

NEVELÉSTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT

AUTONÓMIA

ÉS

FELELŐSSÉG

VOL. III. 01-04

# AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG

Neveléstudományi Folyóirat

Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet  
Pécs, 2017

Vol. III. 1-4. szám

## SZERZŐK

*Arató Ferenc*, egyetemi adjunktus, PTE BTK NTI

*Bárdossy Ildikó*, egyetemi docens, PTE BTK NTI

*Demeter Gáborné*, mesteroktató, KE PK

*Fehérvári Anikó*, egyetemi docens, ELTE PPK

*Híves Tamás*, oktatáskutató, OFI

*Varga Aranka*, egyetemi docens, PTE BTK, NTI

*Vass Vilmos*, egyetemi docens, Budapesti Metropolitan Egyetem, Selye János Egyetem

*Vida Gergő*, egyetemi tanársegéd, PTE BTK NTI

Szerkesztőbizottság: Kéri Katalin, Varga Aranka, Dezső Renáta Anna, Arató Ferenc, Vass Vilmos

Főszerkesztő: Arató Ferenc

Olvasószerkesztő: Márhoffer Nikolett

A számot lektorálta: Arató Ferenc, Bálint Ágnes, Bárdossy Ildikó, Dezső Renáta Anna, Torda Ágnes, Varga Aranka, Vass Vilmos

Terv: Kiss Tibor Noé

Kiadja: Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet

Felelős kiadó: Ambrusné Dr. Kéri Katalin

ISSN: 2415-9484

[kompetenspedagogus.hu](http://kompetenspedagogus.hu)



# Tartalom

## Tanulmányok

### **Multiperspektíva – Arató Ferenc:**

Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója –  
Egy lehetséges fogalmi keretrendszer vázlata .....5

### **Inklúzió – Varga Aranka:**

Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban .....31

### **Dialógus – Vass Vilmos:**

A transzverzális kompetenciák tantervfejlesztési összefüggései .....55

### **Kompetencia – Demeter Gáborné:**

Felemelhet vagy gúzsba köthet... – Az olvasási készség és a szövegértés  
fejlesztésének jelentősége és lehetőségei az általános iskolák felső tagozatától .....67

### **Diverzitás – Vida Gergő:**

Befogadás vagy kirekesztés –  
intézményválasztási és változtatási stratégiák a sajátos nevelési igény tükrében .....81

## Műhely

### **Bárdossy Ildikó:**

Termékorientált tanulás – interpretációk .....105

### **Híves Tamás:**

Korai iskolaelhagyás kontra reziliencia –  
széljegyzetek az Arany János Programok kutatásának margójára .....111

### **Fehérvári Anikó:**

Tanulói elégettség az Arany János Programban.....125

## Abstracts



ARATÓ FERENC

# Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója

Egy lehetséges fogalmi keretrendszer vázlata

*A pedagógiai értékelés kérdéskörét a formatív értékelés fogalmának megjelenése emelte újra a neveléstudományi vizsgálódások középpontjába. A több évtizede zajló diskurzus gyakran meggyőző, olykor ellentmondásos eredményei világossá tették, hogy elkerülhetetlen egy fogalmi tisztázás mind a kutatók, mind a gyakorló pedagógusok számára. A tanulmány egy olyan fogalmi keretrendszer vázlatát mutatja be, amelynek segítségével vélhetően összehangolhatók a különböző értelmezések és kutatási eredmények az értékelésről. A fogalmi tisztázás alapját a tanuláselméletek által feltárt különböző tanulási dimenziók jelenthetik. A tanulás különböző dimenziói mentén vizsgálható, hogy az értékelés kontextusában használt fogalmak, hogyan jelennek meg az egyes tanulási-tanítási gyakorlatokban. A tanulmány négy ilyen dimenziót javasol megkülönböztetni egymástól mind a tanulás, mind az értékelés területén. A javasolt fogalmi keretrendszer ebben a négy dimenzióban értelmezi az értékeléssel kapcsolatos elképzeléseket, így segítve elő egy konszenzusos dialógus megszületését az értékeléssel kapcsolatos különböző kutatói, gyakorlati és pedagógusképzői diskurzusokban.*

*Kulcsszavak: értékelés, visszajelzés, teljesítményértékelés, formatív értékelés, metakognitív visszajelzés, tanulásszervezés*

## Bevezetés

Az értékelés kérdéskörét a *formatív értékelés* fogalmának megjelenése emelte újra a középpontba a neveléstudományi diskurzusban. A formatív értékeléssel több hazai forrás is foglalkozik, felismerve az értékelés kérdésének jelentőségét. (GOLNHOFFER, 2002; ZÁGONNÉ, 2003; BRASSÓI és tsai, 2005; KNAUSZ, 2008; IMRE, 2012; CSAPÓ és tsai, 2016) Azonban a legtöbb kritika mégis a formatív értékelés és ezzel együtt az értékelés egész fogalomkörének értelmezését, tisztázását kéri számon (BENNETT, 2011; JAMES – LEWIS, 2012; MOEED, 2015; JAMES, 2017). Szükségesnek látszik egy olyan fogalmi keretrendszer konszenzusos létrehozása, amely a kutatás mellett a fejlesztés, a pedagógusképzés, valamint a pedagógiai gyakorlat számára is támogatást nyújt. Egy olyan fogalmi keretrendszer kialakítása lenne az időszerű feladat, amely segít gyakorlati értékelési alapelveket, konkrét gyakorlati fogásokat, pedagógiai eljárásokat beazonosítani egy hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb tanulási-tanítási folyamat megtervezése, megszervezése és irányítása érdekében. Egy ilyen fogalmi keretrendszer a kutatók számára is pontos, meghatározható, megfigyelhető kritériumokat nyújthat, egyre világosabban határozva meg azokat a jelenségeket, amelyek az értékelés, ezen belül például a formatív értékelés körébe tartoznak. Ebben a tanulmányban az értékelés egy lehetséges értelmezési keretrendszerét vázoljuk föl. A kifejtés során –

részben terjedelmi korlátok miatt – a pedagógus értékelési gyakorlatának szintjén teszünk kísérletet a fogalmi tisztázásra.

A formatív értékeléssel kapcsolatos diskurzus tanulmányozása során két eltérő paradigma hatása körvonalazódik az olvasó számára. Az egyik a folyamatelvű curriculum felől közelít az értékelés kérdésköréhez. Alapvetően a tantervi teljesítményértékelés szempontjából ragadja meg a formatív értékelés jelentőségét. A formatív értékelés fogalmát megalakító Scriven (1967) a formatív értékelés (*formative evaluation*) kifejezést használva hívja fel a figyelmet arra, hogy az értékelés során a célok kijelölésének, az elérendő szzenderdeknek, a speciális kritériumoknak nagyobb szerepet szükséges szánni, így reagálva a tanulás folyamatára a tantervi tervezés során. Pár évvel később Bloom (1969) javaslatára a formatív visszajelzés (*formativ assessment*) váltja fel a formatív értékelés fogalmát. Ezzel a fogalmi váltással Bloom felhívja a figyelmet arra, hogy a formatív értékelésnek inkább visszajelzés jellegűnek szükséges lennie, vagyis nem egyszerűen mérésekre, százalékokra, osztályzatokra van szükség az eredményesség növeléséhez, hanem olyan visszajelzésekre, amelyek segítenek leküzdeni a távolságot a tanuló aktuális teljesítménye és az elérendő célok között. A későbbiekben többen reflektáltak erre a fogalmi váltásra. Kritikájuk alapvetően érzékelteti, hogy a tantervi és a kritérium-orientált értékelés fogalmi keretében gondolkodnak a formatív értékelésről. Így például Bennett (2011) amellet érvel, hogy az eredményes formatív értékeléshez a pedagógiai ismereteken túl a pedagógusnak elmélyült szaktudományi tudásra van szüksége, hogy a területén releváns, részletes kritériumrendszer megfogalmazhassa önmaga és tanulói számára. Ezek beazonosításához, méréséhez viszont harmadik fontos kompetencia-elemként a mérési eszközrendszerekben is tájékozottnak szükséges lennie. Az értelmezésnek ezt a tantervi, mérési-értékelési vonulatát olvassa ki Taras (2005) is, amikor Scriven formatív értékelés fogalmát azonosítja a jelen diskurzus teljesítmény-értékelés (*summative assessment*) fogalmával.

Az értelmezés másik vonulatát alapvetően a tanuláselméleti megközelítésekre épülő értelmezések képezik. Ezen belül is az autonóm tanulás jelentőségére koncentráló, egészen Dewey-ig visszavezethető paradigma, amely számára az önálló, önszabályozó tanulás érdekében biztosított értékelő visszajelzések (*assessment for learning*) fontos elemét képezik az autonóm tanulásnak. Sadler (1989, 2010) az első között volt, aki felhívta a figyelmet arra, hogy önmagában az értékelés, még nem jelent garanciát az eredményesség növekedésére, annak építenie kell a tanulók azon képességeire, amelyek segítenek monitorozni saját tanulási tevékenységeiket a minőségi elvárásoknak megfelelően. A jelenlegi diskurzusban ez az értelmezési vonulat alapvetően az önszabályozó tanulás megerősítésében látja a formatív értékelés lényegét (SHEPARD, 2005; KUCEY – PARCONS, 2012; FELTCHER – SHAW, 2012; CLARK, 2012). Vagyis olyan visszajelzések biztosításában, amelyek hatékonyabbá, eredményesebbé teszik a tanulók tanulási tevékenységeit, törekvéseit és elköteleződését.

A kétféle értelmezés gyakran nehézkessé teszi a közös fogalmi keret kialakítását, míg egyik oldalról kritizálják az *assessment of learning* kifejezést (BENETT, 2011), attól félve, hogy a szummatív teljesítmény-értékelésnek éppen a tanulást támogató jellege nem kap elég hangsúlyt a kifejezésben. Figyelmen kívül hagyva, hogy az értékelést felváltó értékelő visszajelzés (*assessment*) kifejezés éppen az értékelésnek ezt a támogató jellegű értelmezését erősíti. A másik oldalon pedig arra hivatkoznak, hogy a különböző tesztrendszernek megfelelő teljesítményre koncentráló formatív visszajelzésekkel éppen a tanulás autonómiája, reflektív és kritikai jellege, illetve a valós, releváns teljesítmény fejlesztésére koncentráló értékelés jelentősége kap kisebb hangsúlyt (SHEPARD, 2005; HUME – COLL, 2009; MANSSELL ÉS TSAI, 2009).

Jelen tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy egy olyan fogalmi keretrendszer vázlatát adjuk, amely segít a különböző értelmezési síkok összehangolásában. Segít abban, hogy, a különböző értelemzések felől érkező fontos kutatási eredmények, gyakorlati meg-

fontolások egy közös értelmezési keretben támogathassák, kiegészíthessék egymást. Egy közös fogalmi keretrendszer segítségével kibontakozó dialógus az értékelésről egyre világosabbá teheti a különböző értékelési dimenziók, értékelési formák konkrét gyakorlati megvalósulását mind a kutatók, mind a pedagógiai gyakorlat számára.

## Az értékelés mint visszajelzés

Az értékelés fogalmára két különböző kifejezést használ a nemzetközi szakirodalom (*evaluation, assessment*). Mindkét szó értékelést jelent, azonban az *assessment* neveléstudományi *terminus technicus*-ként elmozdult az értékelő visszajelzés fogalmának az irányába. A nemzetközi irodalomban ezt az értelmezési vonalat képviseli Sadler (2010), aki a visszajelzés (*feedback*) fogalma felől közelíti meg az *assessment* fogalmát (pl. RAMAPRASAD, 1983 alapján). A tanulmányban így szinonimaként használjuk az értékelés, értékelő visszajelzés, és visszajelzés kifejezéseket, éppen abból a célból, hogy tágítsuk az értékelés fogalmának hazai értelmezési horizontját. A hazai tanárképzésben egyik alpműnek tekintett *Didaktika* kötet (FALUS, 2003) értékelés fejezete (GOLNHOFFER, 2003) már próbálta bemutatni az értékelés (*evaluation*) és – a nemzetközi szakirodalomban az elmúlt több mint három évtizedben elterjedt – értékelő visszajelzés (*assessment*) fogalma közötti összefüggést. Báthory (BÁTHORY, 2000) alapján az értékelést visszacsatolásként, visszajelentésként értelmezve, amely az osztályteremtől az intézményrendszerig bármely szintjén a nevelés-oktatásnak megvalósulhat. Ebben a tanulmányban – mint jeleztük, terjedelmi korlátok miatt – a pedagógus gyakorlatában megvalósuló értékelésre-visszajelzésre koncentrálnunk. A későbbiekben a *Didaktika* idézett fejezete, habár kitekint az újabb megközelítésekre, alapvetően a tanulói teljesítményre, a tanulás eredményességére vonatkoztatja az értékelés, visszajelzés területét. Ebben a tanulmányban – a nemzetközi diskurzussal összhangban – mi is elfogadásra javasoljuk a visszajelzés kifejezést az értékelés dimenzióinak kibontásához. A hazai pedagógiai köznyelvben az értékelés elsősorban a tanulás-tanítás eredményességére, ezen belül főként a tanulói teljesítményre vonatkozó visszajelzés. Ez az értelmezési keret tehát a teljesítmény dimenziójában képzel el az értékelő visszajelzést a tanulásban résztvevők felé. Ehhez képest tárt fel újabb dimenziókat az a diskurzus, amely a formatív értékelés kapcsán bontakozott ki az értékelésről.

## Az értékelés dimenziói

A fogalmi tisztázás során az egyik alapvető feladat, hogy a tanulás és értékelés kapcsolatát megvizsgáljuk. A nemzetközi szakirodalomban a tanuláselméletek felől történő tisztázás kap nagyobb hangsúlyt (JAMES – LEWIS, 2012; KUCEY – PARSONS 2012; MOEED, 2015; JAMES, 2017). Másik megközelítésben az értékeléssel kapcsolatos elméletek tanulmányozása viszont hozzájárulhat a tanulás előmozdításához (BAIRD és tsai, 2017; WILLIAM, 2017). Célszerűnek látszik mindkét megközelítés folyamatos párbeszédének fenntartása.

Jelen tanulmányban a tanuláselméletek felől érkező megközelítésre tesszük a hangsúlyt. James (2017) három fontos tanuláselméleti megközelítés alapján – ezek a behaviorista, a konstruktivista, valamint a szociokulturális megközelítés – három generációját különbözteti meg az értékelésnek. A pszichometriai megközelítésre épülő, illetve azt modelljüknek tekintő tesztek, mérési eszközrendszerek képviselik az első generációs, behaviorista megközelítést, amelyben a tanulást – írja James (JAMES – LEWIS, 2012) Watkins (2003) alapján – úgy képzelik el, hogy az nem más, mint a tanításra adott reakció. Ide tartoznak a standardizált tesztek, különböző pszicho-metrikus mérőeszközök, illetve ezek nem validált



osztálytermi változatai (dolgozatok, feleltetés, zárthelyik stb.). A második generációs értékelést képviselik azok a megközelítések, amelyekben a tanulás egyéni tudás-konstruálásként jelenik meg, és amelyek például a kritérium-orientált értékelési gyakorlatokat, elméleteket emelték be a tanulás és értékelés diskurzusába. James harmadik generációs értékelésnek nevezi azokat az értékelési formákat, amelyek a szociokulturális megközelítés értelmében a tanulást társas és kulturálisan meghatározott interakcióként fogják fel, és ezzel az értékelés egy további dimenzióját bontják ki. Moeed (2012) kitűnő áttekintésében megállapítja, hogy a formatív értékeléssel kapcsolatos diskurzus alapvetően a tanulást, illetve annak értelmezését állítja a középpontba. Jameshez hasonlóan ő is a behaviorista, a konstruktivista, illetve a szociokulturális elméleteket emeli be az értékeléssel kapcsolatos fogalmi tisztázás horizontjára. Értelmezésében egészen addig jut el, hogy a tanulás egy új elméletének körvonalazódását olvassa ki a formatív visszajelzéssel kapcsolatos diskurzusból. A tanulásemelvények hozzájárulása az értékelések-visszajelzések közötti különbségek megállapításában úgy tűnik egy olyan közös értelmezési alap lehet, amely segíthet az értékelés-visszajelzés különböző területeinek megkülönböztetésében. Ebben a tanulmányban az értékelés dimenzióiként jelenítjük meg a tanulásemelvények különböző megközelítéseit. Ez a megfeleltetés természetesen nem egy az egyben megfeleltetés, hiszen az értékelés különböző dimenzióit kölcsönösen áthatják a különböző tanulásemelvényi megközelítések. Alapvetően inkább az eltérő hangsúlyok megállapításában segíthetnek a tanulásemelvényi megközelítések közötti különbségek.

A hagyományos értelemben vett értékelést így a visszajelzések egyik dimenziójának tekintjük tehát a továbbiakban, hiszen a visszajelzéseknek a tanulás eredményességére vonatkozó dimenzióját képviseli – ez a *tanulmányi* vagy *teljesítményértékelés* (*assessment of learning*). A nemzetközi szakirodalomban általában két további dimenzióját tüntetik fel az értékelésnek. Az egyik a korábban már említett *formatív értékelés*, amely a tanulás hogyanjára vonatkozó, a tanulás fejlesztése céljából megvalósuló visszajelzéseket jelenti (*assessment for learning*). Amikor a tanulók arra kapnak visszajelzéseket, hogy hogyan tanuljanak; milyen tevékenységek révén lesz tanulásuk hatékonyabb, eredményesebb; hogyan haladhatnak előre, teljesíthetnek jobban stb. A másik a metakognitív visszajelzés (*assessment as learning*), amely inkább a tanulás kontextusára világít rá, a tanulási folyamatban konstruálódó tudásra ad visszajelzést. Egy negyedik dimenzió meghatározása is szükségesnek látszik, amelyben azzal adnak visszajelzéseket a tanulók számára a pedagógusok, ahogyan a tanulási-tanítási folyamatokat szervezik (*assessment by learning*). Ez azt jelenti, hogy a tanulás érdekében szervezett és megvalósuló társas tevékenységekkel magukkal is visszajelzést generálnak a tanulással, a résztvevőktől elvárt viselkedésekkel kapcsolatban, akár tudatos ez az értékelés, akár öntudatlan, spontán üzeneteket hordoz.

### *Teljesítmény-értékelés*

A nemzetközi diskurzusban két kifejezés terjedt el a teljesítmény értékelésével kapcsolatban a szummatív értékelés (*summative assessment*), illetve a teljesítmény-visszajelzés (*assessment of learning*). Mára konszenzus bontakozott ki arról, hogy a két fogalom ugyanarra az értékelési dimenzióra vonatkozik – a tanulás és tanítás eredményességének mérésére és értékelésére (CROOKS, 2004). Általában a formatív értékeléssel párban tárgyalják a teljesítmény értékelésére vonatkozó fenti fogalmakat. Részben ennek is köszönhetően körvonalazódtak azok a specifikumok, amelyek a teljesítmény értékeléséhez szükségesek. A teljesítmény értékelésével kapcsolatban elvárt objektivitás kritériumait is megfogalmazták. Éppen a diskurzusban nagy szerepet játszó *Assessment Reform Group* (ARG) szedte össze azokat az objektivitás minőségeket, amelyeket a szummatív értékelésnek, a tanulás eredményességéről tájékoztató teljesítmény-visszajelzésnek képviselnie szükséges (ARG, 2006). Ilyen a validitás (*validity*), vagyis mennyire érvényesek a mérések, értékelések a mér-

ni és fejleszteni kívánt kompetenciák kritériumaihoz képest. A következő minőség a megbízhatóság (*reliability*), hogy a mérések tényleg azt mérjék és mutassák, amire a tanulásban résztvevőknek valóban szükségük van a fejlődéshez. Ezeknek a minőségeknek a követése vezetett el a kritérium-orientált értékelés megjelenéséhez a teljesítményértékelés, teljesítmény-visszajelzés területén. A hathatóság (*impact*) azt a minőséget képviseli, ahogyan az értékelés valóban hat az eredményességre, a pedagógiai és tantervi tervezésre, szervezésre, irányításra, a tanulók teljesítményváltozására. A gyakorlatiasság (*practicability*) azt jelenti, hogy figyelembe veszi a szükséges humán erőforrás-gazdálkodási bemeneteket, vagyis tudatosítja minden résztvevőben, hogy ez mennyi idejét teszi ki a tanárnak, milyen szakértelmet feltételez a részéről, milyen költségei vannak, továbbá ez mennyi időt vesz igénybe a tanulók tanulási idejéből. Más szerzők (pl. MOEED, 2012) kiegészítve a minőségi feltételeket említik a számonkérhetőséget (*accountability*) és a hitelességet (*creditability*). Másrészről az is világossá vált, hogy a leírt és meghatározott eredményességi kritériumok tudatos követése a pedagógusok és a tanulók részéről, valamint az ezekre adott visszajelzés egyaránt hozzájárulhat a tanulási eredményesség növekedéséhez (lásd erről pl. CROOKS, 2004; CSAPÓ és tsai, 2016).

### *Formatív értékelés*

A formatív értékelés fogalma eredetileg a szummatív értékeléssel összehasonlítva artikulálódott (SCRIVEN, 1967; BLOOM, 1969; SADLER, 1989; WILIAM – BLACK, 1998). Ez azonban egyben az értelmezések gátjává is vált, amint az a későbbiekben megvilágításra kerül. A formatív visszajelzés jelentőségét a kilencvenes években tárták fel először átfogó kutatásokkal. Ekkor jelent meg Wiliam és Black tanulmánya is (1998), amelyben 250 kutatás adatait összevetve megállapították, hogy a formatív visszajelzéseknek jelentős pozitív hatása lehet a tanulói teljesítményre, a tanulás eredményességére. Az összehasonlított csoportokban 15%-kal magasabb eredményt értek el a standardizált teszteken azok a tanulók, akik részt vettek formatív visszajelzési folyamatokban (.4 és .7 közötti hatásnagyság). Ezek az eredmények általános és középiskolai szinten is érvényesnek bizonyultak, a későbbi kutatások szerint is (WILIAM és tsai, 2004; WENGLINSKY, 2002). Ugyanakkor éppen ezeknek a kutatási eredményeknek a megbízhatóságát növelné, ha a formatív értékelés fogalma konszenzusos értelmezésben válna világossá. Bennett (2011) sokat idézett kritikájában kiemeli, hogy a pedagógiai tudás mellett a formatív értékeléshez szükséges egy elmélyült tudományterületi, tantárgyi tudás, valamint a különböző tudás- és tanulásmérési eszközrendszerek ismerete is. Ez azt indukálja, hogy a fogalmi tisztázatlanság mellett érdemes lenne beazonosítani azokat a szükségszerű kompetencia-területeket is, amelyek a formatív értékelés kompetens megvalósításának feltételeit képezik. Addig a nagyobb tanulási eredményességet ígérő, a formatív diskurzusból sokat hivatkozott kutatási eredmények nem lesznek elég meggyőzők sem a tudományos közösség, sem a pedagógusok számára, amíg ki nem alakul egy konszenzust élvező fogalmi keretrendszer, amely segít eligazodni a különböző értelmezések, félreértelmességek között. Az idézett eredményességi kutatások, egyrészt különböző elemeit képviselik a formatív értékelés fogalmköréhez és gyakorlatához sorolt értékelési tevékenységeknek, vagy pilot jellegű gyakorlatok kutatási eredményeire támaszkodnak (BENNETT, 2011). Valójában a jelenlegi kutatások eredményei tendenciákat jelezhetnek, de nem alkalmasak meta-kutatások lebonyolítására a fogalmi tisztázatlanság miatt.

A jelenlegi diskurzusból a formatív visszajelzések alapvetően a tanulás kimeneti oldalával foglalkoznak. Átláthatóvá teszik a célokat és a standardokat. Világos értékelési kritériumokat adnak meg. A tanulók számára érthető, gyakorlati és releváns visszajelzéseket adnak azok saját tanulási eljárásaival kapcsolatban, hogy javíthassák tanulási tevékenységeik hatékonyságát és eredményességét (GREENSTEIN, 2012). A formatív visszajelzésnek

az egyedi tanulóra szükséges vonatkoznia. A tanulási célok elérése áll a fókuszában, azt mutatja meg, hogy a tanulónak hogyan érdemes tanulnia, hogy elérje a kitűzött célokat. Milyen stratégiákat, módszereket érdemes alkalmaznia, milyen képességeit szükséges fejlesztenie saját teljesítményének növelése érdekében (BROOKHART, 2012). Ez a dimenzió alapvetően a tanuló bevonódására épít, vagyis a tanulókkal interakcióban bontakozik ki, kifejezetten az önszabályozó tanulás, a tanulók autonóm és felelős tanulást lehetővé tevő kompetenciáinak területén mozgósítja a szükséges attitűdöket, képességeket és ismereteket (BLACK – WILLIAM, 2009; CLARK, 2012).

A korábban már hivatkozott ARG kutatói csoport olyan alapelveit szedte össze a formatív értékelésnek (*assessment for learning*), amelyeket a kutatási eredmények is igazolnak (ARG, 2002). A formatív értékelés számukra az a folyamat, amely során a különböző tanulási produktumok, eredmények alapján arról folytatnak dialógust a tanulók és tanáraik, hogy hol tartanak a tanulásban, hova kellene eljutniuk, és mi a legjobb módja, hogy el is jussanak oda. A formatív értékelés tehát a pedagógiai tervezés szerves része, a tanulók tanulására koncentrál, így a tanulásszervezés, az osztálytermi gyakorlat központi eleme, ezek szerint egy fontos tanári kompetencia. Az ARG csoport további alapelvei kiemelik, hogy az adott tanulói csoportra érzékeny és konstruktív értékelői attitűdök és gyakorlatok szükségesek a kivitelezéshez. Különösen fontos, hogy a tanulásban résztvevők megértsék az elérendő célokat és a teljesítés kritériumait. Olyan támogató környezetben tanuljanak és értékeljenek, amely előmozdítja az ön-értékelési kompetenciákat, növeli a motivációt, valamint megtanítja a tanulóknak, hogy hogyan fejlődhetnek. Tizedik alapelveként emelik ki, hogy minden egyes tanuló tanulási teljesítményét szükséges elismerni, vele közös dialógusban értékelni.

Sok hasonló modell alakult ki azóta, ilyen például Chappuis (2009) kulcskérdések köré szervezett hét stratégiája a tanulásra vonatkozó formatív értékelés gyakorlatához. A tanulási célokról egy világos, felfogható vízió kialakítása szükséges, továbbá példák és modellek használatával elő kell segíteni a hatékony, eredményes és a nem hatékony teljesítmények közötti különbség megértését. Rendszeres, de leíró jellegű (vagyis osztályzat nélküli) visszajelzések a mindennapi gyakorlat részeként biztosítanak folyamatkövető támogatást a tanulóknak. A diákok megtanítása az ön-értékelésre és a célkitűzésre, vagyis a személyes kompetenciák, az intra-perszonális intelligencia fejlődésének segítése, mint a fenti is idézett szerzők is bizonyítják, kulcspillére a tanulás eredményességét segítő támogatásnak, a formatív értékelésnek. A tanulási folyamat szempontjából szükségesnek mutatkozik egy-egy konkrét tanulási célra kiemelten figyelő, koncentrált órák, foglalkozások betervezése a tanítási-tanulási folyamatba. Fontos továbbá megtanítani a tanulókat arra, hogyan fókuszáljanak az újratervezésre, saját tevékenységeik felülvizsgálatára. Ez nem megy a tanulók ön-reflektív bevonódása nélkül, de anélkül sem, hogy a tanáraik segítenek tartani a fókuszot, miközben a tanulóknak arra is lehetőségük van, hogy megosszák egymással, amit tanultak.

Érdekes módon a hazai diskurzusban a korábban idézett Didaktika fejezet az eredményesség-teljesítmény kontextusban tárgyalja a formatív értékelést is (GOLNHOFFER, 2003:396-397), ahol a „mit tudnak és mit nem a tanulók” tulajdonképpen eredményességi dimenziójába szorítja vissza a nemzetközi diskurzusban egyébként a tanulás hogyanjára, formájára vonatkozó, *formatív* értékelést (BLACK és tsai, 2006). A hazai szakirodalomban a formatív értékelésre (GOLNHOFFER, 2002; CSAPO és tsai, 2016) *fejlesztő értékelésként* is hivatkoznak (KNAUSZ, 2008; BRASSÓI és tsai, 2005; ZÁGONNÉ, 2003; IMRE, 2012 stb).

Ezek a szakirodalmak a formatív értékelést az értékelés funkcionális megközelítéséből tárgyalják, általában a diagnosztikus/formatív/szummatív trichotómiában határozva meg a formatív értékelés helyét. Ez az interpretáció azonban félreértésekhez vezet. Egyrészt, mint fent is kifejtettük, a tanulás hogyanjára vonatkozó, formatív visszajelzések az

értékelés, a tanulás egy önálló dimenziójára vonatkoznak. Arra, hogy hogyan lehet hatékonyan és eredményesen tanulni. Ez azt jelenti, hogy a formatív értékelés nem egyszerűen egy funkciója csupán az értékelésnek. Másrészt a formatív értékelés funkciója is lehet diagnosztikus jellegű (pl. a tanuló milyen tanulási tevékenységeket gyakorol, melyeket lehetne ajánlani a számára), és lehet szummatív jellegű is (pl. milyen szövegfeldolgozási technikákat, eljárásokat, sablonokat sajátított el történelmi források feldolgozásához az elmúlt fél évben).

A hazai diskurzus, azzal, hogy a diagnosztikus és szummatív értékelési funkciók közé illesztve értelmezi a formatív értékelést, úgy tűnik, a folyamatkövető értékeléssel azonosítja a formatív értékelést (BRASSÓI és tsai, 2005; VOJNITSNÉ – KÖKAYNÉ, 2008; IMRE, 2012). A folyamatkövetés önmagában még nem ragadja meg azt a dimenziót, amelyben a tanulás hogyanjára vonatkozó visszajelzéseket kaphatnak a tanulók. Ez az azonosítás a hazai és nemzetközi diskurzusnak a tanítás- és curriculum-elméletek felől érkező kezdeti értelmezéséhez kapcsolódik (SCRIVEN, 1967), amelyben Scriven a tanulási folyamatra visszaható értékelésként emeli ki a formatív, alapvetően diagnosztikus funkciójú visszajelzések szerepét. A formatív értékelés folyamatkövető, kritérium-orientált visszajelzésként artikulálódik más szerzőknél is (ARG, 2002; CSAPÓ és tsai, 2016; SOMOGYI, 2016). Csapó Benő és munkatársai által bemutatott SAILS projekt tapasztalatai visszaigazolják a formatív értékelés fent leírt néhány fontos kritériumát, például a tanulók kritérium-orientált önértékelésének beemelését a formatív visszajelzés folyamatába. Az általuk bemutatott értékelési gyakorlat mégis inkább a tudatos, kritérium-orientált teljesítmény-visszajelzés kategóriájába tartozik, mintsem a formatív visszajelzések közé. A bemutatott értékelési modellekből ugyanis éppen a tanulás hogyanjára vonatkozó visszajelzések hiányoznak. Azok a visszajelzések, amelyek nemcsak azt mutatják meg a tanulóknak, hogy hol tartanak egy-egy ismeret vagy képesség elsajátításában, hanem azt is, hogy hogyan mozdulhatnak tovább a kritériumok segítségével feltérképezett szintről a hatékonyabb és eredményesebb tanulás irányába.

A sokféle diskurzusrendi megnyilatkozás alapján talán azt lehet kijelenteni, hogy a nemzetközi diskurzus a formatív értékelés kezdeti tanár-orientált, a tervezési folyamat kiigazítására koncentrált – curriculum- és tanárszemponturnak – megközelítésétől mára elmozdult a tanulók bevonására, önszabályozó tanulására, a tanulás formáinak interaktív fejlesztésére irányuló értelmezése felé (SHEPARD, 2005; CLARK, 2012; JAMES, 2017).

### *A visszajelzés mint tanulás*

A visszajelzések harmadik dimenziója alapvetően a kognitív tudományok, a gondolkodásfejlesztés, eredményeinek hatására artikulálódott erőteljesen – ez a tanulás miértjére, a tudásról való tudásra adott, *meta-kognitív visszajelzések* dimenziója (BÁRDOSYI és tsai, 2002; EARL – KATZ, 2005; BENNETT 2010; FLETCHER – SHAW, 2012; JAMES 2017). Ez az a visszajelzési dimenzió, amikor a reflektív, kritikai gondolkodás segítségével maga a visszajelzési folyamat válik tanulássá (*assessment as learning*). A visszajelzés során megértett, belátott, sőt gyakorolt összefüggések, és azok adaptálása más kontextusokban szintén fontos elemei az eredményes tanulásnak. Itt a visszajelzést szolgáló tevékenységek során megvalósuló reflexiók, felismerések, vagyis maga a visszajelzés folyamata során végzett tevékenységek képezik a tanulás lényegét. Így válik a visszajelzési folyamat maga is tanulási folyamattá. A hazai szakirodalomban nem említik a szerzők ezt a kifejezést, a nemzetközi szakirodalomban pedig gyakran keveredik a formatív értékelés fogalmával. A nemzetközi diskurzusban valóban a formatív visszajelzések gyakorlata alapján bontakozott ki az az álláspont, hogy szükséges még egy dimenziót megkülönböztetni a tanulás érdekében. Azt a metakognitív folyamatot, amelyet a tudásra vonatkozó kritikai reflexiók révén érhetnek el a tanulásban résztvevők. Értelmezésünkben ez a tanulás miértjére vonatkozó dimenzió. Ez az új dimenzió kiemelkedve az adott tantárgyi vagy feladati kontextusból, meta szint-



ten biztosít tanulási lehetőséget és támogatást a résztvevők mindegyike számára a tanulás folyamata során. Egészen pontosan ez a dimenzió a tudásról szóló tudás dimenziója, amelyben a diákok reflektálnak saját tudásukra, de nem az eredményesség szempontjából, vagy a hozzá vezető tanulás hatékonyságának fejlesztése érdekében, hanem a tanulás miértjére vonatkozó kérdésekre válaszolva. Alapvetően ez az a dimenzió, ahol például a „Miért kell matematikát tanulnom, ha soha nem fogom használni az életben?” típusú tanulói kérdésekkel foglalkozhatnak a tanulási folyamat során. Ez az a dimenzió, ahol a felismeréseket, összefüggéseket, gondolkodási stratégiákat és tudáskonstrukciókat reflektíven vizsgálják, kontextualizálják és re-kontextualizálják (Hol lesz nekem hasznos, amit most megértettem? Milyen más területen tudom felhasználni?). Továbbá megfogalmazzák azokat a kihívásokat, kételyeket, amelyek a megszerzett, vagy elsajátítandó attitűdökkel, képességekkel, vagy az ismeretek használhatóságával kapcsolatosak.

### *Értékelés a tanulásszervezés gyakorlatával*

Az értékelések negyedik dimenziója először egy lisszaboni konferencián merült fel önálló területként (ARATÓ, 2013a). Ennek lényege, hogy azzal, ahogyan a tanulás-tanítás folyamatát szervezik a pedagógusok, már önmagában is visszajelzést adnak a tanulásban résztvevők számára. Ez a megközelítés részben a konstruktivista, szociálkonstruktivista megközelítésre, részben pedig a szociokulturális tanulásméleti megközelítésre támaszkodik. Az a felismerés fontos itt, hogy ahogyan a tanulási folyamatot szervezi a pedagógus az döntően befolyásolhatja, hogy a résztvevők milyen személyes konstrukciókat hoznak létre, sajátítanak el a tanulásról, a tudásról, a tudáselsajátítási folyamatban való tanulói részvételükről (BLACKWELL és tsai 2007, JUSSIM és tsai, 2009; ARONSON – JUAREZ, 2012). Egy másik fontos felismerés, hogy maga a tanulásszervezés is szociokulturálisan meghatározott. Vagyis a tanulás szervezésének módja magán hordozza azt a szociokulturális örökséget, amelyet a tanár vagy maga is tanulóként megtapasztalt, vagy amelyet tudatosan, a tanári pályára készülő szakemberként kritikusán szemlélt és alakított (lásd például SKIBA – PETERSON, 2003). Akár tudatosak ezek a visszajelzések, akár öntudatlan választások, a visszajelzés megtörténik a tanulás-tanítás szerveződési formájával is tehát (*assessment by learning*). A tanulás szervezője a tanulás szervezési és megvalósítási folyamatai révén mindenképpen üzen a tanulás résztvevői számára, még ha ezek az üzenetek akár a saját maga számára is rejtettek maradnak.

A neveléstudomány bizonyította, hogy a tanulásról alkotott elképzelések, a tanulási tevékenységek spontán másolása, bevésése, a tanuláshoz való hozzáállás, sőt akár a tanuláshoz való hozzáférés alapvetően befolyásolható a tanulás szervezési módjával (pl. ARONSON, 2008; JOHNSON – JOHNSON, 1999; vagy pl. itthon BENDA, 2002). Arról az üzenetről van itt szó, amelyet a tanulás szervezési módja, szimbolikus rendje (FOUCAULT, 1994), akár öntudatlanul követett hagyományos gyakorlata, rejtett tanterve üzen a tanulásban résztvevőnek. Ez az üzenet lehet az, hogy a tanulásban a tanuló szerepe a fegyelmezett hallgatás és figyelés, az olvasás és memorizálás, de lehet az is, hogy a tanulásban a legfontosabbak az ön-fegyelmező érdeklődés és az önszabályozó, autonóm és felelős egyéni tanulási törekvések, amelyek pozitívan függenek össze tanulótársainak tanulási tevékenységeivel, céljaival. Jól érzékelhetően ez az a visszajelzési dimenzió, amely tovább erősítheti a szociokulturális tanulásméletek eredményeinek beemelését az értékelés gyakorlatába. Hogy milyen tanulói identitása alakul ki a tanulásban résztvevőknek, milyen naiv pedagógiai nézetei alakulnak ki ennek hatására a tanulásról, az iskoláról, a tanárokról, az osztálytársakról, az döntően befolyásolhatja saját teljesítményüket. Ezért szükségesnek látszik egy olyan visszajelzési dimenzió tudatos követése, amely a pedagógiai környezet, a szervezett tanulási tevékenységek szintjén reflektál az egyén személyes helyére, a helyzetével kapcsolatos érzelmeire, félelmeire, elvárásaira, tudatosságára. Ez az a dimenzió, amelyben elérhetjük

a rogersi én-artikulációs tendenciát (ROGERS, 2004), a tanulás életre szóló belső motorját. Ez a dimenzió tehát a tanulásban résztvevő egyének, individuumok személyes érzelmi, tudati, és reflektív-kritikai kompetenciáinak mozgósításával és fejlesztésével segít megtalálni egy konstruktív tanulási részvétel egyénre szabott feltételeit. Teszi ezt azzal, hogy a tanulás-szervezés folyamataival, megtervezett tevékenységeivel lehetőséget ad az ebben a dimenzióban szükséges, akár mégis spontán visszajelzések megjelenésére (pl. ARONSON, 2008; DURLAK és tsai, 2011).

A tanulás-szervezés paradigmatiságára, és önállóan vizsgálandó tanulási dimenziójára a kooperatív tanulás-szervezés nemzetközi diskurzusa hívta fel a figyelmet, az elmúlt 40 évben (JOHNSON – JOHNSON, 2009; ARATÓ, 2011, 2013b, 2014; SHARAN, 2012). Ha a tanulási folyamatot a kooperatív alapelvek szerint strukturálja a pedagógus, akkor jó eséllyel ad teret arra, hogy ebben a negyedik dimenzióban is a tanulást támogató visszajelzéseket kapjanak a résztvevők. A kooperatív szervezett tanulási struktúrákban minden egyes tanulásban résztvevő megtalálhatja saját helyét, szerepét, megfogalmazhatja kétségeit, kérdéseit, bemutathatja, megtaníthatja saját tudásának elemeit stb. A tanulás szervezésének kooperatív módja segít tehát kibontani a negyedik dimenzióban rejlő értékelési lehetőségeket. A résztvevők számára egyre világosabban bontakozik ki, hogy kiért is tanulnak, valamint az is, hogy egyéni céljaik követésével, személyes törekvéseikkel hogyan támogatják a többiek tanulását, illetve, hogy a többiek tanulása, hogyan támogatja az egyének tanulását. Éppen így elemezhető, hogy bizonyos tanulás-szervezési eljárások, hogyan nem segítik, akár szándékaik ellenére sem, a tanulásban résztvevők valódi fejlődését, releváns kompetenciáinak mozgósítását és önszabályozó fejlesztését. Az értékelés a tanulás-szervezés módjával szocializációs dinamikaként mindenképpen megvalósul minden egyes osztálytermi gyakorlatban. A cél, hogy a pedagógus a tanulás-szervezés módjával megfogalmazott üzenetekkel egyre inkább tisztában legyen, és hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb tanulás-szervezési módok irányába mozdítsa el mindennapi gyakorlatát. Így a kialakuló pedagógiai környezet olyan visszajelzéseket adhat minden egyes résztvevőnek, hogy azok egyre inkább otthon érezzék magukat saját tanulásukban.

