelésre) látja, míg ezektől a tényezőktől jóval elmaradva említik a befogadók (osztályközösség, szülők) felkészületlenségét, elutasító magatartását, stb. (lásd 4. kérdés válaszai). Ezt értelmezhetjük egyfajta háritásnak, de tekinthetjük szülői nyitottságnak a szükséges szemléletváltozás elérése érdekében. A III. szemponthoz tartozó válaszok ez utóbbit igazolják.
3. Mindössze 4 szülő gondolja úgy, hogy az együttnevelés semmilyen változást nem idézne elő az osztályközösségben. Tehát, a szülők 94,5%-a úgy látja, hogy gyermeke osztályközösségében átmeneti vagy tartós változást idézne elő egy mozgássérült gyermek felvétele (5. kérdés). Ez egyrészt fontos pozitív eredmény, mert így a felkészülés könnyebben tervezhető, másrészt viszont, a tartós változástól való félelem oka lehet az elutasító magatartás magas arányának.
4. Szintén az előítéletesség kialakulását segíti elő, hogy a szülők 62,1%-a (46 fő) úgy gondolja, gyermekük fejlődésében (iskolai előmenetelében) hátrány lenne egy mozgássérült tanuló állandó jelenléte az osztályban. Előnyt, mindössze 10 fő fogalmazott meg, amely a válaszadók teljes körének, mindössze 13,5%-a. Meglepő, hogy a szülők közül 18 fő a „nem tudom” választ jelölte meg, amely némileg ellent mond a korábban markánsan megfogalmazott elutasításnak. Talán a legkevésbé hasznos egy sikeres együttnevelésre felkészítő pedagógiai program megvalósításának, ha egy személy elutasító, de nem tudja megmondani, hogy miért az. A tervezett előadáson mindenképp figyelmet kell fordítani a válaszadók ezen csoportjára.
5. A szülők legnagyobb hányada érzi, hogy az együttnevelés változást eredményezne gyermekük iskolai életében, de az indokokat és következményeket meglehetősen eltérően látják. Az első két szemponthoz tartozó kérdések elemzése alapján arra következtethetünk, hogy a szülők olyan valós tapasztalathiánnyal rendelkeznek, melyek elutasító magatartást váltanak ki belőlük, féltve gyermekük zökkenőmentes fejlődését, iskolai előmenetelét.

3. Nyitottság, elfogadás (3 kérdés)

Az elfogadást segítő pedagógia program tartalmi részeinek kidolgozásához elengedhetetlenül fontos ismerni a szülők nyitottságát a sérült és ép mozgású gyermekek együttnevelésének irányába.

A szemponthoz tartozó zárt és nyitott kérdésekkel (9-11. kérdés) szerettem volna képet kapni arról, hogy mennyire nyitottak gyermekük részére szervezett közös programok iránt, mennyire elfogadóak az együttnevelés megvalósítása iránt, illetve szeretnének-e tájékozottabbak lenni a témához kapcsolódó ismeretekben.

Egy együttnevelést előkészítő pedagógiai programnak mindenképp része a kezdeti szakaszban, közös programok szervezése mozgássérült és ép mozgású gyermekek részvételével. A szülők nyitottságát ebben a kérdésben (9. kérdés) ennek érdekében szeretnénk volna megismerni.

8. táblázat. Az III. szemponthoz tartozó 1. kérdésre adott válaszok részletes bemutatása

9. kérdés	
Amennyiben lehetőség nyílna arra, hogy felkészült pedagógusok kíséretében gyermekek részt vegyen mozgássérült gyermekekkel közösen szervezett iskolai és iskolán kívüli programokon, engedélyezné-e gyermeke részvételét?	
Igen	Nem
68 fő	6 fő

A szemponthoz tartozó 10. számú kérdéssel az elfogadás mértékéről, illetve az együttnevelés elfogadásának feltételeiről, szülői igényeiről szerettem volna képet kapni.

9. táblázat. Az III. szemponthoz tartozó 2. kérdésre adott válaszok részletes bemutatása

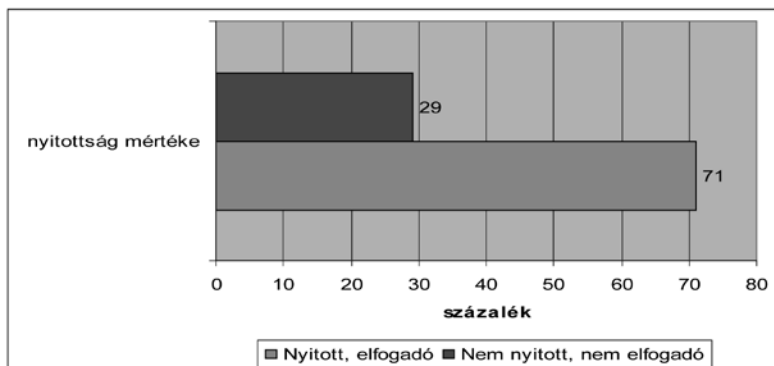
10. kérdés	
Elfogadná-e, hogy gyermeke osztályába mozgássérült gyermek kerüljön felvételre?	
Igen	Nem
32 fő	42 fő

Az „igen”-nel válaszolók 3 fő kivételével minden, a kérdőívben megadott feltételt aláhúztak. A fennmaradó 3 főből 1 fő csak az „akadálymentes környezetet” és „egy segítő állandó jelenlétét” húzta alá, további két fő az „előadások szervezését” nem húzta alá egyedül.

A szempont utolsó kérdésében (11. kérdés) arra voltam kíváncsi, hogy a szülők mennyire nyitottak saját ismereteik bővítésére szervezett keretek között.

10. táblázat. Az III. szempontoz tartozó 3. kérdésre adott válaszok részletes bemutatása

11. kérdés Amennyiben lehetőség nyílna rá, részt venne-e az iskolában olyan előadáson, ahol mozgássérült gyermekek sikeres együttneveléséről, sikeresen megvalósított programokról és az elfogadás lehetőségeiről hallhat?	
Igen	Nem
57 fő	17 fő



3. diagram. Az III. szempontoz tartozó kérdésekre adott válaszok összesített adatai

A kérdőív III. szempontjához tartozó kérdésre adott válaszok elemzése

1. Jelen ismereteik, tapasztalataik alapján a szülők 56%-a (42 fő) nem fogadná el, hogy gyermeke osztályába mozgássérült tanuló kerüljön. Ettől elmaradva ugyan, de biztató mértékben, a szülők 44%-a (32 fő) elfogadná az együttnevelés azonnali elkezdését az általuk megjelölt feltételek teljesülésével.
2. A szülők 77%-a (57 fő) szívesen részt venne a témával kapcsolatos előadáson, mely arány mindenképp bizakodásra, és a felkészítés megkezdésére biztatja az érintett pedagógusokat.
3. A szülők összességében nyitottak az együttnevelés iránt, elfogadóak a mozgássérült gyermekek inkluzív nevelésében, amennyiben a feltételeket biztosítottnak látják. Az összes választ együttesen kezelve azt az eredményt kaptuk, hogy a szülők 71%-ban nyitottak új ismeretek szerzésére, mozgássérült gyermek beilleszkedésének támogatására a szükséges feltételek biztosításával, és el tudná fogadni, hogy gyermeke osztályába mozgássérült tanuló is legyen (II. diagram)

Következtetések az eredmények tükrében

A felmérésben résztvevő ép mozgású gyermekeket nevelő szülőknek kevés saját tapasztalatuk, reális ismeretük van a mozgássérültség fogalmáról, mozgássérült 6-10 éves korú gyermekek életviteléről.

A felmérésbe bevont szülők 62,1%-a (46 fő) hátrányként éli meg az együttnevelést gyermeke fejlődésének szempontjából. Ez a magas arány arra enged következtetni, hogy a szülők hiányos ismereteik és valós tapasztalatok hiányában előítéletesek a befogadó neveléssel szemben, és elutasító magatartást közvetítenek, amennyiben saját gyermekük közvetlen környezetében, gyermekük osztályában történne ez a befogadás.

A felmérésben résztvevők jól érzékelik, hogy az együttnevelésre felkészítés és az együttnevelés megvalósítása változást okozna mind az osztály, mind gyermekük életében. Az eredmények alapján azonban arra kell következtetnünk, hogy egyrészt ezt a változást hosszú távúnak (elhúzódónak) és megfoghatatlannak tartják, másrészt egyáltalán nem fogalmaztak meg előnyöket az együttnevelésből adódóan mind az osztály mind a gyermekük részére.

A szülők elutasító magatartásának oka elsősorban tapasztalathiány, tudatlanság. Ebből eredően sajnálatos módon a mozgássérült gyermek lehetséges értékei háttérbe szorulnak a szülők attitűdjeiben.

A szülők válaszaiból kiderül, hogy két területen vannak határozott félelmeik; egyrészt gyermekeik tanulmányi előmenetelét féltik, másrészt a tárgyi feltételek hiányát említik.

A felmérésében résztvevők 71%-a nyitott új ismeretek megszerzésére, megfelelő feltételek mellett az együttnevelés elfogadására. Ez az eredmény kulcsa lehet egy sikeres felkészítő programnak, és egy befogadó nevelés kialakulásának.

A vizsgálat eredményei bizonyítják, hogy a sikeres együttnevelés feltételei kialakulóban vannak.

A tanulmányorozat zárógondolatai

Ebben az öt részből álló tanulmány-sorozatban igyekeztünk minden olyan tapasztalatunkat megosztani az olvasóval, amelyeket többségi közoktatási intézményekben szereztünk felkészítő, tanácsadó, kutató munkánk során. Nagy örömünkre szolgál, hogy ízelítőt adhattunk azon apró lépéseinkről, melyek reményeink szerint hozzásegítenek bennünket széleskörű, szakmai és gyakorlati kapcsolatok kiépítésére a befogadó nevelés elkötelezett pedagógusaival.

Felsőoktatási és felnőttképzési kurzusainkkal szeretnénk átadni eddigi tapasztalatainkat, vizsgálataink eredményeit, működő pedagógiai programjainkat.

A tanulmányokban bemutatott vizsgálatok eredményei jól mutatják számunkra, hogy a valós tapasztalatokon nyugvó reális ismeretek, az átgondolt, tervezett felkészítő programok, az együttnevelésben résztvevő „láncszemek” (gyermekek, pedagógusok, szülők, környezet) félelmeinek, lehetőségeinek és nyitottságának ismerete mind-mind elengedhetetlen részei egy jól működő, a sérült és az ép gyermekek személyiségfejlődését egyaránt szolgáló inkluzív nevelés megvalósulásának.

A GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGVÉDELEM MINDENNAPJAI

KOVÁCS LAJOSNÉ

BEILLESZKEDÉSI ZAVAR, HIPERAKTIVITÁS EGY „EMBER” ÉLETÉBEN – BORÓKA

KÉT KÉZ

*AZT MONDJA EGYSZER A KICSI KÉZ A NAGYNAK.
TE, HATALMAS KÉZ, SZÜKSÉGEM VAN TERÁD,
MERT NÉLKÜLED SZINTE SEMMIT NEM ÉREK.
ÉREZNEK KELL TENYERED MELEGÉT,
MIKOR FELÉBREDEK S MELLETTEM MEGJELEN SZ.
AMIKOR ÉHEZEM ÉS TÁPLÁLÉKOT ADSZ,
ÉS SEGÍTESZ, HOGY MEGRAGADJAK VALAMIT
S FELÉPÍTHESSEM APRÓ JÁTÉKAIMAT.
VELEM VAGY MIDŐN JÁRNI TANULOK
S HOZZÁD FUTOK, HA FÉLELEM GYÖTÖR.
KÉRLEK NE HAGYJ EL, MARADJ ÉNVELEM.*

*S A NAGYOBB KÉZ ÍGY VÁLASZOL A KICSINEK:
TE, KICSI KÉZ, SZÜKSÉGEM VAN TERÁD,
HOGY BELÉM KAPASZKODJ, ÉS MEGRAGADJ!
HAD ÉREZZEM KEDVESKEDÉSÉEDET,
MERT ÉRTED KELL KEZET FOGNOM SOKAKKAL,
DE JÁTSZANI ÉS MOSOLYOGNI NEM TUDOK,
CSAK VELED EGYÜTT, AMIKOR TE ÁTÖLELSZ,
ÉS VELED EGYÜTT FELFEDEZEM ÚJRA A VILÁGOT,
A CSODÁLATOS KICSINY DOLGOKAT.
HAD ÉREZZEM JÓSÁGODAT, AZT, HOGY SZERETSZ,
VELED EGYÜTT TUDOK MA ÚJRA KÉRNI IS,
ÉS HÁLÁT ADVA MEGKÖSZÖNNI DOLGOKAT.
LÉGY MINDIG ÉNVELEM, ERŐSÍTSD A KEZEM!*

Gerhard Kiefel nyomán Alföldi A. Béla

1. Bevezető gondolatok

Pedagógus családból származom.

Testvéreim általános és középiskolában nevelik a rájuk bízott gyermekeket.

Én alapidiplomámhoz hűen óvónő maradtam, bár sokkal jobban szerettem volna, ha a ma használatos óvodapedagógus helyett a „gyermekkertész” került volna hivatásunk megnevezésére. Abban azonban biztos vagyok, a legszebb pályát én választottam.

Az óvoda a jelenlegi törvényi szabályozásnak megfelelően a közoktatás szervező részé, sőt egyesek szerint: „Legbiztosabb láncszeme...”

2. Születés fejlődés – MI LEHET A PANASZ?

Boróka *szülei* egyszerű embereknek tünnek megismerkedésünkkor, az óvodai beiratkozásnál. Ritka dolog még manapság is, hogy az apa jön el hivatalos dolgokat intézni az óvodába, hát még beíratni. A vezetőknév ismerősnek tűnt számomra, de ezt a férfiarcot még nem láttam, arcmemóriám pedig még soha nem hagyott cserben. Adatok és más beiratkozáshoz szükséges dokumentumok rendben voltak, de *a morókus férfiarc valami nyugtalanságot keltett bennem*. Aztán megnyugodtam. Rendezett a külseje, nagy ugyan ápolatlan kezét apró kezecske fogta szorítva. **Két kéz... gondoltam**. Felnéztem... egy gyönyörű kislány gyűrűs haja lágyan omlott vállára orrán, sikkos szemüvegével még felhívóbbá bájosabbá tette az amúgy is kedves arcot. Milyen bájos gyermekarc – gondoltam magamban.

Felvétel után, amint bekerült óvodánkba rögtön feltűnt kiegyensúlyozatlansága. Nálunk az a rend, mielőtt a kicsit ránk bizzák, az óvónők előre találkoznak vele és szüleiével. Itt veszik fel az anamnézist, beszélgetnek a szülőkkel. Az apa munkanélkülinek vallotta magát. Az anya Gyesen volt Boróka húgával. Erről tanúskodnak az óvónők írásos feljegyzései.

Az anamnéziséből már következtethettünk volna bizonyos dolgokra, ahogy olvasom újra még most is könnyek tódulnak szemembe. Hogy nem vettük észre: 3600 grammos, 54 cm-es gyermek nekik koraszülött.

Egy alkalommal ismerős arcot véltem felfedezni az egyik élelmiszerboltban. A pénztáros nevémen szólított. Önökhöz jár Boróka? Ó Istenem, hisz ő Zsombor és Zalán csontsoványra fogyott édesanyja. Innen lehet számomra ismerős az a bizonyos vezetőknév. Igen! – válaszoltam, tüneményes gyermek, arra gondoltam ő a várva-várt harmadik gyermek, és kislány. Kijött a pénztárból, és ömlött belőle a szó. Hittem is, nem is, amit mondott, no meg kellemetlen is volt az utcán gyermekről beszélni.

– Tudja, hogy a férjem elhagyott bennünket... futtat most egy K-t, de felettünk laknak, hallom, látom az életüket, a gyereket ütik-verik, már jelentettem a Gyámügyön. Tudja, hogy 7 évet ült fegyházban? Most minket kirúgott, a fiaira nem kíváncsi, az új nő nem engedi.

– Eddig, erről miért nem beszélt? – kérdeztem bátortalanul.

– Eddig azért velünk volt, hangzott az önző válasz, és én látogattam a börtönben, pénzt is kaptam nem kellett dolgoznom. Próbáltam érdeklődni miért volt börtönben, de válasz nem kaptam. Kértem hívja le néha a kislányt, így enni is kap, no meg találkozhatnak a testvérek. Így talán volt férje megnézi fiait is.

Elköszöntem, zaklatott lélekkel, szent elhatározással, másnap összehívok mindenkit az óvodában aki foglalkozik Borókánkkal.

3. Anamnézis

Szükségesnek tartanám, hogy minden pedagógusjelölt még a képzés folyamán szembesüljön a HIPERAKTIVITÁSSAL. Megismerhesse, hogy hogyan állapítja meg egy tanítványról, hogy hiperaktív-e vagy sem, bár manapság divatos kifejezéssé vált – felelőtlenül dobálózunk-e kifejezéssel, nem ritka a STIGMATIZÁLÁS sem.

Talán sikerülhetne derűsebb napokat szerezni a hiperaktív gyermekeknek, társai és önmaga számára, ha nyitott lenne a hiperaktív gyermek szülei felé, ha együttműködne a kezelőorvossal és a gyógypedagógussal, ha szívesen fogadná az egyes hiperaktív gyermekkel kapcsolatos speciális, illetve az általános felvilágosítást is. (Bár a törvényi szabályozás így rendelkezik a gyakorlatban még nem általános.)

Elkerülhetné a rossz nevelési elvek gyakorlását, mely tényezők miatt fokozódik a hiperaktivitással küzdő gyermekek szegregációja, s egyben válnak az intézményes nevelés szelektív áldozataivá.

A fejlesztési terv elkészítéséhez nélkülözhetetlen az anamnézis felvétele. Az előéletből fény derülhet a kóroki tényezőkre, a vizsgálat a gyermek fejlődésére, a születéstől a vizsgálat idejéig.

A beilleszkedési zavarok mögött gyakran súlyos gyermekvédelmi feladatok, családi problémák állnak.

Behívtam a két óvó nénit, lássuk újra mit tapasztaltak családlátogatáson, bölcsőde látogatás alkalmával.

Igen, voltak, az alábbiakat tapasztalták:

Szeptember 13. BÖLCSŐDEI LÁTOGATÁS

Szinte azonnal jelzett a szemével, hogy örül nekünk. Már találkoztunk az óvodai szülői értekezleten, ahol szüleivel együtt volt jelen. Az utcán is találkoztunk már többször, beszélgettünk is, így nem voltunk teljesen ismeretlenek egymásnak. Szépen játszott, mozgékony kisgyerek a gondozónők jelzése szerint, vannak szélsőséges megnyilvánulásai. Nagyon szeretetigényes. (a gondozónők megfogalmazása szerint minden felnőtt felé odafordul)

SZJ MK,

Szeptember 14. Óvodai látogatás

Ma Ők látogattak el a csoportszobába a gondozó nénik kíséretében. Borókán semmiféle megilletődöttséget nem tapasztaltunk. Felszabadult volt és vidám. Amit kapott, örömmel elfogadta.

MK

Szeptember 17. Családlátogatás

Boróka másfél szobás lakásban él szüleivel. A kislánynak külön szobája van. A látogatás során nem tapasztaltuk, hogy játszana is bármiféle játékkal. Ennek oka, hogy a kislánynak csupán MC Donald's-os játékaik vannak.

Apuka elmondta, hogy a mesét „nem igényli”, így ehelyett bekapcsolja a tv-t amin egész este mesék vannak. Ráadásul nem is szemből nézheti, hanem oldalról. (a tévét)

Látogatásunk ideje alatt úgy éreztem, mintha a kislány nem kapna elég odafigyelést és szeretetet.

MK

Közben megszaporodtak az óvodai gondok, bajok, feljegyzések, bevonásra került a gyermekvédelmi felelős is.

Az ölelkezési időszak

Január

Az ölelkezési időszak zökkenőmentes volt.

A kislánynál kezdetben igen jelentős magatartásbeli problémák voltak, amik lassan, de csökkenni kezdtek. Azonban még mindig képes bántalmazni társait, ha valami nem úgy van, ahogy Ő szeretné.

Személyében egy nagyon aranyos, mosolygós és szeretetre „éhes” kislányt ismerhettünk meg.

MK

Szeptember

A hosszú nyári szünet után a visszaszokás alatt jelentkeztek újra ugyanazok a problémák.

Apa keze-nyoma meg-megjelenik a gyermekén, amit jeleztünk visszafelé is, hogy észrevettük.

A gyermek akaratosabb, mint volt. Szélsőséges megnyilvánulásaival sok konfliktusba keveredik. Játéka kapkodó, szinte alig tud elmélyülni a tevékenységekben. Agresszív a kicsikkel, és Ő is verekszik. A felnőttekkel szemben ambivalens megnyilvánulásai, érzelmi kitörései súlyos problémát jelentenek. Öntörvényű, és néha teljesen irányíthatatlan.

SZJ MK

Október

Nagy-nagy odafigyelést igényel, nehezen viseli a kicsiket. Gyakran keveredik konfliktusba, rendezzi Őket, verekszik. Előfordul, hogy Ő is „lemegy” kiscsoportos korú szintre.

Szinte kisajátítja a kiszemelt felnőttet, nagy-nagy toleranciára van szükség, hogy a konfliktusok miatt ne érezze magát nyertnek, szinte provokál sajnos. Csak egyéni feladatadással, állandó kontaktussal lehet igazán rákapcsolódni. Folyamatosan igényli az érzést, hogy figyelnek rá, szeretnek, elfogadnak. December elején megszületik a testvére. A szemüvegét nem viseli, mert a szülei szerint erős, de nem vitték még vissza kontrollra.

SZJ MK

November

Az utóbbi időben Borókának görcsös rosszullétei vannak, ami miatt kivizsgálásra viszik a Bethesda Gyermekkórházba. Otthon is jelentkeznek ezek a görcsös rosszullétek. Az óvodában is van olyan nap, hogy háromszor is valósággal összeesik, összecsuplik, vörös színből fehérre vált, előtte rendkívül nyugtalan, és a hasa-gyomra körül fájlalja.

Magatartására egyre jellemzőbb az ambivalencia, agresszív és verekszik, olkor kicsúfolja a felnőtteket, gyerekeket, nyelvét öltögeti, visítozik ok nélkül. Újabban „nunizik” nem részletezem, csak az azonnali figyelmeztetés, szeretetteljes közeledés és tevékenységadás segít, nagyon kell figyelniük, ha elvonul. A szemüvegét még mindig nem viseli.

SZJ MK

December

Boróka a kiborulás határán van, néha teljesen irányíthatatlan. Köpköd, bántja a kicsiket, a felnőttekkel sincs kibékülve.

A baba nemsokára megszületik. A kivizsgálások szerint családterápiás pszichológusi terápiára van szükség. A családi háttérnek meg kell változni, ha a gyermeknél változást szeretnénk elérni.

Az óvodai csoportban teljesen megingott a helyzete, a gyerekek félnek tőle.