## Az értékelés alapja

### *Normatív vagy kritérium-orientált értékelés*

Az értékelés mindig valamilyen viszonyítási alaphoz kötődik (GOLNHOFFER, 2003; KNAUSZ, 2008). Az értékelésnek valamilyen szempontrendszerhez, teljesítményszempontokhoz, vagy kritériumrendszerhez igazodva szükséges megállapítani az eredményességet, a teljesítmény értékét. A hazai szakirodalomban a *normatív* és *kritérium-orientált* megközelítést különböztetjük meg (GOLNHOFFER, 2003; NAGY, 2007; KNAUSZ, 2008). A normatív megközelítésben egy adott populáció tagjaihoz hasonlítjuk az egyéni teljesítményeket. Ennek egyik legdifferenciáltabb formája az egyéni haladási ütem szerinti értékelés, amelyet például az élsportokból is ismerhetünk. Ilyenkor a tanuló saját egyéni normáihoz viszonyítva értékeljük az elért eredményeket. Ez azonban nem csak a magasabb normák esetében hasznos pl. olimpiakonok értékelése, hanem bármilyen szinten, így akár a minimum szint körül teljesítők esetében is. Ez annak ellenére normatív értékelés, hogy egyéni normákat vesz figyelembe. A kritérium-orientált pedagógia és ezen belül a kritérium-orientált értékelés területén a szegedi neveléstudományi műhely tette és teszi a legtöbbet a hazai pedagógiai kultúra fejlesztéséért (NAGY, 1996, 2007). A nemzetközi diskurzushoz hasonló módon a kritérium-orientált, teljesítmény központú megközelítésük felől érkeztek meg a formatív értékelés jelentőségének felismeréséhez (CSAPÓ és tsai, 2016).

*Formatív hatékonyság és eredményesség*

A hazai szakirodalomban a normatív és kritérium-orientált értékelés fogalmai terjedtek el, azonban az értékelés-visszajelzés alapját nemcsak normák és/vagy kritériumok képezhetik. A formatív értékelés során a tanulás bizonyos formai elemei kerülnek a középpontba, vagyis a tanulók egyedi tanulási tevékenységeit, stratégiáit, attitűdjeit kifejezetten a hatékony és eredményes tevékenységformákhoz viszonyítva elemzik. Ilyenkor azt vizsgálják, hogy az adott tanuló tanulási viselkedése, tevékenységei mennyire hatékonyak, használ-e olyan tanulási tevékenységeket, internalizált-e olyan viselkedésmintákat, amelyek lehetővé teszik, hogy amit tanulásként végez, az megfelelően hatékony is legyen, vagyis megtérüljön számára a befektetett energia és időráfordítás. Ebben a viszonyításban nemcsak azt vizsgálják, hogy hatékony-e a tanulás formája, hanem azt is, hogy a hatékonyan végzett tevékenység mennyire eredményes rövid, közép és hosszú távon, és ehhez figyelembe veszik az eredményességi dimenziót is. Hogy egy pedagógus, vagy egyetemi oktató vizsgálni tudja ezt a dimenziót, ahhoz kellően széles repertoárt szükséges ismernie a tanulási tevékenységekből, szükséges tisztában lennie a hatékony és eredményes tanulás pszichológiai-kognitív jellemzőivel és feltételeivel. Akkor lehet igazán autentikus visszajelzéseket biztosítani ebben a dimenzióban a tanulók számára, ha mind a tanulás szervezője, mind a tanulás résztvevői tudatosítják a tanulásban résztvevők tanulási tevékenységeit, a használt viselkedésmintákat, és a formatív visszajelzés során ezeket meg is beszélük, illetve hatékonyabb, eredményesebb tanulási formákat sajátítanak el. Olyan viselkedésmintákat, amelyek a tanulás hatékonyságát és eredményességét növelik az adott tanuló esetében.

*Metakognitív és kritikai reflexió*

Az előzőekben vizsgált eredményességi és formatív hatékonysági viszonyítási alapokhoz képest egy harmadik szempontrendszer képvisel a tudásról való tudás viszonyrendszerét. Itt nem azt vizsgálják, hogy a tanulási formák mennyire eredményesek, vagy hatékonyak. A viszonyítás alapja ebben az esetben az elsajátított tudás, a létrehozott tudáskonstrukció. Ezért képvisel ez az értékelési-visszajelzési terület egy további dimenziót a formatív értékeléshez képest, miközben természetesen összekapcsolódik az eredményességi és formatív dimenzióval. Itt az értékelés alapját az a reflexió biztosítja, amely „hátrébb lép”, „kiemeli fejét” a tanulási folyamatból, egy metakognitív szintre helyezkedve, és úgy tekint rá a megszerzett tudásra. Azt vizsgálja, hogy az adott tudáskonstrukciónak mi a jelentősége a tudományterület tágabb összefüggéseiben, milyen más kontextusokban alkalmazhatók a megismert, elsajátított összefüggések, képességek, megközelítések. Hogyan lehet más területeken is érvényesíteni az elsajátított ismereteket, képességeket, attitűdöket? Röviden azt az alapvető kérdést járják körül a tanulás szervezői és résztvevői, hogy mi a jelentősége a tanulási folyamat adott szakaszának, miért érdemes befektetni a tanulásba. Ehhez metakognitív eszközöket vesznek igénybe, így a viszonyítás alapját az a reflexió biztosítja, amely során a tanulásban résztvevő rátekint saját megszerzett, konstruált megközelítéseire, képességeire, ismereteire, s azokat kritikai szempontból is elemzi, összeveti más, releváns tudáskonstrukciókkal.

*A tanulásszervezés módozatainak hatása*

Az értékelés-visszajelzés negyedik dimenziójában a viszonyítási alapot a tanulásszervezés módjának hatásai képezik (lásd pl. JOHNSON – JOHNSON, 1999). Ebben az esetben egyrészt azt vizsgálják, hogy a tanulás szervezői mit üzennek – tudatosan vagy öntudatlanul – a tanulásszervezés formájával a tanulásban résztvevőknek azok saját szerepéről, részvételi lehetőségeiről. Ez a személyes és szociális kompetenciák szempontjainak vizsgálata. Ilyenkor azt vizsgálják, hogy a tanulás szervezésének módozatai, a megvalósuló tanulásszervezési eljárások, hogyan hatnak a tanulók önértékelésére, önbizalmára, elköteleződésére,

egyedi tanulói identitására. Mozgósítják, fejlesztik, vagy hátráltatják a tanulók empátiáját, az együttműködési és konfliktuskezelési kompetencia-elemeket a megszervezett tanulási tevékenységek? Másrészt azt vizsgálják, hogy a tanulásszervezés módja mennyiben járul hozzá a kognitív és metakognitív kompetenciák kibontásához. Vagyis milyen mértékben teremt olyan helyzeteket, amelyekben a tanulásban résztvevők hozzáférnek olyan visszajelzésekhez, illetve a tanulási környezet és tevékenységi formák révén beszerezhetnek olyan visszajelzéseket, amelyek segítségével egyre inkább egy önszabályozó tanulás formájában, kognitív és metakognitív szinten is önmagukra találnak a tanulási folyamatban. A tudatos, releváns módon adott eredményességi, formatív és metakognitív visszajelzések mellett tehát a tanár a tanulási-tanítási folyamat megszervezésével, irányításával is visszajelző környezetet, struktúrát és folyamatokat teremt. Az a döntő kérdés, hogy ahogyan a tanulási folyamatot szervezi, azzal elősegíti-e a tanulók releváns, fejlesztő jellegű, önszabályozó és autonóm tanulását. A negyedik dimenzióban tehát azt szükséges megvizsgálni, hogy a tervezett, megvalósított vagy megvalósítandó tanulásszervezési struktúrák, folyamatok vajon minden egyes tanulónál hozzájárulnak-e a személyes, szociális, kognitív és metakognitív kompetenciáinak mozgósításához és fejlődéséhez. A csoportos tanulási helyzetek szervezése az iskolai osztálymunka során különösen jó lehetőséget ad arra, hogy olyan konstruktív, együttműködésre nyitott és képes szociális identitás elemek épüljenek be a tanulásban résztvevők mindennapi rutinjába, a tanulás szervezési módja, és az általa közvetített üzenetek révén, amelyek életre szólóan pozitívan befolyásolhatják társas helyzetekben megvalósuló viselkedésüket. A tanulás és tanítás szervezési módjai által küldött üzenetek alapvetően meghatározzák, hogy a tanulók hogyan identifikálják önmagukat mint tanulók, ezen keresztül mint személyek és társas-társadalmi szereplők.

A különböző tanulásszervezési módozatok szerepét a személyes, szociális, kognitív és metakognitív kompetencia elemek hatékonyabb, eredményesebb, és mindenkire kiterjedő fejlesztésében a kooperatív paradigma kutatói tárták fel (pl. JOHNSON – JOHNSON, 1999; ARONSON, 2008). Azt találták, hogy a kooperatív alapelvekre épülő tanulásszervezési módok mind a négy fenti kompetencia-területen eredményesebbnek bizonyultak, mind az előrébb járó tanulók esetében, mind a normához képest alacsonyabb teljesítményt mutató tanulók esetében. A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellege éppen abban segít, hogy a tanulási folyamatok, tanulásszervezési módok értelmezhetőek és kiigazíthatók legyenek a kooperatív paradigma alapelveinek, szimbolikus általánosításainak segítségével (ARATÓ, 2008). A kooperatív tanulásszervezés garantált visszajelzéseit érvényesítik a konkrét pedagógiai gyakorlatban a kimutatott és tudományos kutatások százaival igazolt kooperatív alapelvek. Ez a tanulásszervezési forma azt üzeni a tanulók számára, hogy fontos a részvételük a saját tanulásukban, fontosak az egyéni igényeik, szükségleteik, céljaik, fejlődésük. Minden egyes résztvevőre, így rájuk is szükség van ahhoz, hogy sikeresen lehessen tanulnia az osztályközösségnek. Fontos, hogy használják a fejüket, több oldalról közelítsék meg a témákat, a saját maguk által felvetett, vagy az érdeklődésüket felkeltő problémákat. Azonnali visszajelzéseket kapnak az értelmezéseikről, megközelítéseikről, gyakorlatukról, ismereteikről. A kooperatív alapelvekre épülő tanulásszervezési folyamatoknak köszönhetően egyre inkább lehetnek jelen saját tanulási folyamataikban, szem előtt tartva, hogy kiért, kikért zajlik az a folyamat, amelyre a demokratikus rendszerekben a közoktatásban kötelezve vannak. A negyedik dimenzióban javasolt kooperatív alapelvek segítségével beazonosíthatunk olyan további tanulásszervezési eljárásokat, amelyek önmagukat nem a kooperatív paradigma fogalmai szerint határozták meg, mégis érvényesülnek bennük a kooperatív alapelvek. Így ezek a nem kimondottan kooperatív modellek is jó eséllyel hordozzák ugyanazokat a visszajelzéseket, üzeneteket a tanulásszervezés módjában mint a különböző kooperatív modellek. Ilyen például a magyar nyelven is elérhető moderátoriskola modellje (NISSEN – IDEN, 1999).



Ahhoz, hogy bármilyen megvalósuló tanulási-tanítási folyamatot elemezzünk a tanulásszervezéssel történő visszajelzés szempontjából a fentiek alapján tehát jó kiindulási alap a kooperatív tanulásszervezés paradigmája által feltárt alapelvek vizsgálata. Ehhez szükséges még felvenni azokat a tudományterületi kontextusban értelmezett szempontokat, valamint fejlesztő eljárásokat, mérőeszközöket, amelyek az egyes kompetencia-területek (személyes, szociális, kognitív, metakognitív) mozgósításához, fejlesztéséhez, és feltáráshoz javasol az adott terület irodalma. Vagyis a tanulásszervezés kapcsán is végig szükséges gondolni az eredményességi kritériumokat, az elvárt és elsajátítandó formatív elemeket, konkrét tevékenységeket és produktumokat, továbbá azokat a metakognitív visszajelzést szolgáló tevékenységeket, amelyek hozzásegítik a tanulókat a hatékonyabb, eredményesebb tanuláshoz.

A fentiekben kifejtett érvelésünk lényege, hogy a négy felvázolt értékelési-visszajelzési dimenzióban különbözik az értékelés alapja, más a viszonyítási alap. Az eredményességet valamely normához és/vagy kritériumhoz hasonlítva tudjuk értékelni. A formatív visszajelzés során az egyén által megvalósított tanulási formákat vetjük össze a hatékonyságot, eredményességet biztosító tanulási formákkal, tevékenységekkel, eljárásokkal. A metakognitív visszajelzés során, az elsajátított, konstruált és alkalmazott tudást vetjük össze, az adott terület jelentőségével, tudományosan alátámasztott felismeréseivel, relevanciájával. A negyedik dimenzióban pedig az alkalmazott tanulásszervezési módok hatásait vetik össze azokkal a tanulásszervezési gyakorlatokkal, elvrendszerekkel, amelyek bizonyítottan előmozdítják a személyes, szociális, kognitív és metakognitív kompetenciaelemek mozgósítását és fejlesztését minden egyes tanuló esetében.

## Az értékelés funkciói

Az értékelések-visszajelzések funkciója határozza meg, hogy azok milyen szerepet töltenek be a tanulási-tanítási folyamatban. A formatív értékelés szakirodalmában sokat hivatkozott szerző, Wiliam (2011) is az értékelés funkciója mentén tesz különbséget szummatív és formatív értékelés között. Értelmezésünkben azonban a formatív értékelés kifejezéssel mégsem az értékelés funkciójára utalunk elsősorban, hanem a tanulás-értékelés egy dimenziójára, ahogyan azt fent kifejtettük. Ez a szummatív/formatív dichotómia képezi az egyik leggyakrabban értelmezési nehézséget, hiszen a formatív értékelést az értékelés funkciói közé sorolja, megnehezítve így a fogalmi tisztázást.

Az értékelés-visszajelzés funkciói mentén megkülönböztethetünk diagnosztikus, szummatív, intervencionális, és folyamatkövető funkciót. A *diagnosztikus* funkció szerepe, hogy a visszajelzés alapján képet lehessen nyerni a fejlesztési irányokról, erősségekről és fejlesztendő területekről. A *szummatív* funkció szerepe az értékelésben, hogy valamely képzési folyamat, egy tantárgyi témakör, egy transz-diszciplináris probléma, vagy egy egész képzési program végén összegző visszajelzést kapjunk az értékeltek releváns kompetenciáiról, kompetencia-területeiről, kompetencia-elemeiről. Az értékelés funkciója lehet továbbá *intervencionális*, amikor az értékelésnek valamilyen tanulási, tanítási, vagy fejlesztési beavatkozás támogatása a célja. Ilyenkor az értékelés szempontrendszerét, a tanulási-tanítási vagy fejlesztési folyamatban meghatározott helyét a beavatkozás jellege határozza meg (pl. egyéni fejlesztés megvalósítása, egyénre szabott feladatok módosítása). A *folyamatos értékelés* kifejezéssel is azonosítják a formatív, vagy fejlesztő értékelést (pl. KNAUSZ, 2003:29). Ez a megnevezés arra utal, hogy a tanulás hogyanjára vonatkozó visszajelzéseknek végig szükséges kísérniük, kezdetben akár lépérről lépésre, a tanulás folyamatát. Így adva visszajelzést a résztvevőknek arra, hogy milyen tevékenységeket, milyen megközelítéseket, viselkedésmintákat érdemes elsajátítaniuk az adott lépésekhez, tanulási

folyamatokhoz, hogy eredményesebben tanuljanak. A folyamat alapú megközelítés nemcsak az időbeli folytonosságra utal, hanem arra is, hogy a fejlesztő értékelés egy interaktív dialógusban, egészen pontosan egy polifón dialógusban bomlik ki a résztvevők bevonásával, vagyis interakcióban a résztvevőkkel. Ez is egy folyamat, amelyet akár külön gonddal szükséges tervezni a tanulási és értékelési folyamatok tervezése során. A dialógus lehetővé teszi, hogy a résztvevők ön- és társreflexiót igénylő eszközöket is alkalmazzanak az értékelés során, így például ön-fejlesztési naplót készítsenek (pl. KNAUSZ, 2008).

A *folyamatkövető* funkció azonban nemcsak a formatív értékelés sajátja, hiszen pl. a tanulmányi átlag alakulásának a nyomon követése is egy folyamatkövető értékelés. A folyamatkövetés tehát inkább egy további lehetséges funkciója bármely tanulási dimenzióban megvalósuló értékelésnek. A szakaszonkénti értékelési funkciók (diagnosztikus és szummatív) mellett fontos szerepe van a folyamatkövető, folyamatközi visszajelzéseknek az autentikus értékelésben (*authentic assessment*). A tanulók családi háttértől függetlenül növelhető tanulási teljesítményének egyik fontos gyakorlati tényezője, hogy szakaszonként és a folyamat során egyaránt biztosít visszajelzést a pedagógus (lásd pl. WENGLINSKY, 2002). Úgy tűnik általában a hazai szakirodalom ezt a folyamatkövető funkciót azonosítja tévesen a formatív értékelés dimenziójával (pl. GOLNHOFER, 2003; TÓTH, 2012; SOMOGYI, 2016), vagyis a tárgyalt funkciót azonosítja egy dimenzióval, miközben, ahogyan azt fentebb is jeleztük, továbbra is az eredményesség dimenziójában értelmezi azt.

Ennek a félreértésnek a tisztázásában talán az segíthet leginkább, ha megértjük, hogy ezek a funkciók tranzitív funkciók, vagyis minden értékelési-visszajelzési dimenzióban működhetnek, nemcsak a tanulás eredményességére vonatkozó értékelésben. A tanulási szokásokról, egyéni eljárásokról szintén készíthető diagnosztikus jellegű formatív értékelés-visszajelzés, amelyben feltárják az adott tanuló meglévő tanulási szokásait, tanulási eljárásait stb. Készülhet egy szummatív értékelés is (pl. milyen szövegfeldolgozást segítő módszereket, eljárásokat ismert meg a tanuló az adott tanulási periódusban). A folyamatkövetés és intervencionális értékelés a tanulás hogyanjával kapcsolatban valóban kiemelt jelentőségű, hiszen éppen a tanulás folyamatára kíván visszajelzést adni, az alkalmazott tanulási formák hatékonysága és eredményessége szempontjából. Talán ez lehet az oka, hogy a folyamatkövető funkciót azonosítják a formatív értékelés dimenziójával, noha ez nem azonos kategóriarendszer-elemek összekapcsolását eredményezi.

A diagnosztikus és a szummatív értékelés a tanulás miértjére, kontextusára, adaptálhatóságára vonatkozóan is alkalmazható. A meta-kognícióban elért felismeréseket, feltárt összefüggéseket vizsgálhatjuk, értékelhetjük, visszajelezhetjük diagnosztikus szemmel, azt kutatva, hogy melyek azok az összefüggések, amelyek még nem világosak a tanuló közösség tagjai számára. Vagy visszajelezhetünk egy tanulási szakasz lezárásaként, öszszegző jelleggel. Ilyenkor a visszajelzés funkciója az, hogy arról tájékoztassa a résztvevőket, a pedagógust és tanulókat egyaránt, hogy a célként kitűzött tematikus összefüggések, értelmezési szintek, és adaptív megközelítések mindegyike jelentkezik-e az összes tanuló-nál. Képesek-e az összes fontos összefüggés megfogalmazására, képesek-e ezeket az összefüggéseket más kontextusokban is felismerni, alkalmazni, relevanciájuk mellett érvelni? A tudásról való tudásunk artikulálása, bővülése lépésről lépésre történik meg, ezért fontos, hogy erre a folyamatra reflektáljunk, és lehetőleg folyamatkövető reflexiókkal kövessük a tanulásnak ezt a dimenzióját. Vagyis nemcsak a tanulás hogyanjára vonatkozó reflexióknak, hanem a tanulás miértjére vonatkozó reflexióknak is szükséges végig kísérniük a tanulás folyamatát. Vannak pedagógiai helyzetek, amikor éppen beavatkozás jelleggel szükséges felmérni, hogy milyen szinten értik a résztvevők annak a jelentőségét, amit éppen tanulnak. Különösen olyan helyzetekben, ahol kifejezetten elutasító vagy értetlenkedő a résztvevők hozzáállása a tanulási feladatokhoz, ezért beavatkozás szükséges a pedagógiai tervezés, szervezés, irányítás területén.

A tanulás formájával történő visszajelzések kapcsán, mivel főként tanulásszervezési dimenzióról van szó, szükséges értékelési szakaszokat is beépíteni a folyamatba, amelyek során tudatosan tekintenek rá a tanulásszervezési folyamatokra, azok hatékonyságára, eredményességére, az egyéni érzésekre, elvárásokra, félelmekre (lásd pl. ARATÓ, 2011). Ezeket a visszajelzéseket szintén lehet diagnosztikus, összegző, folyamatkövető, esetleg beavatkozó jelleggel szervezni és felhasználni. A gyakorlatban is mindenkit bevont-e egyénileg a tanulási folyamatba, ahogyan a pedagógus a tanulási-tanítási folyamatokat szervezte? Ez a bevonódás milyen hatással volt az illető önértékelésére, lelkiismeretességére, elköteleződésére a tanulás iránt? A gyakorlatban is segítette-e a kognitív és metakognitív kompetencia-elemek mozgósítását, ahogyan a tanulási-tanítási folyamatokat szervezte? Szükséges-e beavatkozást tervezni, módosítani a tanulásszervezés módját, hogy a tanulók még jobban a magukénak érezzék a tanulási feladatokat, megszólítva érezzék magukat? Elmélyült részvételre ösztönzik-e a felajánlott tevékenységek, folyamatok a tanulásra kötelezett tanulókat?

Számos szerző kiemeli az értékelés nevelési funkcióját, többnyire egy olyan értelmezési horizonton, ahol az értékelést azonosítják a klasszifikáló (pl. osztályzatokra épülő) értékelési keretrendszerrel, és annak felhasználását jutalmazó-büntető magatartás-befolyásoló pedagógiai eljárások során (pl. GOLNHOFFER, 2003; KNAUSZ, 2003). Ez az értelmezési horizont meglehetősen leszűkíti az értékelés nevelési funkciójának értelmezését. Egyrészt alapvetésként fogadja el, hogy kizárólag klasszifikáló értékelési keretrendszerben gondoljuk el az értékelés rendszerét. Másrészt különösen szűk, ráadásul tudományosan nem igazolható nevelési eszközrendszerrel azonosítja a nevelési funkciót az értékelésben – a jutalmazás-büntetés eszközrendszerével (lásd ennek kritikáját pl. GORDON, 2001; KAGAN –KAGAN, 2009). Az értékelésnek, visszajelzésnek valóban vannak *nevelési funkciói*, amelyek akkor tudnak megalapozottan érvényesülni, ha az értékelést, visszajelzést végzők egyrészt tudatos, autentikus, konstruktív, reflektív és kritikai visszajelzések biztosítására törekednek, másrészt, ha e visszajelzések nemcsak a tanulás eredményességére, hanem hogyanjára, miéértjére, a tanulásban résztvevők személyes részvételére (céljaira, igényeire, szükségleteire, érdekeire) is vonatkoznak. Ez a nevelés funkció azonban ebben az értelemben egy általános funkció, vagyis minden egyes értékelési célú tevékenység esetében érdemes újra értelmezni az adott kontextusban, az adott szereplőkre vonatkoztatva, hogy annak milyen nevelési hatása van a tanulásban résztvevőkre. Mivel az általános nevelési funkció e nélkül az értelmezés nélkül kiürül, vagyis túlságosan általánosan utal az értékelés nevelési oldalára, nem használható abban az értelemben konkrét értékelési funkcióként, ahogyan a szummatív, diagnosztikus, intervencionális, vagy folyamatkövető funkció.

A hazai szakirodalomban az értékelés funkciójaként azonosítják a minősítést is (GOLNHOFFER, 2003; KNAUSZ, 2008), ennek veszélyeit szemléletesen tárta fel Knausz Imre (2008). A nemzetközi irodalommal összhangban (BROOKHART, 2012) rámutatott arra, hogy a fejlesztő értékelés, amelynek kifejeződését látja az érdemjegyek és osztályzatok közötti megkülönböztetésben, nem alkalmazhat klasszifikáló formákat. Hiszen, amennyiben például az érdemjegyek céljuk szerint a tanulás folyamatát támogatják, fejlesztő módon, viszont mégis beleszámítanak a minősítéshez vezető osztályzat átlagába, akkor éppen nem a tanulók önfejlődését fogják támogatni, hanem a jó jegyek megszerzésének stratégiáit alakítják ki a tanulóknál („puskázás”, „lesés”, plagizálás). Vagyis éppen az érdem nélküli jegyszerzés viselkedésmintái internalizálódnak (KNAUSZ, 2008:10). Ha ezzel még a jutalmazás-büntetés dimenziójában felfogott tanári értékelési gyakorlat is összekapcsolódik, akkor különösen felerősödik az az irány, hogy a tanulók a „jegyekért tanulnak”.

A minősítés, valamilyen végzettség (pl. általános iskola első osztályos végzettség, jogosítvány, nyelvvizsga) megszerzésének perlokúciós kommunikációs aktusa. Tehát egy olyan kommunikatív cselekmény, amelynek eredményeként a minősített személy bizonyos kompetencia elvárásoknak megfelel, vagy nem felel meg, és erről hivatalos doku-

mentummal rendelkezik a sikeres perlokució aktus révén, illetve azt követően. Ez az aktus általában egy szummatív funkciójú és valamelyest komplex értékelésre épül, a hazai gyakorlatban elsősorban teljesítmény-visszajelzésekre építő módon. Talán ez az oktatástörténeti hagyományból eredeztethető összekapcsolódása a minősítésnek az értékeléssel lehet az oka, hogy a minősítést az értékelés egy funkciójaként gondolják sokan. Az értékelés objektivitását éppen az képviselné, hogy független a minősítés aktusától, ahogyan azt korábban már megvilágítottuk Knausz nyomán.

Értelmezésünkben a minősítés tehát nem az értékelés funkciója. Legalábbis nevelési szempontból hasznos lenne végre az értékelést leválasztani a minősítésről. A cél, hogy az értékelés, az értékelő visszajelzés ne legyen egyből minősítésként is értelmezve sem a tanárok, sem a tanulók oldaláról. Éppen azt kellene a tanulóknak megérteniük, hogy egy adott értékelés arra használható, hogyan lehet még jobb teljesítményt elérni, világos képet lehessen kialakítani az elért és elérendő teljesítményről. Ha az értékelést egyből minősítésként értelmezik a szereplők, akkor az negatívan hathat az önismeretre, a fejlődésre, az adott értékelés során alul teljesítők saját tanulói identitásának alakulására. Ha azonban megértik, hogy az alsó értékeken mozgó teljesítményről azért kapnak visszajelzést, hogy megértsék, mit kell még javítaniuk, hogyan kell hatékonyabban tanulniuk, mindennek mi a haszna, értelme a számukra, akkor másképpen alakul a tanulói önértékelésük, s a vizsga jellegű minősítéseken (pl. érettségi) is másképpen szerepelnek majd. Az értékelés szummatív funkciója az, hogy a minősítés megszerzésének eldöntéséhez összegző visszajelzést adjon a minősítésre jelentkező teljesítményéről, kompetenciáiról, kompetencia-elemeiről a döntésre jogosult minősítők számára. A szummatív értékelés felhasználása minősítési eljárás során, valójában tehát a szummatív értékelés eredményének az értelmezési keretét jelenti, vagyis a már lezajlott értékelés eredménye, és annak értelmezése alapján határoznak a minősítésről. A minősítés így a perlokució értelmezési kerete egy többnyire komplex szummatív értékelés eredményének, amelynek révén például az iskolai rendszeren keresztül valaki iskolai végzettséggel megszerezhető társadalmi javakban részesülhet.

A minősítés és értékelés fogalmának összekapcsolódása különösen felelős azokért a sztereotípiákért, amelyek nemcsak a pedagógusok, hanem a szülők értelmezési horizontját is beszűkítik a rájuk bízott gyerekek nevelésével kapcsolatban. Ha valakinek a tanulói identitása a „gyenge képességű”, vagy „kettes tanuló” naív sztereotípiával van azonosítva, és ezzel azonosul, akkor az döntően befolyásolja az iskolai eredményességét (MERTON, 1948; ROSENTHAL, 2003). Ráadásul mindez befolyásolja saját önértékelését, vélekedését a tanulásról, a tanulási képességeiről, és egyre inkább eltávolodik a tanulási tevékenységektől. Ennek köszönhetően kisebb esélye lesz olyan életre szóló kompetenciákat mozgósítani és továbbfejleszteni, amelyek az egész életen át tartó tanulás kihívásában segítenek megfelelni az állampolgároknak.

### Az értékelés értelmezési keretei

Fontos külön vizsgálni azt a síkját az értékelésnek, hogy maguk az értékelők, milyen kognitív tevékenységet végeznek az értékelés során. Milyen gondolkodási, értelmezési képességeiket szükséges mozgósítaniuk, hogy az értékelés megtörténjen. A minősítés elválasztását az értékeléstől éppen ez a reflexió biztosíthatja. Egy tágabb értelmezési keretben vizsgálva tehát a minősítés egy kommunikatív aktus, de nem része az értékelésnek. Érdemes megvizsgálni, hogy az egyes értékelési-visszajelzési dimenziókhoz, milyen értelmezési kereteket, milyen kognitív kompetenciákat szükséges mozgósítani az értékelőknek.

Ha értékelésre gondolunk az iskolában, a hazai kultúrában mindenkinek többnyire az osztályozás jut az eszébe, vagyis egy klasszifikáló értékelési kerettel azonosítjuk leginkább



az értékelést. A felelésre, a dolgozatokra, a vizsgákra, a magatartásra, a szorgalomra, az órai viselkedésre mindig valamilyen osztályzatot kaptak a tanulásban résztvevők, az elmúlt száz évben. Ez a tapasztalati interpretáció beszűkíti az értékelés fogalmát, ráadásul annak minősítő jellegét túlhangsúlyozza. Az értékelés értelmezése kapcsán fontos lenne tisztázni a tanulás és értékelés fogalmait, azok kapcsolatát, ahogyan erre James (2017) is rámutat korábban már idézett kritikájában. A tanuláselméleti alapvetések hangsúlyos szerepére az értékelés kapcsán több más szerző is felhívja a figyelmet (MOEED, 2012; KUCEY – PARSONS, 2012; JAMES – LEWIS, 2012). Ezek az írások abban közösek, hogy úgy látják, a formatív értékelési gyakorlat implementálásában mutatkozó sikertelenségek mögött a tanulásról alkotott elképzelések tisztázatlansága állhat.

Az osztályzással azonosított értékelés értelmezési keretei befolyásolták a szöveges értékelés értelmezését is a hazai kötelező adaptáció során a 2006 és 2011 közötti időszakban (IMRE, 2012; TÓTH, 2012). Ezt jól érzékeltetik az olyan szöveges értékelési modellek, amelyek ötfokozatú skálán helyezkedő, választható szövegvariánsokra épülnek – valójában újra alkotva egy ötfokú klasszifikációs értékelést. Most nem vizsgálva mélyebben azt a problémát, hogy oktatási reformokat nem lehet pusztán miniszteri rendeletekkel megvalósítani, kijelenthetjük, hogy a bevezetés sikertelenségéhez, a tanárok és szülők ellenállásához az is hozzájárult, hogy a szöveges értékelés forgalma, gyakorlata, lehetséges visszajelzési funkciói, dimenziói nem voltak tisztázva az érintettek, de még a kutatók számára sem.

A klasszifikáló-osztályozó értelmezési keret önmagában azonban még az eredményességgel kapcsolatban sem ad pontos visszajelzést sem a tanulóknak, sem a minősítőknek, sem a társadalom számára, még akkor sem, ha esetleg az értékelés alapja kritérium-orientált. A másik három dimenzióban pedig nem releváns az osztályzatok használata (lásd pl. BROOKHART, 2012). A tanulás eredményességét visszajelző értékelés alapvetően konstruktív-interpretatív értelmezési keretben valósul meg, még akkor is, ha az értékelés alapját valamiféle norma, vagy kritérium képezi. Ez azt jelenti, hogy az eredményességet értelmező személy kritérium- és/vagy normaelemeket konstruál az értékelés során, szakmailag megalapozott vagy naiv módon (pl. „harmadikosként már illik tudni szorozni és osztani százas számkörben”), és a tanulók viselkedését, tanulási folyamatban létrehozott produkcióit ez alapján interpretálja, értelmezi. Ez a konstruktív-interpretatív folyamat akkor a leghitelesebb, ha jól meghatározott kritériumokra épül, amelyek ráadásul a tanulásban résztvevők számára is világosak (NAGY, 2007; CSAPÓ és tsai, 2016), másrészt az értékelő kellően elmélyült saját tudományterületén ahhoz, hogy a kritériumokat felfogja, sőt esetleg megállapítsa, illetve rendelkezik e kritériumok méréséhez szükséges ismeretekkel, képességekkel (BENNETT, 2011).

A formatív visszajelzés során szintén konstruktív-interpretatív tevékenységeket végez az értékelő. Azonban itt az értelmezési keretet az a közös konstrukció adja, amelyet a tanulósszervező pedagógus és a tanuló közösen hoz létre az adott tanuló tanulásával kapcsolatban. Ennek a konstrukciónak a kialakítása a tanár felelőssége, ahogyan ez a hazai adaptáció tapasztalataiból is kiderül (lásd a tanári irányítás jelentőségének újra-felismerését az idézett SAILS projekt kapcsán, CSAPÓ és tsai, 2016). Ez a közös konstrukció mindig produktív jellegű is egyben, hiszen a cél az, hogy a közös értelmezés során beazonosítsanak tanulási viselkedéseket, és további követendő, elsajátítandó, vagy létrehozandó tanulási viselkedési formákat jelöljenek ki a tanulás hatékonyságának, eredményességének növelése érdekében. Ebben a dimenzióban nem érdemes klasszifikáló-osztályozó értelmezési keretet alkalmazni, hiszen a cél a tanuló ön-értelmezésének, ön-szabályozó tanulásának a támogatása. Ebben a visszajelzési folyamatban is figyelembe vehetnek kritériumokat, mint a fent idézett SAILS projektben (SOMOGYI, 2016), azonban a fókusz az egyedi tanuló tanulási szokásain, stratégiáin, megközelítésein van, amelyeket értelmetlen osztályzatokkal értékelni.

A metakognitív visszajelzések értelmezési kerete is konstruktív-interpretatív jellegű, a formatív értelmezéshez hasonlóan, a tanulásszervező és a tanulásban résztvevők közösen értelmezik a keletkező tudásokkal kapcsolatos összefüggéseket, azok alkalmazhatóságát a különböző kontextusokban. E közös értelmezés során a tanuló kilép saját értelmezési keretei közül, a visszajelzési folyamat során új attitűdöket, reflektív ismereteket, új tanulási-kognitív képességeket elsajátítva átalakul saját tanulói, vagy személyes identitása. A metakognitív visszajelzések folyamata így válik tanulási folyamattá, amelyben a tanulók saját gondolkodásukról, saját tudáskonstrukcióikról szereznek új tudáselemeket. Ebben a folyamatban a tanulás *transzformatív* jellege a hangsúlyos (MEZIROW, 2000), az a reflektív és kritikai átalakulás, amely a tanulóban végbemegy a tanulási és metakognitív értékelési folyamatoknak köszönhetően. Ezért ebben a dimenzióban a konstruktív-interpretatív tevékenységek erre a transzformációra koncentrálnak.

A tanulásszervezés módjával biztosított, tudatosan szervezett, a személyes, a szociális, a kognitív és metakognitív kompetenciákra visszajelző dimenzióban a konstruálás és interpretálás, az értelmezési keret alapvető fókusza az együttműködés a tanulás szervezője és a tanulás résztvevői között. A tanulás és tanítás folyamataiban, struktúráiban realizálódó együttműködés értelmezése válik lényegessé. A közös értelmezési keretben arra a kérdésre keresik a válaszokat, hogy kiért zajlik az a közös tevékenység, amelyet a tanulás-tanítás fogalmával írunk le általában. A tanulásszervezés módjaival biztosított visszajelzés, akár rejtett folyamataival is, reflektív és kritikai értelmezési keretet nyit meg a tanulók számára („Nekem nem megy a tanulás, de nincs is számomra semmi értelme matematikát tanulni!”). Célszerű ezért olyan tanulásszervezési módokat választani, ahol ez az értelmezési keret nem spontán, rejtett és reflektálatlan, hanem ahol a tanulás reflektív és kritikai értékelése folyamatosan és tudatosan van jelen, lehetőleg együttműködést generáló kooperatív struktúrákkal garantálva az én-aktualizáló tendenciák követését minden egyes tanulásban résztvevő számára (ARATÓ, 2013, 2014).

### **További vizsgálati szempontok: mélység, formai jegyek, tanulásszervezési módok**

Az értékeléssel kapcsolatos egyik fontos felismerés, hogy az jelentős szubjektivitást tartalmaz, miközben objektivitásra törekszik (lásd például SZABÓ, 2014). A cél nem a szubjektivitás kizárása, hanem annak felismerése, tudatosítása. Ebből a szempontból is kiemelt szerepe van a tanárok és tanárjelöltek képzésében a hozott pedagógiai és értékelési nézetek artikulálásának, összevetésének a tudományosan igazolt érv- és nézetrendszerrel. (SZIVÁK, 2002; VAMOS, 2003; WUBBELS, 2005; BÁRDOSSY – DUDÁS, 2011). Az értékelő szubjektumot az iskolai tanulás-tanítás során a tantestületi pedagógusok értékelő közössége is befolyásolja. Ez történhet tudattalan módokon, spontán munkahelyi szocializációs dinamikák mentén, vagy egy artikulált értékekre építő, tudatos kollektíva támogatásával (lásd pl. KNAUSZ, 2008:19). Az értékalapú intézményfejlesztési modellek (pl. BOOTH – AINSCOW, 2002; ARATÓ, 2008) szintén a közös értékartikulációt tekintik a helyi pedagógiai kultúra alapjának. Ezekre építve tudnak gyakorlati alapelveket megfogalmazni közösen, amelyek befolyásolják majd a szubjektumok értékelési gyakorlatát, amennyiben kapnak visszajelzéseket a pedagógus közösség részéről is. Az értékelés mélységét azonban nemcsak a tudatosság szintje, illetve a vélekedések, nézetek reflektálatlan volta befolyásolhatja, hanem az értékelők felkészültsége a mérési eszközök szempontjából. Ez alapján három különböző mélységű értékelésről beszélhetünk. Az első szint, amikor az értékelő a hétköznapi vélekedés szintjén, az öröklött, vagy az iskolai szocializáció szintjén tapasztalt elképzeléseinek megfelelően értékeli. Ehhez kapcsolódik, amikor nem validált eszközzel, mégis valamiféle szakmai kritérium-rendszer mentén igyekszik megbecsülni a tanulók előrehaladását. A

harmadik szint, amikor validált eszközök segítségével, mérésekre épülő értékelést végez. Ez azonban általában a teljesítmény, vagy a tanulói viselkedés egy-egy szeletének értékelésére vonatkozik mindössze. Fontos lenne, hogy az értékelés során összetett vizsgálattal, a különböző tanulási dimenziókat, a tanulási eredményességet befolyásoló egyéb tényezőket (például családi háttérindex) is figyelembe véve, komplex értékelést végezzon.

A mérés-megítélés eszközei tranzitív jellegűek, vagyis akár a teljesítményről, akár a tanulás formájáról, akár a metakognícióról, vagy a tanulás szervezésével történő visszajelzésről van szó, minden dimenzióban használható produktum alapú (pl. esszé, portfólió, előállított termék), performancia alapú (viselkedés-tevékenység megfigyelésére épülő), vagy teszt jellegű értékelés.

A hazai irodalomban a tanulás értékelésének formái jellemzőit gyakran kapcsolják össze az értékelés tartalmi jellegzetességeivel (ZÁGON, 2004; TÓTH, 2012; IMRE, 2012). Ez gyakran vezet félreértelmezésekhez. Erre a legjobb példa, amikor a szöveges értékelést azonosítják a formatív értékeléssel. Ha valaki azt hallja, hogy szöveges értékelés, gyakran kutatóként is azt gondolja, az akkor formatív értékelést jelent. Ilyen az is, ha valaki a társas visszajelzést már önmagában formatív értékelésként értelmezi. Ezek az értelmezések általában a formai jegyek révén igyekeznek azonosítani az értékelés dimenzióját. A forma jegyek azonban nem árulkodnak az értékelés dimenziójáról. A szöveges értékelés vonatkozhat a teljesítményre, amikor szövegszerűen leírt kritériumok mentén értékelik valakinek a teljesítményét, vagyis ekkor nem formatív az értékelés, hiszen szövegesen ugyan, de a teljesítményt értékelték. Amikor a tanár összeírja tanítványa számára, hogy milyen hasznos tanulási tevékenységeket figyelt meg nála, és ezt a listát közösen átbeszéli, akkor formatív értékelésről beszélünk, hiszen szövegesen, de ebben az esetben a tanulás hogyanjáról szolt a visszajelzés. A társ-reflexió, amikor a tanulásban szintén résztvevő társ ad reflexiót a tanuló számára, szintén vonatkozhat a teljesítményre is, amikor például ő ellenőrzi a társ megoldásait egy feladatlapon. Ilyenkor nem formatív, hanem teljesítményértékelés történik, igaz, társértékelés a formája. Amikor a társak arra adnak reflexiót a társuknak, hogy milyen tanulási, jegyzetelési stb egyéb szokásokat vettek át, vagy szeretnének átvenni tőle, akkor is társreflexió zajlik, de a tanulási viselkedésminták a téma.

Az értékelés formai jegyei, mint például, hogy numerikus vagy szöveges formában valósul-e meg az értékelés, tehát nem adnak biztos iránymutatást arról, hogy az adott értékelés melyik dimenzióra vonatkozik. A kritérium-orientált teljesítményértékelés alapvetően éppen szöveges jellegű, hiszen a kritériumokat szövegesen érdemes rögzíteni, ez azonban nem formatív értékelés. Másrészt a tanulás hogyanjára vonatkozó összegző jellegű értékelés lehet akár numerikus is (pl. a tanuló a kapott szöveges forrásokat alapvetően 3 különböző szövegfeldolgozási stratégiával dolgozta fel). Az értékelés formai jegyei tehát minden értékelési dimenzióban megjelenhetnek (szöveges, numerikus, társas és ön-értékelés stb.), így nem adnak útmutatást az értékelés tartalmára vagy dimenziójára vonatkozóan.

A javasolt négy értékelési dimenzió alapján a tanulási-tanítási folyamat tervezése számára különböző aspektusokat, különböző megközelítéseket lehet ajánlani. A teljesítmény értékelésére vonatkozó dimenziót akkor támogathatják leginkább a pedagógusok, ha tudatos, kompetencia alapú, kritérium-orientált fejlesztés kialakítására törekednek, vagyis a résztvevők számára is világosak és tudatosan követhetők az elérendő, megvalósítandó, kifejlesztendő tanulási és tudásbéli kritériumok, kompetencia-elemek. A tanulás tervezése, szervezése és irányítása során *tudatos kompetencia alapú fejlesztésnek* nevezzük, amikor ezeknek a kritériumoknak a tudatos követésére mind a pedagógus, mind a tanulásban résztvevők oldaláról releváns és tervezett tevékenységek sora valósul meg. A formatív értékelés során, amikor a tanulás formai elemeire, a tanulás hogyanjára kíván a pedagógus visszajelzéseket biztosítani, célszerű a *tanulva cselekedni* (*doing by learning*, lásd pl. SCHANK, 1995) megközelítést szem előtt tartani. Vagyis a tervezés, szervezés és irányítás során olyan

tanulási tevékenységeket tervezni, amelyek megvalósítják az elvárt tanulási kritériumokat, mintákat adnak az elvárt tanulási és tudásbéli tevékenységek, viselkedések számára. A metakognitív dimenzió számára a legkézenfekvőbb olyan cselekvéses tanulási helyzeteket teremteni, amelyek az adott cselekvés kontextusában teszik világossá, hogy amit tanulnak, annak mi az értelme, milyen relevanciája van – ez a *cselekedve tanulni* (*learning by doing* lásd pl. BESANKO és tsai, 2010) megközelítés. A szociálkonstruktivista és szociokulturális tanuláselméleti megközelítés felől érkező értékelési dimenzióban javasolt olyan konkrétan, a gyakorlatban is azonnal vizsgálható aspektusokat, alapelveket megadni, amelyek segítségével mind a pedagógus, mind a tanulásban résztvevők reflektálhatnak arra, ahogyan a tanulás szervezési módja befolyásolja saját eredményességüket, jelenlétüket a tanulási folyamatokban. Olyan tervezési és szervezési megközelítések előnyben részesítésére van tehát itt szükség, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulásban résztvevők megértsék, hogy a tanulásuknak milyen személyes, társas és társadalmi relevanciája van (*learning to be, learning to live together* lásd pl. DELORS és tsai, 1996). Tanulásuk milyen módon járulhat hozzá, hogy konstruktív társas kapcsolatokat alakítsanak ki, és sikeres egyéni boldogulásuk révén, méltányos módon részesülhessenek a társadalmi javakból.

## Összegzés

Az értékelés fogalmi hátterének és gyakorlati vonatkozásainak tisztázásához első lépésben kitértünk az értékelés értelmezését a visszajelzés fogalmának használatával. A tanulás különböző dimenzióinak bemutatásával tettük világossá, hogy az értékelés multidimenzióális keretek között talán pontosabban ragadható meg mind az elmélet, mind a gyakorlat számára. A következő lépésben azt vizsgáltuk, hogy amennyiben a tanulás más-más dimenzióra vonatkozik a visszajelzés, az azt jelenti, hogy a viszonyítás alapja is különböző az egyes értékelési dimenziókban. Az értékelés-visszajelzés funkcióinak tárgyalásakor talán a leghangsúlyosabb felismerés az volt, hogy az értékelési funkciók tranzitív jellegűek, vagyis mindegyik tanulási dimenzióban relevánsan alkalmazható funkcióként érdemes azokat felfogni. Ezután az értékelő személy – az egyes tanulási dimenzióknak megfelelő – értelmező, kognitív tevékenységeire hívtuk fel a figyelmet. A tárgyalás zárásaként további, a félreértéseket tisztázandó vizsgálati szempontokat vetettünk fel.

Tanulmányunkban arra tettünk kísérletet, hogy a tanuláselméletek, a kognitív tudományok felismerései mentén, az értékeléssel kapcsolatos neveléstudományi diskurzust tanulmányozva, a tanulás négy feltárt, az eredményességet befolyásoló dimenzióját ajánljuk a fogalmi tisztázás alapjaként. A tanulás alapkérdései a *Mit? Hogyan? Miért? Kiért?* így válnak önálló dimenzióivá az értékelésnek is.

Ebben a fogalmi keretben talán világossá tehető, hogy a négy dimenzióban más és más az értékelés alapja. A teljesítmény értékelésénél a viszonyítás alapja normatív és/vagy kritériumorientált, a formatív értékelésnél a hatékony és eredményes viselkedés és szerepminták képezik az összehasonlítás alapját. A metakognitív visszajelzés során az egyedi és szociális tudáskonstrukciók összevetése az alapja az értékelésnek-visszajelzésnek. A tanulás formájával történő visszajelzés esetén pedig a szervezési módot szükséges összehasonlítani más, hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb szervezési módokkal.

A formatív értékeléssel kapcsolatos értelmezések egyik nehézségét az okozza, hogy a funkciót és a dimenziót gyakran összekeverik, miközben az összefüggés egyszerűen tranzitív jellegű. A diagnosztikus, a folyamatkövető, a szummatív és az intervencionális funkció az értékelés-tanulás mind a négy dimenziójában fontos funkció. Vagyis a diagnózis, a folyamatkövetés, az összegző értékelés, valamint a beavatkozásokat támogató értékelési funkció egyaránt fontos a tanulás eredményessége, a tanulás hatékonysága és modelljei, a



metakognitív felismerések, valamint az életre szóló és élethosszig tartó tanulási attitűdök, képességek, ismeretek szempontjából.

Az értékelés során az értékelő kognitív munkát végez – interpretál, konstruál, reflektál, kritikailag szemlél stb. Az egyes tanulási dimenziókról szóló dialógusok úgy tűnik más-más kognitív folyamatokat, más-más kognitív kompetencia-elemeket mozgósítanak, fejlesztenek az értékelő személyek gyakorlatában. Érdemes az adott területhez leginkább relevánsnak ígérkező kognitív tanári-szakmai kompetenciaelemeket mozgósítani és/vagy fejleszteni, ennek a mozzanatnak a döntő jelentőségére az itthoni diskurzusban is többen felhívták a figyelmet (pl. BÁRDOSY-DUDÁS, 2011; ARATÓ, 2015).

Az is világossá tehető a felvázolt fogalmi keretrendszerrel, hogy az értékelés formai jegyei önmagukban nem adnak felvilágosítást arról, hogy a tanulás milyen dimenziójában ad visszajelzést az adott konkrét tevékenység.

Érintettük az értékelés mélységének a kérdését. Ezzel az volt a célunk, hogy rávilágítsunk, az értékelés használatának van egy öntudatlan szintje, amely teljesen reflektálatlan maradhat az értékelő részéről. A cél azonban az, hogy az értékelés validált mérésekre is építve, komplex szempontrendszer mentén, széles repertoárú értékelési készlettel, hozzáértő és reflektív módon valósuljon meg a mindennapi gyakorlatban.

Mindehhez érdemes olyan tanulásszervezési modelleket keresni, amelyek összetetten képesek megfelelni a tanulás és értékelés négy dimenziójának a mindennapi gyakorlatban. Ilyen modellek például a kooperatív tanulásszervezés különböző modelljei, de akár a frontális moderációra épülő moderátoriskola is.

A tanulmányhoz csatolt függelékben egy összefoglaló táblázatban tettük áttekinthetővé azt a fogalmi keretrendszert, amelyet a fogalmi tisztázás érdekében, ha csak átmenetileg is, felhasználhatónak vélünk, mind a kutatók, mind a pedagógusok számára.

## Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója

### Egy lehetséges fogalmi keretrendszer vázlatja

Az értékelés dimenziói	Visszajelzés a tanulás eredményességére	Visszajelzés a tanulás formájára	Visszajelzés a tanulás miértjére	Visszajelzés a tanulás formájával
Nemzetközi megnevezések	<i>assessment of learning</i>	<i>assessment for learning</i>	<i>assessment as learning</i>	<i>assessment by learning</i>
Az értékelés alapkérdése	<b>Mit?</b>	<b>Hogyan?</b>	<b>Miért?</b>	<b>Kiért?</b>
Az értékelés alapja	– normák és/vagy kritériumok	– formatív hatékonyság és formatív eredményesség	– reflektív és kritikai metakogníció a tudásról	– személyes, szociális, kognitív, metakognitív egységiség
Az értékelés értelmezési keretei	klasszifikáló konstruktív-interpretatív perlokúciós (minősítő)	konstruktív-interpretatív produktív	konstruktív-interpretatív transzformatív	konstruktív-interpretatív, kooperatív reflektív, kritikai
Az értékelés funkciói	diagnosztikus, folyamatkövető, intervencionális, szummatív	diagnosztikus, folyamatkövető, intervencionális, szummatív	diagnosztikus, folyamatkövető, intervencionális, szummatív	diagnosztikus, folyamatkövető, intervencionális, szummatív
A mérés-megítélés eszközei	produktum peformancia teszt	produktum peformancia teszt	produktum peformancia teszt	produktum peformancia teszt
Az értékelés mélysége	köznapi vélekedés becslés <i>mérésre épülő</i> komplex	köznapi vélekedés becslés <i>mérésre épülő</i> komplex	köznapi vélekedés becslés <i>mérésre épülő</i> komplex	köznapi vélekedés becslés <i>mérésre épülő</i> komplex
Javasolt tanulászervezési megközelítések	Tudatos kompetencia-fejlesztés	Tanulva cselekvés/ <i>Doing by learning</i>	Cselekedve tanulás/ <i>Learning by doing</i>	Életre szóló tanulás/ <i>Learning to be and live together</i>

### Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc (2008): A kooperatív tanulás szerepe az IPR alapú intézményfejlesztésben. In ARATÓ Ferenc (szerk.): *Kooperatív tanulászervezés az integráció szolgálatában*. Educatio Társ. Szolg. Kht., Budapest. 7-12.
- ARATÓ Ferenc (2011a): A kooperatív tanulászervezés paradigmatis jellege In Kozma Tamás – Perjés István szerk. *Új kutatások a neveléstudományokban 2010*, MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.11-22.
- ARATÓ Ferenc (2011b): Csoportalakítás és csoportfejlesztés kooperatív tanulászervezéssel hallgatói csoportokban. In Arató Ferenc szerk. *Kooperatív tanulászervezés a felsőoktatásban*. PTE BTK, Pécs 89-105.
- ARATÓ Ferenc (2013a): A deeper insight – How to provide a wider range of assessment in our everyday practices? (plenáris előadás a VI. Encontro do CIED – I. Encontro Internacional em Estudos Educacionais konferencián, 2013. november 15-16)
- ARATÓ Ferenc (2013b): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigação às Práticas*, 3(1), 57-79.
- ARATÓ Ferenc (2014): On deconstruction of Education. In Hungarian Educational Research Journal 4(4)
- ARATÓ Ferenc (2015): Korlátozó előítéletek intézményvezetők körében. In *Autonómia és felelősség* 2015 Vol. I. 1. 45-58.

- ARATÓ Ferenc - VARGA Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve - Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelméibe* (átdolgozott, bővített kiadás), Mozaik Kiadó, Szeged.
- ARONSON, Elliot (2008) *A társas lény*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 504 oldal.
- ARONSON, J., - JUAREZ, L. (2012): Growth mindsets in the laboratory and the real world. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education* (pp. 19–36). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- ASSESSMENT REFORM GROUP (2002): *Assessment for learning: 10 principles*. Research-based principles to guide classroom practice assessment for learning. ARG, online kiadás <https://www.aaii.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>
- ASSESSMENT REFORM GROUP (2006): *The role of teachers in the assessment of learning*. Newcastle Document Services, Newcastle.
- BAIRD, J.A., ANDRICH, D., HOPFENBECK, T. N., & STOBART, G. (2017). *Assessment and learning: Fields apart*
- BÁRDOSY Ildikó – DUDÁS Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 190.
- BÁTHORY Zoltán (2000) *Tanulók, iskolák – különbségek*. Egy differenciális tanításmélet vázlata. Okker Oktatási Kiadó, Budapest.
- BENDA József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/9. sz. 26–37. és 10. sz. 21–30.
- BENNETT, Randy Elliot (2011): *Formative assessment: a critical review*. In *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Volume 18 Issue 1. 5-25 | Published online: 25 Jan. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 24(3), 317–350. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337>
- BENNETT, Randy Elliot (2010): *Cognitively based Assessment of, for, and as learning (CBAL): A preliminary theory of action for summative and formative assessment*. In *Measurement* 2010/8 70-91.
- BESANKO, David – DORASZELSKI, Ulrich – KRYUKOV, Yaroslav – SATTERTHWAITTE, Mark (2010): *Learning by Doing, Organizational Forgetting, and Industry Dynamics*. In *Econometria* Vol. 78 (2) 453-508
- BLACK, P. – WILIAM, D. (1998): *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. *Phi Delta Kappan* 80. 2. 139-148.
- BLACK, P. – WILIAM, D. (2009): *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- BLACK, Paul – McCORMICK, Robert – JAMES, Mary – PEDDERD, David (2006): *Learning How to Learn and Assessment for Learning: a theoretical inquiry*. *Research Papers in Education* Vol. 21, No. 2, June 2006, pp. 119-132
- BLACKWELL, L. S., TRZESNIEWSKI, K. H., & DWECK, C. S. (2007). *Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention*. *Child Development*, 78(1), 246–263. doi:10.1111/j.14678624.2007.00995.x
- BLOOM, B. S. (1969). *Some theoretical issues relating to educational evaluation*. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means* (Yearbook of the National Society for the Study of Education, Vol. 68, Part 2, pp. 26–50). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- BOOTH Tony – AINSLOW Mel (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, revised edition*. CSIE, New Redland Building, Coldharbour lane, Frenchay, Bristol. 122
- BRASSÓI Sándor, HUNYA Márta, VASS Vilmos (2005): *A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása*. *Új pedagógiai Szemle*. július-augusztus.

- BROOKHART, Susan M. (2010): *Formative assessment Strategies for Every Classroom: An ASCD Action Tool*. ASCD, Alexandria.
- CHAPPUIS, J. (2009). *Seven strategies for assessment of learning*. Boston, MA: Pearson.
- CLARK, I. (2012): Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. In *Educational Psychology Review* 2012/24 205-249
- CROOKS, T (2004): Tensions between assessment for learning and assessment for qualifications. paper presented at the Third Conference of the Association of Commonwealth Examinations and Accreditation Bodies (ACEAB), Fiji.
- CSAPÓ Benő, CSIKOS Csaba, KOROM Erzsébet (2016): Értékelés a kutatásalapú természettudomány-tanulásban: a SAILS projekt. In *Iskolakultúra* Vol. 26. 3. 3-16.
- DELORS, Jacques et al. (1996): *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO
- DURLAK, J., WEISSBERG, R., DYMNIKI, A., TAYLOR, R., & SCHELLINGER, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- EARL, L., - KATZ, S. (2005). *Rethinking Classroom Assessment With Purpose in Mind*. Winnipeg, Manitoba: Western Northern Canadian Protocol.
- FALUS Iván (szerk.) (2003) *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FLETCHER, Anna - SHAW, Greg (2012): How does student-directed assessment affect learning? Using assessment as a learning process. In *International Journal of Multiple Research Approaches* Vol. 6. 3. 245-263.
- FOUCAULT, Michel (1994): A szubjektum és a hatalom. in Pompeji 1994/1-2. 177-187.
- GOLNHOFFER Erzsébet (2003) A pedagógiai értékelés. In Falus Iván (szerk.) *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 385-416.
- GORDON, Thomas (2001) *Tanítsd gyermeked (ön)fegyelemre!* Assertiv Kiadó, Budapest.
- GREENSTEIN, Laura (2010): *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment*. ASCD, Alexandria.
- HUME, A., & COLL, R. (2009). Assessment of learning, for learning, and as learning: New Zealand case studies. in *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 269-290.
- IMRE Anna (2012): Fejlesztő értékelés az általános iskolákban. In *Educatio* 2012/3 386-400.
- JAMES, Mary (2017) ( Re)viewing assessment: changing lenses to refocus on learning. in *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. Vol. 24(3) 404-414
- JAMES, Mary - LEWIS, Jenny (2012) Assessment in harmony with our understanding of learning: problems and possibilities, In: J. Gardner (Ed) (2012) *Assessment and Learning*. 2nd Edition. (London: Sage) 187-205
- JOHNSON, D. W. - JOHNSON, R. T. (2009): An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Downloaded from <http://er.aera.net> on July 14, 2015
- JOHNSON, Roger T. - JOHNSON, David W (1989) *Cooperation and Competition: Theory and Practice*. Edina: Interaction Book Company
- JOHNSON, Roger T. - JOHNSON, David W. (1999) *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn and Bacon
- JUSSIM. L., ROBUSTELLI, S., & CAIN, T. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In A. Wigfield & K. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 349-380). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- KAGAN, Spencer - KAGAN, Miguel (2009) *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing
- KLENOWSKI, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263-268. doi:10.1080/09695940903319646

- KNAUSZ Imre (2008) *Mit kezdjünk az értékeléssel?* Educatio Kht., Budapest.
- KUCEY, Sharen, – PARSONS, Jim (2012) Linking Past and Present: John Dewey and Assessment for Learning. *Journal of Teaching and Learning*. VOL. 8 NO. 1
- MANSELL, W., JAMES, M., ASSESSMENT REFORM GROUP, & NEWTON, P. (2009). Assessment in schools. Fit for purpose? A commentary by the Teaching and Learning Research Programme. London, England: Economic and Social Research Council, Teaching and Learning Research Programme.
- MERTON, Robert K. (1948): The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, Vol. 8, no. 2, 193-210.
- MEZIROW, J. (2000): *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- MOEED, Azra (2015): Theorizing Formative Assessment: Time for a Change in Thinking, *The Educational Forum*, 79:2, 180-189
- NAGY József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. 206
- NAGY József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik, Szeged. 384
- NISSSEN, Peter – IDEN, Uwe (1999): *Moderátoriskola*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- RAMAPRASAD, A. (1983): On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4–13.
- ROGERS, Carl (2004): Az igazán fontos tanulás a terápiában és az oktatásban in *Valakivé válni – A személyiség születése*. Budapest: Edge 2000 Kft 347-368.
- ROSENTHAL, Robert (2003): Covert Communication in laboratories, Classrooms, and the truly Real World. in *Current direction in Psychological science*. Blackwell Publishing, Volume 12, nr. 5, 151-154.
- SADLER, D. Royce (1989): Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- SADLER, D. Royce. (2010): Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5): 535-550.
- SCHANK, Roger C. (1995): What We Learn When We Learn by Doing. (Technical Report No. 60). Northwestern University, Institute for Learning Sciences.
- SCRIVEN, M. (1967): The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.
- SHARAN, Yael (2012): What we can learn from the history of cooperative learning. In: Annette Hildebrand Jensen, Ed., *Perspektiver pa Cooperative Learning*. Dafolo, Denmark.]
- SHEPARD, L. A. (2005): Formative assessment: Caveat emptor. Paper presented at the ETS Invitational Conference, New York, NY.
- SKIBA, R., & Peterson, R. (2003): Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.
- SOMOGYI Ágota (2016): A SAILS projekt tapasztalatai a pedagógus szemszögéből: a kutatás-alapú tanulás szervezésének és értékelésének hatása a pedagógus attitűdjére. In *Iskolakultúra* Vol. 26. 3. 101-108.
- SZABÓ Imre Gábor (2014): Értékelési szubjektivitás a gyakorlatban. In *Iskolakultúra* Vol 24. 9. 86-95.
- SZIVÁK Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Tankönyvkiadó, Budapest. 121
- TARAS, M. (2005): Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478. doi:10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x
- TÓTH Edit (2012): Pedagógusok nézetei az osztályzásról és a szöveges értékelésről. In *Iskolakultúra* Vol. 22. 2. 34-45.
- VAMOS Ágnes (2003): Metafora a pedagógiában. *Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest*.

- VOJNITSNÉ Kereszty Zsuzsa – KÓKAYNÉ Lányi Marietta (2008): *Könyv a differenciálásról: máshonnan – máshogyan – együtt– Kézikönyv az 1–6. évfolyamon tanítók számára.* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
- WATKINS, C. (2003): *Learning: a sense-maker's guide.* London: Association of Teachers and Lecturers.
- WENGLINSKY, H. (2002): How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12).
- WILLIAM, Dylan (2007): Once you know what they've learned, what do you do next? Designing curriculum and assessment for growth. In R. W. Lissitz (Ed.), *Assessing and modeling cognitive development in school* (pp.241–270).MapleGrove, MN:JAMPpress.
- WILLIAM, Dylan (2011): What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*,37(1),2–14.
- WILLIAM, Dylan (2017): How Can Assessment Support Learning? A Response to Wilson and Shepard, Penuel, and Pellegrino. *Educational Measurement: Issues and Practice* xxxx2018,Vol.00,No.0,pp.1–3
- WILLIAM, Dylan., LEE, C., HARRISON, C., & BLACK, P. (2004): Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11(1), 49–65.
- WUBBELS, Theo (2005): Hogyan változtassuk meg a tanárjelöltek felfogását? In: Szabó László Tamás (szerk): *Didaktikai szöveggyűjtemény.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem, Debrecen. 230-235.
- ZÁGON Bertalanné (szerk.) (2004): *Értékelés osztályozás nélkül. Ismertető pedagógusoknak, szülőknek.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó





VARGA ARANKA

# Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban

*A tanulmány célja olyan társadalomfilozófiai és társadalompolitikai megközelítések bemutatása, melyek fontosak a neveléstudomány számára is. Az esélyegyenlőség összefüggéseinek feltárása, pszichológiai és pedagógiai aspektusú megközelítése hozzá tud járulni a sokszínű tanulói környezet hatékony, eredményes és méltányos működtetéséhez. E mellett az interszekcionalitás és az empowerment fogalmainak összekötése az inkluzív tanulási környezet és a reziliens diák jellemzőivel neveléstudományi nézőpontba helyez szociológiai, szociálpolitikai kérdéseket. A fogalmi „adaptáció” alátámasztására a Pécsi Tudományegyetem Wlilocki Henrik Szakkollégiumának szakmai koncepciója szolgál, melyet a szakkollégistákkal felvett mélyinterjúk elemzése példáz. Így egyidejűleg ismerhetünk meg egy roma szakkollégiumot elvei és működési gyakorlata alapján és tekinthetünk az esélyegyenlőség kérdéskörére a hozzá kapcsolódó fogalmi dimenziók összefüggérendszerébe mentén.*

*Kulcsszavak: interszekcionalitás, inkluzivitás, reziliencia, empowerment, roma szakkollégium*

## Bevezetés

A roma szakkollégiumi<sup>1</sup> hálózat létrehozása fontos oktatáspolitikai döntés a hazai cigányság esélynövelő támogatása érdekében. (FORRAY szerk., 2015) A hálózat 11 pontján működő – felsőoktatási vagy egyházi fenntartású – szakkollégiumok kiterjednek az ország nagy részére és összességében közel 300 hátrányos helyzetű, többségében roma/cigány felsőoktatásban tanuló fiatal sokrétű támogatását végzik. Lényeges látni, hogy a szakkollégiumi keretben nyújtott támogatások milyen személyes élethelyzetekre, közösségi igényre adnak releváns válaszokat. Továbbá szükséges átgondolni, hogy a következő generáció cigány értelmiségére alapvetően ható intézménytípus milyen pedagógiai elvek és célok mentén működik. Mindehhez megkerülhetetlen a téma nevelésszociológiai beágyazásának és esélyegyenlőség szempontú megközelítésének tárgyalása. Továbbá megkerülhetetlen olyan fogalmak tisztázása – inklúzió, empowerment, reziliencia, interszekcionalitás –, melyek csak részben vannak jelen a neveléstudományban és összefüggéseik, egymásra hatásuk sem tisztázott. A Pécsi Tudományegyetem roma szakkollégiumát ebbe az elméleti keretbe „illesztve” mutatjuk be, tematizálva 15 éves működése során megszilárdított pedagógiai célkitűzéseit. A 2017/2018-as tanév első félévének roma szakkollégiumi hallgatói körében (32 fő) felvett 27 életút-interjú elemzésével pedig a célok gyakorlatba ültetéséről kapunk szemléletes képet.



## Kiindulópont - esélyegyenlőség és méltányosság

Az emberi jogok egyetemes nyilatkozata (ENSZ 1948) hetven éve jelent kiindulópontot és jogi alapot minden esélyegyenlőségi kérdéshez, beavatkozáshoz szerte a világon. A Nyilatkozat megalkotásának szükségességét bevezetőjének első bekezdésében így támasztja alá:

*„Tekintettel arra, hogy az emberiség családja minden egyes tagja méltóságának, valamint egyenlő és elidegeníthetetlen jogainak elismerése alkotja a szabadság, az igazság és a béke alapját a világon..”*<sup>2</sup>

Az egyenlő és elidegeníthetetlen jog biztosításának kívánalmait 30 cikkelyben foglalja össze a Nyilatkozat, rámutatva arra, hogy hányféle területen szükséges figyelmet fordítani az egyenlőtlenségek ellensúlyozására. Mindez azokon a történelmi tapasztalatokon nyugszik, melynek gyökerei visszanyúlnak Hammurapi törvényéig és az ókori demokráciáig, majd később, a Francia forradalom idején, a „Szabadság, Egyenlőség, Testvériség” eszméiségében öltöttek testet. A XIX. század közepén lezajlott európai forradalmak a veleszületett jogokat (arisztokrácia) bontották le és általános társadalmi elvárásnéppé jelent meg a „szerzett jogok” (meritokrácia) biztosítása. A következő évszázad elején lezajlott világháborúk és népirtások hatására a XX. század közepére, második felére az esélyegyenlőség (equality) a jogállamiságot megalapozó demokratikus követelménnyé vált. A Nyilatkozat minden személy számára egyenlő esélyeket kíván biztosítani függetlenül származásától, élethelyzetétől.<sup>3</sup> A Nyilatkozat egyetemes befolyásolási szándékát mutatja, hogy az emberiség minden tagja számára mindenhol fenntartja érvényességét, függetlenül attól, hogy a kormányok hivatalosan elfogadták-e az elveit. Ily módon alapvető hatást gyakorol az esélyegyenlőség kérdéskörére, mert jogszabályban rögzített módon garantálja, hogy az esélyegyenlőségi elv - az alapvető jogok, valamint az emberi méltóság - mindenki számára megkülönböztetés nélkül biztosított legyen.<sup>4</sup>

A roma szakkollégiumok a Nyilatkozatban megfogalmazott elveket szemléleti alapként elfogadva a társadalmi hátrányokkal<sup>5</sup> küzdő főként roma/cigány<sup>6</sup> fiatalok tudáshoz, tanulásához való jogát kívánják biztosítani. Megteremtik a felsőoktatásban való sikeres előrehaladás anyagi biztonságát mellett a lelki, tanulmányi, kulturális és közösségi támogatást is. Mindezzel hozzájárulnak ahhoz, hogy hallgatóik magasabb társadalmi helyzetű társaikkal egyenlő módon jussanak lehetőségekhez (*equality of opportunities*), és különös figyelmet fordítanak arra, hogy ne sérüljön a velük kapcsolatos egyenlő bánásmód (*equal treatment*) sem.

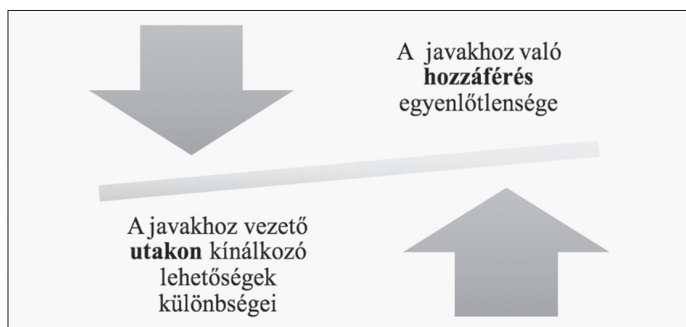
Az esélyegyenlőségre törekvés kétféle, egymással szorosan összefonódó cselekvések összessége. A roma szakkollégium cselekvéseinek egyik célja, hogy az egyenlő lehetőségek (*equality*) eléréséhez szükséges hátrányos megkülönböztetés tilalmát folyamatosan fenntartsa<sup>7</sup>. A roma szakkollégiumok intézményének felsőoktatási törvénybe foglalása<sup>8</sup> explicit mutat rá arra, hogy hallgatói körének jogilag garantált lehetősége van másokkal közös térben és másokkal azonos módon és arányban hozzáférni a felsőfokú tanúláshoz. Továbbá a roma/cigány szakkollégisták felsőoktatási jelenléte és a közösségük által képviselt kulturális értékek folyamatosan hatnak a felsőoktatási környezet cigányságra vonatkozó előítéleteinek megváltoztatására, a befogadóvá válásra. A roma szakkollégium érdekvédelmet is ellát kirívó - diszkriminatív - esetekben.

Az esélyegyenlőségi cselekvések másik oldala az a felismerés, hogy a hátrányt okozó különbségtétel kizárása szükséges, de nem elégséges feltétel. A roma szakkollégiumok kiemelt támogatása is jelzi, hogy hallgatóinak valódi esélyegyenlőségéhez támogató feltételeket kell teremtenie a társadalomban megmutatkozó különbségek (méltánytalanságok) ellensúlyozásaként. A szakkollégiumok sokrétű szolgáltatásrendszere jelenti a méltányosság (*equity*) szempontjának érvényesítését, mely a hallgatók aktív részvételével és

személyre szabottan célozza, hogy a szociálisan hátrányos környezetből érkező szakkollégisták valóban élni tudjanak a felsőoktatás által felkínált javakkal. (TRENDL, 2015) Vagyis a szakkollégiumok másik alappontja a méltányos megközelítés, mely az egyenlő jogi státusz és a tényleges társadalmi helyzet közötti eltérés ellensúlyozását célozza. A méltányos támogatások vonatkoznak egyrészt a társadalmi javakhoz való hozzáférésre, másrészt a társadalmi javakhoz vezető utakra. Mindemellett a roma szakkollégiumok küldetésében elsődleges szerepet játszik a roma/cigány kisebbségi csoportba tartozó hallgatók bevonása. A roma/cigány hallgatók társadalmi egyenlőtlenségének tényezője a kisebbségi hovatartozásukhoz kapcsolódó előítélet, stigma, mely a társadalmi javakhoz való hozzáférést (társadalmi szint) gátolja. Ez a stigmatizált helyzet, a mások által negatívan értékelt csoporttagság kihat az egyén társas identitására és azon keresztül az önértékelésre és érzelmi jólétére is (egyéni szint). (SMITH és tsai., 2016) A roma szakkollégium miközben a társadalmi javakhoz való hozzáférést sokoldalúan segíti, az identitást szem előtt tartó és erősítő tevékenységeivel tagjai egyéni szintjére is döntő hatással van. Ennek az egyéni szintnek a figyelembevételre elengedhetetlen a tanulói hátrányok sikeres megküzdéséhez szükséges reziliencia kibontakoztatásának tudatos támogatásához. Az egyéni szinten történő támogatások továbbá eredményezik az empowerment kialakulását, mellyel az egyéni szintű törekvések visszahatnak a közösségre, így a társadalmi szintre is.

A javakhoz hozzáférés különbözőségei a felsőoktatásban tanulók esetén is átláthatóbbak, egy részük egyszerűen kezelhető. Ilyen eset a pénzhiány, ami ösztöndíjjal ellensúlyozható, vagy a felsőoktatási elindulás adminisztrációs nehézségei, mely tapasztaltabb diáktárs segítségével feloldható. A javakhoz hozzáférés hiányosságát azonban sokszor olyan folyamatok (javakhoz vezető utak) elmaradása okozza, melyek összetettsége sokrétűbb és hosszabb időtávra ható ellensúlyozást kívánnak. Előfordul köznevelésből hozott tanulási vagy más kulcskompetenciák fejletlensége a szakkollégisták körében (JENEY – KERÜLŐ, 2016), illetve a települési vagy társadalmi hátrányból következő kulturális tőkék hiánya is. Jellemző még, hogy mind a családi szocializációtól egyre távolodó tanulási környezet, mind pedig a kisebbségi (stigmatizált) csoporthoz tartozás érzése jelentősen és sokszor negatívan hat a tanulók önértékelésére és végső soron gátját jelentheti a sikeres előrehaladásuknak.

Alapvetően cirkulárisan működő jelenségekkel állunk szemben: a javakhoz való hozzáférés egyenlőtlensége eltérést okoz a javakhoz vezető utakon kínálkozó lehetőségekben, míg a javakhoz vezető utak egyenlőtlenségének következménye lesz a javakhoz hozzáférés mértéke. (1. ábra) Közös pont, hogy mindkét esetben ugyanazok a konzerváló okok állnak az egyenlőtlenségek hátterében. A szakkollégiumok a méltányos beavatkozásaik tervezésekor tisztában voltak az egyenlőtlenségek hátterében álló mechanizmusokkal, és azok lebontására, ellensúlyozására folyamatosan törekszenek. (VARGA, 2015a; JANCSÁK, 2016)



1. ábra – Az esélyegyenlőség / egyenlőtlenség kettőssége

## Fókuszban lévő csoport – interszekcionalitás

A roma szakkollégiumok tagjaikat tekintve olyan helyzetben vannak, mely helyzetet a szakirodalom az interszekcionalitás jelenségével írja le. Az interszekcionalitás során kialakult összetettséget kétféle egyenlőtlenségi helyzet összefonódása okozza. Az állandósult helyzetben új társadalmi kategóriaként manifesztálódik többféle, egymással kölcsönhatásba lépő egyenlőtlenségi kategória, mely során az elnyomás különböző okai nem választhatók szét (ASUMAH-NAGEL, 2014; SEBESTYÉN, 2016). Az interszekcionalitás a roma szakkollégiumok hallgatói esetén a szociális helyzettel összefüggő különböző tőkehiányok (anyagi javak, kulturális, társadalmi és szimbolikus tőkék<sup>9</sup>) és a negatív társadalmi megítélés (látens vagy diszkriminatív formában<sup>10</sup>) egymást erősítő hatásainak összessége.

A roma szakkollégiumok létrehozását és célcsoportja meghatározását alapvetően befolyásolta, hogy Magyarországon a szociális hátrány és roma/cigány közösségbe tartozás összefonódó kategóriát alkot. Többféle kutatás mutatott rá az elmúlt évtizedekben, hogy hazánkban a szociális helyzetből adódó hátrányokat tovább súlyosbítja a roma/cigány kisebbségi csoporthoz társuló negatív társadalmi előítélet (FORRAY – HEGEDŰS, 2003; FORRAY – PÁLMAINÉ ORSÓS, 2010; CSERTI CSAPÓ – ORSÓS, 2013; NEMÉNYI, 2013). Az oktatási fókuszú vizsgálatok adatokkal igazolták, hogy a hátrányos helyzetű, és a roma/cigány tanulók iskolai kudarcai nagy átfedést mutatnak, így ezen jellemzőkkel kapcsolatos oktatási kérdések nem választhatók el (HÍVES, 2015; FEHÉRVÁRI, 2015). A cigányság iskolázottsági helyzetét taglalva a kutatók ugyan fokozatosan javulást írtak le, azonban azt is megállapították, hogy a távolság (lemaradás) nem csökkent a nem cigány lakossághoz képest (HAVAS – LISKÓ 2002; KEMÉNY és tsai, 2004; ZOLNAY, 2015). A roma/cigány tanulók iskolai teljesítményének lemaradását – az országos kompetenciamérés eredményeinek elemzése alapján – a szegénység és az etnikai szegregáció egyidejű fennállása súlyosbítja leginkább (KERTESI – KÉZDI, 2012; FEJES – SZÜCS, 2017).

Felismerve az interszekcionalitás jelenségét, tudatában kell lenni, hogy egymásra hatásuk ellenére fontos az összefonódó csoportjellemzők tudatos kezelése, mert összemérésük téves következtetésekhez és beavatkozásokhoz vezet. Az egyik elérendő hatás a szociális hátrányokból adódó hiányosságok csökkentése, melyhez kompenzációt szolgáló, méltányos szolgáltatásokat kell nyújtani. A roma szakkollégiumok intézményes terei a különböző – kulturális, társadalmi, szimbolikus – tőkék megszerzését segítik és a tőkebirtokláshoz hozzájárulva a társadalmi javak elérését támogatják. A másik fontos beavatkozási terület a kisebbségi csoporthoz tartozáshoz kapcsolódik, és a kulturális értékekre építő, valamint a rasszista előítéleteket visszaszorító cselekvéseket foglalja magába (ARATÓ, 2007; BIGAZZI, 2013). A roma szakkollégiumok közössége a személyes és szociális identitás megerősödését célozza. Az identitás fejlődését célzó folyamatok olyan szolgáltatásokba ágyazódnak, amelyek a szakkollégisták kompetenciafejlesztésén túl a reziliencia és empowerment kiteljesedését tudatosan segítik. Mindezek egyúttal hatással vannak a társadalmi környezet érzékenyítésére, a kirekesztő előítéletek csökkentésére.

## A vizsgált csoport

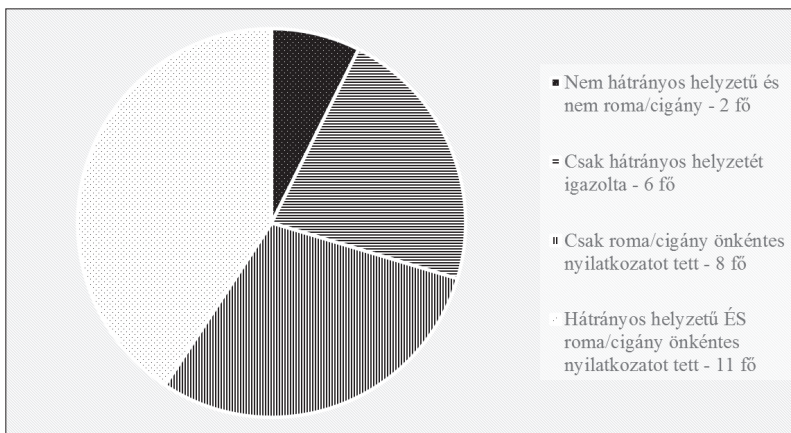
A Pécsi Tudományegyetemen 15 éve működő Wlislöcki Henrik Szakkollégium alapítás-kori célja volt, hogy a romológia iránt érdeklődő cigány és nem cigány hallgatók számára tudományos közösséget nyújtson. A szakkollégium jelentős Európai Unió forrás (Phare) segítségével indult, majd 2004-től 2013-ig, évente 10-12 hallgató öntevékenységre építve, egyetemi támogatással működött. 2013-tól ismét európai forrással (TÁMOP) támogatva bővítette tevékenységét és hallgatói körét – belépve a roma szakkollégiumi körbe. A vizs-

gálat idején a 2016-ban indított, szintén európai finanszírozású (EFOP) komplex programját valósítja meg a szakkollégium – 32 hallgató részvételével.

A vizsgálatba bevont pécsi roma szakkollégium tagságának 84%-ával (27fő) készült mélyinterjú 2017 őszén. A mélyinterjú rákérdezett a hallgató élettörténetére, ezen belül a családi és iskolai emlékekre. Kitért a szakkollégiumba kerülés körülményeire és az ott szerzett tapasztalatokra – különös tekintettel a szakkollégium nyújtotta szolgáltatások, az identitás, az önkéntes munka és a közösségre vonatkozó véleményekre. Végezetül a jövőbeli terveiket osztották meg a szakkollégisták.

Az interjúkérdések annak feltárására irányultak, hogy a hallgatók életútjában milyen külső és belső tényezők fedezhetők fel és ezek hogyan hozhatók összefüggésbe sikeres előre haladásukkal. Mennyire vált belsővé az önsors alakítás képessége és a közösségért való felelősségvállalás? Milyen szerepet tölt be életükben a Wlislöcki Henrik Szakkollégium inkluzív környezete? Mik a rezilienssé válás kritériumai a roma szakkollégium hallgatói esetén?

Az interjúk feldolgozása kvalitatív módon, narratív tartalomelemzéssel történt – előre kialakított kódrendszer segítségével. Az interjúk elemzéséhez felhasználásra kerültek a megkérdezett hallgatók szakkollégiumi tagságához kapcsolódó adatai is: életkoruk, lakóhelyük, vállalt identitásuk, társadalmi helyzetük, szakkollégiumi tagságuk ideje, felsőoktatási szakjuk, évfolyamuk, melyeket az elemzésben független és függő változóként is kezeltünk.



2. ábra – A vizsgált szakkollégium mintában szereplő hallgatóinak megoszlása a 2017/2018-as tanév I. félévében (N:27)

A megkérdezett szakkollégisták 41%-a (11fő) interszekcionalitással jellemezhető (2. ábra). További 8 fő vallotta magát roma/cigány nemzetiséghez tartozónak, de a hátrányos helyzet jogi kritériumaihoz kapcsolódó dokumentumokat nem adott le. Így összességében a megkérdezettek 70%-a roma/cigány fiatal. Hat szakkollégista igazolta hátrányos helyzetét, de nem sorolja magát a roma/cigány nemzetiséghez. Érdekes kiemelni, hogy a szociális hátrányok néhány szakkollégista esetén olyan súlyosak, hogy ebbe a körbe tartozik olyan hallgató is, aki számára a szakkollégium többek között azt jelenti, hogy „az elmúlt fél évben nem voltam éhes”. Tagja a közösségnek néhány olyan fiatal (2 fő), akik egyik fenti kategóriába sem tartoznak, de érdeklődésük és hátrányaik (pl. csonka család) miatt csatlakoztak a szakkollégiumhoz, támogató háttérrel keresve. Így beszélt családi háttéréről az egyik szakkollégista:

„Hát igazából, ami úgy általánosságban nehezítette az életemet, az valamilyen szinten az anyagi háttér. Meg én úgy gondolom, hogy az is, hogy a szüleimnek az iskolai végzettsége nem nagyobb, mint nyolc általános, és igazából már az általános iskola utáni továbbtanulásban sem nagyon tudtak segíteni. Nem volt kitől megkérdezni, hogy ez hogy működik, vagy mire számíthatok. Szóval minden teljesen ismeretlen volt számomra. Igazából általános iskola után egy szakmával is beértem volna, csak nem tudtam eldönteni, hogy merre menjek, vagy mit szeretnék. És mivel a nővérem a Gandhi Gimnáziumba járt, én is ide jelentkeztem. Hát én úgy gondolom, hogy életemben az egyik legnagyobb sikerem, hogy felvettek az egyetemre. Úgy gondolom, hogy ez tényleg egy nagyon-nagyon dolog. Persze az még ott van, hogy még el kell végezni, de ez folyamatban van, és rajta vagyok.”