SZJ MK

Az óvónői feljegyzések már ABUZÚST sejtetnek. Ahogy nézem az anyagot, kiesik a tasakból egy hajtincs. Drága Istenem? Ez az ő hajfürtje.

December 16. hétfő (Ma tépte ki ezt a tincset)

Mai napon az édesanya hozta óvodába. A füle mögött a nyakán jobb oldalon és a fülkagylóján áthúzódó véraláfutásos ütés nyomot fedeztünk fel. A kislány elmondása szerint, több db golyós rágót vett a szájába, és ezért kapta az apjától. A mai napon megpróbáltuk tolerálni. Viszonylag kevés konfliktusa volt.

SZJ MK

Január közepe

Nem sokat javult a helyzete otthon. Megszületett a kistestvére, még szélsőségesebb, mint volt, reggel 6 óra után már hozza az apukája, és du. 17 óra körül kerül haza. Agresszív, impulzív, fáradhatatlan, állandóan felpörgött állapotban van. Nagyon ritkán nyugszik le annyira, hogy el tud aludni. Jelenleg rendszeren viseli a szemüvegét, kb. 25%-kal romlott a látása.

ZJ MK

Március

A helyzete változatlan. Nagyon szélsőséges.

Kistestvére megszületése nem változtatott a helyzeten. Apukával sikerült megbeszelnünk a péntek ebéd utáni hazamenést. Ebben partnerek voltak.

A csoportban egy igazi állandó barátja van (P.SZ.) Vele is sok a konfliktusa. A gyerekekkel állandó harcot vív. Nem képes sokáig egy adott tevékenységet játszani. Képességeit még fejleszteni szükséges, öltözködése önálló.

SZJ MK

Március 26.

A kislány reggel véres hajjal, megrepedt fejbőrrel érkezett az óvodába. A kislány elmondása szerint előző nap este játékot pakolt a kelleténél hangosabban. Anya eközben altatta a kistestvért. Apa ezt zokon vette, hogy nem hagyja aludni a kisgyereket, és fejbevágtta egy műanyag ládával. A sebet nem látták el, orvos nem látta.

SZJ MK

Június

A gyermek változatlanul elég rossz állapotban van. Annak ellenére, hogy édesanyja a kicsivel otthon van (6-7 hónapos) a gyermek napi 10 órát az óvodában tölt, állandóan azért dühöng, hogy szeretne ebéd után hazamenni.

Ambivalens, agresszív, csúnyán beszél, és azonnal üt. Különösen durva és tud összeakaszkodni a legkisebb apróság miatt is, de a kicsiket is folyton megveri.

SZJ MK

Mivel a két óvónő közül egyik pályakezdő volt, a másik nyugdíj előtt álló, gyakran kellett besegítenem.

Boróka hisztériás rohamai gyakran az irodámban csitultak. *Babusgatásra, simogatásra, heves szívdobogása ölelő karjaimban, lassan-lassan kezdett normális ütemre váltani.*

Tik-tak, tik-tak, most is hallom, úgy fáj az emlék.

Voltak kudarcaim is, szinte önkívületi állapotban összetörte a fénymásolót, folyosón a csobogót, engem is ütött, rúgott, egy alkalommal szakadt róla a víz, azt hittük megtébolyult. Amikor megnyugodott, kért ne haragudjak.

Megfordult a fejünkben, talán nem épelméjű, esetleg epilepsziás rohamai vannak. Nevelési Tanácsadó segítségét kértük, orvost, védőnőt kerestünk fel. Senki nem tudott megfelelő választ adni. Az apa rendkívül együttműködőnek bizonyult, vitte gyermekét orvoshoz, Nevelési Tanácsadóba. Még az óvoda pszichológusához is elvitte Borókát.

Egyértelmű, Borókánál felmerült a hiperaktivitás megjelenése.

Közben gyermekvédelmisünk, a Gyermekjóléti Szolgálatnál is érdeklődött, tudnak-e valamit, a gyerekről, Meglátogatták, de semmi jelentőset nem tapasztaltak, ami további feladatokat róna ránk.

RENDKÍVÜLI VEZETŐI FOGADÓÓRA, AMIT AZ APA KEZDEMÉNYEZETT...

Nála is felfedezhetőek voltak gyermekkorában a hiperaktivitás tünetei, ahogy mesélte, magatartása néha elviselhetetlen volt. Biztos ráütött kislánya. A birtokolni vágyás, mindent megszerezni mindig is jellemző volt rá, ő a hangulatok embere, ettől néha szenved, de inkább büszke rá...

Ha maga tudná, hány gyerekem van még erre-arra. Szégyelltem, hogy nő vagyok.

Közölte, ezután csak velem hajlandó tárgyalni gyermekéről, nem akarja folytatni a pszichológiai kezelést. Hosszas rábeszélés után meggyőzőm, ez a gyermek érdeke.

Egy emlékezetes napon két férfilátogató is bejelentkezett hozzám. Egyikük a pszichológus, másik az apa. A szakember közölte velem, ezzel az ügygel nem tud mit kezdeni, az apa provokálja, folytassam én tovább, szerinte BORÓKA NEM HIPERAKTIV, együttműködő, értelmes gyermek.

No komment !!!!!

Az apa csak este hajlandó velem találkozni. Akkor már értettem, kell a félhomály. Közölte, ezzel a B... ürgével nem hajlandó többet tárgyalni, sajnos akkor még a Törvényi szabályozás ezt megengedte.

Beszélünk a kislány további fejlesztéséről...

Mindenben segít, csak mondjam hova vigye... Hogyan tovább?

Beszélünk a gyermekben található külsérelmi nyomokról, most már rendőrséggel fenyegetem. Megígéri, ha nem jelentem fel nem bántja többé Borókát.

4. Mi lehet az oka? Megoldások keresése

Ezeket megtudván:

Gyerünk a Gyermekjóléti Szolgálathoz. Gyermekvédelmisünk megkereste őket. Elmentek családot látogatni. Sikerült is őket átverni rendesen. Hogyan tovább?

- Az óvoda orvosa kivizsgálásra küldte Borókát.
- Az apa, **mindig csak az apa** vitte a Heim Pál Gyermekkórház gyermekpszichiátriájára.

Megfontolásra apró tanácsokat kaptunk, egyébként szerintük is a gyermek átlagos ütemben fejlődő, zenében kiemelkedő, nem sajátos nevelésű gyermek.

- Ezután a Vadaskert következett.
Itt is ugyanaz a helyzet. Kérdésünkre, hogy hiperaktív-e a gyermek, e diagnózist alátámasztó jeleket nem tapasztaltak.
- Újabb fogadóórák, óvónőkkel, gyermekvédelmisekkel, és a kör bezárult.
- **Alapozó terápiákat végeztünk** Borókával Ayres, Delacato. Tünetei csendesedtek, de nem múltak el. Tehetetlenségünk már-már végessé vált.
- Egy újabb alkalommal az apa a szokásos esti félhomályban megjelent nálam. Megkérdezte feljelentem-e a rendőrségen, mert akkor ide sem jön többet, elköltöznek.
- Kompromisszumot kötöttünk újra, már másodjára, ha több külsérelmi nyom nem lesz a gyermekben, ismétlem, nem jelentem fel a rendőrségen, a gyermeknek a legjobb helye a családban van. Ez után külsérelmi nyomokat nem fedeztünk fel a kislányon, a lelki terror ki tudja milyen lehetett.
- Magatartásában a dühkitörések hisztériás rohamok nem hoztak érdemi változást a terápiák ellenére, ezért most már **egy team-et hívtam össze: gyermekvédelmi felelős, óvónők, az óvoda orvosa, védőnő** (Nevelési Tanácsadót, mivel eddig sem segített, most nem is hívtuk őket).

A kérdés most is ugyanaz volt: Hova küldhetnénk még a kislányt, kinek milyen ötlete támadt.

Doktor nénink szerint valóban az epilepsziára hasonlító tünetek azok, amikről beszélünk, mivel minden hivatalos kör bezárult személyes kapcsolataira hivatkozva a Szt. Rókus Kórházba küldtük a gyermeket.

Megint az apa vitte el. Lassan jár az idő, míg az apa megjelenik a vezetői irodában írásos szülői kéréssel, Borókának Ritalint kell szednie. Orvosi igazolásokat nem kaptam.

Hosszú idő telt el, amíg sikerült a vizsgálatot végző doktornőt telefonon elérnem. Kérdésekre, hogy miért kell Ritalint szednie a gyermeknek, a válasz tömör volt:

„Ne sírjon, ne sajnálja annyira, már nem tehetünk egyebet, ha előbb érkezik, talán nem kellett volna gyógyszert szedni, most már muszáj, mert a gyermek diagnózisa hiperaktivitás”.

- Újabb hadakozások a gyermekvédelmessel.
- Rendkívüli szülői értekezletet kezdeményeznek a szülők a csoportjában, szülői kérésként hangzik el, azonnal távolítsam el a gyermeket az óvodából, egyébként „újgazdagék” viszik el pénzdarabokba öltöztetett gyermeküket.
- Meg is tették! A város pedig harsogja? Rossz óvoda a miénk.

Csak egy gyermeket vittek el, a többiek maradtak, Borókánk pedig a Ritalin szedése után lelassulva, fátyolos tekintettel jár szeretett óvodájába.

- *Felmerülhet a kérdés: Miért nem vetettük védelembe a gyermeket? Most sem vagyok meggyőződve arról, hogy ezt kellett volna tennem.* A gyermekkel foglalkozó összes szakember véleménye az volt, mivel rajong édesapjáért, anyjáért, testvéreiért, inkább maradjon a családban, mint intézetbe kerüljön.

A szexuális abuzus gyanúja fel sem merült sem bennünk, sem a hivatalos szerveknél.

Emlékszem egy cirkuszlátogatásra. Az egész óvoda felkerekedett, a Fővárosi Nagycirkuszbba látogattunk. *A legboldogabb gyermek Boróka volt.* Ült apja ölében, és büszkén mondta: Eljött velem az édesapám, akinek az első útja a büfébe vezetett, persze nem üdítőt ivott.

Nagycsoportos kora végén Balatonalmádiba vittük kirándulni két napra. Megbeszéltük, kipróbáljuk, milyen a gyermek viselkedése gyógyszer nélkül. Egyszóval nem adtuk be neki a nyugtatót. Agressziót, verekedést két napig nem tapasztaltunk, felszabadult gyermek játszott, csivített közöttünk.

5. Tünetek fokozódása

Nevelési Tanácsadóba küldtük még e tanév végén iskolaérettségi vizsgálatot kérünk. Maradhatott volna még a törvényi szabályozás révén óvodában, de a Nevelési Tanácsadó pszichés zavarok miatt kis létszámú osztályt javasolt. *Miért? Erre csak ők tudják a választ.*

További feljegyzések:

Szeptember, október, november

Egész nyáron járt óvodába, csak a zárás alatt tudták megoldani a szülők a felügyeletét. A nyári összevonás alatt sok probléma volt, „szexes” játékokat játszik, illetve beleviszi a társait is. Egyre kezelhetetlenebb, alig lehet hatni rá. A pici mellett, aki 11 hónapos lesz, az édesanya heti 3 napon dolgozik, és újra gyermeket vár. Borókára olyankor az apa vigyáz a kicsivel együtt. Napi 10-11 órát tölt az óvodában, és néha azért csinálja pihenés alatt a műsort, mert haza szeretne menni ebéd után. Ha itt pihen ebéd után és nem alszik el, mert általában 6 órakor kel (néha apa megpofozza, ha nem akar felkelni korán) felkelhet, és nagyon boldog, ha megdicsérik, hogy kettőkor felkelve csöndben foglalatoskodunk a nagyokkal az asztalnál, míg a kisebbek pihennek. Szép szóval, szeretettel leterheléssel megfogható, leköthető ideig-óráig. Az apa azt mondta, nem kell „ajnározni” mert akkor bizalmaskodó és az ő szavával – szemtelen lesz. Most is gyakran kipróbálja, meddig mehet el...