A szakkollégisták lakóhelye is változatos: fele (14 fő) baranyai és további 8 fő Somogy megyéből való. Egynegyedük érkezett csak az ország távolabbi településéről. Hatan pécsiek, 9 fő kisvárosból és 11 fő kistépelülésről származik, mely megoszlás is a szociális hátrányokat jelzi. Családi háttérüket tekintve sokszínű a vizsgált szakkollégiumi közösség, melynek tagjai 5 kivétellel bekerültek a vizsgálati mintába is. Közös jellemzőjük, hogy kivétel nélkül olyan hátrányaik vannak, melyek iskolai pályafutásukat nehezítették. Így a velük felvett interjúkból témánkra vonatkoztatható példákat hozhatunk, elemzéseket végezhetünk.

A megkérdezettek kétharmada (18 fő) kollégiumban lakik. Az egyetem 5 karán, ötféle felsőoktatási formában tanulnak, döntően és hasonló arányban a Bölcsész és a Természet-tudományi Karon. A diákok mintegy fele tanárnak készül. A BA képzésen tanuló egyharmadnyi hallgató mérnöki és társadalomtudományi területen van. Egy orvosi és egy művészeti karos diák is tagja a közösségnek. (1. táblázat)

KAR	FŐ	%	SZINT	FŐ	%
ÁOK	1	4%	FSZ <sup>11</sup>	2	7%
BTK	11	41%	BA/BSC	9	33%
MIK	4	15%	MA	1	4%
MŰV	1	4%	Osztatlan	1	4%
TTK	10	37%	Tanári	14	52%

1. táblázat – A vizsgált csoport képzési szint közötti megoszlása (N:27)

A szakkollégiumi tagság időtartama egyenletesen oszlik meg: közel egyharmad-egyharmad arányban vannak az új belépők és a már 1 éve tagok. Van egy stabil – több mint egyharmadnyi – „mag”, akik 2-4 éve tagjai a közösségnek. (2. táblázat) Ez a megoszlás különösen alkalmas a szakkollégium hatásának vizsgálatára a három csoport összevetésében. További összevetésre ad lehetőséget a nemek közötti megoszlás is. A csoport kisebb része nő (10 fő) és többen vannak a férfiak (17fő).



Tagság időtartama	FŐ	%	Betöltött életkor (év)	FŐ	%	Évfolyam <sup>12</sup>	FŐ	%
4 tanév	6	22%	20	2	7%	1	3	11%
3 tanév	3	11%	21	4	15%	2	7	26%
2 tanév	1	4%	22	8	30%	3	7	26%
1 tanév	9	33%	23	3	11%	4	9	33%
új belépő	8	30%	24	3	11%	5	1	4%
			25	7	26%			

2. táblázat – A vizsgált csoport szakkollégiumi tagsági idejének, életkorának és felsőoktatási évfolyamának megoszlása (N:27)

Az életkor 20 és 25 év között található – egyenletes eloszlásban. Meg kell említeni, hogy különböző okok miatt „túlkorosság” jellemzi a vizsgált csoportot. A hallgatók egy része (6 fő) az Arany János Programokból érkezett, így az ott elvégzett előkészítő év miatt idősebbek. Van olyan, aki FSZ képzést követően került magasabb képzésre. A pécsi roma szakkollégium hallgatói körében az FSZ képzés egyfajta „beugrót” jelent a diplomát is adó felsőoktatásba, jelenleg is van (2 fő) erre a képzéstípusra járó és továbbtanulást tervező hallgató. Az is látható, hogy a hallgatók egy része (jelenleg 5 fő) a képzési időt több félév alatt végzi el a minimálisnál – nem teljesített kreditek vagy más problémák miatt.

A szakkollégium működésének nagy (30 fő körüli) hallgatói létszámú 5 évére visszatekintve a diákok jellemzői hasonlóak voltak a jelenleg vizsgált félév adataihoz. A hallgatók körében ugyan van fluktuáció, azonban ritka a végzettség nélküli kilépés. A szakkollégiumi program elhagyása általában a diplomaszerezés, a képzés más helyszínen folytatása, külföldi út<sup>13</sup>, vagy a programból adódó leterheltség miatt történik. A következőkben a szakkollégiumba bekerülés és az ott töltött időszak pedagógiai kereteit és személyes tapasztalatait, valamint a hosszabb távú terveket vizsgáljuk. Elemzésünk a pécsi szakkollégium szakmai koncepciójára és a hallgatói interjúkra támaszkodik, ezeket tematizáljuk az inklúzió, a reziliencia és az empowerment szempontjai szerint. Az inklúzió elvrendszere mentén tematizált szempontokkal a kölcsönös befogadáshoz szükséges külső (támogató) tényezők meglétét lehet vizsgálni a szakkollégiumban. Ennek segítségével leírható, hogy az inkluzív környezet hatása miként vezet el a személyes sikerekig, áttörve a társadalmi hátrányokat (reziliencia). A szakkollégiumban megfigyelhető személyes sikereket közösségi dimenzióba helyezve vizsgálhatjuk a saját és mások sorsáért vállalt felelősség kialakulását (empowerment). Ez jelenti ugyanis az inkluzív környezet további „lépcsőfokát”, mikor a szakkollégium tagjainak cselekvővé válása valódi kölcsönös közösségi támogatást eredményeznek, a személyes „felvérteződés”-től a kortársak segítségével a társadalmi felelősségvállalásig.

## A szakkollégiumba kerülés

A szakkollégiumba jelentkezéshez az információ forrása legnagyobb arányban a már szakkollégista diákoktól eredt – a jelenlegi hallgatók háromnegyede rajtuk keresztül jutott a közösségbe. Részint a középiskolások (főként Arany János programosok) körében végzett pályorientációs tevékenység során, részint az egyetemi karokon, kurzusokon kialakított hallgatói kapcsolatok segítségével kerültek elő az új belépők. Nagy arányban vannak azok a fiatalok, akik tanáruk (középiskolai és egyetemi egyaránt) személyes ajánlására jelentkeztek a szakkollégiumba. Néhány esetben játszott szerepet a jelentkezésben az előzetes személyes tapasztalat a szakkollégiumról – valamely nyitott programon való részvétel tette vonzóvá a szakkollégium közösségét. Elenyésző azok száma, akik a felvételi pályázati kiírás során találkoztak először a szakkollégiummal. A jelentkezés okaként minden esetben a személyes motiváció jelent meg az interjúkban. A közösségbe tartozás igényéről is sok hallgató beszélt, ezen belül is a hasonló helyzetből érkezők köre vonzotta őket. A válaszadók egynegyede hangsúlyozta, hogy az ösztöndíj nélkül nem biztos, hogy tudnának tanulni. Kisebb arányban, de a tudományos életbe bekapcsolódást és a hagyományörzés lehetőségét is megnevezték a szakkollégisták az interjúkban, illetve egyetemi tanulmányaikhoz vártak konkrét segítséget. (3. táblázat)

Téma említése	Szakkollégiumi lehetőség információ forrása			A szakkollégiumi lehetőség / jelentkezés motivációja				
	WHSz / más tanártól	WHSz diáktól	Szóróanyag	Tudományos tevékenység	Ösztöndíj	Egyetemi tanulmányhoz segítség	Hagyományörzés	Közösségi hovatartozás
FŐ	13 fő	21 fő	2 fő	4 fő	7 fő	2 fő	4 fő	17 fő
%	48%	78%	7%	15%	26%	7%	15%	63%

3. táblázat – A vizsgált csoport szakkollégiumba bekerülésének háttere (N:27)

Egy tipikus példa a szakkollégiumba kerülésre:

„Mentor táborban voltam, ott egy (WHSz-es) diák-mentor említette meg a személyes beszélgetéseink kapcsán, hogy ő úgy látja, hogy nekem itt a helyem. És így elgondolkodtam rajta, informálódtam tőle, és így keveredtem mondjuk ide.”

Kérdező: Mi volt a döntő pont, hogy ide jelentkeztem?

„Hát hátrányos helyzetű vagyok, és úgy gondoltam, hogy csak itt van az a társaság, aki az én úgymond köreimből érkezett... És ezért gondoltam, hogy ez a csapat úgymond a én környékemből, én rétegeből jött, úgyhogy itt megtalálom a helyemet. Hogy őszintén tudok beszélgetni mindenkivel. És ők átérzik jobban azt a dolgot, mint amit én mondok, vagy én milyen helyzetben vagyok, és ők megértik a valódi dolgokat, mert ők is ilyen környezetben vannak...”

Látható, hogy a leendő szakkollégisták megtalálásához nem elegendők a hagyományos – felvételi kiírási – fórumok. A személyes kapcsolati háló – a társadalmi tőke – működése elengedhetetlen hozzá. A már szakkollégiumi tagok erre irányuló tevékenysége a hasonló háttérű, fiatalabb társaik iránti társadalmi felelősségvállalásukat erősíti. Egyben a bikulturális szocializáció<sup>14</sup> transzlétoraiként hiteles, mintaadó és vonzó szakkollégiumi közösséget kínálnak az új belépők számára. Az elkötelezett tanárok – a bikulturális szocializáció mediátoraiként – az inkluzív tér működésének szintén meghatározói. Ajánlásuk révén információkhoz, személyes támogatáshoz jutnak az új tagok.

## Intézményi környezet – inklúzió

Napjainkban a tanulás intézményi környezetét vizsgálva a kutatók azt hangsúlyozzák, hogy az esélyegyenlőségi cselekvések az egyének és közösségek értékeit, szükségleteit felismerő és ahhoz igazodó társadalmi környezetben tudnak maradéktalanul célt érni (HURTADO és tsai, 2012). Ez jellemzi az inkluzív<sup>15</sup> (kölcönösen befogadó) környezetet, mely a sokféleség (diverzitás) sikeres kezelését az egyediségből következő szükségletekre való hatékony reagálással éri el. Nyitottságot tükröz, melyet a benne lévők pozitív attitűdje, a sokszínűség értékelésének szemlélete jellemez. Fontos része a teret működtető és felelős személyek szakmai felkészültsége, mely az egyéni életutak megértésében, személyre szabott és eredményes segítésében ölt testet. Közös cselekvés, partneri együttműködés jellemzi, és a benne rejlő diverzitásra való sikeres reagálás alapfeltétele a folyamatos megújulás (VARGA, 2015a).

A példaként elemzett pécsi szakkollégium elsőként fizikai terében törekedett az inkluzivitásra. A szakkollégisták által berendezett közösségi tér – a campusban elhelyezve – mindennapos használói által került kialakításra. A térben lévő tárgyak a diákok igényei, szükségleteihez igazodva alakultak: így van párnákkal kibélelt pihenősarok, tanulóasztal számítógépekkel és konyharész a közös teázásra, étkezésre. A polcokon a diákok kiadványai illetve számukra fontos könyvek vannak, a szekrényekben portfólióikat érhetik el, és a falakra a közös élmények képei kerültek. Az egyetem nyitvatartási idejében a szakkollégisták bármikor használhatják egyénileg is ezt a teret, illetve itt szervezik közösségi találkozóikat is.

Az inkluzivitás tartalmi elemei közül az első a teret működtető személyek befogadó attitűdje és felkészültsége. A befogadó attitűd egy olyan szemléleti alap, mely meghatározó a megvalósuló cselekvések sikerességében. Az elköteleződés, mint „jó szándék”, minden további cselekvés fundamentuma, csak akkor „talál célba”, ha a megvalósítók egyben szakmájukban kiváló „mesterek”, akik képesek hatékony eszközökkel reagálni az inkluzív tér diverzitásából adódó sokféle kihívásra. A szakkollégium működésének két évét vizsgáló záró kutatás (VARGA szerk., 2015) feltárta, hogy az attitűd és mesterségbeli tudás mellett elengedhetetlen a teret működtetők reflektivitása, mely döntően a saját tudásukra, gyakorlatukra irányul és része a folyamatos megújítási szándék. Továbbá elengedhetetlen az is, hogy a működtetés felelősei a bevont szakkollégistákkal és a teret körülvevő partneri háló szakembereivel kölcsönös együttműködési rendszerbe ágyazódnak. A sokféle szereplő tevékenységei párhuzamosan és interakciókon keresztül valósulnak meg úgy, hogy csak egymásra épülően legyenek képesek sikert elérni. Ebben a rendszerben mindenki saját felelősséget kap szerepének megfelelően, melynek több formában biztosított a nyilvánossága, így a számonkérhetősége is. Az egyenlő részvétel és hozzáférés kritériumának további és az inkluzivitás szempontjából is kiemelt biztosítéka az a sokrétű tevékenységrendszer, mely személyre szabott (differenciált) módon igazodik a szakkollégistákhoz. A 3. ábrán felsorolt pedagógiai tevékenységrendszer a pécsi szakkollégium szakmai programjának része. A közösségi terekben és virtuális platformon zajló tevékenységek 3 fő cél szerint tematizálhatók. A bevonódás a szakkollégisták igényei és szükségletei mentén alakul.

1. A szakkollégiumi működés egy olyan közösségbe ágyazódik, melyet az öntevékenység jellemez. A szakkollégisták maguk alakítják kulturális és közösségi programjaikat, melybe érdeklődésük szerint vonódnak be. Ennek része az identitás erősítését célzó programok – a roma/cigány közösség pozitív értéként megélése és az értelmiséggé válás belsővé tétele. A mentori rendszer biztosítja a személyre szabottságot. Transzlétorként az idősebb, tapasztaltabb szakkollégisták, mint mentorok a mozgatói a közösségnek, segítve fiatalabb társaik aktivitásának növelését. A mento-



rok egyúttal önbizalmat, személyes megerősítést (self-help mechanizmus) kapnak a sikeres közösségi működés által.

2. Az egyéni gondoskodás egyik alappillére a tutori rendszer. Felsőoktatásban elismert személyek (egyetemi oktatók) a hallgatók felkérésre személyesen és egyedileg segítik a szakkollégista előre haladását. Ez a szerep visszahat a tutorok elköteleződésére, az egyetemi közeg befogadóbbá tételére. Az egyéni gondoskodás másrészt azt jelenti, hogy a szakkollégisták egyéni igényeihez és szükségleteihez igazítva kérnek/kapnak szolgáltatásokat külső szakemberektől a tanulmányi segítségtől a személyes problémáik megoldásán keresztül a nyelvtanulásig. Az egyéni gondoskodás hatékonyságát növeli, hogy a szakkollégisták karriertervüket a tutorokkal közösen kialakítva, ehhez igazítva válogatnak a felkínált lehetőségek közül. A támogatásuk interaktivitását növeli, hogy a hallgatók előrehaladásukat portfóliójukban rögzítik és egyben reflektálnak fejlődésükre.
3. A felsőoktatási térben a tudományos előrehaladás ruházza fel a szakkollégistákat olyan kulturális tőkével, melyet a későbbiekben a munkaerőpiacon is tudnak kamatoztatni. Ehhez felkészítéseket, illetve többféle gyakorlati lehetőségek kapnak. Támogatást nyerhetnek egyéni és kiscsoportos hallgatói kutatásra, bevonódhatnak oktatókkal közös vizsgálatokba, részt vehetnek konferenciákon szervezőként, előadóként és szakkollégiumi tanulmányutak résztvevői lehetnek. A tudományos élet kínálta lehetőségek széles tárházából minden szakkollégista szakjához, leterheltségéhez, érdeklődéséhez mérten válogathat.

A pécsi szakkollégium 15 éves működésének tapasztalata, hogy a hallgatók tagsági idejük növekedésével egyre aktívabb formálóivá válnak a közösségnek és egyre tudatosabban válogatnak a felkínált szolgáltatásokból.

<p>Tevékeny közösség EMPOWERMENT kialakítása</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kortárs közösségi tevékenység</li> <li>• Identitás fejlesztő akciók</li> <li>• Self-help (mentori) mechanizmus kialakítása</li> <li>• Társadalmi felelősségvállalás fejlesztése</li> </ul>	<p>Egyéni gondoskodás REZILIENCIA támogatása</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutori rendszer biztosítása</li> <li>• Személyre szabott szolgáltatások és fejlesztési folyamat megvalósítása</li> <li>• Portfólió és karrierterv folyamatos vezetése</li> </ul>	<p>Személyes tudomány KULTURÁLIS TŐKE növelése</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sokrétű felkészítő tevékenység</li> <li>• Sokféle tudományos lehetőség igényekhez, igazítottan</li> <li>• Folyamatos pozitív visszacsatolás</li> </ul>
--	--	--

3. ábra – A vizsgált szakkollégiumi szolgáltatásrendszer 3 pillére  
(saját szerkesztés a Szakmai Koncepció (2016) alapján)

## Személyes sikerek – reziliencia

A vizsgált szakkollégium diákjai körében egy előző hullámban is készültek életútinterjúk, melyek elemzése magas társadalmi státuszú kontrollcsoporttal összevetésben történt (RAYMAN – VARGA, 2015). Az elemzés fókuszja az iskoláztatás során felmerülő nehézségek és az azokkal való megküzdés mikéntje volt. A felvett interjúkban a magasabb társadalmi státuszú környezetben felnőtt egyetemisták kevés nehézséget említettek tanulmányaikkal összefüggésben, melyek megoldásában leginkább a család játszott szerepet. A hátrányos környezetből a felsőoktatásba továbbjutó roma/cigány diákok (szakkollégisták) lényege-

sen több nehézséget emeltek ki az iskolai előrehaladásra visszaemlékezve, mely problémákat elsősorban az iskola és a külső szervezetek kompenzáltak. Bár az intézményi terekben is bőven akadtak számukra hátráltató tényezők, a támogató szereplők ezek hatását átírták, így a hátrányokat képesek voltak ellensúlyozni. Mindez azt bizonyította, hogy az inkluzivitás megfelelő aránya segítette a hátránnyal küzdőket rezilienciájuk kiteljesedésére.

A reziliens diák jellemzője, hogy sikeres előrehaladását gátló hátrányai (rizikó tényezők) vannak, ám ezek ellenére sikeres a tanulmányi pályafutásuk. Vagyis a javakhoz vezető úton képesek sikeres tőkebefektetéseket tenni, és a javakhoz hozzáférésük sem korlátozott. Ehhez elengedhetetlen, hogy a nehéz körülményekhez való sikeres alkalmazkodáshoz, a reziliencia kialakulásához olyan támogató (protektív) feltételek álljanak rendelkezésre, melyek képesek ellensúlyozni a rizikó-tényezőket. Külső rizikó-tényezőnek tekinthető az alacsony szocio-ökonómiai státusz (társadalmi hátrány, negatív társadalmi megítélés) és a személyes élet traumatikus eseményei is. A környezetből eredő (külső) protektív feltételek a szocializációs közeg (család, iskola, a kortárs csoport) kapcsolati hálójában érhetők el (MASTEN és tsai. 2008; CZEGLÉDI, 2012; HOMOKI, 2016). A tanári támogatásra így emlékszik vissza az egyik szakkollégista.

*„És akkor utána, hatodik után, elkezdődtek nekem, hogy versenyekre jártam, akkor az irodalomban is otthon voltam még, és onnantól kezdve már elkezdtek figyelni a tanárok is. És akkor már a középiskolai felvételihez, mert ott nekem volt egy szóbeli elbeszélgetésem, amit a középiskola kért, arra a felkészüléshez már volt tanárom, aki csak úgy, jókedvből, önzetlenségből elvállalt, és külön, órák után ott maradt velem bioszozni. Mai napig tartom egyébként ezekkel a tanárokkal a kapcsolatot.”*

A vizsgált csoport tagjainak döntő része reziliensnek mondható, hiszen hátrányait áttörve sikeresen haladtak előre a köznevelésben és jelenleg a felsőoktatásban tanulnak. A 2015-ös interjúkban elhangzott esetek elevenedtek meg a jelenlegi szakkollégisták történeteiben is. Egyéni hátránya van minden ötödik diáknak, melynek leküzdésére különböző stratégiát alakítottak ki az iskoláztatás során.

*„Diszgráfiás vagyok, lassan írok, és nem derült ki a diszgráfia, mert túl szégyelltem, hogy lassan írok, hogy egészen középiskolás koromig nem mertem senkinek megmutatni a füzetem, meg semmi, hanem így eltitkoltam, hogy nem tudtam jegyzetelni, meg nem tudtam leírni szavakat. És a tollbamondásnál is direkt nem tettem föl a füzetem a padra, és úgy írtam az ölemben, meg ilyesmi. A tollbamondásban csak félig írtam le a szavakat, a végén majd kiegészítem, mert emlékszem majd a szavakra. És amikor (a tanár) másodjára lediktálta, addig én kiegészítettem a szavakat.”*

Nagy arányú (44%) a traumatizáló életesemények említése az interjúkban, melyek hatását – mégha némiképp fel is dolgozva – a mai napig hordozzák a szakkollégisták. Csekély volt azoknak a száma, akik nem beszéltek nehéz anyagi körülményeikről – összefüggésben a szülők iskolázatlanságával, munkanélküliségével vagy éppen az árvasággal. (4. táblázat)

Téma említése	Egyéni hátrány	Családi hátrány		Családi előny	
	(pl. diszlexia)	Traumatizáló esemény (deviancia / családi tragédia)	Szegény, árva, sok testvér, iskolázatlan szülők, állami gondozott	Tanulási segítség, folyamatos motiválás	Mintaadó testvér
FŐ	6	12	22	20	9
%	22%	44%	81%	74%	33%

Téma említése	Általános Iskola		Középiskola	
	Hátrány - Kirekesztő tanár és/vagy diák	Előny - Segítő tanár és/vagy diák	Hátrány - Kirekesztő tanár és/vagy diák	Előny - Segítő tanár és/vagy diák
FŐ	15	15	2	23
%	56%	56%	7%	85%

4. táblázat - A vizsgált csoport életút-jellemzői (N:27)

Kiugró az is, hogy a diákok háromnegyede erősen motiváló családi háttérről tett említést, olyan szülőkről, rokonokról, akik ha a tanulásban nem is tudtak segíteni, annak feltételeit igyekeztek megteremteni, és fontosnak tartották a továbbtanulást. Szintén magas arányban – a hallgatók harmada – említett olyan testvért, akinek mintaadása fontos volt az iskolai döntések során. Láthatóan a szakkollégisták környezetében vannak olyan családi minták – idősebb testvér vagy szülő -, melynek követése kiugró támogatásként jelent meg a narratívákban. Ennek hátterében egyrészt az áll, hogy a családi minta szerepmódként növelte az én-hatékonyságukat, hiszen láttak maguk előtt valakit, aki hozzájuk hasonló helyzetben volt, és a megpróbáltatások ellenére erőfeszítéseivel sikert ért el. Mindez mint motivációs erő segíti a megfigyelő saját képességében való hitét (énhatékonyságát) felépíteni (BANDURA, 2008). Fontos látni azt is, hogy a társas összehasonlítás a kisebbségi csoporton belül a többségi csoporttal összevetésben ellentétes módon működik. A kisebbségi csoportba tartozók önértékelését nemhogy csökkenti, hanem sokkal inkább növeli a saját csoporton belül kiemelkedően teljesítőkkel való személyes összevetés. A kisebbségi csoport esetében ugyanis az egyén a másik sikerében osztozik – ellensúlyozva a stigmatizáltság önbizalom csökkentő hatását. (BREWER – WEBER, 1994)

Az eredmények megerősítették az iskola családdal való együttműködésének fontosságát, mely alapvető a tanulási motiváció érdekében tett közös erőfeszítésekhez. Szintén megerősítést nyert, hogy a felsőoktatásban létrehozott roma szakkollégiumi közösség mint referenciacsoport is nyújthat elérhető, tanulási motivációt jelentő mintákat. Ezt a támogató erőt egészíti ki a kulturális és társadalmi tőke, mely a szakkollégium szolgáltatásaiban, kapcsolati hálójában érhető el.

*„Igazából nagyon sok emberi dolgot ad leginkább a szakkollégium nekem. Mint ahogy a közösség, mind ahogy ti, de tényleg, mert bármivel lehet hozzátok is és hozzájuk is fordulni. És az a mag, ami már kialakult a közösségen belül, az szerintem akkora érték, hogy ez nagyon-nagyon fontos. És ez mindenképpen. És ez egy fixpont már az életemben, legalábbis egy darabig az lesz.”*

A 2015-ben felvett szakkollégista interjúkhoz (RAYMAN – VARGA, 2015) hasonló arányban jelentek meg a 2017-es narratívákban olyan külső hatások – diáktársak és tanárok -, akik vagy nagyon hátráltatták vagy kiemelten támogatták a vizsgált szakkollégistákat iskolai útjuk során. A 4. táblázatban látható, hogy az általános iskolai időszakot felidézve ugyanolyan arányban emlékeztek a hallgatók támogató és hátráltató külső iskolai eseményekre, személyekre. A középiskola idején azonban lényegesen csökken a hátráltató okok említése, és néhány kivétellel mindenki felidézett pozitív élményt. Sokféle magyarázat áll e mögött a változás mögött: visszaemlékezés időbeli távolsága, életkori sajátosságok, kisiskolák homogén tanulói közege stb. Fontos kiemelni, hogy a középfokon említett támogató kapcsolatokban döntő (áttörő) volt a személyesség és a hosszabban – sokszor mai napig tartó – hatás. Minden ötödik diák beszélt a cigányságával kapcsolatos kirekesztő eseményről általános iskolás korában és szintén minden ötödik megnevezett valamilyen szervezetet, akik középiskolás korukban támogatták tanulmányaikban.

A felsőoktatásba továbbhaladással kapcsolatban érdekes látni (5. táblázat), hogy a szakkollégisták saját döntésükről, ennek részleteiről beszéltek a leggyakrabban, mégha az előzetes félelmeiket is megfogalmazták. Ez utóbbi elsősorban az anyagi terhekre vonatkozott, illetve ismeretlen-elérhetetlen távolságban írták le a felsőoktatást, amely az iskolázatlan családi környezet kulturális és társadalmi tőkehiányából adódott. Ez a félelem nem jelent meg azokban a narratívákban, ahol testvéri minta volt a családban, illetve kisebb mértékben említették azok, akik erős baráti vagy tanári támogatást kaptak. Vagyis ez esetben is fontos támogató erőként jelentek meg a személyes identitást (énhatékonyt) erősítő szerepmoделlek. Szintén fontos, hogy a szakkollégisták mintegy fele hangsúlyozta, hogy családja mindent elkövetett a továbbtanulása segítéséért. Mindezekből is látható, hogy milyen fontos az a típusú pályaeorientációs tevékenység, amely a hátrányos helyzetből érkező fiatalok számára „kinyitja” a felsőoktatást, és amelyet a pécsi szakkollégisták évek óta végeznek<sup>16</sup>.

Téma említése	A felsőoktatásba jelentkezés „mozgatója”				
	Tanári segítség	Szülői támogatás	Baráti motiváció	Belső indíttatás	Testvéri minta
FŐ	10	12	5	18	6
%	37%	44%	19%	67%	22%

5. táblázat – Felsőoktatási előrehaladás (N:27)

Az elemzés kitért a szakkollégisták életútját befolyásoló belső tényezőkre, a nehézségekkel megküzdés személyes oldalára is. A diákok majdnem fele a társadalmi hátrányán túl – életútja valamely szakaszában – traumatikus eseményt is felidézett. A sokféle nehézséggel szembeni sikeres megküzdéshez a külső támogatások mellett elengedhetetlen a reziliencia belső tényezőinek erőssége is, melyet a múlttra vonatkozó narratívák példáznak. Ezek a tudatos és hosszútávú életút-tervezés, a motiváltság, az önbizalom és a jövő pozitív megítélése, melyek az interjúkban kiugróan magas arányban jelentek meg. Ezek összességében alkotják a szakkollégistákra jellemző pozitív pszichológiai tőkét<sup>17</sup>. Az is megfigyelhető, hogy ezen jellemzők egy része korábbi életszakaszban külső támogató személyhez (szülő, barát, tanár) volt rendelve, mára azonban jó részük interiorizálódott. Több interjúban előkerült, hogy a kezdeti nehézségekkel szemben, amelyek zöme iskolai sikertelenségben is tetet öltött, milyen stratégiát választott az elbeszélő. Közös pont bennük a tudatos változtatni akarás, a bizonyítási szándék – elsősorban a társadalmi környezetnek. Legtöbb esetben a szakkollégisták a felső tagozat elejére datálják ezt a változást, amelyet belső késztetésként írnak le, de mindig megjelenik olyan – iskolai – személy, aki ebben a folyamatban döntő támogatást nyújt. A külső személy általában valamilyen tehetséggondozó tevékenységgel hatott a diákjára – személyes értékének (tehetségének) visszacsatolásán keresztül megerősítve önbizalmát (énmegerősítő mechanizmus), közvetlen és azonnali sikerekhez juttatva egy olyan környezetben (iskola), ahol a társadalmi hátránnyal küzdők általában „felzárkóztatandó” és lemorzsolódó szerepben vannak. A tehetséggondozás ebben az értelemben egy olyan Pygmalion hatást<sup>18</sup> ért el, mely megerősítette, fejlesztette az egyén érzelmi intelligenciájának<sup>19</sup> számtalan elemét. A tehetséggondozás fókuszba helyezésére a vizsgált szakkollégium is épít.

*„Rájöttem a tanárain, hogy azért van bennem tehetség. Tehát szavalni kezdtem például, és színjátékba jártam, és itt elértem az első sikereket... szinte minden tárgyból elkezdtem fejlődni, elkezdett érdekelni, és mindenhova engem küldtek már ötödiktől kezdve, minden egyes létező versenyre. Tehát egy elég nagy változás zajlott le az iskolai pályafutásomban. Viszont megvolt az a kettősség, a magatartásom az továbbra is rossz volt. Tudom, hogy az otthoni*

*sérelmeket vetítettem ki az iskolára, teljesen biztos vagyok benne, hogy ez az miatt történt. Ami végül hatodik osztály végén változott meg teljesen, mert az egyik osztálytársam kitűnő tanuló lett, és akkor én eldöntöttem azt, hogy én jövőre az leszek. És a mai napig tényleg emlékszem arra a jelenetre, amikor megláttam a bizonyítványát, és így, meg úgy dicsérte az osztályfőnök, engem meg sehogy, és akkor ez nagyon rosszul esett, és onnantól kezdve tényleg kitűnő voltam végig.”*

Az interjúk megerősítették, hogy az inkluzív környezeti támogatások döntően hatnak az egyéni sorsokra. Akkor értek el hosszabb távon hatást, ha képesek voltak a külső hatásokkal az egyénben rejlő értékeket megerősíteni, az önsors alakítás képességét fejleszteni. A kudarcokkal szemben ellenálló (reziliens) diákok egyik fontos sajátossága, hogy saját életük alakulásában aktív szerepet tölthettek be.

### Társadalmi szerepvállalás – empowerment

A neveléstudományi megközelítésekben az inkluzivitás és reziliencia összefüggései jórészt ismertek. E két folyamat egymást erősítő hatása azonban megsokszorozódik, ha az egyén egyre inkább cselekvővé válik, továbbá saját érdekein túl közössége érdekeit is szem előtt tartja. A szociálpolitika és a szociálpszichológia területén feltárt jelenség az empowerment – „felvérteződési” folyamat -, mely során az egyén, majd pedig a közösség képessé válik az önmeghatározásra, közös céljaik megfogalmazására. Felismeri saját hatalmi pozícióját és mer élni a hatalom eszközeivel közössége érdekében. Képes saját, illetve közössége társadalmi egyenlőtlenségi helyzetén önsorsot alakító módon változtatni (ADAMS, 2003; LAKATOS, 2010). Az empowerment kialakulása során az egyén fokozatosan felismeri az élethelyzetét hátrányosan befolyásoló hatalmi-strukturális tényezőket, és ezek megváltoztatásának érdekében támogató eszközöket használ, majd kompetencia-elemeket sajátít el, közösségi akciókat szervez stb. Az így teret nyelő kisebbségi befolyás átírja a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének mechanizmusait, és a strukturális kiszolgáltatottsággal szemben is esélyt ad a társadalmi javakból való részesedésre.

Az empowerment jelenségének neveléstudományi kontextusba helyezése az inkluzivitás és a reziliencia fogalomkörével összekötve eredményez új nézőpontot. Ez a komplexebb megközelítés rávilágít az egyéni „felvérteződés” tudatos fejlesztésének szükségességére. Az empowerment fejlesztését célozva az inkluzív környezet egyre interaktívabbá válik, és így módon nyújt támogató feltételeket az egyén számára. Az önsorsalakításra és kölcsönös együttműködésre építő inkluzív környezet a benne lévő személyek rezilienciájának kialakítását elérendő célként tételezi. Az együttműködések pozitív élményei (motiváció) és tapasztalatai (kompetencia) egyben hozzájárulnak egyéni szinten az empowerment belsővé válásához, fenntartásához.

A vizsgált szakkollégium esetén a roma/cigány közösség iránti elköteleződés és az ehhez kapcsolódó társadalmi felelősségvállalás – mint az empowerment legmagasabb foka -, kiinduló pontja a saját identitáshoz való viszonyulás, melynek sokfélesége érhető tetten a magukat roma/cigány közösségbe tartozónak valló szakkollégisták (19 fő) körében. (4. táblázat) Csak a diákok alig felére jellemző a családok (pl. szülők) erős identitása, ritkán emelték ki, hogy őriznék a tradicionális cigány szokásokat és elvétve említették az otthoni nyelvhasználatot. Általános iskolás korukban még legtöbb esetben nem jelent meg az identitáskérdés. A közoktatást általánosságban semlegesnek ítélték meg identitásukhoz kapcsolódóan. A háttérben az etnocentrizmus jelensége figyelhető meg, mely során az egyén úgy érzi, hogy az identitására vonatkozóan nem éri hatás, mivel a többségi kultúra „hegemóniáját” pl. az oktatási tartalmakban természetesnek véli. Az egyént folya-



matosan érő implicit hatások – így például a “színvakság” (colorblind) – következménye, hogy felerősödik az asszimiláció (beolvadás) érzése. Ez az érzés törik meg az egyén külső, rasszjegyekkel megkülönböztethető volta miatt minden diszkriminatív helyzetben. Mivel egy etnocentrikus identitás kialakításán mentek keresztül az iskolarendszerben, így jellemzően nem rendelkeznek énvédő mechanizmust jelentő pozitív identitással vagy az adott helyzetre konstruktív választ adó stratégiákkal. (ARATÓ, 2012)

Ezt a mechanizmust az életút interjúk alátámasztják azzal, hogy a narratívákban az identitás kérdéskörét középiskolás korokra helyezik a szakkollégisták, sokszor implicit vagy explicit rasszista viszonyulás kapcsolva hozzá. Cigánysághoz kapcsolódó diszkriminatív esetet is szinte kivétel nélkül tudtak felsorolni, a történetek egy része azonban nem őket, hanem környezetüket érintette. Ez a „hárító” mechanizmus is jellemzően megjelenik az asszimiláció felé tolódó kisebbségi stratégiákat leíró vizsgálatokban, mely végeredményben hozzájárul a rasszista viszonyok fenntartásához. (ARATÓ, 2012)

Fontos látni azt is, hogy kétharmada a válaszadóknak kiemelte a szakkollégium egyik erényeként, hogy ebben a közösségben van lehetőség a roma/cigány identitás pozitív megélésére. Az empowerment szociálpszichológiai vizsgálatai bizonyították, hogy a csoportidentitás pozitív megélése felerősíti a csoporthoz tartozás érzését, mely az első szintje az empowerment kialakulásának. (TRAVIS – DEEPAK, 2011)

Téma említése	Roma/cigány identitáshoz való viszony							Roma/cigány csoporttal kapcsolatos diszkrimináció		WHSZ pozitív identitás formáló szerepe
	Család		Közoktatás			Egyéni		iskolai	munkaerőpiaci	
	erős	gyenge	pozitív	semleges	negatív	pozitív	semleges			
FŐ	8	8	2	13	1	14	5	10	2	13
%	42%	42%	11%	68%	5%	74%	26%	53%	11%	68%

6. táblázat – A vizsgált csoport életút-jellemzői – identitás (N:19)

A szakkollégiumi tagság időtartamát vizsgálva látható, hogy az újabb tagjai inkább “identitás-semlegesek”, akik a kisebbségi identitásukat nem tagadva, de alig lényeges jellemzőként élik meg. Náluk hangsúlyozottan jelenik meg, hogy más területen (pl. tanulás) kimagaslóan teljesítenek (kompenzáció). Szintén megfigyelhető az “elkerülő” viszonyulás, mely az identitás-semlegességnél negatívabb, sokszor tagadó formában ölt testet. Ezesetben is kiugró a kompenzációs mechanizmus.

*„Igazából a cigánysággal kapcsolatban nálunk ez így nem volt kiemelve külön, hogy nahát mi cigányok vagyunk, és akkor ezt kell csinálni, azt kell csinálni, am azt kell csinálni. Egyetlen egy pontra nagyon felhívták a figyelmemet, és ezt mindig is hangsúlyozták, hogy figyeljek oda, mert sokkal több az, amit nekem le kell tennem az asztalra, mint másoknak ugyanazért a dologért. Ezzel kapcsolatban mindig kicsit mérges voltam, és igazságtalannak tartottam a dolgot, hogy ezt most azért, hogy cigány vagyok, vagy esetleg valami más, nekem mért kell többet tennem. Most már én belátom, látja az ember azért, persze, és ez tök rendben volt, hogy igazuk volt, meg minden. Tehát elfogadtam azt, hogy ez a közvélemény, és látom azt, hogy édesanyám mit csinál, ő mennyit tesz meg a dolgokért, ő mennyit hajt. Ugye azért látom, hogy ez, hogy már vele kapcsolatban is ez volt, hogy azt, amit ő szeretne, azt neki azt duplán kell megdolgoznia. Így lényegében így beeledződtem az évek során, amíg én otthon voltam vele, és így mondta ezt a dolgot, meg láttam, úgy nem volt kérdéses, hogy nekem is ezt kell csinálni. Az már más kérdés, hogy bosszantott.”*

Az azonban szinte mindenkinél megjelenik, hogy fontos a hasonló háttérű fiatalok közösségébe tartozás érzése, mely a szociális identitás erősségére utal. A régebb óta (2 évnél több ideje) szakkollégisták roma/cigány identitásukban némileg éntudatosabbak, melyet kötnek a szakkollégiumi közösség értékformálásához (is).

A társadalmi felelősségvállalás formálásának egyik eszköze a vizsgált szakkollégiumban az általános és középiskolás korú diákok önkéntes alapon történő segítése a roma/cigány közösségekben, intézményekben. A szakkollégisták döntő többsége a szakkollégium keretében végzett először önkéntes tevékenységet. Nincs azonban a tagság idejével összefüggésben kimutatható különbség az önkéntesség szükségességének megítélésében – minden válaszadó fontosnak és hasznosnak tartja ezt a feladatot. Néhány interjúban említésre került, hogy kezdetben idegenkedett és félt ettől a feladattól, azonban a személyes tapasztalatok nyomán ez az érzés egészében átalakult. Háromnegyede a diákoknak a diplomaszerezés után is szeretne valamilyen formában önkéntes tevékenységet végezni. A szakkollégisták válaszai azt tükrözik, hogy elkötelezettek a roma/cigány közösségekben végzett önkéntes tevékenységben és legtöbbször explicit megfogalmazzák saját „mintaadó” szerepüket. Az újabb tagok csak a szakkollégium kínálta önkéntesi lehetőséggel élnek, míg a régebbiek – saját döntés alapján – más helyeken<sup>20</sup> is vállalnak ilyen feladatot. Mindez arra mutat rá, hogy a közösségtől elforduló „asszimilatív rezilienciához” képest a szakkollégium pozitív hatásaként a transzlétroi szerep tudatos felvállalása, előkészítése, bevésoedése zajlik. Legtöbbször azt is kiemelték, hogy az önkéntesség továbbá bővíti a kapcsolati hálót, és számtalan kompetenciafejlesztési lehetőség rejlik benne, melyek a munkaerőpiacra készítik fel, ott kamatoztathatók.

## Összegzés – jövőkép

Az életút-interjúk végén elhangzott „Mi lesz veled tíz év múlva?” kérdésre adott válaszokban sokkal nagyobb mértékben és konkrétabban jelennek meg a szakmai tervek, mint a személyes (lakóhely, család) elképzelések. Ez a fókusz jellemző a felsőoktatást végző fiatalokra, azonban a szakkollégisták családi környezetében élők ebben az életkorban a családalapítás és munkavállalás időszakát élik. Így különösen fontos egy olyan támogató közösség, ahol a szakkollégisták egymásnak nyújtanak mintát a hosszabb távú iskoláztatás során szükséges prioritizálásban, a szakmai karrier építésének mikéntjében. Mindez döntően eltér a szociálisan hátrányos helyzetből következő beszűkült túlélési stratégiáitól, és más a „pillanat perspektívájához” képest is, mivel tágabb, megalapozottabb jövőépítés felé vezető stratégiákat jelez.

Téma említése	Munka (konkrét)	Munka (általános)	Család/gyerek	Ház, anyagiak	Világítás	Cigány közösséggel kapcsolat
FŐ	25	2	12	11	9	13
%	93%	7%	44%	41%	33%	48%

7. táblázat – Jövőbeli tervek (N:27)

A szakmai tervekben a szakkollégisták felénél szerepelt a cigány közösségekben, cigány közösségekért végzett tevékenység is, mely az empowerment magas fokát jelzi.

„Én most azon gondolkodtam már egy ideje, hogy valahogy úgy szeretném a szakmámat beültetni a gyakorlatba, hogy valahogy segítsék ezeken az embereken. Mármint nem tudom, arra gondoltam, hogy valamilyen ház felújításokat, vagy valami ilyesmit kéne csinálni, csak nem tudom még, hogy hogyan. Ezen gondolkodok mostanában. ...”

Kérdőző: De mért? Honnan jött neked ez az ötlet?

„Honnan jött? Hát vajon honnan? Az hogy itt (WHSZ) segítünk az embereken szerintem. Meg hogy én is szeretnék jó dolgokat csinálni. **Szeretnék visszaadni abból, amit én kaptam.** Ennyi.”

A vágyak között az utazás (világlátás) a válaszadók egyharmadánál szerepel, mely mutatja, hogy a felsőoktatás megnyitotta az „ablakot” a világra, azonban sok szakkollégistának még nem volt lehetősége az ország határait átlépni.

„Hát igen, nagy vágyam az, hogy én úgy érzem, felnőttem arra a szintre, hogy felülről nézzem a dolgokat. Tehát én ki akarok lépni abból, ahol vagyok, és bejárni a világot például, elmenni egy csomó helyre, megnézni mégis hogyan, miképp van. Kipróbálni egy csomó dolgot. Ezek amúgy nagy vágyak, persze. Ja. Szívesen ülnék – mit tudom én – repülőre például. Most egy falumbeli cigány kisgyerek nem tudja ezt elképzelni sem, de én most már vagyok szerintem olyan szinten, hogy nem elérhetetlen...”

A szakmai tervek fontos pontja a legtöbb jövőképben a biztos megélhetés reménye, mely szinte kivétel nélkül minden válaszban szerepel. Érdekes látni, hogy az anyagi megbecsülés a szakmai területen való “kiválóság”-gal kapcsolódik sokesetben össze, és az elismertség vágya is jellemző megnyilvánulás. Mintaként megjelennek a tervekben az életút során szerepet játszó támogató személyek is.

„Hát 10 év az azt jelenti, hogy 2027-ben találkozónánk. Kimondani is szörnyű. ... én mindenképp tanítani szeretnék majd. Szóval egy olyan tanárnak képzelem el magam amúgy, hogy lesz egy kis szertáram, egy kis helyem, ahol az ügyes-bajod dolgokat intézzük a diákokkal, ahogy a mi – fizika, meg matek – tanárjaink is csinálták, osztályfőnökeink. És így mindenki bejön, és elmondja szépen mi a gondolja. Segítek neki, meg ilyesmi. És ilyen volt nekünk középiskolában is, hogy mentem a tanár bácsihoz péntek délután fél 4-kor. Én voltam a legutolsó, aki elhagyta az iskolát pénteken. Bementünk még fizikát oldani, mert akkor tudtuk az emelt fizikát megoldani, szóval szerettem. Szerettem én egyedül benn lenni az egész iskolában a tanárommal...”

Legtöbben arra is kitérnek, hogy a szakkollégium tagjaival 10 év múlva is tartják a kapcsolatot, mert ez a közösség hosszú távon meghatározó számukra.

„Hát ugye különböző félék, különböző szakokról vagyunk, és hát egy ilyen nem is alapbarátság, mert ez már tényleg az a barátság, hogy bármi baj van, akkor megyünk, és mindenképp, tehát mi mindenképp szeretnénk kapcsolatot tartani. Eppen tegnap mondta valaki, hogy tudjátok mit? Én egy, másfél év múlva végzek, ha esetleg úgy van, akkor meghívlak titeket egy nem tudom mire. Ti sokára végeztetek, és akkor én már megtehetem majd, meg dolgozok, és akkor összejárunk, és eszünk valami tengeri gyümölcsös pizzát, vagy nem tudom ... Vannak tervek, függetlenül attól, hogy lehet, hogy szétszéledünk az országban, a világban, de vannak tervek. Közösek.”

A pécsi roma szakkollégium példáján keresztül láthattuk, hogy a hétköznapiakban is használt fogalom, az „esélyegyenlőség” biztosítása mennyire komplex szemléletet és gyakorla-



tot kíván. Az esélyegyenlőség témaköréhez kapcsolva olyan további fogalmak kerültek elő, mint az interszekcionalitás, inkluzivitás, reziliencia és empowerment. Egymásra hatásukat (4. ábra) roma szakkollégisták életinterjúinak elemzésén keresztül láthattuk, alátámasztva jelentőségüket az egyenlőtlenségek ellensúlyozására tett társadalmi cselekvések során.



5. ábra – Esélyegyenlőséget befolyásoló tényezők

A szakkollégisták éntudatossága, jövőjük határozott látása szembevetendő. A visszaemlékezésekben is megjelenik az a „belső erő”, amely a tudatos cselekvések „motorja” a nehézségek leküzdése érdekében, melyhez a külső támogató személyek segítsége is hozzájárult.

„Hát most már tudom, hogy nem volt olyan szintű az oktatás, hogy az orvosira készítsen föl. Emiatt nem is sikerült nekem első évben felvételt nyernem az orvosira. Nekem vészmegoldásom volt a mentőtiszti. Azt el is kezdtem. Másfél évig jártam úgy a főiskolára, hogy félévente újra próbáltam az érettségit, és évente a felvételit. Hát nem sikerült egyszer sem javítanom az emelt érettségiken. ... És akkor másfél évig úgy voltam, hogy nekem ez maradt, és nem sikerült az orvosira eljutni. Elkezdtünk ott szociológiát tanulni, és akkor jöttek az ismeretek, hogy a cigányságból érkezők általában a főiskolai szintig tudják felküzdeni magukat. És akkor valahogy én ezzel megbékéltem ez alatt a másfél év alatt. És akkor jött – nem is tudom, minek köszönhető, hála Istennek azért megtörtént –, egy ilyen: már csak azért sem. Én nagyon mérges lettem az oktatási rendszerre ott Pesten, meg a mentőtiszt képzésre is. Nagyon mérges lettem, és akkor mondtam, hogy én nem ezt szeretném. Tehát én azt gondoltam, hogy ennél többet tudok, hogy ennek többnek kell lennie. Emiatt csalódott voltam, és akkor passzíváltam a negyedik félévemem. Előtte felkerestem a gimnáziumi tanárok közül egy olyan tanárt, akivel jobban voltam, de sose tanított engem. Felkerestem, és megkértem, hogy segítsen nekem, legalább hetente egyszer üljön össze velem kémiázni. Ez a hölgy egyébként mindennemű juttatás nélkül vállalt. Hát azt mondom, hogy ezért tényleg köszönet mai napig. Ugyanis én amellet, hogy én kilencedik osztályos korom óta dolgoztam, annak ellenére én nem tudtam volna kifizetni azt az összeget, amit egyébként meg normál módon elkérhetett volna, mert mégiscsak... Tehát én félévig készültem vele, úgy, hogy dolgoztam közben, meg minden... Végül elmentem érettségizni kémiából, és 20%-ot javítottam az érettségim, ami az orvosi szempontjából 20 pont, ami rengeteg... És jelen pillanatban meg itt vagyok (az orvosin), most másfeled évesként.”

Jellemzően minél régebb óta tagjai a szakkollégiumi közösségnek, annál nagyobb mértékű a szakkollégisták közösség felé fordulása. Narratíváikban reflektíven jelenik meg az a ketősség, hogy milyen nagy erőt ad a közösség és miként tudnak ők is hozzájárulni mások előre haladásához.

*„Hát az első évben még annyira nem voltam aktív, mert akkor még én is új voltam, voltak sokkal karizmatikusabb emberek, mint én a csapatban. És akkor ők kezdték így már itt hagyni a szakkolít, mert hogy ugye kiléptek a munka világába, vagy más okok miatt, és akkor így egyre aktívabb lettem, hogy így már úgy éreztem, hogy szükség van rám, és tenni akartam.”*

Téma említése az interjúkban	Idegen nyelv elsajátítása	Motiváló hatás a tanuláshoz	Interkulturális kompetencia	Anyagi támogatás	Közösségi támogatás
<b>FŐ</b>	3	15	7	4	21
<b>%</b>	11%	56%	26%	15%	78%

8. táblázat – Jövőbeli tervek megvalósításához a szakkollégium hozzájárulása (N:27)

Az interjúk zárókérdésére adott válaszokban azt fogalmazták meg a hallgatók, hogy miként járul a szakkollégium hozzá sikereikhez (ha hozzájárul), és 10 év múlva mire emlékeznek majd vissza. Említés szintjén jelentek meg a szakkollégium szakmai szolgáltatásai a válaszokban. (8. táblázat) Ez nem a szolgáltatások nélkülözhetőségére utal, hanem sajátos megjelenési formájukra. A méltányos támogató szolgáltatások a maguk „észrevétlen” természetességébe olvadnak egy inkluzív szemléletű közösségben. A javakhoz vezető utakon mutatkozó hátrányokat és a javakhoz való hozzáférés esélykülönbségeit a szakkollégium szolgáltatásai célzottan igyekeznek ellensúlyozni. Mindezt egy olyan közösségi keretben teszik, amelyben ezek a juttatások a mindennapi élet velejárói – éppúgy mint egy magasabb társadalmi pozíciójú hallgató számára. Így természetes, hogy a hallgatói válaszok kiugróan – minden tématerületen – a szakkollégium diákközösségére vonatkoztak. Ez a felsőoktatási előrehaladást támogató legfontosabb erő, a motiváció a tanuláshoz, mely a későbbiekben is fontos szociális hálózt jelent majd.

*„Szerintem nem arra fogok visszagondolni (10 év múlva), ami tényleg segített, hanem csak közösségre. Mert igazából ahhoz, hogy kialakuljon egy olyan személyiség, ami elhivatottságot ad a tanárság felé, azért sok mindent adott a WHSz. Például az önkéntesség, ami segítség. A konferenciákon való szereplés, és sorolhatnám. De szerintem 10 év múlva csak a közösséget fogom emlegetni... sokan vagyunk azonos érdeklődési körben, és egymástól is lehet tanulni sok mindent.”*

Láthattuk, hogy a diverzitással jellemezhető pécsi roma szakkollégiumi közösség tagjai “reziliensek”: családi hátterük nehézségeit áttörve felsőoktatásban tanulnak. Életútjukat felidéző történeteikben tetten érhetők a reziliencia kialakítását célzó külső tényezők. Legtöbbször támogató családról (szülők, rokonok) számoltak be, és sokuk közvetlen környezetében (testvérek, közeli barátok) elérhető és követendő minták is jelen voltak. A tágabb (iskolai vagy szervezeti) környezetben sokan említettek olyan felnőtteket (főként tanárokat), akik az iskolai elvárásokon messze túl nyújtottak különböző támogatást az előre haladáshoz. Szintén megfigyelhetők voltak a szakkollégisták narratíváiban a megerősödött belső jellemzők, melyek a negatívumok ellensúlyozására alkalmas tudatos és pozitív énkép kialakítását segítették. Ezeket a pozitív jellemzőket konkrét életeseményekhez, személyekhez kötve idézték fel az elbeszélők, és sokszor kapcsolták saját, sorsfordító döntésekhez

is. E mellett egyértelműen elfogadott a társadalmi szerepvállalás (empowerment) fontossága a közösség tagjaiban, mely a mindennapjaikban és a jövőbeli terveikben is szerepel – mégha különböző módon is. A szakkollégiumra reflektálva a szakkollégisták kiemelték, hogy az döntő szerepet játszik jelenlegi életükben. A közösségi erő kiugróan szerepelt a narratívákban, melybe ágyazódva jelentek meg a szakkollégiumi tevékenységek. A közösségi „tőkefajták” közös létrehozása eredményezi, hogy a szakkollégiumi befektetések interiorizálódnak az egyes tagokban, és a felsőoktatást követően a szakkollégium nélkül is egyéni sikerekben (reziliencia) és társadalmi felelősségvállalásban (empowerment) maradjanak fent.

### Jegyzetek

- 1 A roma szakkollégiumok létrehozásának kritériumait és működési elveit a 2011. évi CCIV törvény XIV fejezet 54.§-ában rögzítették.
- 2 <http://www.ohchr.org/EN/Countries/Pages/HumanRightsintheWorld.aspx> (letöltés ideje: 2018.01.16.)
- 3 [http://www.menszt.hu/index.php/informaciok/emberi\\_jogok](http://www.menszt.hu/index.php/informaciok/emberi_jogok) (letöltés ideje: 2018.01.16.)
- 4 <http://monda.eu/hu/modules/rights/5> (letöltés ideje: 2018.01.16.)
- 5 Társadalmi hátránynak tekintik a roma szakkollégiumok azokat a szociális körülményeket, melyek a családi háttér alacsony jövedelemviszonyaival, iskolázatlanságával, elégtelen lakókörnyezetével vagy család nélkül való nevelkedéssel függnek össze, és a szakkollégiumi hallgató köznevelésben eltöltött éveiben is jelen voltak.
- 6 A roma/cigány nemzetiséghez való besorolás a szakkollégiumi hallgató önkéntesen tett nyilatkozata alapján történik.
- 7 Ez a kíváncsóság jellemzi az Emberi jogok egyetemes nyilatkozatának egészét, és alkalmazásával lehet megelőzni, hogy emberek és csoportok kirekesztődjenek a társadalomban fellelhető lehetőségekhez való hozzáféréstől. Az esélyegyenlőség (*equality*) elsősorban tehát azt a demokratikus társadalmi minimumot garantálja, hogy senki ne kerüljön hátrányba valós vagy vélt egyéni adottságai vagy valamely csoporthoz tartozása miatt. Biztosítását olyan további jogi dokumentumok garantálják, mint az Európai Unió Emberi Jogok Európai Egyezménye 14. cikke (Kézikönyv... 2011), illetve hazánk 2003. évi CXXV. törvénye az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról. Ezek a jogi dokumentumok megnevezik a kizáródással veszélyeztetett csoportok széles körét és megfogalmazzák a kiemelt figyelem módját is, melyek célzott beavatkozást teremtenek a hátrányban élők egyenlő hozzáférése érdekében. (VARGA, 2013)
- 8 2011. CCIV. évi törvény a felsőoktatásról 54.§, 84/A.§
- 9 Bourdieu tőkeelmélete szerint az iskolarendszer a társadalmi egyenlőtlenség újratermelésének legitimált eszközévé válik azáltal, ha figyelmen kívül hagyja azokat a tőkeátörökítési folyamatokat, melyek a család társadalmi helyzetéből következnek. A pénztőke hiánya mellett meghatározó a család habitusába ágyazott kulturális és szimbolikus tőke birtoklásának különbözősége, illetve ezek beruházási lehetősége az iskolai előrehaladás során. (BOURDIEU 1978, 1997) Coleman Bourdieu elméletét a társadalmi tőkével egészítette ki, hangsúlyozva a szociális környezet kapcsolati hálójában elérhető és az iskolarendszerben konvertálható tőke fontosságát. (COLEMAN 1997)
- 10 A negatív megítélés a roma/cigány közösségekre vonatkozóan különböző társadalmi együttélési stratégiákban öltenek testet és alapvető hatással vannak a kisebbségi csoportba tartozó személy életlehetőségeire, identitásához való viszonyulására. (VARGA

2015b). Fontos tudni azt is, hogy a *stigmatizált* (= *mások által negatívan megítélt, megbélyegzett*) csoporthoz tartozás kihat az egyéni önértékelésre, érzelmi jóllétre. Ennek oka, hogy a csoporttagság a személyes identitás (én) része. Ha az adott csoportot negatívan értékelik, akkor annak következménye a kétely önmagunkban (alacsony önértékelés). Mindez negatív érzelmeket hív elő, mely az élet minden aspektusát áthatja és a fizikai valamint érzelmi jóllétet egyaránt fenyegeti (SMITH és mtsai., 2016) Vagyis az előítéletekből következő stigmatizáltság a társas identitásához való viszonyuláson túl a személyes identitás elemekre (pl. önértékelés) is hatással van. Ennek egyik „tünete” a társas identitáshoz való viszonyulás azon formája, mely már inkább egy védelmi mechanizmus (pl. gyengén azonosulóvá válik, hogy védje az önértékelését).

- 11 Felsőfokú szakképzés – felsőoktatási kétéves képzési forma
- 12 A besorolásban nehézséget okozott, hogy alapvetően nem évfolyamokra, hanem kreditekre vonatkozik a teljesítés. A számításkor az FSZ képzés 2, BA/BSC 3, az osztatlan és tanári képzés 5 évet jelentett, az MA 4. és 5. évként került a kategóriába. A mintába került hallgatók besorolása aszerint történt, hogy kreditszámításaik alapján hány év az eltöltendő minimum még a diplomaszerezéshez a felsőoktatásban.
- 13 Évek óta vannak olyan hallgatók akik az EVS (European Voluntary Service) hálózatában utaznak önkéntes munkát végezni és közben nyelvet tanulni külföldre. Ez sokkal gyakoribb, mint az Erasmus kínálta külföldi egyetemi félév. Vélhetően ebben szerepet játszik, hogy a külföldi munkavállalás, mégha önkéntes munka is, közelebb áll a szakkollégistákhoz, mint az ismeretlen felsőoktatási közeg. Továbbá az egymásnak nyújtott tapasztalat és szociális háló is az EVS-re terjed ki.
- 14 Az Egyesült Államok sokszínű társadalmában az 1970-es évek polgárjogi mozgalmainak következtében még multikulturális megközelítésben (BANKS 1997) tárgyalták a családi és iskolai szocializáció eltéréseit – bikulturális szocializáció megnevezéssel. A két – nagyban eltérő – szocializációs tér átfedését segítő szereplők (transzlétor, mediátor) és cselekvések leírásával a kutatók egyértelműen az iskola felelősségévé tették e kettősség enyhítését célzó beavatkozásokat (ADLER 1975).
- 15 Az inklúzió (kölcsonös befogadás) a hátrányt okozó megkülönböztetés tilalmát, az egyenlő bánásmódot és a valódi hozzáférést biztosító méltányos szolgáltatásokkal együtt alkalmazza annak érdekében, hogy a különböző csoportok és egyének sikeresen (esélyteremtő módon) együtt tudjanak élni. Az inklúzió kategóriamentes nézőpontja a közösség egyes tagjaira egyediségükben tekint. Az egyént társadalmi helyzetének, kulturális sajátosságainak és személyes adottságainak metszetében elhelyezve törekszik a személyes kibontakoztatás maximalizálására. (VARGA 2015a)
- 16 A 2017/2018-as tanévben minden Arany János Programot megvalósító intézményhez (41 helyszín) eljutottak a szakkollégisták. A maguk fejlesztett társasjáték (Éld az életem) és interaktív foglalkozás során több mint félezer felsőbb évfolyamos AJP-s középiskolás pályaaorientációját segítették.
- 17 A pozitív pszichológiai tőke a szervezetelméletekben használt fogalom, mely főként a munka világában a hatékonyságot bejósoló tényezőként értelmezendő. Egyik eleme az önbizalom, mely az énhatékonyságot növeli. Része – összegző megnevezéssel – a “remény”, mely pozitív motivációs erőként működve tartalmazza a motivációt a célok elérésére (willpower), valamint a célok tervezésének képességét (waypower). További eleme az optimizmus, melyet állandóság és átjárhatóság jellemez, illetve része a reziliencia is. (LUTHANS és mtsai.,2004)
- 18 Pygmalion effektus vagy más megnevezéssel az „önmagát beteljesítő jóslat” jelenségét osztálytermi viszonyrendszerben tárták fel először (ROSENTHAL és mtsai, 1992). Vizsgálatokkal bizonyították, hogy a pedagógus tanulóra irányuló negatív vagy pozitív viszonyulása – függetlenül a diák képességeitől, motivációjától, tudásától stb. – dön-

tően hat a tanulói teljesítményre. Magyarországi vizsgálatok kiemelték, hogy még az integrációt alapelveként megfogalmazó oktatáspolitikai beavatkozások gyakorlati megvalósításában résztvevő iskolák vezetői és pedagógusai is nagyon különbözően ítélik meg a cigány gyerekek oktatási kérdéseit, és jócskán találunk körükben korlátozó attitűddel rendelkezőket. (ARATÓ, 2015, RAYMAN, 2015)

- 19 Az érzelmi intelligencia felosztásnál Goleman besorolására és kutatásaira támaszkodunk. (GOLEMAN, 2000) Az érzelmi intelligencia egyik oldalát alkotják a személyes kompetenciák, melyek meghatározzák, hogyan tudunk saját magunkkal bánni. Része az éntudatosság (saját belső állapotaink, preferenciáink, erőforrásaink és intuícióink ismerete), az önszabályozás képessége (belső állapotaink, impulzusaink és erőforrásaink kezelésére tesz képessé) és a motiváció (azok az érzelmi jellegű törekvések, amelyek serkentik és irányítják a kitűzött célok elérését). Másik oldala a szociális kompetenciák rendszere, melyek meghatározzák, hogyan kezeljük társas kapcsolatainkat. Ezen belül az empátia révén mások érzéseit, szükségleteit és meggyőződéseit ismerhetjük fel, illetve olyan társas készségek birtokosaivá válhatunk, melyek lehetővé teszik, hogy másokból az általunk kívánt reakciót váltsuk ki.
- 20 A pécsi szakkollégisták többek között az UCCU Alapítvány egyik legerősebb csapatát alkotják. <http://www.uccualapitvany.hu/uccu-pecs/> (letöltés ideje: 2018.02.03.)

### Hivatkozások

2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról  
 2011. CCIV. évi törvény a felsőoktatásról
- ADAMS, Robert (2003): *Social Work and Empowerment*, London: Palgrave Macmillan.
- ADLER, P. S. (1975): Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In L. Samovar – R. Porter (Eds.), *Intercultural communication: Areader 2nd ed.*, pp. 327-378. Belmont, CA:Wadsworth.
- ARATÓ Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? Új Pedagógiai Szemle, 5, 65-77.
- ARATÓ Ferenc (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In: Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők*. Pte BtK, Pécs. 24-32.
- ARATÓ Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. In Arató Ferenc (szerk.): *Autonómia és Felelősség*. Vol. i. 1. 45-58.
- ASUMAH, Seth N. – NAGEL, Mechthild (2014): *Preface*, In: Asumah, Seth N. Nagel, Mechthild (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*, New York, USA: State University of New York Press, Albany, 9-13.
- Az emberi jogok egyetemes nyilatkozata, 1948. december 10.: New York: ENSZ,
- BANDURA, Albert (2008): An agentic perspective on positive psychology, In: S.J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol.1), Wesport, CT: Grrenwood Publishing Company, 167-196
- BANKS, James A. (1997): Multicultural Education: Characteristics and Goals. In: Banks, James A. Banks, Cherry A. McGee (szerk.): *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston, USA: Allyn and Bacon, 3-31.
- BIGAZZI Sára (2013): Előítéletek. In Varga A. (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pte BtK nti Romológia és nevelésszociológia tanszék, Pécs. 15-37.
- BOURDIEU, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*, Budapest: Gondolat Kiadó, 268-311.
- BOURDIEU, Pierre (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke, In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*, Budapest: Új Mandátum Kiadó, 156-177.



- BREWER, M. B., & WEBER, J. G. (1994). Self-evaluation effects of interpersonal versus intergroup social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 268-275.
- CEGLÉDI Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle* (22), 2, 85-110.
- COLEMAN, James Samuel (1997): Család, iskola, szociális tőke, In: Kozma Tamás (szerk., 2004): *Oktatás és társadalom*, Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 152-156.
- CSERTI CSAPÓ Tibor – ORSÓS Anna (2013): A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége, In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*, Pécs. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 99-120.
- Európai Unió Alapjogi Ügynöksége Európa Tanács (2011): *Kézikönyv az európai megkülönböztetés-mentességi jogról*, Luxembourg: Az Európai Unió Kiadóhivatala.
- FEHÉRVÉRI Anikó (2015): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása, In: Fehérvári Anikó- Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*, Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 31-52.
- FEJES József Balázs – SZÜCS Norbert (2018): ÉN VÉTKEM Helyzetkép az oktatási szegregációról Motiváció Oktatási Egyesület Szeged.
- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*, Budapest: Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- FORRAY R. Katalin – PÁLMAINÉ ORSÓS Anna (2010): *Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok* *Educatio* 1, 75-87.
- FORRAY R. Katalin (2015 szerk.), *Cigány diákok a felsőoktatásban*. Pécs: PTE – WHSz.
- GOLEMAN, Daniel (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge, Budapest.
- HAVAS Gábor – KEMÉNY István – LISKÓ Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*, Budapest: Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó.
- HÍVES Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*, Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 17-34.
- HOMOKI Andrea (2016): A reziliencia recepciója a hazai neveléstudományi kutatásokban. In: Pusztai Gabriella – Bócsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 78-90.
- HURTADO, Sylvia – ALVAREZ, Cynthia L. – GUILLERMO-WANN, Chelsea – CUELLAR, Marcela ARELLANO, Lucy (2012): A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success, In: Smart, John C. – Paulsen, Michael B. (ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Higher Education: Handbook of Theory and Research 27. Springer Science+Business Media B.V., 41-122.
- JANCSÁK Csaba (2016): Egy szakkollégium felsőoktatási eredményességhez való hozzájárulása értékszociológiai megközelítésben. In: Pusztai Gabriella – Bócsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 328-337.
- JENEI Teréz – KERÜLŐ Judit (2016): Perszonális és szociális kompetenciák szakkollégiumi fejlesztése. In: Pusztai Gabriella – Bócsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 317-327.
- KEMÉNY István – JANKY Béla – Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság, 1971-2003*, Budapest: Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2012): *A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és a különbségek okairól*, Budapest: MTA KRTK KTI – Budapesti Corvinus Egyetem.
- LAKATOS Kinga (2010): *A képessé tétel (empowerment) lehetőségei a civil társadalomban*, *Civil Szemle*, 2, 43 -61.



- LUTHANS, Fred; LUTHANS, Kyle W.; and LUTHANS, Brett C.: „Positive psychological capital: Beyond human and social capital” (2004). *Management Department Faculty Publications*. 145. <http://digitalcommons.unl.edu/managementfacpub/145>
- MASTEN, A. S. – Herbers, J. E. – CUTULLI, J. J. – LAFAVOR, T. L. (2008): *Promoting Competence and Resilience in the School Context*, *Professional School Counseling*, 76-84.
- NEMÉNYI Mária (2013): *Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon*, *Esély*, 2, 3-7.
- RAPHAEL Travis Jr. – SCOTT W. Bowman (2015): *Validation of the Individual and Community Empowerment Inventory: A Measure of Rap Music Engagement among First-Year College Students*, *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 25:2, 90-108.
- RAYMAN Julianna – VARGA Aranka (2015): *Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben*, *Romológia* 10, 10-29.
- RAYMAN Julianna (2012): *Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata*. In: *Autonómia és Felelősség*, Vol. I. 3. szám, 77-90.
- ROSENTHAL, Robert – JACOBSON, Lenore (1992): *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development* (Newly expanded ed.). Bancyfelin, Carmarthen, Wales: Crown House Pub.
- SEBESTYÉN Zsuzsa (2016): *Az interszekcionalitás elméleti megközelítései*, *Metszetek*, 2. 108-126.
- SMITH, Eliot R., MACKIE, Diane M., CLAYPOOL, Heather M. (2016): *Szociálpszichológia*, Elte Eötvös Kiadó, Budapest, 277-329.
- Szakmai Koncepció (2016): *„TESZ-WHSZ” „TESZ-WHSZ” Tevékeny közösség, Egyéni gondoskodás, Személyes tudomány a Pécsi Tudományegyetem Wlislöcki Henrik Szakkollégiumában* – EFOP-3.4.1- 15-2015-00009. (kézirat)
- TRENDL Fanni (2015): *A „befogadó környezet” megvalósulása egy egyetemi szakkollégiumban*. In: *Arató Ferenc – Varga Aranka (szerk.) Befogadó egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. 211 p. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, 2015. pp. 131-139.
- VARGA Aranka szerk. (2013): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*, Pécs: PTE – WHSz.
- VARGA Aranka szerk. (2015): *Próbatétel – a pécsi roma szakkollégiumi program értékelése*, Pécs: PTE – WHSz, 343.
- VARGA Aranka (2015a): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*, Pécs: PTE – WHSz.
- VARGA Aranka (2015b): *Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában*, In: *Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai*, Pécs: PTE – WHSz, 241-273.
- ZOLNAY János (2015): *A roma diákok esélyei a közoktatásban*, In: *Orsós Anna (szerk.): A romológia alapjai*. Pécs: PTE – WHSz, 249-270.

VASS VILMOS

# A transzverzális kompetenciák tantervfejlesztési összefüggései

*A tanulmány a transzverzális kompetenciák tantervfejlesztési összefüggéseit vizsgálja, különös tekintettel a „Nat-evolúciós” folyamatokra vonatkozóan. A téma kontextusát bemutatva, a munka világában egyre növekvő igényként jelenik meg a munkavégzéssel és az életvezetéssel egyaránt összefüggő kulcskompetenciák fejlesztése. A tanulmány bemutatja az OECD DeSeCo projektjének jelentősebb eredményeit, valamint az Európai Unió kulcskompetencia keretrendszerét. A kulcskompetenciák közötti kapcsolatok és összefüggések feltárása számos eredménnyel kecsegtet mind a tudomány, mind a pedagógia gyakorlata számára. A tanulmány a tantervfejlesztés két- és háromdimenziós struktúráját elemzi a Nemzeti alaptanterv változó stratégiájának és szerkezetének függvényében. A struktúrák lehetővé teszik, hogy a tanulmány következtetésében a transzverzális kompetenciák integrálásának és implementációjának néhány lehetséges irányját és területeit felvázoljuk.*

*Kulcsszavak: kulcskompetenciák, transzverzális kompetenciák, keresztanterv, tantervfejlesztés két- és háromdimenziós struktúrája*

## Bevezetés

Gimnazista fiammal sokat tanulunk együtt. Ezek az alkalmak számomra „igazi csemegék” arra vonatkozóan, hogy napjaink pedagógiai gyakorlatába, az iskola világába rövid bepillantást nyerjek. Ugyanakkor érdemes rögtön a tanulmány elején leszögezmem, hogy tekintettel arra, hogy közel három évtizedet a felsőoktatási pályafutásom mellett párhuzamosan a közoktatásban is eltöltöttem, így tapasztalatoknak nem vagyok híján. Ám néhány nappal ezelőtt, témánk szempontjából érdekes esettel gazdagodtam. Tekintsünk el most attól az egyébként súlyos problémától, hogy a délutánjainkat és az estéink egy jelentős részét tanulással töltjük. Valójában a példám nem a túlterhelésről szól. Jó pár évtizede (legalábbis diákkoromra visszaemlékezve) a történelemórákon az ókori Róma történetéről tanultak jelentős részét képezi a kereszténység születése és egyházzá szerveződése téma. A lelkét kikérdezve természetesen nem maradhatnak el a legfontosabb fogalmak (egyistenhit, Ószövetség, evangélium, apostolok, Újszövetség és még sorolhatnám). Fiam felmondta a leckét, értette az összefüggéseket, majd ezt követően közölte, hogy magyar irodalomból dolgozat lesz. Elővettük a 200 oldalas tankönyvet (a történelem tankönyv vaskosabb volt) és némi meglepetésemre a Biblia világa című témakört kellett megtanulnunk. Elégedetten dőltem hátra, hogy a hazai közoktatásban mégis megvalósult a tantárgyi integráció, a kívánatos egymásra építettség. Még kezdő tanár koromban készített tanmeneteim is eszembe jutottak a múlt homályából. Különösen a tantárgyi koncentráció oszlopa volt ebben a pillanatban számomra releváns. Átnéztük és végigvettük a Biblia szó jelentését, részeit, az egyes fejezeteket. Majd némiképpen kilépve az apai szerepemből, az interdiszciplináris

tantervfejlesztés kutatójaként, rámutattam arra, hogy amit korábban történelemből tanultunk, az a magyar irodalommal erőteljesen összefügg. A fiam számára (láttam a tekintetén) ez igazi „Heuréka-élmény” volt. Számomra azonban olyan tapasztalat, ami egyrészt rámutatott a tantárgyi integráció jelentőségére, másrészt a tanulmány megírására is motivált.

## A téma kontextusa

Közismert, szinte közhelyszerű megállapítás, hogy a munka világában drámai mértékű változások zajlanak a negyedik ipari forradalom időszakában. A technológiai fejlődés, a szocio-gazdasági és demográfiai faktorok, valamint az üzleti modellek innovációja és kreativitása első megközelítésben számos kompetenciaterület, például az alkalmazkodóképesség, a változások kezelése és a problémamegoldás folyamatos fejlesztését igényli. Ráadásul azoknak a képességeknek, amelyekkel (jó esetben) rendelkezünk, mindössze az egyharmadát tudjuk majd használni 5 év múlva. A munkavégzéssel (job skills) és az életvezetéssel (life skills) kapcsolatos képességlisták elsősorban a vezetés és menedzsment (leadership and management) képességterületeket (konfliktuskezelés, döntéshozatal, tanácsadás, problémamegoldás, motiváció, stratégiai gondolkodás), a szakmai képességeket (professionalism skills), különös tekintettel az érettségre, a magabiztosságra és a megbízhatóságra vonatkozóan; a szervezési (organizational skills) képességterületeket (projekt menedzsment, idő menedzsment, stratégiai tervezés); a csapatépítés (team building skills) képességterületeit (együttműködés, kommunikáció, rugalmasság); az elemzési képességeket (analytical skills): kritikus gondolkodás, adatelemzés, kutatás helyezik az előtérbe. A World Economic Forum tanulmánya szerint 5 millió munkahely szűnhet meg 2020-ig a világban, ezzel párhuzamosan 2,1 millió új munkahely jön létre. Ennek megfelelően a fejlesztendő képességek is megváltoznak. (World Economic Forum, 2016; MOLNÁR, 2017) Ezzel szoros összefüggésben érdemes azokat a készségeket (abilities) és alapképességeket (basic skills), valamint kereszt-funkcionális (cross-functional skills) képességeket górcső alá venni, amelyek eredményes és hatékony fejlesztése a fenti kihívásokra egy lehetséges megoldást jelenthet. A kognitív (cognitive abilities) és fizikai készségek (physical abilities) közül különös figyelmet érdemel a kognitív rugalmasság, a kreativitás, a problémaérzékenység és a vizualizáció. Az alapképességeket az idézett jelentés tartalmi (content skills) és folyamat képességekre (process skills) osztotta. A tartalmi képességeken belül megtalálhatjuk az aktív tanulás, a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség, a szövegértés, valamint a digitális műveltség képességterületeit. A folyamat képességek közül a kritikus gondolkodás, az önértékelés és mások értékelése figyelemre méltó. A kereszt-funkcionális képességeken belül az alábbi csoportokat találhatjuk: szociális képességek (social skills), különös tekintettel a másokkal való koordinációra és az érzelmi intelligenciára, az ún. rendszer-képességek (systems skills), például döntéshozatal, rendszerelemzés, a komplex problémamegoldás képessége (complex problemsolving skills), a humán erőforrás kezelési képességek (resource management skills), különös tekintettel a pénzügyi, a humán és az idővel összefüggő menedzselési képességekre, a technikai képességek (technical skills), ezen belül a minőségellenőrzés és hibaelhárítás. (World Economic Forum, 2016)

Nem elhanyagolható tényező, hogy alapvetően az iskolából a munkaerőpiacra való átmenet egy dinamikus, komplex folyamat. (LAZA, 2015) Képzelnék el ennek a folyamatnak a főbb jellemzőit abban az esetben, amikor az oktatás és a munka világa között óriási távolság van! Ez a szakadékot igyekezett áthidalni az OECD által indított, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével lebonyolított DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies - A kulcskompetenciák ) program (1997-2002), amely meghatározta és

strukturálta a kulcskompetencia fogalmát. A DeSeCo-program értelmezése szerint „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására”. A DeSeCo-program a kulcskompetenciák három területét határozta meg: (i) az autonóm cselekvés, (ii) az eszközök interaktív használata, (iii) a szociálisan heterogén környezetben való működéskészség. (RICHEN - SALGANIK, 2003; OECD, 2005) Óhidi Andrea az alábbiak szerint értékeli az egyes területeket: „A fenti kulcskompetenciák széles konszenzusra épülnek. Legfőbb erényük a különféle társadalmi csoportok és tudományágak közötti egyetértés. Hátrányuk, hogy a konszenzushoz szükséges általánosítás az absztrakтивitásnak olyan fokát jelenti, amely a kidolgozott elmélet gyakorlatban való felhasználását jelentősen megnehezíti. Problémát jelent még a kulcskompetenciák közötti kapcsolatok és összefüggések kidolgozatlansága.”

Témánk szempontjából a fenti megállapításból kiemelendő és továbbgondolandó kérdés az „absztrakтивitás foka” és „a kulcskompetenciák közötti kapcsolatok és összefüggések kidolgozatlansága”.

Nagy József szerint (némi optimizmussal) a „pedagógia új alapfogalmává váló „kompetencia” több szempontból is a megújulás elősegítője lehet. E lehetőségek közül kettőt érdemes kiemelni (1) a motívum és a tudás egységét, (2) a külvilág, az aktivitás és a pszichikus komponensrendszer egymásra vonatkoztatott egységét.” Pár sorral odébb (még nagyobb derűlátással) az alábbiakat írja: „A kompetencia mint pszichikus komponensrendszer fogalma elősegítheti a pedagógia megújulásához szükséges szemléletváltást. Ez a szemléletváltás lehetővé teszi és előírja, hogy a külvilágot, az aktivitást és annak belső pszichikus feltételét, a kompetenciát egymásra vonatkoztatva, együtt kezelve megkülönböztessük, és a belső pszichikus feltételt, a kompetenciát a pedagógia domináns szereplőjévé tegyük. Ez az általános értelmezés azért lehetséges, mert a „belső pszichikus feltételrendszer” különböző kompetenciák (hierarchikus pszichikus komponensrendszerek) szerveződésai.” Ezzel a meghatározással szoros összefüggésben megállapította, hogy „a kulcskompetenciák a személyiség alaprendszerének legátfogóbb funkcionális komponensrendszerei (motívum- és tudásrendszerei)”. A személyiség alaprendszerének kulcskompetenciáit az alábbi területekre osztotta: nyelvi, személyes (önvédő, önálló, önismerő, önfejlesztő); kognitív (tudásszerző, tudásfeltáró, gondolkodási, tanulási); kommunikatív; proszociális, együttélési és érdekérvényesítő kulcskompetenciák. Nota bene, a tudományos kompetencia strukturálási törekvések számos hasonlóságot mutatnak a munkaerőpiac korábban bemutatott kompetenciaterületeinek szerkezetével.

Ugyanakkor „a kulcskompetenciák közötti kapcsolatok és összefüggések kidolgozatlansága” az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák Európai Unió keretrendszerében is megfigyelhető. A 2006 decemberében ajánlasként megjelent dokumentumban nyolc kulcskompetencia található (a hazai Nemzeti alaptanterv 2007. évi változatában kilenc), amelyek közül a transzverzalitás a hatékony, önálló tanulás; a szociális és állampolgári kompetencia; a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, valamint az esztétikai tudatosság és kifejezőképeség kompetenciaterületekre jellemző. A többi kulcskompetencia (anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományos, digitális kompetencia) erőteljesen tantárgyfüggő területek. (Nat2007; SVECNIK, 2012)

## A tudományterületek és a tudás strukturálódása a transzverzalitás fogalmának tükrében

1777-ben Cellarius latin tankönyvéhez *A tudás fája* címmel megjelent egy érdekes rézmetset. Egy fatörzs, néhány meghatározó ággal, amely azt volt hivatva ábrázolni, hogy a „tudás almáját” mennyire nehéz megszerezni. Ugyanakkor nem elhanyagolható tényező, hogy az illusztráció a tudás struktúráját is bemutatta, ám ez még ebben a korszakban nem

került a szakmai közvélemény figyelmének előterébe. Kétségtelen tény, hogy ezzel párhuzamosan a Nagy Francia Enciklopédiában (Enciklopédia, vagy a tudományok, művészetek és mesterségek rendszeres szótára) 1751-1780 között a világ és a róla megszerzett tudás egységét és teljességét igyekeztek reprezentálni. Nota bene az „enciklopédia” név azt is jelezte, hogy körkörös jellegűnek tételezték fel a tudást, azaz „a tárgykörök a körív egy-egy részletének feleltek meg, melyek végül összeérve alkották a teljes kört, a tudás nagy egészét”. Ennek a holisztikus látásmódnak a vizuális megjelenítése, hasonlóképpen a rézmetszethez, egy olyan fa volt, amely „a maga bonyolult elágazásaival, de akárhány ág és levél nő is ki belőle, a törzs és a gyökér közös”. A tudás szerkezetét a korszak jelentősebb enciklopédiái a fogalmak térképeként ábrázolták.