Sajnos „Bögre” biztatására minden rosszba belemegy, de gyakori, hogy a meglepőbb negatív dolgokat is kezdeményezi.

SZJ MK

December

A gyermek az utóbbi időben gyakran beteg, mentálisan egyre súlyosabb állapotban van. Kapcsolata a gyermekekkel és a felnőttekkel hullámzó, kiegyensúlyozatlan, mint, aki elveszítette a talajt a lába alól. Dühkitörései gyakran hozzák patthelyzetbe, olykor önmagát is veri, harapja, további teendőkre, lépésekre van szükség, hogy kezelhetőbb állapotban legyen. Segítségre van szükség, főleg a gyermeknek, talán még nem késő. A tanulási folyamatban való részvételének minősítésére nagyon rányomja bélyegét hangulata, idegállapota.

SZJ MK

Január 20.

A kislány mély horzsolással a hátán érkezett a csoportba. Boróka elmondása szerint, apa türelmetlenebb volt a kelleténél, és megkarmolta. A póló címkéje piszkálta a hátát, és kérte édesapát, vágja ki. Apa természetesen sietett, így ez a probléma nem oldódott meg. Borókának sem tetszett, így megtörtént a baj. Viszonylag kevés konfliktusa volt a mai napon.

SZJ

Január 21.

A mai napon szintén édesapa hozta óvodába. Az arcán jobb oldalon véraláfutásos ütésnyomot fedeztünk fel. Boróka elmondása szerint apa nem hitt el neki valamit, mérges lett rá, és megütötte.

MK

6. Jobb megoldások keresésére milyen lehetőségek adóttak? Záró gondolatok

Május

Az iskolaérettségi vizsgálat eredményeképpen Boróka kislétszámú osztályban kezdi tanulmányait. Továbbra is gyógyszert szed, melyet április végén a Szent Rókus Kórházban orvosi rendelvényre kap.

Boróka elment iskolába Ritalinnal blokkolva. Iskolalátogatáson már alig ismer meg bennünket, nem szalad elénk.

A következő tanévben, feltűnt a mellettünk lévő iskolában, mint második osztályba járó, átlagosan fejlődő gyermek.

Kinőtte a hiperaktivitását? Nem, csak kipipálták az elit iskolából, mert újra kellett volna az első osztályt járnia, és ő az elit gyermekek közé nem való.

Új iskola, új tanítók. Ha találkozunk nem is köszön, ő aki repdesett mindig felénk. Nem akar megismerni bennünket, vagy tényleg nem tudja kik vagyunk?

Elgondolkodom magamban. Tőlünk, az óvodától soha senki nem kért sem írásban, sem szóban információt a gyermekről. Amikor szóvá tettem, az iskola közölte, ők akarták a gyermeket megismerni.

Fél év múlva újabb hír reppent fel kis városunkban. Boróka otthonba került. Autóbuszszal jár iskolába, a buszmegálló szülei háza mellett van.

Megborzongok.

Mit érezhet ez a gyermek, amikor elmegy a házuk kapuja előtt? Később odakerültek testvérei, három gyermek apa, anya nélkül, míg ők felszedték a segílyt a mi adónkból.

Röviddel ezután... Összeesett az iskolában, elvesztette eszméletét, rohammentő jött ki érte, *bekövetkezett a teljes összeomlás.*

Kórházba került, ahol elmesélte, ki tudja milyen kezelés hatására, édesapjával való szexuális kapcsolatát, melynek az anya tanúja és segítője volt. Először ez fájta neki, ahogy mesélte, de később azért jó volt, mert anya segített nekem, megmutatta, hogyan kell ezt tenni. Aztán anya is tette, neki is jó volt, nekem is. Megtörtént a rendőrségi feljelentés az iskolából, melyre a válasz az apától öngyilkosság volt. Drága Borókáknak akkor még kórházban volt. Ki fogja apja halálát közölni velem, gondoltam magamban. (Hát persze, hogy az iskola állami kitüntetésekkel kapó gyermekvédelmisse.) **És mi lesz a következmény?** Temetésre hazajöhet? A csonka család befogadja? Őt hibáztatja majd mindenki? Ez történt. *Mit élhetett át ez a gyermek? Vádolta a családot, ő pedig saját magát.*

Boróka ma zárt osztályon éli napjait. Elméje teljesen elborult, és vajon most mivel blokkolják, esetleg sokkolják? Érzem meg kell látogatnunk őt. De mit mondjak majd neki, fogjam a kezét, simogassam, ó, Te drága kicsi Borókáknak...

Zsebkendőket tegyük félre, nekünk is van családunk. Elveszett egy gyermek, mert soha nem tudjuk megfogni egymás kezét. Csak a törvényeket bújjuk, mindenki hárait, nem rám tartozik, nem rám tartozik. Ki volt a hibás? Nem firtatom, de *mi lesz Borókával?* Rácsok közt tengeti életét, és várja, egyre csak várja, hogy

reggel legyen, vagy este. Vajon megfordul-e fejében: neki a holnap lesz majd szép? Kérdezem *helyette*: *Szép holnap, miféle nemzedékre vársz?* Jó volt-e neki, mikor még ölemben jól elfért, és együtt vártuk, a holnap majd nekünk lesz szép.

Bízom abban, egyre többen megértik Farkas Eleonóra üzenetét, mert gondolataihoz mindenkinek joga van, a jövő nemzedékét pedig a mi feladatunk ehhez hozzásegíteni:

Csak ember szeretnék lenni!

Szeretnék mindent megköszönni.

A vándornak elébe jönni.

*Vízet adni a szomjazónak,
termését hozni még a jónak.*

Átölelni a nagyvilágot,

tanítani az ifjúságot.

*Megédesíteni mások életét,
felépíteni, mit ront a kétség*

S ím benne rejlik mind egy szóban

a szóvirágok milliója:

Csupán EMBER szeretnék lenni

és mindenkit emberré tenni!

Borókának is megjárt volna.

7. Milyen megoldási lehetőséggel élhattünk volna?

- Elszakítani a családtól?
 - A hetes iskola?
 - Jó tanító néni keresése, esetleg alternatív pedagógia választása?
 - A pedagógusokat kötelezően beiskolázni továbbképzésekre?
 - Társintézményekkel felvenni a kapcsolatot, együtt gondolkodva védeni, óvni a gyermeket?
 - A zárt osztályt minden esetre el kellett volna kerülni! Az önváddal mindenkinek meg kell küzdeni. Én sem tudok tőle szabadulni, TALÁN SENKI SEM, AKI ISMERTE.
- És TE kedves olvasó, mit gondolsz?

8. Összegzés

Divat lett a HIPERAKTIVITÁS-ról beszélni.

A médiumok, a szakirodalom ontja magából a legújabb kutatások eredményeit. Még a természetgyógyászat is próbálkozik valamiféle gyógyító hatású terápiával.

A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy teóriák, elképzelések ugyan vannak, **a probléma megoldása azonban a kivitelezéssel nincsen összhangban**. Vagy anyagi nehézségekbe ütköznek a lelkes kezdeményezők, vagy személyes ellenállásba. Ezért a hiperaktív gyermeknek nem igazán sikerül beilleszkednie az iskolai élet mindennapjaiba, s nem tudja felvenni a ritmust társaival a tanulás terén.

Nem értek egyet azzal, hogy ki kell zárni őket a heterogén osztályközösségből. Az elvárt teljesítményeket és viselkedést teljesíteni tudó társaikban csak egészséges húzóerőt látok.

Hiányolom a felsőoktatási képzésből a hiperaktivitás fogalmának, tüneteinek, terápiájának a tanítását.

Mint már említettem, tapasztalataim azt mutatják, hogy a tanítók nincsenek tisztában ezek fogalmával, sőt olyan is akad, aki nem is hallott róla.

Hiszem, és ha módomban áll vallom, hogy Boróka, akit hiperaktívnak, figyelemhiányosnak diagnosztizáltak, nem beteg.

A gyógyszerek bevétele inkább mankó lett volna a társadalmi magatartása és a teljesítőképessége számára. A szülőnek, pedagógusnak megkönnyebbülést jelenthet, hogy egy „problémás” gyermek gyógyszeres kezelés hatására „lenyugszik”, nem zavarja környezetét.

Ez nem lehet cél.

Mind a szülő, mind a tanító tegyen meg annak érdekében mindent, hogy a hiperaktív gyermeknek sikerüljön beilleszkedni az élet mindennapjaiba, serkentők nélkül.

NEVELŐTÁRSAIM, A KÉRDÉS NYITVA ÁLL.

Ez igazi kihívás, de megéri a befektetés.

ÓVODAI ÉLET, ÓVODAI NEVELÉS

HODOLI TÜNDE

AZ ELLENŐRZÉS, ELEMZÉS, ÉRTÉKELÉS PEDAGÓGIAI MUNKÁT FEJLESZTŐ FUNKCIÓJA¹

Vizsgálat egy óvodában

Egy óvodavezetőnek a pedagógiai munka irányítása és fejlesztése az egyik fő feladata, melyhez nagy fokú felelősség is társul.

A vezetési funkciók közül az ellenőrzés során figyelhető meg leginkább az óvodapedagógus személyisége melynek a pedagógiában, az eredményes nevelőmunkában meghatározó szerepe van.

Tagóvoda vezetőként, a munkám során betöltött kettős szerepben az ellenőrzés megvalósítását látom a legnehezebbnek. Ez a sajátos helyzet motivált arra, hogy az ellenőrzés, elemzés, értékelés pedagógiai munkát fejlesztő funkcióit vizsgáljam.

A minőségfejlesztés eszközeivel élve, egyéni megközelítéssel, kérdőívek alkalmazásával folytattam vizsgálatot a tagóvoda vezetők és az óvodapedagógusok körében.

Tagóvoda vezetők körében végzett vizsgálat

A tagóvoda vezetők nem függetlenített vezetők, hanem a vezetői feladatok ellátása mellett csoportban is dolgozó óvodapedagógusok.

Számukra, az általam összeállított kérdőívben 8 kérdést tettem fel az ellenőrzéssel és az ellenőrzés-elemzés, értékelés funkcióihoz tartozó feladatok megvalósításával kapcsolatosan.

Eldöntendő, részletes kifejtést és indoklást igénylő, valamint feleletválasztásos típusú kérdéseket alkalmaztam a kérdőívekben.

Meggyőződésem, hogy a kérdéstípusok változatossága, a válaszadó gondolkodásra készítése a vizsgálandó témakörrel kapcsolatban – főleg az esszé kérdéstípuson keresztül – elkerüli a felületességet és sokoldalúbb, mélyrehatóbb elemzésre ad lehetőséget. Természetesen, mint tagóvoda vezető – én is kitöltöttem egy kérdőívet összehasonlítás céljából.

Az első kérdésben **arra voltam kíváncsi, hogy kinek mit jelent az „ellenőrzés” szó.**

¹A dolgozat az Apor Vilmos Katolikus Főiskola szakirányú képzésén záródolgozatként készült. A szerző köszönetét fejezi ki Pázsikné Szilágyi Gabriella tanárnak, közoktatási szakértőnek a folyamatos konzultációs lehetőségért, a dolgozat megszületéséhez nyújtott segítségért.