A tudás és a tudományterületek kezdeti strukturálódási folyamata a XX. században, az alkalmazott kutatások előtérbe kerülésével erősödött fel. A komplex kutatási projektek térhódításával, egyre nagyobb igény mutatkozott az egyes tudományterületek közötti összefüggések feltárására. A tudományok fejlődése azonban a 20. század második felében alapvetően megváltozott, a kategorizálás, besorolás egyre nehezebbé vált. Az UNESCO 1973-ban közzétette terminológiai szabványát, amelyben már 24 tudományfóágat, 221 tudományágot, és 1995 alágot különböztetett meg. (VASS, 2000) A tudományágak az elmúlt bő négy évtizedben még tovább terebélyesedtek. A tudásterületeken jelentős kulcsszavak, alapvető fogalmak térképszerű ábrázolása (concept map) is ebben az időszakban kezdődött el. A XXI. század egyik legjelentősebb hazai vállalkozása, A XXI. század tudományrendszere elnevezésű kutatási program eredményeként létrejött Nyíri Kristóf virtuális enciklopédiája, amely a tudás térképét már nem fa formájában, hanem hálózatok bonyolult rendszerében ábrázolta. Ennek megfelelően az „új enciklopédizmus gondolatának a jegyében” az interdiszciplinaritás – „a rész tudományok közötti átjárhatóság, együttműködés és szintézis” – strukturálása és ábrázolása egy új korszakba lépett. A fenti hálózatosodás a tudományterületek kapcsolódásának egyre erőteljesebb komplexitását jelezte, ami a korábbi interdiszciplinaritást is meghaladta. Jól jelzi ezt a folyamatot az alapvető fogalmaknak a tudományterületeken átívelő, erőteljesebb megjelenése. Releváns példa erre a transzverzálitás fogalma, amely számos tudományterületen is megjelenik.

A transzverzális jelzőt a szakmai közvélemény (nem pusztán a neveléstudományi) át-lós, haránt irányú, keresztben álló, összekötő, merőlegesen haladó, ferde, függőlegesen a kitörés irányába menő jelentésekkel azonosítja. Specifikáltabban, „a geometriában oly egyenes, amely egy vagy több vonalból álló idomot metsz”. A fizika területén egyrészt a melléknév alapjelentését is megtalálhatjuk: „A transzverzális jelző a transversum latin szóból származik, amelynek jelentése: keresztelés, keresztirányú.” Másrészt „transzverzális hullámról beszélünk akkor, ha az egyes részecskék mozgásának iránya a hullám terjedési irányára merőleges”. A geometriai-fizikai alapjelentéstől eltérően, a transzverzálitás szó érdekes magyarázatára bukkanunk Ferenc pápa sajtótájékoztatóján, amit a Strasbourgból Rómába tartó repülőgépen tartott. Nevezetesen a transzverzálitást „az önnön szempontjain felülemelkedni képes, a másik felé nyitott hozzáállás, együttműködő megközelítés” jelentőségeként határozta meg. A pénzügyi szektorban az átfogó limitállítási folyamatokat a transzverzális jelzővel azonosítják. Az orvosi élettanban a harántcsíktal vázizom szerkezeti és funkcionális felépítésében, az izomrostok működésében jelentős szerepet játszik egy harántirányban haladó, a sejthártya betűródéséből eredő T- (transzverzális) tubulus. A nukleáris mérésekkel kapcsolatos köztudományi jellemzők között találhatunk „egy ún. transzverzális relaxációs időt (T2), amely a külső térre merőleges rendezettség (pl. korrelált precesszió) eltűnésének karakterisztikus ideje, mivel ez esetben az egy-egy szomszédos spinel való kölcsönhatás okoz precesszióból való kiesést, ezt spin-spin relaxációnak is nevezik.” Az „Új fotonikai eszközök távközlési funkcióinak vizsgálata” című T042557 számú OTKA téma teljesítéséről szóló kutatási zárójelentésben az alábbiakat olvashatjuk:



„A lézerműködés tehát egy longitudinális, és általában több transzverzális módusban történik. A több transzverzális módusban való működés számos új, máig nem teljesen megértett jelenséggel szolgál. A rezonátorban lévő töltéshordozók eloszlása ugyanis erősen változik az egyes módusok intenzitásának függvényében.”

Kétségtelen tény, hogy a transzverzalizálás fogalmának fenti értelmezései a tantervfejlesztésben is megjelennek. Különös tekintettel az eredeti jelentésre, témánk szempontjából a „keresztelés, keresztirányú” értelmezések érdemelnek különös figyelmet, ám a tudományterület specifikus, így például az „átfogó” és a „kölcsonhatás” kifejezések is meghatározóak. A transzverzális kompetenciák tantervfejlesztési összefüggéseinek elemzésében első megközelítésben a tanterv fogalmának változásait, különösen a curriculum műfaji differenciálódását érdemes röviden felidézni. A curriculum tantervi műfaj elméleti kereteit Ralph Tyler 1949-ben megírt munkájában (A tanterv és a tanítás alapvető elvei) találhatjuk meg. (TYLER, 1949) Az azóta Tyler-rationálé néven széles körben ismertté vált elmélet néhány alapvető jellemzőjét magyar nyelven Báthory Zoltán három kiadásban is megjelent, meghatározó munkájában (Tanulók, iskolák – különbségek) találhatjuk meg. Báthory személyes hangvételt megfogalmazása szerint: „A könyv először 1949-ben jelent meg, és amikor 1971-ben megismertem, már a 30. kiadást érte meg.” Kétségtelen tény, hogy a könyv jelentős hatást gyakorolt a tantervelméletre, tágabb értelemben a pedagógiára. Megteremtette a kívánatos és lehetséges kapcsolatot a tantervi standardok és az oktatás gyakorlata között. Báthory a könyv erényét elsősorban annak teljességében és gyakorlatiasságában látta. (BÁTHORY, 2000) Ugyanakkor a 2013-ban, Peter S. Hlebowitsh előszavával megjelent kiadásban Tyler elméletében egyrészt a curriculum műfaj fogalmának dinamizmusát, másrészt a tantervi értékelés és implementáció jelentőségének bemutatását emelték ki. (TYLER, 2013)

Tradicionális értelemben a tantervfejlesztést a legtöbb esetben egy produktummal azonosították (órávázlat, tanmenet, helyi tanterv vagy akár egy országos alaptanterv). A fogalom tágabb értelmezése a folyamatra helyezi a hangsúlyt. (Breault – Marshall, 2010). Ebben az esetben a tanulás- és tanulóközpontúság valamint társadalmi és gazdasági összefüggései kerülnek az előtérbe. (EASTON, 2002; CULLEN és tsai, 2012; HENSON, 2003; PINAR, 2010).

A curriculum szó a latin *currō* („futni”, „versenyt futni”) igéből származik, jelentése a régi latinban „futás”, „pályafutás”, „folyamat”, „lefutás”. A latin nyelvű pedagógiai irodalomban először a XVI. században fordult elő ez a kifejezés, a tananyag-kiválasztás és tananyag-elrendezés megnevezésére szolgált (pl. de *curriculoscholastica*). (BALLÉR, 1996) Érdemes a curriculum eredetei jelentésében a tantervfejlesztést egy cselekvés, folyamat, társadalmi gyakorlat összefüggésében értelmezni. (PINAR, 2010). Témánk szempontjából nem elhanyagolható tényező, hogy a curriculum tantervi műfaj hazai értelmezései: program, folyamat- és tevékenységterv. Kétségkívül Tyler értelmezésében egy normatív, tudatos, a fejlesztési folyamatot algoritmikusan leíró tanterv, amelynek egyik pozitívuma a tanári és tanuló tevékenységek végiggondolása és koherens tervezése. (PERJÉS – VASS, 2008, 2009) A hangsúlyok azonban a tananyag kiválasztásáról és elrendezéséről, valamint a tanítási módszerek felsorolásáról a dinamikus fejlesztési folyamatra, az interaktivitásra és a megvalósíthatóságra kerültek. Ráadásul ebben az értelemben a tantervi tartalom a fejlesztés eszköze, dinamikus folyamatként kezelendő. (COSTA – LIEBMANN, 1997) Előtérbe kerülnek a strukturális, integráltabb tervezési technikák, a tantervi térképek és hálók. (DRAKE, 1993, 2007; JACOBS, 1989) Megállapítható, hogy a curriculum jelentésére Tyler elmélete óta eltelt évtizedekben igei és nem főnévi értelemben érdemes tekinteni. Ennek megfelelően a tantervfejlesztés középpontjába a fejlesztés folyamata kerül, amely „ezer szállal” kötődik a kompetenciaalapú curriculumhoz. A kompetenciaalapú curriculum alapja a kompetenciák fogalmi fejlődésének és struktúrájának a tudatos végiggondolása. (KNAUSZ, 2009; VASS, 2006, 2009)



## A transzverzális kompetenciák megjelenése, a lehetséges kapcsolatok rendszere a „Nat-evolúcióban”

Báthory Zoltán értelmezésében: „A Nat-evolúció a Nemzeti alaptanterv megalkotásának, bevezetésének és felülvizsgálatának majd két évtizedes folyamata.” A transzverzális kompetenciák – expressis verbis – nem jelennek meg az 1995-ben kiadott (Nat1995) és 1998. szeptember 1-jén az 1. és a 7. évfolyamon, szakaszosan bevezetett Nemzeti alaptantervben. A Nat1995 egyes „építőkövei” : a műveltségi területek oktatásának közös követelményeikeresztntantervek (Hon- és népismeret, Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz, Környezeti nevelés, Kommunikációs kultúra, Testi és lelki egészség, Tanulás, Pályaorientáció), az egyes műveltségi területek (Anyanyelv és irodalom, Élő idegen nyelv, Matematika, Ember és társadalom, Ember és természet, Földünk és környezetünk, Művészetek, Informatika, Életvitel és gyakorlati ismeretek, Testnevelés és sport) általános és részletes követelményei (a követelmények három szintje) között a kívánatos kapcsolatok és összefüggések rendszerét a tantervfejlesztés **kétdimenziós perspektívában** (közös és műveltségterületi követelményrendszer) kezelte.1.ábra

### KÖZÖS KÖVETELMÉNYEK

Hon- és népismeret,  
Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz, Környezeti nevelés, Kommunikációs kultúra, Testi és lelki egészség, Tanulás, Pályaorientáció



### MŰVELTSÉGI TERÜLETEK

Anyanyelv és irodalom, Élő idegen nyelv, Matematika, Ember és Társadalom, Ember és természet,

Földünk és környezetünk, Művészetek, Informatika, Életvitel és gyakorlati ismeretek, Testnevelés és sport

1. ábra: A tantervfejlesztés kétdimenziós perspektívájában a Nat1995 alapján

A Nat1995 erre vonatkozóan az alábbiakat tartalmazta: „A követelmények három szintje szorosan kapcsolódik egymáshoz. A közös követelmények és az általános fejlesztési követelmények egyaránt a részletes követelményekben nyernek konkrét formát.”<sup>1</sup>A követelmények közötti összefüggést egyrészt a Nat1995 piktogramokkal jelölte, másrészt különbséget tett a téma egészére vagy csak egy-egy részével történő szorosabb vagy gyengébb összefüggés között. Az új típusú, kétpólusú (Nemzeti alaptanterv – intézményi pedagógiai programok, benne a helyi tantervekkel) tartalmi szabályozás számos tantervfejlesztési döntést helyi, iskolai szintre helyezett. (BALLÉR, 1996; BÁTHORY, 2000) Így például a tantárgyi rendszer és az óraszámok meghatározását, valamint a közös követelmények és a műveltségi területek általános és részletes követelményrendszer közötti konzisztencia (egymásra építettség) megteremtését is. Ez utóbbi esetben, az iskolai tantervfejlesztés gyakorlata (valójában a Nemzeti alaptanterv implementációja) két dimenziót helyezett az előtérbe: a Nat1995 követelményrendszerét és a helyi, iskolai tantárgyi struktúrát. Ez a kétdimenzi-

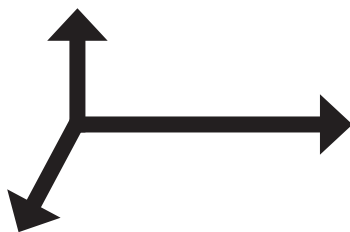
ós tantervfejlesztési perspektíva elsősorban a tantárgyasítás erőteljes folyamatát jelentette, azaz a műveltségi területek követelményrendszerét egy-egy tantárgy helyi tantervében és tantárgyi programjában jelenítették meg, míg a közös követelmények tantárgyi transzformációjával nem tudtak mit kezdeni. Így a Nat1995 egyik jelentős stratégiai célkitűzése, a tantervi integráció csak csekély mértékben valósult meg. Jó példa erre az Ember és társadalom műveltségterület, amelyben négy részműveltségi terület (Társadalmi ismeretek, Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, Emberismeret, Történelem) általános és részletes követelményei szerepeltek. Ráadásul a részletes követelményrendszer a tananyagot, a fejlesztési követelményeket és a minimális teljesítményt tartalmazta. A fejlesztési követelményekben található meg a fejlesztendő képességeket és kompetenciákat. A tantervfejlesztés helyi szintjén az iskolák egy jelentős része, a részműveltségi területek közötti egymásra építettséget minimálisra csökkentve, a Történelem tantárgy keretében jelenítette meg a műveltségi terület követelményrendszerét.

A tananyag- és követelményközpontú Nat1995 szellemiségével némileg ellentétben, bár a tartalmi szabályozás decentralizált, kétpólusú szerkezete és a tantárgyi integráció erősítésének stratégiáját megőrizve, a 2003-ban kiadott és 2004. január 1-jén felmenő rendszerben bevezetett Nemzeti alaptanterv (Nat2003) már előtérbe helyezte a kulcskompetenciákat. „A NAT kiemeli a kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességeket, kulcskompetenciákat.”<sup>2</sup> Jól érzékelhető, hogy ez a lista közelebb áll a korábban említett munkaerőpiaci igényekhez, ám egyes elemeiben a tudományos megközelítést (lásd Nagy József kompetenciarendszere) is tartalmazta. Témánk szempontjából azonban még ennél is relevánsabb a Nat2003 alábbi javaslata: „A képességfejlesztés módjai igen különbözőek lehetnek, sokféle ismereten, az ismeretek változatos kombinációin alapulhatnak. Ezért a helyi tantervek készítése során arra kell törekedni, hogy a fejlesztendő képességek és kulcskompetenciák kompetencia-térképpé szerveződjenek.”<sup>3</sup> A kompetencia-térkép (competency map) fogalmát sajnálatos módon a dokumentum nem magyarázta meg részletesen, ám a funkciója ebből a javaslatból részben kiderül. Az ismeretek „változatos” kombinációinak beépítése az iskolai pedagógiai programokba és helyi tantervekbe egyrészt különböző erősségű tantárgyi integrációt jelentett, másrészt a fejlesztendő képességek és kulcskompetenciák kompetencia-térképpé szervezésének az igénye a korábbi tantárgyasítási implementáció helyett a strukturálási tantervfejlesztést helyezte az előtérbe. Ennek pedagógiai és tantervfejlesztési hátterét a Nat-2003 Egységes alapokra épülő differenciálás című fejezetében található meg. „Olyan tudástartalmak jelennek meg, amelyek nehezen sorolhatók be a tudományok hagyományos rendszerébe, vagy amelyek egyszerre több tudományág illetékességébe tartoznak. Így egyrészt megnőtt az igény a hagyományos tantárgyak integrációjára és/vagy interdiszciplináris megjelenítésére, másrészt új tantárgyak kialakítására. Fontos pedagógiai szempont, hogy az integratív és a tantárgyközi szemlélet a tanulók érdeklődését és tapasztalatait is figyelembe veszi. A Nemzeti alaptanterv azzal teszi lehetővé ennek a szemléletnek az érvényesülését, hogy nem határoz meg egy egységes, minden iskolára kötelezően érvényes tantárgyi rendszert, hanem annak kialakítását a kerettantervek és a helyi tantervek hatáskörébe utalja.”<sup>4</sup> Jól érzékelhető, hogy a korábbi kétpólusú tartalmi szabályozás rendszere háromszintűvé (alaptanterv, választható kerettantervek, helyi tantervek) alakult. (VAGÓ – VASS, 2006) Még ennél is nagyobb változást jelentett az, hogy az alaptantervi követelményrendszert fejlesztési feladatok váltották fel. Nem elhanyagolható tényező, hogy a Nemzeti alaptanterv 2003. évi felülvizsgálat stratégiájának másik pillére (a tantárgyi integráció erősítése mellett) a kompetencia alapú tantervfejlesztés előtérbe helyezése volt, meghaladva ezáltal a korábbi, nagyobb részt a tantervi tananyagot és követelményrendszert hangsúlyozó elképzeléseket. Miközben a korábbi 10 műveltségi te-

rület nagyobb részt változatlan maradt (az elnevezésekben mutatkozott némi árnyalatnyi különbség), a korábbi közös követelmények a kiemelt fejlesztési feladatok váltották fel. Új területként jelent meg az Énkép, önismeret, erőteljesebben jelent meg az információs és kommunikációs kultúra, valamint a felkészülés a felnőtt lét szerepeire kiemelt fejlesztési feladat. A fenti változások egyben azt is jelentették, hogy bár a transzverzális kompetenciák –megnevezve – továbbra sem jelennek meg az alaptantervben, ám a fenti alaptantervi „építőelemek” a tantervfejlesztést **háromdimenziós perspektívában** (kulcskompetenciák, kiemelt fejlesztési feladatok és műveltségterületi fejlesztési feladatok) kezelte. 2.ábra

### KULCSKOMPETENCIÁK

a kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességek, kulcskompetenciák



### MŰVELTSÉGI TERÜLETEK

Magyar nyelv és irodalom, Élő idegen nyelv, Matematika, Ember és társadalom, Ember a természetben, Földünk-környezetünk, Művészetek, Informatika, Életvitel és gyakorlati ismeretek, Testnevelés és sport

### KIEMELT FEJLESZTÉSI FELADATOK

Énkép, önismeret, Hon- és népismeret, Európai azonosságtudat - egyetemes kultúra, Környezeti nevelés, Információs és kommunikációs kultúra, Tanulás, Testi és lelki egészség, Felkészülés a felnőtt lét szerepeire

2.ábra: A tantervfejlesztés kétdimenziós perspektívájában a Nat2003 alapján

A Nemzeti alaptanterv 2007. évi felülvizsgálata a korábbi két stratégiai pillért (integratív és tantárgyközi szemlélet, kompetencia alapúság) folytatva, a kulcskompetenciákat egyrészt az EU-s keretrendszernek (lásd korábban) megfelelően strukturálta. Másrészt megjelenítette a transzverzálitást az alaptantervben. „Sok kompetencia részben fedi egymást, és egymásba fonódik: az egyikhez szükséges elemek támogatják a másik terület kompetenciáit. Hasonló egymásra építettség jellemzi a kulcskompetenciák és a kiemelt fejlesztési feladatok viszonyát. A műveltségterületek fejlesztési feladatai a kulcskompetenciákat összetett rendszerben jelenítik meg. Számos olyan fejlesztési terület van, amely mindegyik kompetencia részét képezi: például a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezőképeség, a problémamegoldás, a kockázatértékelés, a döntéshozatal, az érzelmek kezelése.”<sup>5</sup> Ez utóbbi esetben jól érzékelhető az interdiszciplináris szemlélet meghaladása. Ez már egy mélyebb komplexitás, amelyben a tantervfejlesztés háromdimenziós perspektívája a kulcskompetenciák rendszerére épül. A Nat2007 egyértelműen jelzi, amely szerint „az iskolai műveltség tartalmának irányadó kánonja a kulcskompetenciák meghatározott rendszere”.<sup>6</sup> Ebben az értelemben a helyi tantervfejlesztés már nem a tantárgyasításban

gondolkodik, hanem a „mindegyik kompetencia részét képező területek” egymásra építésében. Egyszerűbben fogalmazva nem a produktum (pedagógiai program, helyi tanterv), hanem a fejlesztési folyamat tudatos végig gondolása kerül az előtérbe. Ez azonban már egy komplexebb strukturálás, a tantárgyköziséget a transzdiszciplináris<sup>7</sup> szemlélet váltja fel. Ráadásul ezt a folyamatot a tartalmi szabályozás rendszere is támogatta, hiszen előtérbe helyezte a kompetenciaalapúságot lehetővé téve ezáltal egy erőteljesebb tanulásközpontú tantervfejlesztési kultúra megerősödését. (VÁGÓ és tsai, 2011)

A Nemzeti alaptanterv 2012. évi változata első megközelítésben a tantervfejlesztés hármas dimenziójában gondolkodott. „Több kompetencia egymásba fonódik, így részben fedik egymást, továbbá az egyikhez szükséges elemek támogatják a másik területhez elengedhetetlen készségek formálódását, fejlődését. Hasonló egymásra építettség jellemzi a képességek kibontakoztatására és a tanulás fejlesztésére irányuló célok és az egyes műveltségterületek viszonyát. Számos olyan fejlesztési területet említhető, amely valamennyi műveltségterületen a kialakítandó kompetencia részét képezi: ilyen például a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezőképeség, a problémamegoldás, az együttműködés, a kockázatértékelés, a döntéshozatal, az érzelmek kezelése, a kapcsolati kultúra, a társas tolerancia.”<sup>8</sup> A korábbi kiemelt fejlesztési feladatokban és a műveltségi területek esetében is csak csekély mértékű változás tapasztalható. Az első esetében a hangsúlyok a nevelési célokra helyeződtek, a fejlesztési területek száma megnőtt. (Az erkölcsi nevelés, Nemzeti öntudat, hazafias nevelés, Állampolgárságra, demokráciára nevelés, Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése, A családi életre nevelés, A testi és lelki egészségre nevelés, Felelősségvállalás másokért, önkéntesség, Fenntarthatóság, környezettudatosság, Pályaorientáció, Gazdasági és pénzügyi nevelés, Médiatudatosságra nevelés, A tanulás tanítása)

A beépítésükről, a kívánatos egymásra építettségről az alábbiakat olvashatjuk: „A nevelési célok a következőképpen érvényesülnek a tartalmi szabályozás különböző szintjein, és valósulnak meg a köznevelés folyamatában:

- beépülnek az egyes műveltségi területek, illetve tantárgyak fejlesztési követelményeibe, tartalmaiba;
- tantárgyak részterületeivé válhatnak, vagy önálló tantárgyként jelenhetnek meg az iskola helyi tanterve szerint;
- alsó tagozaton tematizálják a tanítói munkát, a felsőbb évfolyamokon pedig elsősorban az osztályfőnöki órák témaköreit;
- témákat, fejlesztési helyzeteket körvonalaznak a nem tanórai keretek között folyó, egyéb iskolai foglalkozások, programok számára.”<sup>9</sup>

Jól érzékelhető, hogy bár a tantervfejlesztés háromdimenziós perspektívája megmaradt, ám a kulcskompetenciákra épülést ismét a tantárgyasítás váltotta fel. Ráadásul a hangsúlyok egyrészt ismét a tananyagra és a követelményrendszerre helyeződtek, ami tovább gyengítette a transzverzális kompetenciák integrálódását. Másrészt a curriculum főnévi jelentése, a produktum (felülvizsgált iskolai pedagógiai program, helyi tanterv) erősödik, amit az erőteljes centralizált tartalmi szabályozási környezet is támogat.

## Következtetés

A transzdiszciplináris kompetenciák tantervfejlesztési összefüggéseinek elemzésekor elsősorban a tartalmi szabályozás első szintjére, a „Nat-evolúcióra” fókuszáltunk. A Nemzeti alaptanterv folyamatosan változó stratégiájának és szerkezetének megfelelően a transzverzális kompetenciák tudatos, egymásra épített megjelenítése eltérő képet mutat. A kulcskompe-

tenciák beépítése és strukturálása egyben perspektívaváltást is jelez. A korábbi kétdimenziós perspektívát a háromdimenziós struktúra váltja fel, ami lehetővé teszi azt is, hogy a Nemzeti alaptanterv „építőkövei” között a kapcsolatrendszer erősségét illetve gyengeségét bemutassuk. A háromdimenziós perspektívaváltás egyben azt is jelenti, hogy a korábbi integrációs és interdiszciplináris szemlélet megváltozott, előtérbe került a transzdiszciplinaritás, amely komoly kihívást jelent a Nemzeti alaptanterv implementációja szempontjából. Megfontolandó, olyan kutatások elindítása, amelyek a transzverzális kompetenciák integrálódását vizsgálják, mind az alaptantervi, mind a helyi tantervi szinten egyaránt. A kutatások eredményeit érdemes az aktuális alaptantervi revíziós folyamatok stratégiájának megalkotásakor felhasználni. A kutatásokkal párhuzamosan, célszerű olyan továbbképzési programokat indítani iskolavezetők és pedagógusok számára, amelyek a transzverzális kompetenciák tervezéséről, fejlesztéséről és értékeléséről szólnak. Végül, de nem utolsósorban a fent jelzett perspektívaváltás a pedagógiai kultúrára is pozitív hatással van. Ezt erősítendő, a transzverzális kompetenciák integrálásának jó gyakorlatait érdemes összegyűjteni és közkinccsé tenni, annak érdekében, hogy erősödjön a közös tanulás és szakmai diskurzus. A helyi tantervfejlesztést tekintve a korábbi tantárgyasítás technikáját egy strukturáltabb tantervkészítés váltja fel, amelyben tartalom- és a kompetenciaalapú tantervi megközelítésekre egyaránt találunk példát. Ez erősíti a rendszerszintű jó gyakorlatok korábban jelzett elemzésének az igényét. A strukturáltabb tantervkészítést továbbképzések támogatják. Pozitív esetben a tananyag nem azonos a tantervi tartalommal, annál összetettebb „tantervi építőelem”. Ez fontos szemléleti elmozdulás a transzverzális kompetenciák helyi szintű implementációja tekintetében. A tantervfejlesztésben a pedagógusok közös tervezése is hangsúlyosabbá válik. Komoly dilemma, hogy a jelenlegi iskolai szervezeti kultúra milyen mértékben támogatja a kollaboratív tervezést a pedagógusok között. Mindez a transzverzális kompetenciák hatékonyabb integrálásának lehetőségét és esélyét hordozza magában.

### Hivatkozások

- BALLÉR Endre (1996): *A Nemzeti alaptantervtől az iskolai nevelő-oktatómunka tervezéséig*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- BÁTHORY Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák - különbségek*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- BREAULT, D.A. – MARSHALL, J.D. 2010. Curriculum definitions of. (In Kridel, C., ed. *Encyclopedia of curriculum studies*. Vol 1. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 179-181).
- COSTA, L. A. – LIEBMANN, M. R. (1997): *Envisioning Process as Content. Toward a Renaissance Curriculum*. Corvin Press, ThousandOaks, California.
- CULLEN, R. – HARRIS, M. – HILL, R. R. (2012): *The Learner-Centered Curriculum*. JohnWiley and Sons, Josey-Bass A. Wiley Imprint, San Francisco, California.
- DRAKE, S. M (1993): *Planning Integrated Curriculum*. ASCD, Alexandria, Virginia
- DRAKE, S. M. (2007): *Creating Standard-Based Integrated Curriculum*. Corwin Press, Thousand Oaks, California.
- EASTON, L.B (2002): *The other side of curriculum*. Heinemann, Portsmouth
- JACOBS, H.H (1989): *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. ASCD, Alexandria, Virginia
- HENSON, K. T. (2003): Foundations for Learner-Centered Education: A Knowledge Base. *Journal Education* Fall 2003.
- KNAUSZ Imre: A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. In *Iskolakultúra* 2009. 7-8.sz. 71-84.
- LAZA, G. (2015): „Kiderült, hogy a KFC jobban fizet...” A végzős építészek átmenete az iskolából a munkaerőpiacra. *Erdélyi Társadalom*, 13 (2). <http://www.erdelyitarsadalom>.



ro/keziratok/61-hungarian/korabbi-szamok/xiii-efolyam-2-szam-2015-2/386-laza-gabriela-kideruelt-hogy-a-kfc-jobban-fizet-a-vegso-epiteszek-atmenete-az-iskolabol-a-munkaeropiacra.html

MOLNÁR Szilárd: "A megrekedt magyar modernizáció kiútkeresése a sokrétű digitális megosztottság útvesztőjéből", *Információs Társadalom*, XVII. évf. (2017) 2. szám, 30–47. old. [http://informaciostarsadalom.infonia.hu/index.php/inftars/article/view/98/inftars\\_2017\\_2\\_2\\_molnar](http://informaciostarsadalom.infonia.hu/index.php/inftars/article/view/98/inftars_2017_2_2_molnar)

PERJÉS István - VASS Vilmos: A curriculumelmélet műfaji fejlődése. In *Új Pedagógiai Szemle*, 2008., 3. szám, 3-10.

PERJÉS István - VASS Vilmos (2009): *A kompetenciák tantervesítése*. Aula, Budapest.

PINAR, W.F. (2010): *Currere*. (In Kridel, C., ed. *Encyclopedia of curriculum studies*. Vol 1. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 77-178).

RYCHEN, S. - SALGANIK, H. LAURA (Eds.) (2003): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe and Huber, Cambridge, MA

SVECNIK, E. (2012): Transzverzális kompetenciák integrálása a tantermi oktatásba a középfokú oktatás első szintjén. <http://ofi.hu/transzverzalis-kompetenciak-integralasa-tantermi-oktatasba-kozepfoku-oktatas-elso-szintjen-erich>

TYLER, R.W (1949, 2013): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press, Chicago

VÁGÓ Irén - VASS Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In. Halász Gábor - Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

VÁGÓ Irén - SIMON Mária - VASS Vilmos (2011): A tanítás-tanulás tartalma. In. Balázs Éva - Kocsis Mihály - Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

VASS Vilmos: Az attitűdök forradalma. *Iskolakultúra* 2009. 7-8.sz. 84-87.old.

VASS Vilmos (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet

VASS Vilmos (2000): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítései*. Önkonet Kiadó, Budapest

World Economic Forum (2016): *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution* [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)

## Jegyzetek

- 1 Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium Budapest, 1995. 23. old.
- 2 Nemzeti alaptanterv 2003. Oktatási Minisztérium, Budapest 2004. 10. old.
- 3 Nemzeti alaptanterv 2003. Oktatási Minisztérium, Budapest 2004. 10. old.
- 4 Nemzeti alaptanterv 2003. Oktatási Minisztérium, Budapest 2004. 10. old.
- 5 Nemzeti alaptanterv 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest 2007. 19. old.
- 6 Nemzeti alaptanterv 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest 2007. 19. old.
- 7 „A transzdiszciplinaritás a tudományterületek nagyobb csoportjait próbálja meg összehozni.” Vass Vilmos: *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítései*. Önkonet Kiadó, Budapest 2000. 26.old.
- 8 A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)
- 9 A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)





DEMETER GÁBORNÉ

# Felemelhet vagy gúzsba köthet...

Az olvasási készség és a szövegértés fejlesztésének jelentősége és lehetőségei az általános iskolák felső tagozatától

*Az információ- és a tudásszerzés biztos alapokon álló olvasási- és szövegértési tevékenység nélkül elképzelhetetlen. E készségek működésének pontossága, automatizmusa és gyorsasága jelentős mértékben befolyásolja az emberi életút minőségét: elérhetővé teszi a betűk, szavak, mondatok világát vagy elzárhatja a reális esélyt a társadalmi beilleszkedésre. Az olvasás és a szövegértés készségének tudatos és minden tantárgyra kiterjedő fejlesztését az általános iskolák felső tagozatainak jelentős része kevésbé tekinti feladatának. Feltételezik, hogy az alsó tagozatos olvasási tapasztalattal a diákok ezeket a kompetenciákat már eszközként képesek alkalmazni napi tanulási folyamataikban. Ez a feltételezés azonban napjainkban egyre több tanulónál bizonyul megalapozatlannak. A tanulmány segítséget kíván nyújtani a felső tagozatban vagy középiskolában dolgozó pedagógusok számára a késői olvasás- és szövegértés fejlesztéséhez, mely nem csak az iskolai tanulás, hanem a társadalmi esélyteremtés eredményességét is támogatja.*

*Kulcsszavak: olvasás, szövegértés, differenciálás, esélyteremtés*

## Esélyteremtés vagy szakadék

A világ látható, hallható, tapintható körülöttünk: kezdetben az érzékszervi, észlelési élmények alapjaiban határozzák meg a fejlődő ember motivációját, odafordulását közvetlen környezete felé. A megismerés folyamatában fogalmak, képzetek formálódnak, viszonyulások, attitűdök alakulnak ki. A megismerő funkciók közül az iskoláskorban emelkednek ki azok a készségek, amelyek a világról alkotott leírható, elolvasható ismeretek feldolgozását segítik. Az információ- és a tudásszerzés biztos alapokon álló olvasási- és szövegértési tevékenység nélkül elképzelhetetlen. E készségek működésének pontossága, automatizmusa és gyorsasága jelentős mértékben befolyásolja az emberi életút minőségét: elérhetővé teszi a betűk, szavak, mondatok világát vagy elzárhatja a reális esélyt a társadalmi beilleszkedésre.

A vizuális információ befogadása (az olvasási képesség technikai oldala) és feldolgozása (a szöveg megértése, összekapcsolása a rendelkezésre álló ismeretekkel) – mint a tudatos emberi megismerés egyik alapköve – a tanulás hajtóerejévé válhat, ellenkező esetben azonban egész életre kiható kulturális szakadékot is képezhet az egyén számára. Ideális tanulási folyamat során a kinyíló ablak egyre nagyobb részt mutat meg a megismerhető valóságból: kitágul a látókör a tudás egyre magasabb szintjei felé. Az olvasási problémákkal küzdő gyermekek, tanulók életében ez a folyamat céltudatos pedagógiai támogatást igényel. Pedagógusaik számára nagy felelősség, hogy nyelvünk jelrendszerének elsajátítását kompetens módon és türelmesen segítsék, szemléletükben és módszertanilag is felkészültek legyenek egyik legfontosabb készségünk megalapozásában és megerősítésében. E

tudatos pedagógiai munka eredménye élethosszig kamatozik, ha az olvasástanításra nem célként, hanem eszközként tekintünk, amely áthatja életünk szinte valamennyi területét.

Az olvasás és a szövegértés készségének tudatos és minden tantárgyra kiterjedő fejlesztését az általános iskolák felső tagozatainak jelentős része kevésbé tekinti feladatának. Feltételezik, hogy az alsó tagozatos olvasási tapasztalattal a diákok ezeket a kompetenciákat már eszközként képesek alkalmazni napi tanulási folyamataikban. Ez a feltételezés azonban napjainkban egyre több tanulónál bizonyul megalapozatlannak. (DEMETER, 2018)

Egyre nő azoknak a fiataloknak a száma, akik a közoktatás világából lemorzsolódnak vagy kudarcokkal teli iskolaéveket hagynak maguk után.<sup>1</sup> Ők a legveszélyeztetettebbek a pályaválasztás, a munkába állás és az értékes életminőség szempontjából. Ők azok, akik számára csupán a „késői tanulás” lehetősége maradt meg, pedig életkoruk alapján szinte felnőttkori teljesítményt várnak el tőlük. Az alábbi gondolatok segítséget kíván nyújtani azoknak az iskoláknak, amelyek nem hagyják magukra diákjaikat a feldolgozásra szánt szövegekkel való napi küzdelemben és felvállalják a változó szükségletekre alapuló felelősséget.

## Szükségleti tendenciák a hazai köznevelés rendszerében

### *A tanulási nehézséggel küzdő diákok sajátos helyzete*

A tanulási problémákkal küzdő gyermekek, fiatalok kiszűrése és a számukra nyújtott pedagógiai többlétszolgáltatások szabályozása Európa országaiban nem egységesen valósul meg. A tendenciákat tekintve Csányi (2013) nemzetközi összehasonlítása nyomán három eltérő vonulat emelhető ki. Ausztriában, Németországban, Franciaországban a különtámogatás folyósításához minden esetben szakvélemény szükséges. Ezt az irányt képviseli a magyarországi szabályozás is. Más országokban, pl. Angliában, Dániában a támogatás két részre oszlik: egy globális összeg érkezik az iskolákhoz, melyet a statisztikai előfordulás arányában állapítanak meg, ugyanakkor szakvéleménnyel kell kérvényezni egyes gyermekek további támogatását. Az inklúziót támogató skandináv államokban pedig eltörölték a diszkriminatívnek ítélt kategorizálást és a globális többlétszolgáltatást preventív céllal, valamennyi probléma megelőzésére használják fel.

Hazánkban a köznevelés központi szabályozása a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek közül a sajátos nevelési igényű tanulók nevelését-oktatását részletesen kidolgozott központi szabályozással, differenciált tantervi irányelvekkel, kerettantervvel és speciális tankönyvek fejlesztésével segíti. A sajátos nevelési igényű tanulók sérülésspecifikus ellátásához a nagy hagyományokkal rendelkező magyarországi gyógypedagógus-képzés biztosítja a szakembereket. Ugyanakkor a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók helyzete korán sem mutat ilyen kedvező képet.

Annak ellenére, hogy a 2011. évi CXCV. Köznevelési Törvény kiemelte őket is a többségi oktatásra vonatkozó szabályozás köréből, hátrányaik enyhítésére kevés hatékony megoldás született. A gyakorlati megvalósítás két szempontból kétséges: egyrészt a tanulási nehézség megállapítása esetén az érintett tanuló fejlesztése a többségi iskola feladata marad, melynek helyi tanterve, értékelési és haladási rendszere az átlagos fejlődésmentű tanulóknak szóló kerettanterv alapján készül, másrészt a gyermek megsegítését a jogszabály az általános tanító- és tanárképzésben résztvevő pedagógus hatókörébe utalja, aki erre speciális felkészítést nem kap.

Jelenleg ezek a tanulók is szakértői véleményt kapnak a járási szinten működő pedagógiai szakszolgálatok vizsgálata alapján, ugyanakkor a besorolás szakmai és főként diagnosztikus kritériumai nem egyértelműek. A szakvélemény főként a pedagógiai többlétszolgáltatásokhoz való hozzájutást segíti (pl. fejlesztő és differenciált foglalkoztatás, mel-

tányos értékelési módok, a számonkérés formáinak megválasztása).

Az említett tanulói csoport rendkívül heterogén összetételt mutat, mivel a tanulási nehézségek okai szerteágazók. Kapcsolódnak részkészségeket, pszichomotoros tempót, szociokulturális háttérrel, de sajnos pedagógiai módszertani és gyermekszemléletet érintő okokhoz is. Számukra valódi segítséget csak a differenciált nevelést-oktatást elfogadó, módszertanilag alaposan felkészült pedagógus képes nyújtani. Egy-egy tanfolyam, továbbképzés keretében kevés az esély az alapos felkészülésre, a szemléleti és szakmai változások vélhetően a pedagógusok alapképzésébe beépülve válhatnak hatékony eszközzé. A megoldás amiatt is sürgető, mert az elmúlt években tapasztalható statisztikai mutatók az említett gyermekcsoport létszámának fokozatos emelkedéséről árulkodnak. (1. ábra)

Tanév	Általános iskolában, nappali rendszerben tanulók száma összesen (fő)	Ebből beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók száma (fő)	BTMN tanulók száma / összes tanulói létszám aránya (%)
2010-2011	756 569	52 594	6,95
2011-2012	747 601	56 059	7,49
2012-2013	742 931	59 910	8,06
2013-2014	747 746	61 234	8,18
2014-2015	748 486	61 683	8,24
2015-2016	745 323	63 217	8,48

1. ábra: A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (BTMN) tanulók országos adatai 2010-2016 között

A fenti adatok összevetése alapján látható, hogy az általános iskolai tanulói összlétszám 2010. és 2016. közötti csökkenésével párhuzamosan a BTMN-státuszú tanulók létszáma egyértelmű emelkedést mutat. A BTMN-létszám és az összlétszám arányának vonatkozásában az értékek 1,53 százalékos növekedést jeleznek hat tanév alatt. Természetesen a fenti értékek alakulását befolyásolja, hogy a diagnosztika szerepe és a tanulási problémával küzdő tanulók ügye az utóbbi évtizedben egyre nagyobb nyilvánosságot és jelentőséget kap, ami a pedagógiai szakszolgálatokhoz delegált gyermekek számát is megnöveli. A két létszám-érték alakulásának fordított aránya, ezen belül a BTMN-csoport növekedésének nagyobb mértéke azonban jelzi a felvetett probléma háttérében álló tényezők azonosításának fokozódó szükségességét.<sup>2</sup>

#### *A nemzetközi mérések és a hazai pedagógiai gyakorlat ellentmondásai*

Magyarország részvétele a nemzetközi tanulói teljesítmény-mérésekben visszatérő vitatéma a szakemberek, elemzők körében, hiszen a tanulói teljesítmények országok közötti összehasonlítása és elemzése fontos információt tartalmaz hazánk oktatásügyének megítélésében és a változtatás irányát illetően is. Oktatáskutatói és pedagógusi körökben - a szövegértést tekintve - a legnagyobb figyelemmel kísért mérések a PISA (*Programme for International Student Assessment*) és a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) vizsgálatok. A mérések tekintetében azonban most nem Magyarország helyzetét emelném ki, hanem a mérési eredmények értelmezésének relativitására irányítanám a pedagógusok figyelmét. Egyetlen nemzetközi rangsort sem szabad önmagában, az egyes országok oktatási hagyományaiból, rendszeréből kiragadva szemlélni. A magyar iskolarendszer gyakorlata hagyományosan ismeretközpontú, a korszerűsítési törekvések (kompetencia-alapú oktatás, projektoktatás, kooperatív tanulási formák) ellenére a lexikális elemek

megtanítása és visszakérdezése dominál a tanulói számonkérések (dolgozatok, feleletek, vizsgák) alkalmával. Ebben a tanulási környezetben a magyar diákok a napi gyakorlatban elvárt és berögzült feldolgozási elv, séma alapján tekintenek egy szövegre: passzívan megtanulni, megjegyezni akarják. Ebből következik, hogy tanulóink az alkalmazást igénylő feladathelyzetekben természetesen jelentős hátránnyal indulnak. Mindezek alapján a nemzetközi mérések eredményeinek értelmezésében lényeges tényezővé válik az adott ország hagyományosan alkalmazott tanításmetodikája, mely az adott tanulói populáció számára megkönnyíti vagy megnehezíti a teljesítést.

#### *Szükségletek a társadalmi érvényesülés szempontjából*

Az információszerzés képessége és az információk hatékony felhasználása az érvényesülés egyik fő kritériuma a XXI. században. (CSAPÓ, 2001) Az olvasási tevékenységgel kapcsolatos kezdeti élmények meghatározók a tanulás további folyamatában. Az olvasástechnika és a szövegértés egymásra épülő kudarcai ellenállást válthatnak ki hasonló inger- vagy feladathelyzetekben.

Mivel az írott nyelv elsajátítása eszköz a világ megismeréséhez, ezek a berögzült viszonyulás-minták az információszerzés és -befogadás mindennapi gyakorlatát is megnehezíthetik, sok esetben meggátolhatják. Az önértékelés bizonytalansága, a pszichés stabilitás megrendülése és az alapvető kultúrtechnikai ismeretek elsajátításának nehézsége együttesen akadályozzák az egészséges képesség- és személyiségfejlődést. Bezárulhatnak azok a kapuk, amelyek csak az olvasás eszközszintű tudásával nyithatók ki. Ezek a kapuk pedig olyan lehetőségeket zárnak el a fejlődő embertől, amelyek létfontosságúak a műveltség megszerzése, az értékteremtő emberi élet és mindezek által a valódi esély megragadása szempontjából. (DEMETER, 2013)

#### *Szükségletek kapcsolódása az európai értékekhez*

Tudjuk, hogy az olvasás ügye nem csak az oktatás, az iskolák világának problémája. Az információhoz való hozzájutás-befogadás-feldolgozás folyamata egyben az európai szellemiség értékeit is képviseli, azokra jelentős hatást fejt ki. Az egyén oldaláról értelmezett olvasástudás az európai értékek közül a következőkhöz közvetlenül is kapcsolódik (2. ábra):

<b>Európai értékek</b>	<b>Az egyén olvasástudásának kamatoztatása</b>
egyenlő hozzáférés	az információhoz készségi szintű olvasástudás birtokában férek hozzá
tudásalapú társadalom	a tudományok tartalmát megértem, tudásomat tovább tudom fejleszteni
társadalmi integráció	be tudok kapcsolódni az iskolák, közösségek, munkahelyek világába
versenyképesség	értékteremtő munkát tudok végezni, megélem a hasznosságomat

2. ábra: Az európai értékek értelmezése az egyén olvasástudásának szempontjából

A fenti értékekhez kapcsolt tágabb értelmezési kontextus kiemeli az olvasni tudás élethosszig tartó szerepét, valamint a felvetett probléma interdiszciplináris jellegét.



## Kiindulási pontok az olvasási és szövegértési készség késői fejlesztéséhez

A késői tanulás, fejlesztés során alapelvnek tekinthető a diákok bevonása saját fejlődésük folyamatába. Ennek érdekében támaszkodnunk kell véleményükre, nem alkalmazhatunk egy tőlük függetlenül kialakított pedagógiai koncepciót. A hatékony együttműködés a diák és a pedagógus között alapvetően három tényezőt érint: a célképzést, a tartalom megválasztását és a módszertant. Az együttműködés alapelve, hogy az említett tényezőket a diákok oldaláról felmerülő kérdések segítségével vizsgáljuk meg.

### *Miért olvassak? – a cél*

Minden tevékenység kezdetekor felmerül a miért kérdése, hiszen az ember akkor végez el szívesen egy feladatot, akkor foglalkozik örömmel egy új lehetőséggel, ha ismeri annak célját, funkcióját. Az információ hiányának gyakorlati érzékeltetése, az információ fontosságának bebizonyítása alapvető fontosságú a fiatalok motiválásában, melyet az egyéni érdeklődésre alapozott konkrét célképzés, az adott diákkal egyeztetett motivációs bázis kialakítása teremt meg a mindennapokban. Az egyéni érdeklődési kör és a kiválasztott szövegek, információk közötti átfedés, illeszkedés megkönnyítheti a kezdeti lépést.

### *Mit olvassak? – a tartalom*

A tanulók egy részénél az olvasás technikai kivitelezése még nem teljesen automatizálódott, ezért leköti figyelmüket. Ez a stressz fokozódik, ha – helytelenül - hangos olvasásra kényszerítik őket. Az elolvasott szavak értelmezése – a figyelmi állapot lekötöttsége mellett – csak abban az esetben lehetséges, ha nem igényel újabb tanulási folyamatot, vagyis a kiolvasott szó már mentálisan is rendelkezésre áll. Másként a kimondott szó nem jelentéssel bíró „képzet” lesz, csak egy értelmetlen hangsor. Az értő olvasás szintje tehát jelentős mértékben függ a már rendelkezésre álló nyelvi készlet tartalmától és differenciáltságától. A közismereti és a szakszókincs verbális fejlesztése, az adott tantárgyra/szakmaterületre jellemző kifejezések összegyűjtése, gyakorlása hosszú távon segítséget nyújt a gyengén olvasó diák számára – a technikai automatizmusok kialakításával és az értelmezések szóbeli előkészítésével.

### *Hogyan olvassak? – a módszer*

A fiataloknak – életkoruk alapján – már rálátásuk lehet saját tanulási, szövegértési problémáikra, ezért célszerű aktívan bevonni őket a korrekációs folyamatba a következő kérdés segítségével: „Milyen olvasási, írási vagy szövegértési problémák akadályoznak leginkább a tanulásban?” A saját olvasási tevékenységre, szövegértési teljesítményre vonatkozó metatudás olyan kiaknázható erőforrás, melyre az egyéni olvasási stratégia kialakítása is eredményesebben ráépíthető. (STEKLÁCS, 2010; JÓZSA, 2006) A diákok által felsorolt problémák sorában változatos tüneteket találunk: pl. nehezen tartom a sort olvasás közben; hosszú szövegre képtelen vagyok végig figyelni; sokszor nem értem, amit olvasok; nem tudom, mit kell megtanulni a szövegből. A pedagógus feladata a megfogalmazott nehézségek hátterében álló okok felismerése (pl. szemfixációs, szemvezetési nehézség; a vizuális figyelmi koncentráció gyengesége; a szókincs szűk terjedelme; a tanulásmódszertani jártasság hiánya), amelyek a beavatkozás irányát is egyértelműen kijelölik. A metanyelvi tudatosság erősítésével növelni tudjuk a diákok egyéni felelősségét és önállóságát annak érdekében, hogy – tanáraival közösen gondolkodva - rálásson problémáira és tudatosan legyen képes segítséget kérni vagy találni. A 3. ábra néhány konkrét példát tartalmaz a segítségnyújtás lehetőségeire.

<b>Tájékozódást segítő stabil pontok kialakítása</b>	rend, átláthatóság kialakítása a környezetben az olvasási tevékenység megkezdése előtt
<b>Vizuális segítségnyújtás a szemvezetéshez</b>	szemvezetési technikák alkalmazása az egyenletes szemmozgási beidegződés kialakításához: fehér lappal letakarjuk azt a szövegrészt, amelyet most még nem kell elolvasni vonalzóval vagy fehér csíkkal alátámasztjuk az aktuális sort
<b>Lényeges elemek megerősítése</b>	szövegkiemelési technikák alkalmazása (színezés, aláhúzás, a szöveg tagolása) kulcsszavak, tételmondatok gyűjtése adott szövegrészből vázlatírás, egyéni jegyzetelési technika kialakítása egy-egy szövegrészben az új ismeretet közlő mondatok, szavak megjelölése
<b>Vizuális megjelenítés a felidézés segítéséhez</b>	gondolattérkép (mind map) alkalmazása sorrendiség, ok-okozat, gondolkodási és felidézési irány szemléltetése nyilakkal táblázatba foglalás, lényeges elemek kiemelése és rendszerezése
<b>Rövid, átlátható szövegek feldolgozása</b>	először egységben látás (átfogó vázlatpontok vagy tartalomjegyzék), majd részekre bontás hosszú szöveg, tananyag egységekre bontása külön lapokon különböző ismeretsportok, témák kivonatolása alfejezetekre bontva
<b>Kompenzáló infokommunikációs technikák használata</b>	számítógépes szövegszerkesztő használata a szövegrészek elkülönítéséhez a lényeg kiemelése a számítógép formai eszköztárának felhasználásával (betűformák, vastagítás, színek, betűnagyság változtatásával)

3. ábra: Példák a pedagógusi segítségnyújtás bármely tanórán alkalmazható formáira

## Az olvasási tevékenység fő típusaihoz kapcsolódó fejlesztési lehetőségek

Steklács és Tóth 2010-ben készült tanulmányában kiemeli, hogy az olvasó fiatal számára rendkívüli előnyt jelent, ha az olvasási tevékenység kezdetén ráismer arra a szövegtípusra, amelynek feldolgozása előtt áll. Ehhez megfelelő szintű, rendszeres gyakorlás, cselekvési tapasztalat és a szövegtípus feldolgozásához illeszkedő olvasási stratégia szükséges. A metanyelvi tudatosság az olvasási stratégia kiválasztására is kiterjed, ha a tanuló rendszeresen, tudatosan foglalkozik különböző típusú szövegek algoritmikus feldolgozásával. A tanulmány a különböző olvasási tevékenységek tudatos megválasztásának lehetőségeire, egyben a differenciált szövegválasztásban, szövegfeldolgozásban rejlő pedagógiai koncepcióra is rámutat, melyet a 4. ábra szemléltet.

<b>Funkcionális olvasás</b>	Mindennapi eligazodáshoz szükséges információk kiszűrése	pl. plakát, menetrend, hirdetés tanulmányozása
<b>Szórakozási célú olvasás</b>	Élményszerzés, szituáció átélése, melynek során az olvasás lehet pontatlan is	pl. egy vers vagy egy rövid novella élményének átélése
<b>Korrektúraolvasás</b>	Lassú, módszeres szemmozgás, önellenőrzési céllal	pl. saját írás átolvasása
<b>Áttekintő olvasás</b>	Globális kép alkotása	pl. tájékozódás egy könyv tartalomjegyzékéből
<b>Ismeretszerző olvasás</b>	Módszeres (szövegrészekre bontott, a lényegét és az összefüggéseket kiemelő) tanulás és bevésés	pl. egy gép használati utasításának megjegyzése

4. ábra: Különböző olvasási tevékenységek cél szerinti differenciálása (STEKLÁCS, 2009 alapján)

A különböző olvasási tevékenységek egymást erősítve fejlesztik az automatizált technika és a szövegértés készségét, tartalmilag pedig egyértelműen elrugaszkodnak az iskola és a tanulás világtól. Egyre jobban szolgálják a hétköznapi eligazodást, az alkalmazkodóképesség fejlesztését és az egyéni döntések meghozatalát.

### **Az egyénre szabott visszacsatolási szintek szerepe**

Az iskolai gyakorlat során a differenciált számonkérés is segítséget nyújthat a diákoknak saját sikerességük megélésében, illetve erősíthetik azokat a készségszinteket, amelyek szükségesek az adott tanuló további perspektíváihoz. Mivel a fejlesztés eredményessége összefügg a diákok kognitív és nyelvi képességeivel, a szövegértés elvárt mélysége, összetettsége sem lehet egyforma. A pedagógus többféle módot, eltérő elvonatkoztatási szintet választhat egy-egy számonkérés alkalmával:

- Elvárhatja néhány ismeretlem felismerés szintű kiválasztását: teszt alkalmazásával.
- Visszakérdezheti ugyanazt az ismeretet, amit a szöveg szó szerint tartalmazott: megadott válaszok nélkül, önálló leírással.
- Kérheti egyszerűbb összefüggés megállapítását a leírtak alapján.
- Elvárhatja a megtanultak gyakorlati alkalmazását egy feladatban.
- Kérheti az olvasott szövegből levont következtetés megfogalmazását.
- Elvárhatja az elsajátított szöveg kritikáját, értékelését, önálló vélemény alkotását.

Láthatjuk, hogy a számonkérés milyen sokrétű motivációs és módszertani eszköz a pedagógus kezében. Pillanatnyilag biztosítja a sikerélményt a tanuló számára, ugyanakkor az egyéni életpálya realitásának megfelelő feladathelyzeteket is teremthet.

### **Értékteremtés, alkotás, önkifejezés – mint kiaknázatlan hajtóerő**

Valamennyi embernek van olyan képességterülete, amelyben sikeressé válhat, hiszen az erősségekre való támaszkodás ellensúlyozhatja a gyengébb képességeket. A társadalmi beilleszkedés szempontjából az egyéni kompetenciák megfelelő aktivizálása, a rugalmas alkalmazkodás és a saját képességek pontos ismerete döntő lehet. A munkaerőpiacon a meglévő munkaképesség, a mozgósítható tulajdonságok feltérképezésének jó gyakorlata példát adhat a köznevelési intézmények számára. Egy adott szakterületen történő beválasztással, fejlődéssel, ötletekkel, alkotással bárki versenyhelyzetbe kerülhet, hiszen a versenyképesség értéke mindig egy-egy szakterületen belül mérhető.

Az egyéni portfólió olyan gyűjtemény, melybe az adott fiatal legjobban sikerült munkái, alkotásai kerülnek. A portfóliók elkészítése és értékelése erősíti a fiatalok identitását, énképét, önbizalmát. Témánk szempontjából fontos lépés az anyanyelvi készségekhez kötődő tematikus portfólió elkészítése, melynek keretében az olvasás, írás, szövegértés, szövegalkotás területét bemutató legsikeresebb tevékenységek, alkotások kerülnek egy gyűjteménybe (tematikus plakát, montázs, saját prezentáció, önéletrajzi forgatókönyv, művészi alkotás, önálló gépírás). Érdemes kiegészíteni olyan munkákkal, mely a munkaerő-piaci érvényesülés előkészítésének is tekinthető: pl. motivációs levél, önéletrajz, állásinterjú-vázlat elkészítése. Hatására a különböző elektronikus információforrások használata is egyre célzottabbá, az egyéni célokat tekintve is hatékonyabbá válhat (honlapok látogatása egyéni ösztöndíj-lehetőségek érdekében, munkaügyi információk, további felnőttképzési lehetőségek keresése az interneten). A portfólió szemlélete és gyakorlata hatással lehet a szabadidős tevékenységek

megváltozására is: pozitívumok, tehetséges oldalak erősödhetnek meg, rejtett képességek, irányultságok kerülhetnek felszínre. Az erősségekre irányuló személyes fókusz így képes áthatni a napi tevékenységeket, motivációt adva újabb és újabb ismeretek megszerzéséhez.

### Az olvasás fejlesztésének folyamata

A fenti gondolatok rendszerbe helyezését az ADORE (*Adolescent Struggling Readers In European Countries*) kutatási projekt eredménye segíti elő. A projekt 11 európai országban folytatott kutatás<sup>3</sup> alapján gyűjtötte össze a tizenéves olvasási nehézségekkel küzdők olvasástanításában hatékonynak bizonyult iskolai gyakorlatokat. A projekt résztvevői egyetemek és pedagógusképző főiskolák olvasáskutatói voltak. A módszerek összehasonlítása és a nemzetközi olvasástanítási kutatások alapján olyan kitételeket és alapelveket fogalmaztak meg, amelyek segítik vagy gátolják az eredményes gyakorlatot. A tapasztalatok összefoglalásának keretében elkészült ajánlás az olvasástanítást mint folyamatot mutatja be, ezen belül az olvasástanítási szakaszok időbeliségét és prioritását is lényegesnek tartja. (5. ábra)

	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az olvasás előkészítése														
Az olvasás jelrendszerének tanulása														
Folyékony/független olvasás														
Stratégia-orientált olvasás														
Adaptív/kritikai olvasás														

5. ábra: Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában (Garbe, Holle, Weinhold, Meyer-Hamme és Barton (2010: 44) idézi STEKLÁCS, 2013)

E tanítási modell alkalmazása nem csak az olvasási nehézségekkel küzdő tanulók számára nyújtana segítséget, hanem gyakorlatilag bárkinek. (STEKLÁCS, 2013) Az olvasástanítás szakaszainak optimális egymásra épülését és eloszlását az ADORE kutatási projekt évfolyamokra bontott időskálája szemlélteti.

### Ajánlások a késői olvasástanítás és a szövegértés fejlesztő programjához

A modell szakaszai közül témánkhöz azokat választottam ki, amelyek az olvasás jelrendszerének elsajátítását követik. Így a magasabb szintű olvasásfejlesztési szakaszokhoz rendszeren láthatjuk a korábban megfogalmazott elvek, feladatok és a hozzájuk kapcsolódó szakirodalmi ajánlások rendszerét. Az egyes – modulárisan alkalmazható – fejlesztési módszerek nem kapcsolódnak egyetlen konkrét tantárgy tematikájához sem, hiszen nem a teljesítmény szintjén hatnak. A biztos, fluens olvasási készség kialakításához nyújt segítséget bármely szakos pedagógus számára a tanórába beépíthető módon, elősegítve a tanulók egyéni különbségeihez illeszkedő, differenciált tanulásszervezést. Természetesen a moduláris építkezés lehetővé teszi egy adott tanuló egyéni haladási útjának megtervezését is, amennyiben a pedagógusnak lehetősége van egyéni vagy kiscsoportos fejlesztést tartani saját osztályában. Bármely utat is választjuk, a szövegekkel való foglalkozás hangulatát, az

ahhoz történő odafordulás mélységét és időtartamát egyértelműen tudjuk befolyásolni a tanulók érdeklődésének, egyéni motivációs bázisának megfelelő szövegek alkalmazásával. Az ajánlott modulrendszerben az ADORE-jelentésben szereplő olvasásfejlesztési szakaszok és az adott szakaszban releváns módszerek egymásra vetítését láthatjuk.

### 1. Folyékony olvasás szakasza

*Auditív percepció és emlékezet:* Értelmetlen hangsorok, értelmes szavak és mondatok utánmondásával fokozatosan nehezedő beszédpercepciók gyakorlatokat végzünk (GÓSY – IMRE, 2007), amelyekkel a hallás utáni információfeldolgozást és annak pontos felidézését segítjük elő.

*Olvasástechnika:* Komplex olvasástechnikai feladatok, olvasásfejlesztési gyakorlatok alkalmazásával fokozzuk az olvasási tempót és biztosítjuk az olvasás fluenciáját, vagyis elősegítjük az összeolvasási készség megszilárdulását. (GÓSY – LACZKÓ, 1992)

*Digitális támasz a gyors szófelismeréshez:* A digitális prezentációk készítéséhez alkalmazható animáció fokozatosan bővülő alkalmazása (Office Professional Programcsomag) alkalmas nyújt egy adott ideig tartó inger gyors felismerésére, amely elősegíti a szavak, szintagmák gyors felismerését. Mindez tovább erősíti az olvasás folyamatosságát, előkészíti az egyre nagyobb egységekben történő haladást, s mindezzel a szöveg megértésének eredményességét.

*Környezeti feltételek megteremtése:* A szövegben való tájékozódást segítő stabil pontok kialakítása (DEMETER, 2013) biztosítja a tanuló számára az olvasáshoz szükséges rendet, átláthatóságot. Nem csak az olvasott szöveget körülvevő zavaró ingerekről van itt szó, hanem annak biztosítása is fontos, hogy az olvasó a szövegből épp csak az aktuálisan lényeges bekezdést, sort lássa. Ennek érdekében egy fehér lappal letakarjuk azt a szövegrészt, amelyet most még nem kell elolvasni, illetve (nem átlátszó) vonalzóval vagy fehér csíkkal alátámasztjuk az aktuális sort. Mindezek a technikák egyszerűen kivitelezhetők, mégis jelentős mértékben segítik a lendületes és egyben fókuszált szemvezetést.

*Szövegfeldolgozás előkészítése:* Kezdetben csak rövid, könnyen átlátható szövegek feldolgozása a cél (DEMETER, 2013), amely az olvasási motiváció és a technikai készség szempontjából is ideális szövegegységet jelent. Lényeges feldolgozási alapelv, hogy először a tanuló egységben lássa, miről fog olvasni, majd csak azután bontsa részekre. Ez a sorrend később sem változik, amikor már hosszabb terjedelmű szövegek feldolgozását célozzuk. Hosszabb szöveges tananyag elsajátításakor külön lapokra is történhet a tananyag egységekre bontása, külön cédulákra a különböző ismeretsoportok lejegyzése.

*A lényegkiemelés megalapozása:* Az elsajátítás során nem tudunk minden elolvasott szót, mondatot megtanulni, ezért a lényeges és a felidézést segítő tartalmakat szükséges csak megerősítenünk. (DEMETER, 2013) Ennek keretében különböző szövegkiemelési technikákat alkalmazhatunk, egy adott szövegrészben megjelölhetjük az új ismeretet közlő mondatokat, a későbbi vázlatírás, majd az egyéni jegyzetelési technika kialakításához pedig kulcsszavakat, tételmondatokat gyűjthetünk a szövegből.

*Vizuális támaszok biztosítása:* A gondolatterkép (GYARMATHY, 2000) alkalmazása azoknak a tanulóknak jelent nagy segítséget, akik elvesznek a hosszabb szövegben, nem tudják önállóan kiemelni és felidézni a lényeges tartalmakat. Számukra a tanultak koncentrált megjelenítése a vizuális megjelenítés különböző formáival lehetséges: a sorrendiség, az ok-oko-



zat, a gondolkodási és felidézési irány szemléltetése nyilakkal, illetve a lényeges elemek kiemelése, rendszerezése és táblázatba foglalása.

*Digitális támaszok biztosítása:* Az infokommunikációs technikák alkalmazása tovább bővíti a szövegfeldolgozás tárházát (Office Professional Programcsomag). Lehetőséget biztosít pl. szövegszerkesztő használatára a szövegrészek elkülönítéséhez, a lényeg kiemelésére a számítógép formai eszköztárának felhasználásával (betűformák, vastagítás, színek, betűnagyság), valamint az összefüggések ábrázolására prezentációs technikák, táblázatok alkalmazásával.

*Többszorosított szövegfeldolgozás:* A szöveg tartalmának elsajátítása eredményesebb, ha két érzékszervi csatornán történik a feldolgozás. A vizuális és az auditív észlelés párhuzamos aktivizálását teszi lehetővé a felolvasóprogramok (pl. Speak Board) és az auditív eszközök (hangoskönyvek, diktafon) alkalmazása.

*A szövegértés célzott fejlesztése:* A szövegértés fejlesztése során különböző típusú szövegek felhasználásával dolgozunk, melyhez jól alkalmazhatók a kutatásra alapozott diagnosztikus mérés feladattípusai (CSAPÓ – CSÉPE, szerk. 2012). Ebben a fejlesztési szakaszban kapnak helyet a hagyományos gyakorlattípusok, mint az alapgondolat azonosítása, rajzolás szöveg alapján, kép és szöveg összehasonlítása, a szöveg kiegészítése (TÓTH, 2006), ok-okozati összefüggések felismerése, mondatbefejezés, képes beszéd, a mondatok közötti kapcsolat felismerése (TÓTH, 2009). A szövegértés fejlesztését áthatja azoknak a részkészségeknek a tudatos és folyamatos fejlesztése, amelyek az olvasni tudás képességét megalapozzák, azzal szoros összefüggésben állnak: hallás utáni szövegértés, verbális és vizuális memória, szövegkohéziós elemek felismerése, szöveg kiegészítése szavakkal, szövegalkotás. (LACZKÓ, 2012). Elengedhetetlen, hogy a szövegtípusok sorában a digitális szövegek feldolgozásával is foglalkozzunk, melyhez jól használható feladatokat találunk Csapó-Steklács-Molnár 2015-ben szerkesztett tanulmányában.

## 2. Stratégia-orientált olvasás szakasza

*Gondolkodási funkciók fejlesztése:* A szöveg teljes feldolgozásához meg kell érteni a tartalmi összefüggéseket, el kell különíteni az egymásra épülő és az elkülönülő elemeket, időben és térben is el kell helyezni az eseményeket. Mindezek a funkciók a tanulási tevékenységet az asszociációk és a vizualizáció oldaláról is segítik. Nélkülük a tanulás csak értelem nélküli memóriagyakorlatot, bemagolást jelentene. A következő gyakorlatok a szöveg értelmes, koherens feldolgozásához javasolhatók, amely jelentős mértékben elősegítik az asszociációkra épülő tanulási jártasság kialakulását: főfogalom alá sorolás, csoportosítás, rendezés, analógiák alkotása különböző mondatokhoz, összefüggés (pl. magyarázat, következtetés) megfogalmazása eseményképről. (DEMETER, 2007)

*Metakogníció, olvasási stratégiák:* Az olvasási stratégiák tanításának komplex programja (CSÍKOS, 2007; STEKLÁCS, 2009) tartalmazza a különböző olvasási stratégiák tanítását, a tanulásra, olvasásra vonatkozó meggyőződés kialakítását (STEKLÁCS, 2013). A program segítségével a tanulók egyre tudatosabban látnak rá saját elsajátítási folyamataikra, amely jelentős mérföldkő az olvasás, szövegértés fejlesztésének útján, hiszen az nem egy külső elképzelés alapján, hanem a tanuló saját élményű tapasztalataira alapozva, az ő bevonásával történik.

*Digitális olvasás és szövegértés:* Ebben a fejlesztési szakaszban a már korábban is alkalmazott infokommunikációs technikákat kibővíthetjük a LEGO® StoryStarter digitális pedagógiai-módszertani csomag alkalmazásával.

*Tanulásmódszertan:* Az Oroszlány Péter által kidolgozott Tanulás-módszertani program az olvasás-szövegértés fejlesztésére eredményesen alkalmazható gyakorlatokat tartalmaz osztálytermi keretek között is: Dinamikus olvasás elsajátítása, Tanulási képességet fejlesztő tréning, Számítógépes szövegértés-fejlesztő program. (OROSZLÁNY, 1996, 2005, 2000)

*A szövegértés visszacsatolási szintjeinek differenciálása:* Egy szöveg feldolgozása során több-szintű tartalmi visszacsatolást alkalmazhatunk. Törekvéseinkben a szövegértést ellenőrző feladat absztrakciós szintje az egyik legfontosabb differenciáló tényező, amely alapján a szövegértés számonkérési módját változtatjuk meg: A pedagógus visszakérdezheti ugyanazt az ismeretet, amit a szöveg szó szerint tartalmazott (megadott válaszok nélkül, önálló leírással). Kérheti egyszerűbb összefüggés megállapítását a leírtak alapján. Elvárhatja a megtanultak gyakorlati alkalmazását egy feladatban. Kérheti az olvasott szövegből levont következtetés megfogalmazását. Elvárhatja az elsajátított szöveg kritikáját, értékelését, a szöveggel kapcsolatos önálló vélemény alkotását is. (DEMETER, 2013)

### 3. Adaptív, kritikai olvasás szakasza

*Kritikai gondolkodás:* A szövegértő készség legmagasabb szintjén az interaktív és reflektív tanulási lehetőségek kiaknázása, a kritikai gondolkodás fejlesztése, az RJR-modell alkalmazása a cél. Ehhez eredményesen használhatjuk fel A kritikai gondolkodás fejlesztésének programját (BÁRDOSSY és tsai, 2002), mely ráépül az olvasási stratégiák alkalmazásának programjára, s egyben szintlépést is hordoz.

*Értéktanteremtés, alkotás, önkifejezés, pályaorientáció:* Az egyéni tanulói portfólió tanulási folyamatban történő alkalmazása (LÉNÁRD – RAPOS, 2006; FALUS – KIMMEL, 2003) a szövegekkel komplex munka (szövegértés, szövegalkotás) minőségi eredményét, produktumát jelenti. Témánk szempontjából egyrészt kiemelhetők azok a tanulói portfóliók, amelyekbe tematikus jelleggel – az olvasás, írás, szövegértés, szövegalkotás területét bemutató legsikeresebb tevékenységek, alkotások kerülnek (plakát, montázs, saját prezentáció, önéletrajzi forgatókönyv, művészi alkotás, önálló gépírás). Másrészt pedig azok, amelyek a munkaerő-piaci érvényesülés előkészítésének is tekinthetők (pl. motivációs levél, önéletrajz, állásinterjú-vázlat elkészítése).

### Összefoglaló reflexiók

A fenti ajánlások hozzájárulhatnak a szövegekkel való foglalkozás céltudatos pedagógiai koncepciójához, mely átfogó, minden tantárgyra kiterjedő hatókörével támogatja a tematikus és tantárgyi koncentrációt. Ugyanakkor a szöveg mint forrás nem kizárólag a tanulási tartalom miatt fontos számunkra. Az eredmények értékelésekor lényeges szempont, hogy pozitív változásnak ítéljük, ha a tanuló hozzáállása, motiváltsága, feladattudata, kitartása erősödik a szövegekkel való tevékenységek során, mert ezzel interakciói, kommunikációja, önértékelése is fejlődik, személyisége kiegyensúlyozottabbá válik. A tartalmi kérdéseket vizsgálva pedig fontos szem előtt tartani, hogy ebben az életkorban már főként olyan típusú szövegeket érdemes választani, amelyek a munkaképesség megerősödéséhez, a hétköznapi ügyintézéshez, összességében az életvezetés eredményességéhez vezetnek. Így a fejlesztő program nem csak az iskolai tanulás eredményességét támogathatja, hanem a reális esélyteremtés egyik eszközévé is válhat.

## Jegyzetek

- 1 Lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók számának emelkedése hazánkban egy nap-tári éven belül: 80 900 ,10,85% (2016-2017. tanév 2. félév), 82017, 10,99% (2017-2018. tanév 1. félév). <https://www.kir.hu/kir2esl/Kimutatas/VeszelyeztetettTanulokTerIdoFeladatMegoszasban> (2018.03.29)
- 2 A tanulási nehézség diagnosztikus csoportként más országokban egyáltalán nem jelenik meg.
- 3 Ausztria, Belgium, Észtország, Finnország, Lengyelország, Magyarország, Németország, Norvégia, Olaszország, Románia és Svájc részvételével 2006-2009 között.

## Hivatkozások

- BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHÓNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és a reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs–Budapest.
- CSÁNYI Yvonne (2013): Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. In: *Gyógypedagógiai Szemle*. 2013.3. [http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu\\_id=102&jid=44&jaid=630](http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=44&jaid=630) (2017.03.05)
- CSAPÓ Benő (2001): Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88–105.
- CSAPÓ Benő – CSÉPE Valéria (szerk. 2012): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 237-242. és 259-264.
- CSAPÓ Benő, STEKLÁCS János és MOLNÁR Gyöngyvér (szerk. 2015): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- CSÍKOS Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó. Budapest.
- DEMETER Gáborné (2007): A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók egyénre szabott fejlesztése In *Fejlesztő pedagógia*. 2007/5. 4-10.
- DEMETER Gáborné (2013): *Az olvasás képességének tudatos megalapozása az élethosszig tartó tanulás érdekében*. In: Juhász Judit, Szegedi Eszter (szerk.): *Üzenet a palackban*. Fialat kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról. Tempus. Budapest. 57-69.
- DEMETER Gáborné (2018): *„Ablak a világra” Egy moduláris, komplex szemléletű prevenciós olvasási képességfejlesztő program elméleti háttere és modellje* Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola. 117-124.
- FALUS Iván – KIMMEL Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör. ELTE BTK. Neveléstudományi Intézet. Budapest.
- GÓSY Mária – IMRE Angéla (2007): *Beszédpercepciós fejlesztő modulok*. Nikol. Budapest.
- GÓSY Mária – LACZKÓ Mária (1992): *Varázsló*. Budapest.
- GYARMATHY Éva: *Gondolattérképek* <http://www.tmttanulas.com/index.php?gondolatterkep> (2018.03.25)
- GYARMATHY Éva: (2000): *Tanulási zavarok, átlagon felüli intelligencia és a MAWI-GY*. Pszichológia, 2000.3. 243–270.
- JÓZSA Krisztián (2006): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Szegedi Tudományegyetem. Szeged.
- LACZKÓ Mária: *A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlattípusok egy szövegértést fejlesztő órára* In *Anyanyelv-pedagógia* 2012.2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=383> (2018.03.30)

- LÉNÁRD Sándor – RAPOS Nóra (2006): *A portfólió* In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra (szerk.) (2006): *MAG* (Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás) projekt. Budapest. OKI.
- NEMODA Judit (2008): *Kritikai gondolkodást fejlesztő magyar órák* In *Anyanyelv-pedagógia* 2008.3-4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129> (2018.03.31)
- OROSZLÁNY Péter (1996): *Dinamikus olvasás*. AKG Kiadó. Budapest.
- OROSZLÁNY Péter (2000): *Könyv a tanulásról - Tanulási képességet fejlesztő tréning 12-16 éveseknek* AKGA JUNIOR KIADÓI KFT. Budapest.
- OROSZLÁNY Péter (2005): *Dinamikus olvasás. Számítógépes szövegértés-fejlesztő program 13-18 éveseknek*. Lexika Kiadó. Budapest.
- Progress in International Reading Literacy Study, Trends in International Mathematics and Science Study*. Oktatási Hivatal. Budapest. 2012.
- STEKLÁCS János (2009): *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*. OKKER. Budapest.
- STEKLÁCS János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Kiadó. Budapest.
- STEKLÁCS János – SZABÓ Ildikó – SZINGER Veronika (2010): *Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában*. ADORE-jelentés.
- Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2010-2015*. Statistical Yearbook of Education. Emberi Erőforrások Minisztériuma. Budapest.
- TÓTH Beatrix: *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára* In *Anyanyelv-pedagógia* 2009.4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217>
- TÓTH Beatrix: *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata* In *Magyar Nyelvőr* 2006.4. 457-469.p. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf>
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről <https://www.kir.hu/kir2esl/Kimutatas/VeszelyeztetettTanulokTerIdoFeladatMegosztasban> (2018.03.29)





VIDA GERGŐ

# Befogadás vagy kirekesztés

## Intézményválasztási és változtatási stratégiák a sajátos nevelési igény tükrében

*Egy inkluzív oktatási modell képes lehet biztosítani minden tanuló számára a megfelelő hatékonyságú oktatást, hiszen egy ezzel ellentétes oktatási rendszer szelektál, mely leszakadáshoz vezet. Nemzetközi kitekintés alapján van példa arra, hogy adott képességvizsgálatok eredménye alapján szegregáltak oktatnak-nevelnek gyerekeket, akár a tanulási zavarral küzdőket is. Hazánkban nem egyértelmű ennek jogi háttere, ugyanis az enyhe értelmi fogyatékosok, más fogyatékosággal küzdő vagy akár adott képesség deficittel rendelkező tanulók elkülönített oktatására van példa, de önmagában az elkülönítést – képesség alapú szegregációt törvény tiltja. Igaz, hogy a törvény nem tiltja a szeparációt az értelmi fogyatékosok esetében, ha „külön e célra létrehozott gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben, óvodai csoportban, iskolai osztályban történik” az oktatásuk, nevelésük. A hazai integráció hatékonysága sok kérdést vet fel. A sajátos nevelési igényű tanulók ellátása plusz kompetenciát, eszközt és felkészültséget igényel, melyek többletköltségeként is megfogalmazhatók. Szegregációhoz vezethet, ha ezen többlet költségeket igénylő tanulókat nem kellően konzekvens szabályozás esetén ki lehet zárni a befogadásból. A költségvetési törvény 2016-os változtatása a nem állami fenntartású iskolákat hátrányosan érinti ugyanis a módosítások alapján hátrány éri őket a többlet forrásokhoz való hozzáférést illetően. Nagyobb részt kell vállalniuk a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált oktatása esetén felmerülő lehetséges többletköltségekből, mint állami fenntartású társaiknak. Tanulmányunkban a sajátos nevelési igényű gyermekek iskolaváltásáról elérhető statisztika alapján, arra kerestük a választ, hogy a szegregációval szemben megengedő jogszabályi környezet, illetve a finanszírozás feltételei nem vezetnek-e szegregációs tendenciákhoz a különböző fenntartású intézmények között.*

*Kulcsszavak: befogadás, tanulási zavar, teljesítmény, fenntartó, integráció*

### Bevezetés

A sajátos nevelési igény fogalmának pontos meghatározása hazánkban akadályokba ütközik, ugyanis a jogi, költségvetési, diagnosztikus, szaktudományos kategóriák nem esnek egybe (VIDA, 2015). Ez nehezíti a tanulási képességvizsgálatok során kapott mérési eredmények értelmezését is. A későbbiekben bemutatott kutatási eredmények is felvetik annak lehetőségét, hogy a vizsgált minta közel sem olyan egységes, mint azt a hazai diagnosztikai rendszer feltételezné. A vizsgált minta felében az SNI-s, tanulási zavaros gyermekek intellektusa legalább 20%-kal alacsonyabb, mint azt a normál eloszlás indokolná. Felmerül annak is a lehetősége, hogy az alacsonyabb intellektusú tanulási zavaros tanulók integrációja mérhető mértékben alacsonyabb hatékonyságú.

Mindezt bizonyíthatja az a kutatási eredmény, mely szerint az alacsonyabb intellektus többszöri intézményváltással jár a vizsgált mintában. Továbbá az intézményváltoz-

tatás ideje is sajátos mintákat mutat, azaz a többlet források igénylése után, minden év októbere, mérhető mértékben megválnak az alacsonyabb intellektusú tanulási zavaros tanulóktól azok az iskolák, melyek megtehetik ezt. Ilyen adatok mellett a hazai köznevelési rendszer inkluzív jellege megkérdőjelezhető, legjobb esetben is csak SNI integrációról beszélhetünk (VARGA, 2015).

A törvény továbbra is diagnózisként és idegrendszeri eltérésként tekint a tanulási zavarokra, így nehezen várható el a pedagógusoktól a konceptuális váltás, amely során megértik, hogy a diagnosztikus eredmények olyan területekre vonatkoznak, amelyeken éppen fejlődést lehetne elérni az adott SNI célcsoportoknál. Az ehhez szükséges hozzáadott pedagógiai és gyógypedagógiai értéket finanszírozná a többlettámogatás. Összességében elmondható, hogy még a hazai diagnózis alkotás folyamata során alkalmazott eszközök módszertani szempontból megfelelő és megbízható mérési eredményeket produkálnak, addig a megállapított diagnózis és a feltárt képességprofil számszerű adatai nagyon alacsony hatékonysággal kerülnek felhasználásra az integráció során (EREDICS, 2015).

A tanulási képességek vizsgálata esetében még az alkalmazott teszt megfelelőnek bizonyult, felmerülhet kérdésként, hogy a plurális intelligencia modell (SÁNDOR-SCHMIDT, 2015) vagy a hazai diagnózisalkotás, a kutatási mintán alkalmazott, kvantitatív elemzése alapján is kirajzolódó diverzitás (DEZSŐ, 2015) neveléstudományi és főként diagnosztikai szempontból miként értelmezhető. Hiszen még a jogalkotás és ennek megfelelően a hazai köznevelési rendszer is homogén csoportként kezeli a tanulási zavaros gyerekek populációját, addig a feltárt eredmények utalnak a tanulási zavaros SNI minta rétegzettségére is. A már említett diverzitás tehát statisztikailag is bizonyítható.

## A célcsoport meghatározása

A tanulmány a sajátos nevelési igényű gyermekek csoportjával foglalkozik, azonban a sajátos nevelési igény (továbbiakban SNI), mint törvényi kategória kevésbé jól meghatározott és szakmailag sok esetben túl tág (VIDA, 2015). Ennek háttérben részben a szakmai konszenzus hiánya áll, valamint a diagnózis központú gondolkodás (LÁNYINÉ, 2014). Arról, hogy ki minősül sajátos nevelési igényűnek, a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény<sup>1</sup> rendelkezik.

A későbbiekben részletezett adatok tükrében az enyhe értelmi fogyatékos és az ép intellektusú, súlyos tanulási zavarral, illetve súlyos figyelemzavarral küzdő tanulók intézményváltásával kapcsolatos Baranya megyei statisztikai adatok áttekintésére kerül sor. A középsúlyos értelmi fogyatékos, valamint az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók integrációja nem témája jelen tanulmánynak ugyanis kevesebb, mint összesen 5 esetben volt példa a két diagnosztikus csoport tagjainak integrált oktatására. Megjegyzendő azonban, hogy az autizmus spektrumzavarral küzdő gyermekek aránya Baranya megyében is jelentős növekedést mutat, még csökkenő gyermeklétszám mellett is, integrációjuk küszöbön álló feladat.

A Baranya Megyei Szakértői Bizottság statisztikai adataiból a kutatás során törlésre került az az intézményváltás, mely lakhelyváltozás miatt következett be. Új lakhelyre költözés esetén ugyanis változhat az aktuális beiskolázási körzet, ezért a tanulónak más iskolába kell járni, egyszerűbb esetben ezt az új lakhely korábbi iskolától való távolsága is indokolhatja. Így tehát nem csak az iskolai kudarcok vagy egyéb faktorok állhatnak a háttérben, ezért indokolt ezen esetek kihagyása az elemzésből. A sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai felvételének ügymenetét, valamint a szülő bejelentési kötelezettségét szem előtt tartva, ez a szűrés könnyen elvégezhető volt. Ennek ellenére elmondható, hogy az intézményváltások nagy számára való tekintettel ezek az esetek elhanyagolható

mértékűek és így jelentős torzítást nem okozhatnak (a 275 fős mintában 9 eset került szűrésre). Baranya megyében nagyon kevés az olyan általános iskola, ahol nem fogadnak sajátos nevelési igényű gyermekeket, ugyanis akkor is felveszik, ha esetleg nem a beiskolázási körzetből érkezik az érintett tanuló. Pécs városában a helyi egyetem gyakorló iskolája is azon kevés intézmények közé tartozik, ahol alapító okirat alapján nem integrálnak.