Tagóvoda vezetők gondolatai az ellenőrzésről:

- a dolgozók munkájának segítése,
 - eredményességük növelése,
 - információ csere,
 - motiváció,
 - javítás,
 - stabilitás,
 - negatív és pozitív érzés
 - riadalom
 - lehetőség
 - nem hálás feladat,
 - kötelesség, amire tagóvoda vezetőként alig van idő
- tájékozódás
 - fejlődés elősegítése,
 - visszajelzés, visszacsatolás,
 - rendszeresség,
 - céltudatosság,
 - értékelés,
 - tervszerűség,
 - tárgyilagosság
 - objektivitás
 - vezetői munka elengedhetetlen része,
 - pozitívumok kiemelésén van a hangsúly,
 - segítő szándékú legyen,
- kötelező feladat
 - a dolgozók félnék tőle, de titokban igénylik, mert várják az elismerést, a megerősítést.

Ellenőrzés jellemzőinek átgondolásakor az ellenőrzési területek is megjelennek a felsorolásokban: napi teendők ellátása, munkaidő betartása, aktuális feladatok, adminisztráció, **pedagógiai munka, kitűzött cél megvalósítása**, valamint az ellenőrzés elméletéből ismert kulcsszavak, és az ellenőrzéssel szemben támasztott követelmények is megfogalmazódtak.

Számomra ez az elméleti szempontú megközelítés azt feltételezi, hogy a tapasztalt tagóvoda vezetők napi gyakorlatában már beépültek az értékelési funkciók lényeges elemei és azok pedagógiai munkára gyakorolt fejlesztő hatása. Megfogalmazott tényként szerepel – pedagógiai munka, fejlődés elősegítése.

Különösebb bizonyítgatás nélkül a napi óvodai gyakorlat, napi vezetői feladatellátás igazolja ennek törvényszerűségét. Az első kérdésben az óvodapedagógusok ellenőrzéssel kapcsolatos érzései is megfogalmazódnak tagóvoda vezetői tapasztalat szerint.

Az általam megfogalmazott gondolatokkal (*dőlt betűvel szedve*) találkozott egy vezető társam hasonló megközelítése az ellenőrzés pozitív és negatív érzéseket kiváltó hatásáról. Számomra ez azért fontos momentum, mert megerősítést nyert az a meglátásom, hogy a központi ellenőrzés okozta félelmek, gátak még jelen vannak.

A belső vezetői ellenőrzés előtérbe kerülésével, vezetői feladat annak elfogadtatása és megerősítése, hogy az ellenőrzés célja nem a hibák keresése, hanem a segítő szándék. Ezen keresztül az erősségek, pozitívumok kiemelése, elterjesztése; a hiányosságok és azok okainak a feltárása. A hiányosságok feltárása nem a motivációk visszafojtására törekszik, hanem az önelemző, önmegismerő képesség kifejlesztésével segítségnyújtás a hibák javításához, és a további fejlődéshez.

Az ellenőrzéssel szemben támasztott segítő szándékú elvárás tagóvoda vezetőként, vezetői munkánk ellenőrzésére vonatkozóan is megfogalmazódik.

Ennek jelentőséget tulajdonítok, mert a kolléganő önmagát erősítve jelzi, hogy ellenőrző munkája során igyekszik szem előtt tartani ezt az elvárást és óvodapedagógusaival szemben alkalmazni is.

Megjegyzem, hogy számomra a kettős szerepnek való megfelelés nehezíti az ellenőrzés önmagamtól elvárt minőségi megvalósítását. A válaszokból kiderült, hogy ez nem csak nekem jelent problémát.

Az **ellenőrzés szükségessége** (2. kérdés) a válaszadók számára egyértelmű, amit az általuk adott indoklások alá is támasztanak:

- Lehetőség a csoportok életébe való betekintésre, a pedagógus attitűdjének, eredményeinek megfigyelésére.
- Visszajelzés az elvárások egyértelműségéről.
- Stabilitást ad.
- Nem engedi a fegyelem lazulását.
- Kell a visszajelzés a munka minőségéről.
- Fejlődés nyomon követése.
- Mulasztás, hanyagság jeleire hívja fel a figyelmet.

Az ellenőrzés szükségessége nem kifejezetten a törvényi kötelezettségre irányul, hanem a vezető minden oldalú felelősségét bizonyítja.

A harmadik kérdésben az alkalmazott ellenőrzési módszerekről érdeklődtem.

Leggyakrabban a tervezett ellenőrzés csoportjába sorolható hospitálás, megfigyelés, céllenőrzés, vizsgálat módszerét alkalmazzák.

A váratlan ellenőrzés lehetőségével is élnek a tagóvoda vezetők, de ezt nem kifejezetten a pedagógiai munka ellenőrzésére, hanem inkább az egyéb ellenőrzési területeknél veszik igénybe. (Pl.: munkaidő, takarítás stb.)

A tapasztalat azt bizonyítja, hogy a pedagógiai munka minőségének, eredményeinek, a pedagógus attitűd megismerésének ellenőrzésére a csoportlátogatás, megfigyelés a legalkalmasabb módszer.

Ennek segítségével képes a vezető az ellenőrzés célját elérni, megvalósítani, vagyis feltárni a hibákat, hiányosságokat és azok okait, a feladatok teljesítésének színvonalát, a pozitív tapasztalatok kiemelését. Ez a módszer teszi lehetővé a tagóvoda vezető számára azt, hogy a megkezdett folyamatokat ha szükséges időben tudja korrigálni, vagy ellenkező esetben a hatékonyságot megerősíteni.

Az ellenőrzésnek az előzőekben említett céljai már magukban hordozzák a pedagógiai munka fejlesztést igénylő területeinek meglátását. Ebben a folyamatban gyakorolják a vezető kollégák a pedagógiai feladatok minőségi szinten való megvalósításhoz szükséges vezetési funkciókat.

A tagóvoda vezető kolléganők közül egyikük az irányított beszélgetés módszerét alkalmazza.

Kevesebb időt, de felkészülést és tapasztalatot igénylő módszer, de pont az irányítotttsága miatt alkalmas a tényleges helyzet megállapítására, az információ szerzésre, az adatgyűjtésre.

Ennek a módszernek az alkalmazásával is megállapíthatóak a gyengeségek, és erősségek egyaránt, melyek segítségével a vezető kolléga számára körvonalozódnak az egyénre, vagy csoportra vonatkozó fejlesztendő területek.

A vezető kollégák az **ellenőrzés tapasztalatait** különböző féleképpen **használják fel a munkájukban**. (4. Kérdés.)

Tanácsadásra, melyben a fejlődés elősegítése fogalmazódik meg, tapasztalat-cserére, egymástól való tanulásra, információcserére, a vezetés hiányosságainak feltárására, célok és eredmények összesítésére, célmeghatározásra, probléma megoldás elősegítésére, jutalmazásra, motiválásra, megismerés utáni feladatelosztásra.

A pedagógiai munka **ellenőrzésére** a kolléganők gyakorlata szerint **félévente, vagy évente kerül sor** a tagóvodákban.

A közel egy éves vezetői tevékenységem alatt a 4 csoportos óvodánkban kétszer látogattam (ellenőriztem) csoportonként.

Számomra ez a látogatás nem csak ellenőrzés céljából történt, hanem a kollégáim és a csoportok megismerésére irányult.

Mivel az óvodapedagógusok heti váltásban dolgoznak s látják el pedagógiai és nevelési feladataikat, természetes volt és egyértelmű, hogy mindkét pedagógus egyéni megfigyelése megtörténjen. A heti váltás rendszerének bevezetésével az óvodapedagógusok egyformán felelősek a csoportban folyó munkáért.

Az egyének megfigyelése mellett ellenőrzésre szorul a pedagógus párok összehangolt munkája, azonos értékrendje, követelmény és elvárás rendszere a HOP-ban megfogalmazott elvek szerint. A teljesen azonos attitűd nem feltétlenül szükséges egy csoportban, mert általában a különbözőségek kompenzálják illetve kiegyenlítik egymást.

Inkább az értékrend és elvárás rendszerben való közös megegyezésnek van kihangsúlyozott szerepe, mivel a gyerekek biztonságérzetét, kiegyensúlyozottságát ez adja meg. Ellenkező esetben a csoport szétesik, vagy idővel kezelhetetlené válik saját óvodapedagógusai számára is. Ez pedig a pedagógiai munka minőségének nem a fejlődését, hanem a gyengülését eredményezi.

Számomra kitűzött cél, hogy a pedagógiai munka ellenőrzését többnyire félévente fogom végrehajtani, mert úgy gondolom, hogy ez a gyakoriság egy fejlettebb, áthatóbb, pontosabb helyzetelemzésre ad lehetőséget. Ezáltal a funkció pedagógiai munkára vonatkozó fejlesztő hatása is eredményesebb lehet.

Vizsgálódásaim az ellenőrzést követő elemzés, értékelés során alkalmazott módszerekre is kiterjedtek. Leginkább a személyes elemző megbeszélést részesítik előnybe a kolléganők, mely párbeszéd kapcsán biztosítja a lényeges elemek, összefüggések feltárását.

Pozitívumok kiemelését, megerősítését, a gyengeségekre, hibákra való rávezetést, felismerést eredményezik. Az elemzés pedagógiai munkát fejlesztő funkciója abban nyilvánul meg, hogy megfogalmazódnak az egyén gyengeségei és a vezető – tanácsadással, ötlet adással, gyakoribb odafigyeléssel, célzott továbbképzés lehetőségét felkínálva, szakirodalom ajánlásával, az intézményen belül

működő munkaközösséghez való csatlakozással, az önképzés elősegítésének alkalmazásával tudja biztosítani az egyén számára a folyamatos fejlődést. Mindez megerősíti, határozottabbá teszi az ellenőrzés gyakoriságával kapcsolatosan már említett jövőbeni szándékaimat.

Az ellenőrzés ilyen módon történő megvalósítása eredményeképpen a „genetikus elemzés” módszerét is fogom tudni alkalmazni, mert az év eleji és év végi helyzet összehasonlítása mutatja meg a fejlődés ütemét.

A dolgozó számára ez akkor lesz hatékony és motiváló, ha visszajelzést kap erőfeszítéseiről, a javítás szándékáról, az egyéni fejlődésének tényéről és a továbbfejlődés irányairól.

Az értékelés, minősítés szóbeli és írásbeli dicséret formájában történik a nevelőtestületekben, mely alapja a jutalmazásnak és a minőségi bérpótlék odaítélésének.

A nyolc tagóvoda vezetőből öten úgy ítélik meg, hogy az óvodapedagógusokat motiválják az ellenőrzések. (6. kérdés) Véleményük szerint a továbblépéshez szükséges cél megerősödik, ha érzi a pedagógus a segítő szándékot, mindenképpen motiváló.

Az elismerés önmagában motiváló a felnőttek is, s a vezető ha nem az ellenőrzéssel kapcsolatos félelmeket erősíti, akkor ez a motiváló szerep még hatékonyabb lehet.

Én az ellenőrzéssel kapcsolatos jellemzők felsorolásánál fogalmaztam meg, hogy a pedagógus az ellenőrzés iránti minden ellenvetésüket félretéve igénylik, hogy megmutathassák képességeiket, eredményeiket, s szükség van az elismerésre.

Az ellenőrzési folyamat – a témában való egyre mélyebb elmerülés által – utólag átgondolva való igaz, hogy ez is a motiválás egyik formája lehet.

A kérdőív válaszai szerint hárman azon a véleményen osztozunk, hogy ritkán vagy talán motiválja az ellenőrzés a pedagógusokat.

A motiválásról az előbbieken kifejtett gondolatsor után nem teljes meggyőződéssel állítom a kérdőívben adott válaszom helyességét, úgy érzem nem gondoltam át a válaszádat. Azzal viszont egyet tudok érteni, hogy egyéniség függően változik az ellenőrzésben rejlő motivációs lehetőség.

A kérdőív utolsó kérdései (7., 8.) tartalmukban hasonlóak, az **önelemzés-önértékelés** szándékának, az **önkép** alakulásának kérdéskörét vizsgálja.

Az önelemzés-önértékelés szükségessége, fogalomként való megjelenése a Comenius program bevezetésével került előtérbe. A már korábban említett központi ellenőrzés helyébe lépett belső ellenőrzés, az intézmény törvény által biztosított szakmai, módszertani, döntési önállósága, a különböző pedagógiai programok létjogosultsága, a folyamatok szabályozhatósága, az intézmény használóinak, partnereinek rendszeres visszajelzései, igényei, a nekik való ésszerű megfelelés hozták magukkal az értékelési rendszer hatékonyságát segítő önelemzést, önértékelést.

Ezek az új fogalmak természetesen nem csak az egyén munkájára, eredményeire, teljesítményére korlátozódnak, hanem az intézmény teljes körű működésére is kiterjed.

Az értékelési folyamatok megváltozása, szabályozottsága az egyén felelősségvállalását is befolyásolja. Az új rendszer megjelenése, alkalmazása gyakorlati válásának megvalósítása a vezetés felelősségét és szerepét is új megvilágításba helyezte.

Olyan mértékű felelősség, szerep és lehetőség a vezetés kezében, amely állandó, folyamatos innovációt, naprakész szakmai tudást, emberismeretet, kommunikációs készséget, probléma megoldó képességet igényel.

A tagóvoda vezetők álláspontja szerint akkor erősödik meg az óvodapedagógus önelemző-önértékelő szándéka, ha pontosan ismerik a velük szemben támasztott elvárásokat, s ehhez rendelik hozzá saját képességeiket. Az elvárásoknak való megfelelés előbb-utóbb kikényszeríti, felszínre hozza a gyengeségeket és erősségeket. Ez alapja, megindítója lehet az önelemzés-önértékelés gyakorlatának, gyakorlásának. A vezetői vélemények alapján ebben a folyamatban is az elismerésnek, dicséretnek van ösztönző ereje, elsősorban a pozitívumok kihangsúlyozása kell, hogy előtérbe kerüljön.

A kérdésre adott válaszok a generációs különbségekre, az oktató-nevelő munka kapcsán megélt változások, beidegződések jelenlétére is felhívják a figyelmet.

A hosszú éveken keresztül alkalmazott ellenőrzési gyakorlattal kapcsolatos beidegződések még nem szűntek meg és ez az önelemző, önértékelő szándékot gátolhatják.

A vezetői értékelésre vonatkozó tapasztalatok az óvodapedagógus önképének alakulásával összefüggésben megosztotta a véleményeket, de egyértelmű következtetés lehetőségére utal. Az egyértelmű *igen* és a *néha* válaszok számomra azt jelentik, hogy a vezetői értékelés segíti az óvodapedagógus önképének alakulását, eredményeinek, hiányosságainak felismerését.

A „néha” pedig át kell hogy alakuljon igenné és ez akkor fog megtörténni, ha a vezető megtalálja azt az értékelési stílust, módszert, amely idővel eredményezi, segíti a reális önkép megfogalmazását.

Az ellenőrzési-értékelési folyamat elméletéből kiindulva – amit a gyakorlatban még ritkán volt módom alkalmazni – feltételezem, hogy vezetői empátiával, tapintattal, tapintatos, de lényegre törő rávezetéssel könnyebb az esetleges hiányosságok feltárása, felismerése, és felvállalása.

Az önkép alakulásában az erősségeink, eredményeink elismerésének tekintetében természetesen könnyebb a dolgunk, mindig a hibáink elismerése okoz nehezebb feladatot.

Ebben a fejlődési folyamatban kell, hogy a vezető a megfelelő értékelési módszer alkalmazásával avatkozzon be, s mozdítsa elő a gyengeségek elismerésének szándékát.

Óvodapedagógusok körében végzett vizsgálatok

A vizsgálódás során arra voltam kíváncsi, hogy egy nevelőtestületen belül, azonos ellenőrzési élményekkel, tapasztalatokkal rendelkező pedagógusok milyen jelzéseket, állásfoglalásokat fogalmazznak meg ellenőrzési módszereimmel, az ellenőrzés megvalósításával kapcsolatosan.

A kevés vezetői tapasztalatom indokolja a véleményükre, visszajelzéseikre való igényemet.

A kérdőívek tapasztalatainak átgondolása a következő nevelési év vezetői feladatainak célkitűzéseiben, feladat meghatározásaiban, vezetői munkám fejlődésében, önelemzésben, önértékelésben lesz segítségemre.

Az óvodapedagógusok számára készült kérdőívben a kérdések tartalma, irányultsága hasonló a vezetői kérdőívhez, de egyszerűbb kérdéstípusokat alkalmaztam.

Mit jelentett az óvodapedagógusok számára az ellenőrzés szó? (1. Kérdés.)

- | | |
|--|----------------|
| – megerősítés | – segítségadás |
| – önértékelés | – támogatás |
| – hibáinkra való rámutatás | – értékelés |
| – eredményeim, hiányosságaim ismeretében segít | |
| – szakmai munkánk továbbfejlesztésében segít | |
| – célirányos | |

Kiseb mértékben, de alapos elméleti ismeretek nélkül az óvónők is megfogalmazták az ellenőrzés kulcsszavait, ráadásul ezek pozitív tartalmú jelzők.

Azért fontos ennek megjelenése, mert számomra alapot ad ahhoz, hogy a továbbiakban az ellenőrzés gyakoriságának megvalósításával, senkivel szemben ne váltsak ki feszültséget, ellenérzést a nevelő testületben.

Az ellenőrzés új formájának elfogadása, az ellenőrzés folyamatának hatékonysága, fejlődése, az önelemzés-önértékelés kialakulásának *gyakorlattá* válásának szempontjából ez lehet az első lépés.

Azért is gondolom így, mert egy kolléganő részletesen kifejtette, hogy az ellenőrzés egy negatív fogalom, hibát keres, félelmet ébreszt, szorongást vált ki.

Száma számára megnyugtatóbb lenne, ha az ellenőrzés helyett a csoportlátogatás szót használnám. Ennek részéről semmi akadálya, a pedagógiában ismert egyéni bánásmód a felnőttek „nevelésében” is helyet kap.

Büszke vagyok arra és a nevelői munkám első elismerésének tekintem a következő visszajelzést: „Eddig negatív töltésű szónak éreztem, mert csak a hibák keresését éreztem. Ebben a tanévben az ellenőrzés kiterjedt azokra a dolgokra is, amelyeket jól végeztem és ez meg is jelent a pozitív értékelésben. Ez ösztönző hatású volt számomra.”

Célom, hogy a jövőben a többi kolléganő számára is az ellenőrzés pozitív tartalmat kapjon, s ez a nevelő testületünk fejlődését is szolgálja.

Az **ellenőrzés szükségessége** az ellenőrzöttek számára is egyértelmű volt.

(2. Kérdés.)

Miért?

- külső kontroll szükségessége
- hibák, hiányosságok feltárása
- pozitív észrevételek megerősítése
- visszajelzés a munkáról
- szakmai, személyi fejlődéshez szükséges
- a munka motiválásához kell
- a vezetőnek tisztában kell lennie a csoportban folyó munkával
- oktató-nevelő munka hatékony elvégzése miatt
- tükröz, szembesülés

Mivel az indoklásban az ellenőrzés céljait fogalmazták meg, így feltételezem ez evidens is számukra.

A következőkben az **ellenőrzési területeket** kellett fontosságuk szerint értékelni 1-5-ig terjedő skálán. (3. Kérdés.)

Véleményük szerint a legfontosabból kiindulva az eredmény a következő:

- szakmai, pedagógiai tevékenység
- pedagógiai munka tervezése
- csoport életének szervezése
- kapcsolattartás a szülőkkel
- óvodai programok szervezése
- szakmai dokumentáció

Ez a sorrend is az értékelési, vezetési funkciók megvalósításában a szakmai, pedagógiai tevékenységekre helyezi a hangsúlyt.

A fent említett módon a 4. kérdésben a különböző **ellenőrzési módszereket** kellett hatékonyságuk szempontjából értékelni.

A leghatékonyabb módszernek a beszélgetést tartják az óvodapedagógusok, majd ezt követi a csoportlátogatás, megfigyelés, Comenius I. program elégedettségi illetve elégedetlenségi vizsgálata, dokumentumelemzés. Legkevésbé hatékony módszernek ítélik meg a beszámoltatást.

A hatékonysági sorrend felállítása számomra meglepetést okozott!

Miért a beszélgetést tartják a leghatékonyabbnak?

Azt gondolják, hogy így kevesebbet látok a munkájukból? Szívesebben beszélnek eredményeikről, problémáikról, mint hogy megmutassák azt?

A beszélgetés kevesebb félelmet, izgalmat idéz elő? Kényelmesebb?

Ennek tisztázása a jövőben egy újabb vizsgálódásra teremt lehetőséget.

Akár egy nevelőtestületi értekezlet témája is lehet.

A pedagógiai, vezetői gyakorlatban leginkább alkalmazott megfigyelés, csoportlátogatás hatékonysága is elismerést nyert.

A továbbiakban eldöntendő kérdésekre kellett válaszolniuk az óvodapedagógusoknak.

A kérdések irányultsága:

- az ellenőrzés tapasztalatainak felhasználása
- az önértékelés szükségessége

- a minősítés eredményeinek elfogadása
- az értékelés ösztönző hatása

A válaszok tekintetében nincs különbség, némi eltéréssel, igennel feleltek a kérdésekre.

Az óvodapedagógusok tudják, hogy az ellenőrzés tapasztalatait felhasználom a vezetői munkámban. Véleményem szerint ez azért jó, mert így az ellenőrzés tekintélye megerősödik.

Az ellenőrzés, értékelés, minősítés eredményeit elfogadják és az értékelés megállapításai ösztönzőleg hatnak a dolgozókra.

Számomra, ez annak a bizonyítéka, hogy az ellenőrzés pedagógiai munkára gyakorolt fejlesztő hatása az elfogadás, motiváció, ösztönzés által egyértelmű.

Az önértékelés szükségességét egy kolléganő utasítja el, amit én a tagóvoda vezetői kérdőív elemzésénél említett generációs különbségekkel tudnék magyarázni.

Az idősebb kollégák jobban ragaszkodnak a múltban alkalmazott módszerekhez, nehezen fogadják el az innovációs törekvéseket, eszméket. Ezt tiszteletben tartva, óvatosan, apró lépésekkel, folyamatos odafigyeléssel megpróbálom elfogadtatni számukra is az önértékelés jelentőségét.

Az utolsó kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy az óvodapedagógusokat segíti-e a vezetői értékelés pedagógiai eredményeik, hiányosságaik felismerésében.

Az óvodapedagógusok többsége igennel válaszolt, tehát az óvodapedagógusok által bizonyított tény, hogy a vezetői értékelés segít a pedagógiai eredmények és a hiányosságok felismerésében.

Ez a pozitív értékű jelzés azért fontos számomra, mert valószínű hogy könnyebbé teszi annak az elfogadtatását a nevelőtestület részéről, hogy nem évente, hanem fél évente fogok csoportot látogatni.

Természetesen, ezek a látogatások, ellenőrzések, a pedagógiai tevékenységek megvalósításának minőségére fognak irányulni.

A kérdőívek átadása után elkezdődött egy párbeszéd a kollégák között – vagyis nyíltan felvállalták álláspontjaikat. Ezen felbátorodva megkérdeztem, azt a kolléganőt, aki az utolsó kérdésre a „néha” választ adta, hogy mivel indokolja a választát. Úgy érzi, hogy őt akkor segíti a vezetői értékelés, ha elemzés után az értékelés tartalmával egyet tud érteni, elfogadja. Amennyiben támadó jellegű az értékelés, s csak a negatívumokat, hiányosságokat erősíti, akkor az őt visszafogja, gátlásossá teszi.

Mindenkiben meg lehet találni a pozitívumokat, az eredményeket. Ezek mellett, sokkal könnyebb elfogadni a hibákat, hiányosságokat – bármennyi is van belőle.

Számára így tud építő jellegű lenni a vezetői értékelés.

Ez a beszélgetés az ellenőrzött személy segítségével megerősítette az ellenőrzés céljának lényegét – a cél nem a hibák keresése, hanem segítő szándék.

Meggyőződésem, ha a segítő szándékot közvetítem a pedagógusok felé, akkor ez egy olyan motivációs eszköz lesz, melynek segítségével hosszú távon a nevelőtestületben kialakulhat, majd gyakorlattá válhat a szervezeti kultúrára vonatkozó

belső önértékelés, melyben a csoport tagjai képesek tanulni és fejlődni azért, hogy személyesen és szakmailag egyaránt „többek” legyenek.

Mint tagóvoda vezető ebben látom leghatékonyabban az ellenőrzés, elemzés, értékelés pedagógiai munkát fejlesztő funkcióját. Eredményeképpen ez a fejlődés hosszú távon magára a feladat kultúrára is pozitívan hat.

Záró gondolatok

Az **ellenőrző-elemző-értékelő tevékenység** gyakoribb megvalósítása, akkor fogja megerősíteni az óvodapedagógusok önelemző, önértékelő szándékát, ha megtalálom és alkalmazni leszek képesek azt a vezetői attitűdöt, amellyel a személyiséget nagyon jól ismerve irányítom az elemző beszélgetést.

Az eredmények, pozitívumok, erősségek kezelése, dicsérete nem okoz problémát.

A hiányosságok, hibák felismerésére, kezelésére alkalmas vezetői technikákat, azok alkalmazását még tanulnom kell. Ehhez a vezetéspszichológia és a kommunikációs elmélet lesz segítségemre.

Az önértékelést meg kell tanulni, a szándék csak a kezdet. Valószínű ezt a kollégákkal együtt fogom tanulni, hiszen ebben a munkában a vezető önellenőrzése, önértékelése elengedhetetlen.

Az ellenőrzés, elemzés, értékelés szorosan összefüggnek egymással, egy folyamat, ami akkor hatékony, ha betartjuk az egymásra épülő lépéseit.

Figyelni kell arra is, hogy az ellenőrzés eredményeiről nevelőtestületi értekezleten beszéljünk. Segítsünk egymásnak a hibák kijavításában. Kövessük nyomon, hogy a HOP megvalósításában hol tartunk.

Az ellenőrzésben figyelni kell arra, hogy a módszertani szabadság tiszteletben tartásával az egyént önmagához képest való fejlődésében segítsen, mert az ilyen módon elismert eredményeik, sikereik ösztönző erőkké válnak.

Végül, szerintem egy nem figyelmen kívül hagyható gondolat: az értékelő vezetési funkciók pedagógiai folyamatba való beépülése és azon keresztül a pedagógiai munkára való fejlesztő hatása nem megkérdőjelezhető.

BESZÁMOLÓ PEDAGÓGIAI MŰHELYMUNKÁRÓL

TRENCSENYI LÁSZLÓ

MÉG HOGY ESZKÖZTELEN A PEDAGÓGIA?

A Miskolci Tabula Rasa Alapítvány 2007-2008-as ún. agresszió kutatása hamar ismert lett s jó visszhangot keltett a szakmában.¹ A 100 interjú felvételét és elemzését vállaló kutatás – melyet a Kozoktatási Közalapítvány is támogatott – megindításának alapvető motívuma volt, hogy a, jobbára politikai ideológiák mentén a témában felkorbácsolt közvélemény hiteles és eredeti információkhoz jusson.² A kutatás lebonyolításában vezetett bennünket az a feltételezés, hogy a megannyi – ráadásul nyilvánosság előtt zajló, nyilvános tereken is érvényesülő – agressziót produkáló kortárs közéleti és társas viszonyai miatt rossz lelkiismeretű társadalom paradox reakciója erősítette fel ezeket az indulatokat, már-már védvád, vagy – más megközelítésben – vérvád. A megriadt középosztály próbált ideológiákat keresni a maga alatti társadalmi csoportok (olykor nyíltan: etnikum) szegregációjához, legalább az iskola világában.

A másik „dobbantópont” volt a kutatás megindításakor a gyerekjogi szemlélet, mely nem csupán az 1989-es New York-i Egyezmény szellemiségét keresi az ezredforduló gyerektársadalmát körülvevő világában, de sokat őrzött abból a „polgárjogi” szemléletből és aktivitáslemlékből, melyet annak idején hazánkban a rövid életű Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma gyakorolt. (Ám lépjen fel a pedagógusszakszervezet a bántalmazott pedagógusok védelmében, ez a dolga! De a társadalmi közélet ezenközben azzal is számoljon, hogy a „másik félnek”, a bántalmazott gyermekeknek nincsen „szakszervezete”.)³

¹A kutatás tényei azóta több helyütt is megjelentek. Ld. (Szerkesztőbizottság): Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról avagy az agresszió láncreakciója. Tabula Rasa Pedagógiai Közhasznú Alapítvány. Miskolc, 2008.; Trencsényi László: Rosszkedvünk tele, avagy miskolci tapasztalatok a gyermekbántalmazásról. In. Knausz Imre (szerk.): Gyermek, pedagógus, pedagógusképzés. Új Helikon Bt. Budapest, 2008. 51-97.o.; Rucska Andrea: Az agresszió láncreakciója, avagy tapasztalatok a gyermekbántalmazásról. In. Perjés István (szerk.): A VI. ONK tanulmányai (sajtó alatt); Trencsényi László: Adalékok a családi nevelés és az agresszió kapcsolatához. A Kisgyermek. 2009/5. sz.

²Emlékezzünk csak vissza, az emlékezetes budapesti, ún. „tanárverés” ügyére. A médiaközlemények fellángolása óta sok minden kiderült az ügyben, még az is, hogy verés nem is volt, hogy az áldozattá váló felnőtt – és katedrara állítóinak – megannyi műhibája előzte meg az atrocitást. A kérdés médiaelemzéséről hitelesen szólt Marusnik Tünde publikációja az Iskolakultúrában, nemkülönben Raffael Zoltán kiváló pedagógiai záródolgozata a Wesley János Főiskolán. (**Marusnik Tünde:** „Tanárverések”. In.: *Iskolakultúra*, 2009/1-2. szám, Raffael dolgozata kézirat formájában a főiskola irattárában megtekinthető)

³Megnyugtató, hogy ehhez hasonló, kiegyensúlyozó és kiegyensúlyozott álláspontot képvisel és „forgalmaz” az oktatási miniszter által az „eseményeket” követően életrehívott ún. Biztonságos Iskola Bizottsága.

A kutatási stratégiában megvallottan igazolni-illusztrálni kívántuk azt a hagyományos szociálpszichológiai tapasztalatot – mely hazánkban és szakmánkban leginkább György Júlia nevéhez fűződik –, hogy az agressziót (a gyermekit is) rendre agresszió „szüli”. Nyilván árnyalja az elemzést, ha azt is tudjuk, hogy minél védtelenebb, minél „bántottabb” valaki, annál gyakoribb, hogy az elszenvedett agressziót nem bántalmazóján torolja meg, hanem valamilyen gyengébb ellenállás irányában, de a fenti tétel igazságán, gyermekvédő attitűdünkön ez lényegében nem változtat.

A szóbanforgó kutatás elsősorban természete szerint kvalitatív elemzéseket alkalmazott. Ebből fogalmazhattuk meg az alábbi, alapvető tanulságot: a magyar társadalom „üzemmódjában”, együttélési kultúrájában oly mértékben ágyazódott be az agresszió, a bántalmazás szabadságának ideológiája, a bántalmak túrésének „kompetenciája”, hogy ennek a kérdésnek megoldásában, kezelésében az iskola, akár a gyermekvédelmi rendszer is kevés. Nagyobb gond – állapíthattuk meg –, hogy még hozzá is járul ehhez a veszedelmes kultúrához, olykor egyszerűen inerciájával, figyelmetlenségével, máskor rosszul, rosszkor alkalmazott, hatástalan vagy kontrahatásokat kiváltó, olykor a helyzet drámaiságához képest nevetséges büntetési szeszélyeivel, olykor kitesztő, kirekesztő, tettelesen is agresszív magatartásokkal, ezek bátorításával. De egy reprezentativitásra nem törekvő mintavétel adatai alapján is ordító diszfunkciókra utalnak az alábbi – külön-külön is aggasztó, együttesében megrázó tények:

- 100-ból 20-at már megütött tanára
- 100-ból 1 említ igazságos tanárát
- 100-ból 40 kapott diszfunkcionális büntetést
- 100-ból 1 kapott fejlesztő célú büntetést
- 100-ból 30 senkinek sem beszél bántalmairól
- 100-ból 0 beszél meg pedagógusával.

Az iskola világa eszközök hiányáról panaszkodik. Ez a sajátos játszmányelven nem jelent mást, mint a fenyegető-fenyítő eszközök újralegitimációját. Szolidabb követelésekben ez „csupán” az osztályozás, a buktatás, az intó, a „kicsapás” eszközrendszerét jelenti, a merészebb követelések a testi fenytés rehabilitációjáig is elmennek.⁴ Hol van már Loránd Ferenc romantikus felismerése a hatvanas évekből, mely arról szól, hogy a Kertész utcában „megszelídített” csikágói suhancokkal való bánásmódnak egyetlen ismérve volt: *csak* tisztán pedagógiai eszközrendszer érvényesülhetett, hiszen minden mással szemben immunisak voltak diákjai.⁵

Nos, melyek *ezek az eszközök?*

⁴Vajon miért nem sorolódik a nemzeti büszkeségek, a „hungaricumok” közé a történeti tény, hogy a magyar parlament – például 10 évvel előzve Nagy-Britanniát – 1947-ben iktatta törvénybe az iskolai testi fenytés tilalmát?

⁵Vö. **Loránd Ferenc: A Kertész utcaiak**, iskolám története, Elvek és utak. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1976.

Ezekről kívánok szólni.⁶

Hitelességüket alátámasztja az is, hogy rendre olyan társadalmi-történelmi környezetben valósultak meg igazolván hatékonyságukat, mely éppenséggel nem volt a humánus társas-társadalmi kapcsolatok világa. Sőt a békesség szigetei, zárványai voltak egy elvadult társadalomban, „oly korban”, melyben bőségesen volt tapasztalat az agresszióról, annak legszélsőségesebb formáiról. Olykor éppen a külső világ ellenében alakult ki „bent” nevelők és növendékek „összeesküvése a jóra”. Olykor a külső világ jobbá válásának hitét is veszítve, máskor egy „jobb világ” eljövételének, mint felnevelkedési perspektívának reményében.

Különböző hitek és ideológiák álltak e valóságosan működött pedagógiai tények hátterében.⁷ Ha Don Bosco – Szalézi Szent János – azzal a belső parancssal működött a XIX. századközép Itáliájában Oratoriumát, hogy „nem szabad módot adni arra, hogy a növendék 'rosszat' cselekedjék”, ott a keresztény üdvöztartalmú humánus tartalma jutott érvényre; ha Anton Makarenko a magukért viselt felelősséggel terhelte meg az oroszországi polgárháborúban bűnözővé vált fiatalokú növendékeit, akkor egy szovjet utópia képe rajzolódott fel; a hárshegyi Sztéhló Gábor, az ebesei-debreceeni Szekeres Mihály-Pataki Gyula, a varsói Janusz Korczak szigeteinek szellemi középpontjában a pusztaság túlélésének reménye állt, utóbbi esetében ráadásul egyenesen a „méltó halál”; a Hitlerjungékból embert formáló Flanagan atyában is egy jobb világ képe.

Külön elemzést érdemel a fentebb már idézett Loránd Ferenc példája. A „Kertész utca” a „furcsa” kádári konszolidáció világát idézte, e viszonyok közepette kivirágozhatott a pedagógiai vállalkozás. (Dramai történetek zajlottak egy évtizeddel később irányításával a fővárosi Róbert Nevelőotthonban. A „belső utópia” itt nem sikerült. Az újkapitalizmusba való átmenet akkori világával nem számolt kellőképpen az iskolateremtő, a nyilvánosság előtt máig eltakart néhány hónapos kudarctörténet egyébként éppen a „pedagógiai eszközök” kérdésén bukott meg. A nevelői kar titkos s az adott viszonyok mellett legyőzhetetlen ellenállása éppen abban a pillanatban vette kezdetét, amikor az új igazgató a páriáélethelyzetek közé kényszerített nevelőintézeti fiúknak a verekedések letörése érdekében megígérte nekik a testi fenyítések, a pofonok, fenyítések abbahagyását.⁸ A „Róbert” feldolgozatlan tragédiája józanságra int bennünket, jelzi: az alább bemutatott eszközrendszer határai sem végtelenek.⁹)

Mégis egyetlen bizalmunk ez lehet.

⁶Minderről más összefüggésben írhattam Az iskola-köztársaságok történetéből című tanulmányomban. Megjelent: az Iskolapolgár Alapítvány és az Állampolgári Tanulmányok Központja közös kiadásában 1994-ben megjelent Janusz Korczak, az Alkotmányos pedagógus című tanulmánykötetben.

⁷Ld. erről: Makai Éva: A háborús évek gyermekvédelmi-közösségi utópiái. Iskolakultúra, 1996/2.

⁸Vö. Diósi Ágnes: Szürke falak, szürke rácsok. *Mozgó Világ*, 1981/9.

⁹A lengyel ifjúság körében alkalmazott drogtalanító program alapítójáról, Kotanskiról, s Montanyáiról van az utolsó hírünk – ha kevés is –, hogy ilyen „posztmodern” körülmények közt is lehet működőképes a „pedagógiai sziget” eszközei. (Vö. Marek Kotanski: Eladtam magam az embereknek. Drog Stop Budapesti Egyesület, Budapest, 1995.)

Miről volt, van szó a felidézett esetekben? A belső világ igazságos, humánus kapcsolatrendszerének, szabály-hálójának felértékelődésében. Való igaz: sziget-teremtés ez. *Játékvilágok, játszásiból* létrehozott gyermekközösség – Sztéhló Gaudiopolisza, Örömvárosa; a nagy mintakép, Gorkij pártfogását élvező, nevét viselő különös telep, a varsói gettó internátusában működő Gyermekbíróság, a Kertész utcai József Attila Ifjúsági Dandár¹⁰ stb. Ám e szigetlakók – a sziget viszonyai közepette – egyenjogúak, választók és választhatók.

Elsősorban itt ismerhető fel a tartós identifikáció és a „megszelidülés” titka. A „közösségjáték” viszonyai közt a *feltétlen igazságosság* világa érvényesülhetett: jogorvoslathoz juthat a legvédtelenebb kisfiú is, ha idősebbek, vagy akár felnőttek bántják. (Ez a „próbatétel” alaptörténetként jelenik meg mind a Pedagógiai hőskölteményben, mint a Fiúkfalva legendáriumában, mind a korczaki intézmény életében, s a Kertész utcában is. A gyerekek által „szankcionálható” felnőtt egyik esetben sem csorbította az intézmény integritását, nem ártott a pedagógus-tekintélynek. Sőt: a közösségteremtés tartós fűgaanyaga lett!) Ez alapfeltétele volt mindegyik esetben annak, hogy a gyerekközösség állampolgárai magukra vállalják a közösségi élet szabályait, hogy e szabályok elkötelezett alkotói, megtartói legyenek!

A gyakran *romantikus kerettörténet* ezt a belső kisvilágot erősítette meg – legyen az elnevezés vagy a *szokások, törvények egyediséget* kifejező világa. A Korczak vezette internátus szabályai a legtanulságosabbak e vonatkozásban. A megünnepelt, megemlékezett „Szutyok napja” (amely napon egy kritikus helyzetre emlékezvén büntetést fizet az, akit mosdáson kapnak), az „Üst napja” (mely napon arra emlékeznek a zizesedények gyalogos emeletre cipelésével, amikor a lift elromlásakor volt olyan fiú, aki lustaságból nem volt hajlandó a zizesedény felszállítására) stb. mind-mind az egyedi és megismételhetetlen közösség kollektív emlékezetének biztonságot adó támaszai. A közös pillanat, az együttes élmény szülőttei! A pedagógus „értelmiségi magatartása” csak annyiban áll, hogy ráérez a pillanatra, s felkínálja a megörökítés, a hagyományalapítás lehetőségét.¹¹

A létfenntartás primer egymásrautaltsága teremtett közösséget a Fiúkfalva debreceni árváiból, ám a „faluvá válás” legendáriumában itt is önfenntartó ideológiát épített az olykor emberfeletti munkakényszer köre.¹²

A pedagógiai szigetek elemi közös szabálya a jóformán *feltétel nélküli* – sokszor nem is kockázat nélküli – *bizalom*. Kísértetiesen hasonlít Don Bosco története, mikor a szüret idején a kiránduló gyerekek kártevésétől aggódó polgármestert nyugtatja meg a gyerekek nevében tett – utólag legitimált – ígéretével, s Karabanov

¹⁰E furcsa önelnevezést azért kellett alkalmazni a főváros VII. kerületében 1969-ben, mert „ezekből” a gyerekekből, a „normális” iskola kicsöppentjeiből, túlkoros iskolaszomorítókból sem úttörőcsapatot, sem KISZ-szervezetet nem engedélyezett a politikai hatalom.

¹¹Janusz Korczak: *Hogyan szeressük a gyermeket?* Tankönyvkiadó, 1982. Budapest, 290-291.o.

¹²Pataki Gyula: *Fiúkfalva Emlékalbum*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 2007.

„megtérésének” legendája, mikor a megannyi korábbi lopás, betörés „hősére” bízza Makarenko a telep egyhavi pénzének elhozatalát.¹³

A közösségteremtés, s az intézményi közösségben való fontos megkapaszkodás eszköze a *közös ideológiateremtés*. A kor színvonalán létrehozott *saját készítésű médium* Gaudiopolisz stencilezett újsága köré valóságos közélet szerveződött. Nem kisebb személy, mint Orbán Ottó próbálgathatta oroszlánkörmeit.¹⁴

S ha a majdani nagy költő neve szóba jött, akkor úgy tűnik, hogy a pedagógiai szigetek közös vonása a *közös, intenzív esztétikai önkifejezés* különlegesen gazdag burjánzása is. A Gorkij-telepen, a varsói Árvaházban a színjáték, a Fiúkfalván az esti népdalozás, Gaudiopoliszban a Rákosi Zoltán vezetésével működött „versíró iskola”, a Kertész utcában Harmath István fotóművész „opera-órái” ennek pregnáns példái.

Ebben, az egyént tisztelő, az egyénnek feltétlen biztonságot nyújtó pedagógiai közösségben válik szabállyá a humánus bánásmód, az agresszió elkerülése. Ismétlem, kifejezetten a külső világ vad, embertelen törvényei ellenében. „Odabent” megteremthető a harmónia – ez e szigetek biztató tanulsága.

Biztató tanulság, „jó gyakorlat” – ahogy mostanában mondjuk – mindez akkor is, s tanulságai, elemei adaptálhatók¹⁵ nem ennyire kiélezett esetekre is. S alkalmazhatóságuk mellett érvelünk akkor is, ha e történetek végén szintén csaknem törvényszerűen ott a tragikus megsemmisülés: a szó szoros értelmében a Varsóból Treblinkára vezető úton, Fiúkfalva, a Gaudiopolisz „államosításában” (előbbi a Hajdúhadházi Gyerekvároshoz integrálva, mely kezdeményezésnek, a szintén tragikus sorsú Ádám Zsigmond „vállalkozásának” szintén megvoltak a maga idejében a fenti szigetekhez hasonló elemei.¹⁶) Különös a makarenkoi Gorkij-, majd Dzerzsinszkij-telep sorstragédiája. Miközben alapítójuk – tán halála pillanatáig – meg volt arról győződve, hogy műve nem sziget, hanem éppenséggel a dinamikus fejlődő szovjet társadalmi organizmus alkotó eleme, éppen a bezárás ténye, a Makarenko-növendékek kimagasló autonómiája, a telep bázisközösség volta igazolja a tényt, hogy a körülmények sajátos érvényesülésében mégis csak az ellenszélben helytálló sziget pedagógiai jelenségvilágáról van szó.

¹³Don Boscoról lásd: Mester János: Bosco Szent János nevelői rendszere. Budapest, 1936; Makarenkoról: Pataki Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája, Budapest, 1966, illetve magát a „művet”, a több kiadásban megjelent „Pedagógiai hőskölteményt”.

¹⁴A századik születésnapján ünnepelt Világ Igazáról gyarapodik az irodalom. Merényi Zsuzsa volt az úttörő. Sztelho Gábor, a gyermeknevelő című kötetét 2003-ban a Harmat Kiadó adta ki, később több szerző vállalkozott életrajzának közzétételére. A centenáriumba egykori „gapósok” írták meg emlékeiket. Sztelho Gábor emlékezete. Kiadja a Sztelho Gábor Gyermek- és Ifjúságsegítő Alapítvány, Budapest, 2009.

¹⁵Vannak „békésebb” adataink arról, hogy vállalkozó pedagógusok, olykor szülőkkel együttműködve alkalmazzák ezt a komplex eszközrendszert vagy ennek több elemét „békésebb” viszonyok közepette is.

¹⁶Vö. Tóth László (szerk.): Emlékkötet Ádám Zsigmond gyermekvédő pedagógusról. Debrecen, 1990.; Makai Éva: Csöndes ünnep – Ádám Zsigmond hajdúhadházi gyerekvárosa. Család, gyermek, Ifjúság, 1997/1.

S a pedagógiai közösségszigeteket ajánljuk fel hatékony eszközkül az iskolai agresszió megállítására akkor is, ha létezik – s személyünknek legalább ennyire kedves – más alternatíva is. Ez pedig éppen a közvetlen társadalmi környezetbe ágyazódó, ennek pedagógiai szervezésére is vállalkozó „közösségi iskola”, a „community school” modellje.¹⁷

De erről legközelebb.



¹⁷Ld. erről: Lőrinczi Csaba: A közösségi iskola. In. Trencsényi László (szerk.): ÁMK 10évkönyv az általános művelődési központokról. ÁMK Országos Egyesület, Budapest, én., ill. Trencsényi Imre: Közöségi iskola Magyarországon. *Parola*. 1994/ V.