Hogy hányszor változtatható meg egy iskola alapító okirata, azt a törvény nem szabályozza, így nagyon dinamikusan változhat a helyzet, és az iskola bármikor dönthet úgy, hogy a következő tanévtől nem fogad SNI-s gyermekeket. Ennek oka sokrétű, a pénzügyi háttér azonban kiemelkedő jelentőséggel bírhat. Hiszen, ha az intézmény nem rendelkezik saját gyógypedagógussal, akkor az ellátást állami fenntartású intézmény esetében a területileg illetékes EGYMI ingyenesen biztosítja. Az óraszámokat ebben az esetben a vonatkozó szabályozásnak megfelelően nyilván kell tartani. Nem állami fenntartású intézmény esetében pedig a fenntartónak kell biztosítania az előírt végzettségű gyógypedagógust. Az ellátás pedig kötelezettség.

## Problémafelvetés

Kutatói kérdésünk tehát, hogy az SNI-s tanulók adott csoportjai között van-e releváns különbség az intézményváltogatások számát illetően. Van-e olyan SNI-s csoport, amelyik gyakrabban vált iskolát a többiekénél? Az is kérdés, hogy az intézményváltogatásokat mely változók befolyásolják. Vagyis az iskolaváltogatások és a sajátos nevelési igény jellege, a képességihiány és zavar mértéke, valamint az iskola pénzügyi fenntartói modellje között van-e összefüggés. Igazolható-e statisztikai adatokkal, hogy elindult egyfajta szelekció képesség alapján, illetve hogy a nem állami fenntartású intézmények gyakorlata szegregatív, vagy kizáró tendenciákat rejt? Adott esetben akár a vélt képességek alapján igyekeznek-e szelektálni, mely az említett adatok elemzésével tetten érhető? Kérdés az is, hogy a súlyos magatartás és figyelemzavarral küzdő tanulók integrációja olyan mértékű kihívás-e, hogy akár magasabb intellektus esetén is kiválthatja az elutasítást a köznevelési intézményekből. Kulcskérdésként megfogalmazható, hogy egy jól működő vagy legalábbis működő, inkluzív szemléletű köznevelés esetében az intellektuális képességzavar mértéke (LÁNYINÉ, 2009) lehet-e egyáltalán bármilyen fokú elkülönítés alapja? Valamint kérdés, hogy mindez független-e az intézmény fenntartójától?

Az inklúzió alapelveit szem előtt tartva tehát nem lehet a befogadás feltétele a diagnózis, a finanszírozás vagy a tanulók intellektusa (VARGA, 2013). Ezáltal az enyhe értelmi fogyatékos tanulók vagy az értelmi fogyatékoság határát súroló gyermekek vélhetően nem kerülhetnek hátrányba képességeik alapján. Ugyanez a helyzet a magatartás és figyelemzavaros gyerekek esetében is. Azaz a magatartás és figyelemzavar átlagos (90-100-as IQ) intellektus (vagy afelett) nem okozhat olyan problémát, hogy több esetben is intézményváltogatásra kényszerüljön a tanuló. Ráadásul a vonatkozó tudományos ismeretek tükrében az SNI-s gyerekek teljesítménye működő inklúzió, integráció esetében nem lehet probléma (RAPOS és tsai 2011), vagyis hipotézisünk az, hogy az intézményváltogatással kapcsolatos statisztika adatoknak véletlenszerű eloszlást kellene mutatniuk. Ellenkező esetben bizonyos csoportok hátrányára lehetne következtetni abból, hogy gyakrabban van részük intézményváltogatásban.

A magyar törvények értelmében a közzetileg illetékes intézmény köteles felvenni a tanköteles korú gyermeket. Sajátos nevelési igény esetében annyiban összetettebb a helyzet, hogy korábban a sajátos nevelési igényt megállapító szakértői bizottságnak ellenőrizni kellett, hogy rendelkezik-e az integrált oktatás feltételeivel az adott intézmény. Jelenleg, érdekes módon, ez már nem törvényi kötelezettség. Ennek ellenére az SNI-s tanulók intézményvál-

tásának egyik legfontosabb eleme, hogy ellenőrzik, rendelkezik-e a fogadó intézmény az alapító okiratában arról, hogy képes fogadni az adott diagnózissal rendelkező tanulót. A valóságban azonban nincs tényleges ellenőrzés arra vonatkozóan, hogy az adott pillanatban az alapító okiraton kívül valóban adottak-e a feltételek. Egyedül olyan intézmény nem jelölhető ki, ahol az alapító okiratban ez nem jelenik meg – természetesen ennek ellenére a szülő választhatja azt az iskolát is, ahol nincs írásban deklaráltan alapja a befogadásnak, de ebben az esetben a gyermek, tanuló ellátására az intézmény nem igényelhet többlet forrásokat. Ezért a gyakorlatban sok vita forrása lehet, ha mégis kijelölésre kerül ilyen intézmény. A sajátos nevelési igény ellátása, a törvény által meghatározott habilitációs, rehabilitációs foglalkozások<sup>2</sup> pedig a gyermek alapvető jogához tartoznak, ezért annak elmaradása a gyermek szükségleteinek és alapvető jogainak figyelmen kívül hagyása és így kifejezetten törvénytelen. Az ellátást minden esetben biztosítani kell valamilyen módon. Ha eredetileg tehát az iskola nem készült fel az integrációra és SNI-s gyermek kerül az intézménybe, akkor az adott iskola kérheti ugyan a fenntartó segítségét, de kérdés, hogy a többletforrások vajon miként és hogyan állnak majd rendelkezésre<sup>3</sup>. Emellett az enyhe értelmi fogyatékosok esetében még van lehetőség arra, hogy szegregált típusú, eltérő tantervű iskolákat jelöljön ki a bizottság. Ez nem feltétlenül csak az enyhe értelmi fogyatékosok „kiváltsága”, de érzékszervi vagy mozgás fogyatékosok esetén az Országos Szakértői Bizottság javasolhat szegregált elhelyezést, melynek statisztikája nem került felhasználásra, így nem témája jelen tanulmánynak.

Érdeemes lenne a neveléstudományi diskurzusban használt fogalmak szerint pontosítani a szegregáció kérdéskörét az SNI-s tanulók esetében is (ARATÓ, 2007; VARGA, 2013). Az EGYMI rendszer bevezetésének hátterében egy olyan integrációs politika húzódott meg, amely az indokoltan elkülönített fejlesztést valójában re-habilitációs szeparációként értelmezte. Ez azt jelenti, hogy az elkülönített módon folyó, gyógypedagógusokkal, fejlesztő pedagógusokkal támogatott fejlesztés célja a re-integráció az esetek nagy részében, vagyis a tanulók egy idő után visszakerülnek az általános iskolákba. Ez olyan esetekben eredményes, ahol az általános iskola készen áll az SNI-s tanulók együttnevelésére, hatékony, eredményes és méltányos fejlesztésére. A nehezebb helyzetben lévő tanulók esetében pedig egyáltalán a társadalmi re-integráció lenne a kifejezett cél. Az EGYMI-knek kiterjedt társadalmi kapcsolatrendszerrel kellene rendelkezniük ahhoz, hogy ezt a funkciójukat is betölthessék (lásd pl. középsúlyos értelmi fogyatékosok társadalmi integrációja). Ez az elkülönítés szerencsés esetben tehát egy olyan, a szülőkkel közösen meghozott döntés eredménye, amely során felismerik, megértik, hogy gyermekük átmeneti szeparációja, hogyan vezethet egy rehabilitációs fejlesztés eredményeként re-integrációhoz. Ezért célszerű szeparációként utalni erre a helyzetre (VARGA, 2013), hiszen itt a szülői döntés szerepet játszik. Egy másik kérdés, s erre utalnak jelen kutatás adatai is, hogy az iskolaváltoztatások végállomása gyakran az EGYMI, ahonnan többnyire azonban nincs visszaút az integrált oktatásba, vélhetően azért sem, mert nincs garancia arra, hogy valóban inkluzív környezetbe kerülnek vissza a rehabilitált gyerekek. Így válik a re-integrációs célú rehabilitációs intézményrendszer az iskolai szegregáció struktúrájává. Önmagában nem az integráció vagy a szeparáció a lehetséges esélyegyenlőtlenség forrása, hanem az adott oktatásforma hatékonysága. Máshol kell keresni a hatékonyság kérdését (LANNERT, 2015). Nemzetközi példák mutatják, hogy hatékony szeparált oktatási forma is képes méltányosan, társadalmi konszenzus mellett működni (RÉTHY, 2015). A hazai modell ennek annyiban ellentmond, hogy több esetben elmondható, hogy a tanulásban akadályozott, enyhe értelmi fogyatékos tanuló végül a szeparált intézménytípusba kerül áthelyezésre, ugyanis a folyamatos kudarcok ellehetetlenítették a sikeres iskolai előmenetelét, így válik az EGYMI a szegregáció formájává. A jelenleg szegregált formában tanuló enyhe értelmi fogyatékos tanulók egy jelentős része nem ott kezdte tanulmányait. A pontos számok egyelőre még hiányoznak, ugyanis ennek kutatása még nem történt meg.

Érdemes azonban tisztázni, hogy a jelenlegi törvényi keretek működése mellett az enyhe értelmi fogyatékos tanulók intézményválasztása nem teljesen szabad, hiszen a számukra kijelölt iskolákat választhatják csak. Ebben az esetben azonban teljes mértékben hiányzik a diagnózisukhoz csatoltan az inkluzivitás feltételeinek leírása vagy a kijelölt intézmények ez irányú ellenőrzése. Nem létezik semmilyen iránymutatás tehát a diagnosztikus szakemberek számára sem, hogy egy intellektuális képességzavarral küzdő tanuló mikor integrálható, mikor helyezhető el a törvényi meghatározás alapján szeparáló iskolában, viszont a döntés utána már nem vitatható. Így válik a szeparációs lehetőség, végül oktatási szegregációs kényszerré, hiszen a kezdetektől fogva nem re-integráció a cél, hanem pont az elkülönítés. Ezt igazolják a statisztikai adatok, vagyis hogy az enyhe értelmi fogyatékos tanulók többsége integráltan kezdte iskolai pályafutását, míg a másik irányba nem vezet út, azaz a szeparáló intézménytípusból keskenyebb út vezet az integrációba.

Tovább bonyolítja az enyhe értelmi fogyatékos tanulók helyzetét, hogy jelen pillanatban a Megyei Szakértői Bizottságok hatásköre és szakmai kompetenciája, hogy eldöntse azt, hogy az adott enyhe értelmi fogyatékos tanuló esetében vajon az integrált vagy a szeparált oktatás lehet-e a célravezetőbb. A korábbi érvelés alapján azonban a hatékonyság a kérdés, nem pedig az integráció vagy szeparáció. Ráadásul mindez nagyon komplex, hiszen nem állnak rendelkezésre egységes alapelvek, hogy hogyan kellene megfelelni az integrált oktatásban az érintett értelmi fogyatékos gyermekek fejlesztési igényeinek, és mi-  
ben tér el ehhez képest a szeparált oktatás. Azzal, hogy pontos iránymutatás nélkül zajlik a döntés, teret hagy a rendszer az esetlegességnek. Mivel az enyhe értelmi fogyatékos tanulók esetében létezik eltérő tartalmú kerettanterv, azt alkalmazni kell az integrációban és a szeparációban is, tehát ez sem lehet támpont. Így tehát a tananyag tartalmak és kompetenciák meghatározásában sincs releváns különbség. Marad tehát a vizsgálatot végző szakemberek kompetenciája, mint szinte egyetlen forrása annak a döntésnek, hogy a feltárt képességprofil alapján mennyire lehet tartható az integráció, hiszen ha a szülő nem ért egyet, akkor hosszas jogi procedúra után a kérdésesen a területileg illetékes jegyző dönt, aki a legkevesbé mondható gyógypedagógiai aspektusból szakmai szervnek (amellett, hogy jogi szempontból természetesen kompetensnek minősül) ebben a helyzetben. További probléma, hogy ez a döntés nagy felelősség, melyben a szülő sem tud minden esetben kellő körülményekkel itélteni, hiszen a sikeres integrációhoz megannyi tényező konstellációjára van szükség. Kevésbé indokolt csak egy adott pillanatban felvett tesztek eredményére, és a szülőre hárítani a felelősséget, vagy kívülálló jogi szakemberre bízni egy szakmai, és a gyermek életét alapvetően befolyásoló, döntés meghozatalát. Ráadásul a már említett módon módszertanilag sem meghatározott, hogy miben más az enyhe értelmi fogyatékosok integrált oktatása, mint a szeparált forma. Ennek kidolgozása és meghatározása vagy egy egységes szakmai konszenzus kialakítása sürgetően szükséges lenne és egy újabb lehetséges kutatási irány volna, melyre jelen tanulmány csak utalhat.

Az értelmi fogyatékosággal nem küzdő sajátos nevelési igényűek jelen tanulmányra szűkített csoportjával kevesebb az ilyen jellegű probléma, hiszen integrált oktatásuk elvileg nem kifejezett gyógypedagógiai kompetencia (a rendszer felépítése alapján tükröződik csak ez – azonban szakmai szempontból bizonyos mértékű gyógypedagógiai alapismeretet igényelne a pedagógustól). A szabályozó rendeletek alapján az SNI-s tanulók fejlesztése meghatározott felkészültséget, gyógypedagógiai végzettséget igényel a vonatkozó rendeletek alapján. Az SNI-s tanulók gyógypedagógus által végzett fejlesztése azonban a tananyagtartalmaktól független és tanórán kívül zajlik. Viszont a tanórai differenciálás keretén belül is meg kell, hogy valósuljon a tananyagba ágyazott fejlesztés az SNI tanulók körében is (CSIBI, 2017), melyet irányelvek is szabályoznak<sup>4</sup>. Azonban ez a gyakorlatban sokkal összetettebb (RÉTHY, 2015). Nagy kérdés, hogy gyógypedagógiai ismeretek nélkül megvalósítható-e hatékonyan a nem értelmi fogyatékos SNI-s gyerekek integrációja, de



ebben a törvényalkotó foglal állást, azaz nem ír elő külön kompetenciát, habár az életpálya modellbe csempészve<sup>5</sup> erőteljesen megjelenik a „többségi” pedagógus számára is. Érdekes, hogy azt nem szabályozza vagy segíti közvetlenül a törvényalkotó, hogy honnan szerzi meg a pedagógus ezt a többlet kompetenciát<sup>6</sup>.

### Az integráció finansiális háttere

A problémafelvetésnél olvashatjuk, hogy a többletforrások ugyan vonzóak lehetnek, de feltételezhetően egy pont után már kevésbé nyújtanak elég motiváló erőt, ha gyermek oktatása és nevelése már olyan jelentős mértékben próbára teszi az intézményt, hogy megkérdőjeleződik a befektetés – megtérülés aránya. Ennek egyik oka lehet, hogy nem egyedül a gyermek viselkedése és képességei azok, amelyek befolyásolják az integrációra való kedvet, hanem a törvényalkotó is az általa biztosított előnyökön keresztül, amik motiválhatnak a befogadásra. Bár kérdéses, hogy az csak anyagi előnyök szem előtt tartásával mennyire lehet hiteles, ha akár adott esetben az intézményvezetés a kezdetektől elutasító a befogadással kapcsolatban. Az integráció sikere az intézményvezetés attitűdjétől sem független (ARATÓ, 2015).

Ha már az anyagi előnyöket is említettük, mint lehetséges facilitátorokat, érdemes releváns módon leírni, hogy ez sem ennyire egyszerű. Alapvetően könnyen értelmezhetőnek tűnik, hogy az SNI-s gyermek és tanuló két főnek számít<sup>7</sup> a létszámban (súlyosabb deficitek esetében 3 fő), ez azonban megtévesztő, ugyanis a többletforrások lehívása ennél sokkal komplexebb. Az SNI-s gyerekek létszámától függően a költségvetési törvény alapján nem közvetlen forrás, hanem bértámogatás igényelhető az oktatási intézményben, amiből a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátását kell biztosítani. Annak az óraszámát pedig a nemzeti köznevelési törvény 47. § (1) és (8) 6. melléklete szabályozza. Ami a pedagógusok kötelező óraszámát is fontos lehet, hiszen döntő fontossággal bír annak meghatározásában, hogy miként tesz eleget a gyógypedagógus az intézményben kötelezően letöltendő óraszámának.

Az Oktatási Hivatal is példával magyaráz: *„Tegyük fel, hogy 11 tanulóként lehet 1 pedagógus bérét lehívni. 110 tanuló esetén 10 pedagógus bérével számolhatok. Ha ebből a 110 tanulóból 20 fő sajátos nevelési igényű kettős szorzóval, akkor az már 130 tanuló. A számítás szempontjából 130 tanuló után már nem 10, hanem 12 pedagógus bérével tud a nem állami fenntartó gazdálkodni.”<sup>8</sup>* A valóság ennél természetesen jóval árnyaltabb és a szakemberhiány miatt (ZÁSZKALICZKY, 2013<sup>9</sup>) kérdéses, hogy ez milyen hatékonysággal valósul meg. Ráadásul az idézett példa csak az állami fenntartású intézményekre igaz. Más fenntartó esetén, ha nincs saját gyógypedagógus, akkor a szabályozás értelmében úgy módosul a számolás módja, hogy csak 1 főnek számít az érintett tanuló.

A többlet tehát felhasználható a speciális szakos gyógypedagógus alkalmazására. A jogszabály alapján minden sajátos nevelési igényű tanuló annyi rehabilitációs órában részesül, amennyire szüksége van. A korcsoport és fogyatékosági típus szerinti óraszám meghatározása pedig törvény mellékletében egy számítási alap. A kiszámolt órakeret rugalmasan használható fel a kialakított rehabilitációs csoportok között. Látható tehát, hogy nem csak azt kell figyelni, hogy egy fő vagy két fő, hanem a fejlesztési óraszámok meghatározottságát is, a teljes létszámot és a költségvetési törvényt, valamint a pedagógusok kötelező óraszámát sem árt szem előtt tartani, illetve eltérő a szabályozás az iskola fenntartója alapján is, illetve hogy utazó vagy saját gyógypedagógussal oldja-e meg a fejlesztést<sup>10</sup>.

Bonyolult képlettel kell dolgozni. Sajnos azonban itt nincs vége a bonyodalmaknak, ugyanis a 2016. évi XC törvény (költségvetési) VII melléklet 5. d. pontja alapján: *Ha az óvodában, a nappali rendszerű iskolai oktatásban a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló számára az*

*egészségügyi, pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs foglalkoztatást nem saját alkalmazottjával, hanem utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat igénybevételével láttatja el az intézmény, az integráltan nevelt, oktatott sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló csak egy főként vehető figyelembe.*

Tehát, ha az oktatási, nevelési intézménynek nincs saját gyógypedagógusa, akkor ugyebár nincs bértámogatás, forrás. Kérdésként merülhet fel az adott intézményben, hogy akkor miért is fogadják az érintett gyereket, hiszen ellátni kötelező, de többletforrást nem kapnak rá. Ha pedig már van saját gyógypedagógusuk, akkor okafogyottá vált a kérdés, hiszen a gyógypedagógus bérköltségét valahogy már el kellett a korábbiakban is számolni. Az is fontos kérdés lehet, hogy ma Magyarországon hány iskolában van a törvény szerint elegendő saját, főállású gyógypedagógus az ellátáshoz. Erről azonban nem érhető el nyilvános statisztika. Érdemes tovább olvasni a költségvetési törvényt, ugyanis nincs vége a nehezítéseknek: *2016. évi XC törvény VII. melléklet n) pont: utazó gyógypedagógusi hálózat igénybevétele esetén a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók egészségügyi, pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs foglalkoztatásának megtartására 39 ellátott gyermek- és tanulólétszám esetén 1 fő pedagógus után igényelhető az átlagbáeralapú támogatás.* Tehát, ha nincs saját gyógypedagógusa és utazó gyógypedagógus szolgáltatását akarja igénybe venni az intézmény, akkor sokkal több sajátos nevelési igényű tanulót kell felvennie (ami arányait tekintve alacsonyabb finanszírozást jelent)<sup>11</sup>.

Kérdéses, hogy a nehezítés és komplex szabályozás vajon mennyire sarkallja az intézményeket a terhek vállalására. Feltételezhetően Baranya megyében a Pécsi Tudományegyetem is részben ezért vette ki a gyakorló általános iskoláinak alapító okiratából, hogy fogad SNI-s tanulókat. Ez precedenst teremthet és egyre többen juthatnak arra a következtetésre, hogy inkább módosítják az alapító okiratukat és nem vállalják a nehézségeket csökkenő anyagi előnyök mellett. Egyelőre nem példa nélküli az említett gyakorló iskola lépése, hogy a jövőben nem foglalkozik integrációval, de még nem is tömeges. Ezzel azonban nem csak az értelmi fogyatékos, hanem az ép intellektusú és bizonyos területeken az átlag felett teljesítő gyermekeket is elutasítják és elvesztik.

Mivel egy kezdődő folyamatról van szó, érdemes lenne kutatni, hogy mennyire a költségvetési nehezítések és mennyire a plusz feladatok terhei játszanak mindebben szerepet. Vélhetően nem leválasztható egymásról a kettő és nagyon sok helyi jellegzetesség is közre játszhat, hiszen, ha az iskola fennmaradásában a létszám továbbra is kulcskérdés, akkor nem válogathat az eszközök között az intézmény. Jelen tanulmány csak egy az egyik kérdésre adhat részleges választ, mégpedig arra, hogy mennyire nagy teher az adott csoportba tartozó gyermekek oktatása és nevelése.

Az intézmények alapító okiratába eleinte a többlet normatíva megszerzése miatt is bekerült az SNI integráció (CsÉPE, 2008) nem sokkal a közoktatási törvény bevezetése után, de több esetben is háttér már akkor sem volt adott hozzá, ahogy a kellő felkészültség sem. Az SNI integráció indítása több esetben egybe esett az IPR program indításával, melynek hatékonyságát is több tényező gátolta (VARGA, 2016), mely tovább erősíthette a már amúgy is meglévő ellenhatást az integrációval szemben. A mechanizmusok vélhetően ugyanazok, mint az IPR esetében. S erősített rá a fentebb is tárgyalt előítéletes megközelítésre. Amely ugye Pygmalion hatásként, önbeteljesítő jóslatként működik a „papíros” tanulókra.

Ennek ellenére is létezik az inkluzív és adaptív iskola modellje hazánkban (RAPOS és tsai, 2011), melynek kidolgozói alapvetően fontosnak tartják a sajátos nevelési igényű tanulók befogadásának szempontjából, hogy miként is definiálják az SNI-t. Az adaptivitás és inklúzió addig nem kezdődhet vagy folyhat hatékonyan, ameddig az oktatási rendszer neveléstudományi és pedagógiai, kutatómódszertannal alátámasztható definíciókat nélkülöz akár az érintettek körének megállapításában. Léteznek azok a szaktudományos ismeretek és magyar nyelven is elérhetőek, melyek alapján leírható, hogy milyen is az SNI-s tanulók szempontjá-

ból befogadó és elfogadó iskola ismerve (CSÁNYI, 1993). Az is hozzáférhető, hogy az adaptív iskola koncepciója miként lenne alkalmazható (RAPOS és tsai, 2011) az SNI-s tanulókra.

Ismertek azok az új paradigmák a gyógypedagógiában (ARTILES, 2003), melyek mentén a diagnosztikus rendszert vagy legalább a diagnózis hasznosulását át kellett volna gondolni, azonban ez mégsem történt meg a 2011-es köznevelési törvény megalkotásával. Ezt az adatok is alátámasztják, illetve, hogy hazánkban a halmozottan hátrányos helyzet és az SNI státusz továbbra is összekapcsolható (VIDA, 2016; ERŐSS, 2017) statisztikai adatokon (KIFIR, 2015) keresztül, még ha a háttérben meghúzódó okok teljes mértékben nem is feltártak. A kutatás során erre utaltak a források alapján feltárt fogalmi zavarok, a mérési eredmények, melyek feltárták, hogy az SNI státusz megállapításához alkalmazott teszteredmények mennyiségi elemzése és értelmezése önmagában nem elegendő. Az inkluzív osztályok (TETLER, 2006) és inkluzív iskolák (AINSCOW – BOOTH, 2011) sokkal több változó mentén határozhatók meg.

Az inklúzió az SNI-s tanulók esetében nem csak azért lenne fontos mert egyes kutatási eredmények szerint teljesítmény és hatékonyságnövekedést segít elő a tanulóknban, hanem mert a méltányos társadalom (LANNERT, 2013) kialakításában is fontos lépés. A befogadó iskola sajátos közeget feltételez (BÁRDOSSY, 2006) és hat is a környezetére, ezért is támogatható. A sikeres iskola és az inkluzív társadalom között is van összefüggés (REX, 2006). Az egyre növekvő számú SNI-s tanuló, a szűkülő források hatékonyabb felhasználása hazánk oktatásában feltételezhetően a kutatás időszaka után is kihívás lesz. Látható az adatokból, eredményekből, illetve a szaktudományos források alapján is elmondható, hogy az SNI inklúzió hatékonyabb lehet, mint a szeparáció, főként a források felhasználása terén, és a társadalom előtt álló és körvonalazódó, dinamikusan változó kihívások (JAKAB, 2007; LANNERT, 2013) megoldásához és kihívásokra való felkészüléséhez is megfelelőbb alternatíva lehet. Ezért az adatok alapján további kutatások és fejlesztések szükségesek, hogy az integráció irányából a befogadás irányába mozdulhasson el a hazai köznevelési rendszer az SNI-s tanulók esetében is.

## Intelligencia és iskolai beválás

Nagy kérdés az integrációval kapcsolatban, hogy vajon miként képes kezelni a közoktatás az eltérést az átlagtól. Azaz a tanulási zavaros, figyelem és magatartászavaros, illetve értelmi fogyatékos tanulók befogadása között van-e kimutatható különbség – hiszen egyes jellemzőikben (intelligencia, viselkedés és magatartás stb.) jelentős különbségek tapasztalhatóak. Hazánkban a 2008-tól a WISC-IV tesztet használják javarészt a szakértői bizottságok, hogy megismerjék a tanuló képességstruktúráját, melynek alapján körvonalazódik az iskolai sikerességük. Anélkül, hogy részletekbe menően feltárnánk az értelmi fogyatékoság és a tanulási zavarok, valamint a figyelem- és magatartászavarok diagnosztikájának minden pillanatát, összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a komplex orvosi-pszichológiai-gyógypedagógiai vizsgálat során kialakítják a képességprofilját. Ebbe a profilba az iskoláztatás szempontjából releváns kognitív, biológiai és tanulási képességek színvonala kerül megfogalmazásra. Maga, az említett teszt a részképességeket is méri, tehát nem csak az összesített teljes teszt mutató (IQ) a fontos. A részképességekhez rendeltlen külön pontszámot rendel a teszt, majd ezekből a részeredményekből egy súlyozott átlagot is számít, melyet az adott életkori csoporthoz viszonyít.

Jelen tanulmányba is azért került bele ez az IQ mutató, ugyanis bizonyos mértékben bejósolja az iskolai beválást a hazai köznevelési rendszerben – tehát közel sem valami mértekegységként vagy a gyermek, tanuló jellemzőjeként kell erre gondolni – úgy fogható meg, mint egy valószínűségi mutató, mely utalhat arra, hogy milyen intenzitású rehabilitációra és

rehabilitációra van szüksége az érintett diáknak. A részletes részképesség profil nélkül az összesített és súlyozott átlag, amit gyakorlatilag IQ-nak nevezhetünk, nem mond túlságosan sokat a tanulóról. Sajnos az intelligencia mutatóval kapcsolatos elméletek részletezésére nincs alkalom és terjedelem, hogy ezekre részletesen kitérjünk, illetve, hogy ismertessük az említett tesztet aprólékosan. Annyit azonban feltétlenül el kell mondani, hogy a teszt faktoranalízissel állít elő egyfajta középértéket, mely végül az említett IQ lesz, mely a „Teljes teszt” elnevezéssel kerül megfogalmazásra. Ehhez vizsgálja a verbális képességeket, a perceptuális képességeket és a munkamemória funkciókat. Mindezt összetetten a munkatempót is leírva. Ezek a pontszámok vagy rész-IQ eredmények adott területen a tanulói hatékonyságot mutathatják, mely jól bejósolhatja, hogy adott tantárgyterületen mennyire lesz sikeres és hatékony a vizsgált gyermek – ennél azonban jelentősen többet nem tud és nem is célja. Értelemszerűen nem determináns faktor tehát a pontszám, de értékes mutató lehet, hiszen egy nem felkészülten inkluzív rendszerben bejósolhatja a köznevelési rendszer sikertelenségét az SNI tanulók csoportjaival kapcsolatban. Ennek a sikertelenségnek a következményei közvetlenül a tanulók tanulói karrierjében jelennek meg, s könnyen vezetnek az iskolai lemorzsolódáshoz (lásd Torda, Utolsó padból), miközben a pedagógusok és a társadalom is az SNI tanulók sikertelenségéről beszél, áldozat hibáztató módon (ARATÓ, 2015). Pontosan ezért kell szem előtt tartani, hogy egy alacsonyabb mutató esetén nincs predesztinálva a kudarc, de esetlegesen egy erőteljesebb fejlesztési igényt jelezhet.

Nem lehet tehát azt mondani, hogy a hazai oktatás független ettől a számtól (IQ) és hogy képes mindenkit egyaránt hatékonyan integrálni. A későbbiekben ismertetett adatok ugyanis nem támasztják ezt alá minden esetben. A statisztikai adatok utalnak a képesség alapú vagy inkább a vélt képességekkel kapcsolatos szelekcióra.

A bevezető részben már utaltunk rá, hogy bár a tanulási képességek vizsgálata esetében az alkalmazott teszt megfelelőnek bizonyult, a plurális intelligencia modellnek (SÁNDOR-SCHMIDT, 2015) ellentmondhat, hogy egyetlen változóval írjuk le egy tanuló komplex profilját, hiszen az a szám nem omnipotens az élethosszig tartó tanulás kontextusában sem. Az intellektuális képesség zavar sem jelentheti azt, hogy az érintett képtelen lenne a tanulásra. A korábban szintén említett diverzitás (DEZSŐ, 2015) neveléstudományi és főként diagnosztikai szempontból sem értelmezhető egyetlen mérőszám megadásával. Ezért az IQ-t valamely meghatározó állandóként és bélyegként felfogni olyan sztereotip gondolkodást jelez, amely a tanári pályához szükséges alapismeretek hiányára utalhat.

## Felhasznált adatok és eljárások

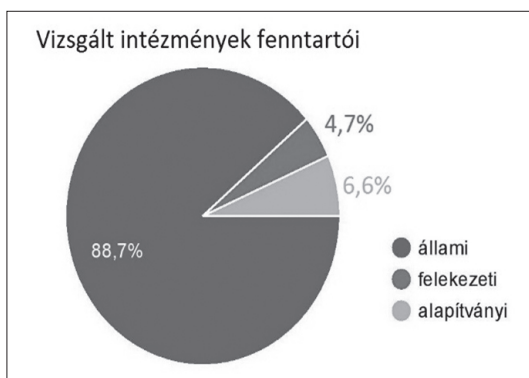
A vizsgálatban a Baranya megyében tanuló sajátos nevelési igényű gyermekek intézményváltogatását vettük górcső alá a 2015/16-os tanévben és a 2016/17-es tanév márciusáig tartó időszakban. A rendelkezésre álló adatok közül szűrésre kerültek azok, ahol az intézményváltogatás lakcímváltozás miatt következett be, illetve, ahol a középiskolai felvételi miatt kellett formálisan ezt elvégezni a törvények értelmében. Tehát csak olyan adatokat igyekszik a vizsgálat felhasználni, amelyek a „valós” (pl.: teljesítmény, magatartás változása miatt következett be). Így képződött egy 257 elemszámú adatbázis. Emellett az adatrögzítés során az is fontos indikátor volt, hogy az adott intézmény, ahova érkezett a tanuló a korábbi intézményből, az fenntartását tekintve állami, egyházi (felekezeti) vagy alapítványi fenntartású-e. Ez azért fontos, hogy az adatok elemzésekor feltárható legyen, hogy vajon létezik-e releváns eltérés a különböző fenntartású intézmények befogadási gyakorlata között.

Az IQ a korábbiakban tárgyaltaknak megfelelően óvatosságra int és legfeljebb csak egy valószínűségi mutatóként értelmezhető. Azaz az intézmény szempontjából a szükséges és befektetendő munkára utal és egyfajta sajátos inklúziós index, mely befektetés vagy mun-

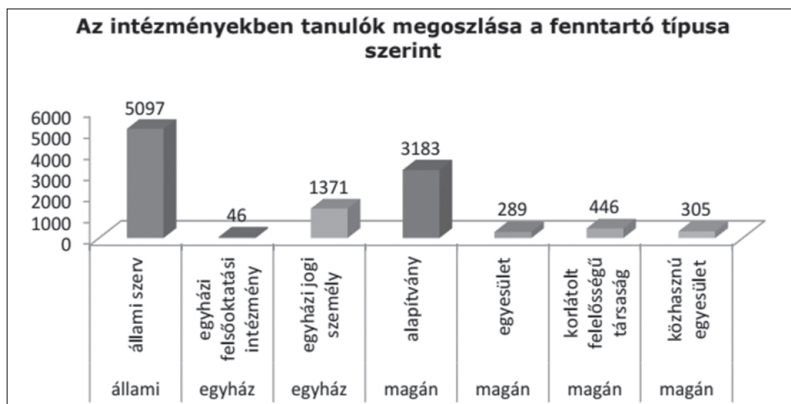
ka nélkül az intézményi közeg inadekváttá válik és kudarcra kárhoztatja az SNI-s tanulót. Ha alacsonyabb érték tapasztalható ebben az indexben, akkor feltételezhetően komolyabb munka árán tud csak megfelelni adott vagy akár az összes területen az érintett a tanuló. Tehát feltételezhetjük, hogy az IQ, azaz a beválási mutató és az intézményváltoztatás között létezik kapcsolat, ha a befogadás vagy az integráció nem kellő hatékonyságú. Ugyanis ebben az esetben nem képes kellő mértékű fejlesztést elérni, mely visszaköszön a gyenge teljesítményben, melyet az iskola adott esetben nem tud már tolerálni. Ha nem állami fenntartású az intézmény, akkor nem szükségszerűen rendelkezik beiskolázási körzettel. Ebben az esetben jogi következmények nélkül megválhat a számára problémás tanulótól.

## Adatok

Az 1. ábra azt mutatja meg, hogy az intézményváltoztatások milyen százalékban oszlanak meg, hogy az SNI-s tanulók hány százalékát fogadták adott fenntartású intézmények. Az integrációban az állami fenntartású intézmények túlsúlya érthető, hiszen kötelező beiskolázási körzettel rendelkeznek és alapító okiratukban a legtöbben nyilatkoztak arról, hogy fogadnak SNI-s gyermeket. Bár arról jelen tanulmányban nincs szó, hogy a baranyai, diagnosztizált SNI-s gyerekek hány százaléka van állam, felekezeti vagy alapítványi iskolában, de tekintve, hogy a vizsgált gyermekek milyen intézmény választanak, azért levonható következtetés.



1. ábra: Intézmények eloszlása a mintában fenntartó szerint

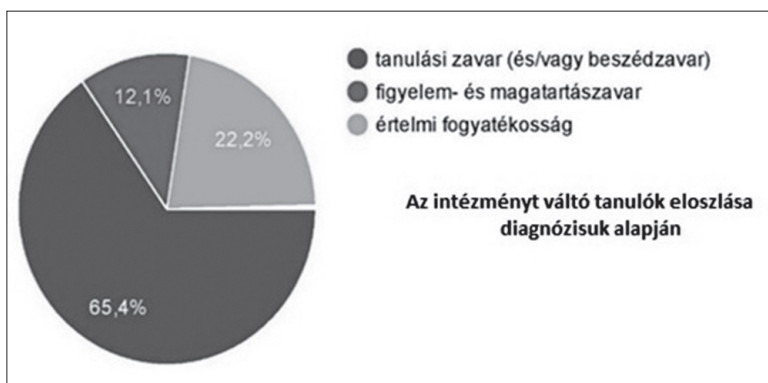


2. ábra: Intézmények eloszlása fenntartó szerint a 2012-es KIRSTAT adatok alapján



Látható tehát, hogy a 2012-es KIR-STAT Baranya megyére vonatkozó adatai nem sokban változtak és ez igaz az SNI-s gyerekek eloszlására is. Természetesen óvatosan kell kezelni az idézett adatokat! A hasonlóság ellenére is 2012-esek az adatok, tehát a 2013-as változások még nem jelentek meg benne, de az arányokat azért ennek ellenére meglepően jól mutatja. Látható, hogy az iskolák KLIK<sup>12</sup> általi átvétele után sem változott az összes tanulóhoz képest az SNI-s tanulók aránya, azaz az eloszlásuk nem tér el jelentősen létszám adatokban a nem SNI-s tanulókétól, ráadásul ez az eloszlás elég konstansnak mondható és nem hatott rá a nagymértékű intézmény átszervezés, mely nagyon fontos és intő jellegű információ is lehet. Hiába a központi átalakítás, az integráció azon szegmensére, hogy milyen fenntartású intézmény arányaiban hány SNI-s tanulót integrál nem hatott.

Kevés, 5 olyan eset volt, amikor egy éven belül több alkalommal is változtatott volna a tanuló intézményt. Ezen esetek száma elhanyagolható és szinte mindig enyhe értelmi fogyatékosok diagnózisával rendelkeztek az érintettek.

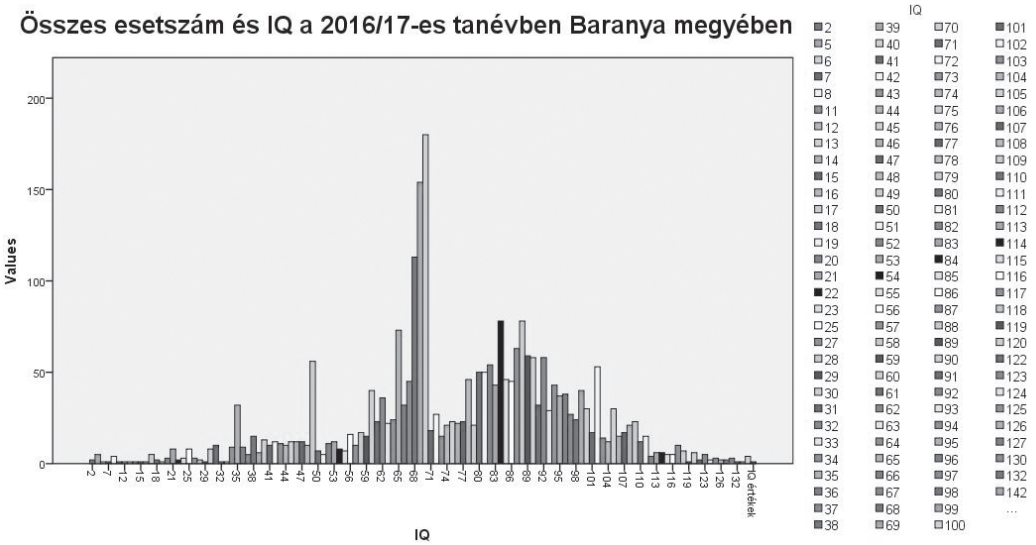


3. ábra: Az SNI-s tanulók eloszlása diagnózis típus szerint a vizsgált mintában

A 3. ábrán az átható, hogy javarészt a tanulási zavaros gyermekek változtattak intézményt, valamint az értelmi fogyatékos diákok, érzékszervi és mozgásszervi fogyatékosok, valamint az autizmus spektrumzavar nem képezte jelen vizsgálat tárgyát.

A 4. ábrán azt látjuk, hogy az összes esetszámhoz milyen értelmi fejlettségre utaló IQ értékek csatlakoznak. Ebbe az ábrába azonban minden vizsgálattípus beletartozik. Látható, hogy az enyhe értelmi fogyatékosok erősen felülreprezentáltak. Tehát a Baranya megyei szakértői bizottságban a legtöbb vizsgálat, intézményváltóztatás, tanácsadás, az enyhe értelmi fogyatékosokhoz csatlakozik. Utána azonban követi a normál eloszlást, azzal a különbséggel, hogy 80 - 90-es IQ között van a tanulási zavaros gyerekekhez és tanulókhöz köthető esetszám. Erre a későbbiekben még kitérünk.

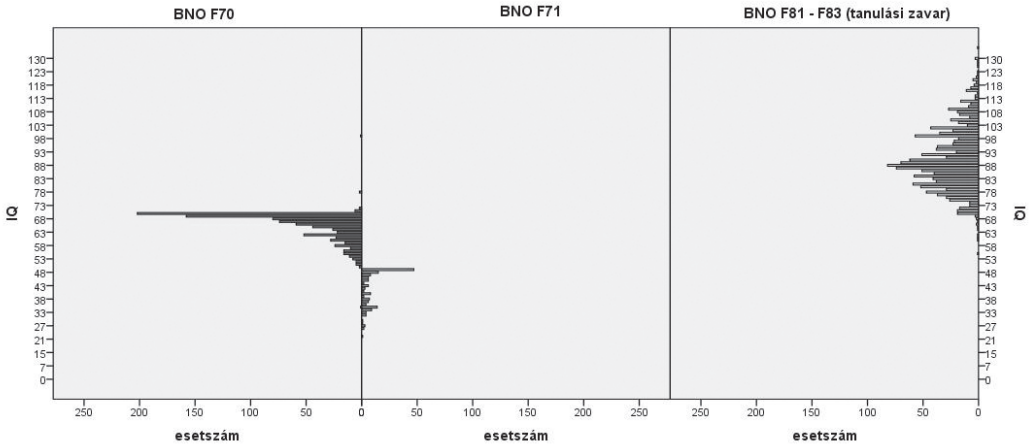
Összes esetszám és IQ a 2016/17-es tanévben Baranya megyében



4. ábra: A vizsgált mintában az SNI státuszhoz rendelhető IQ értékek eloszlása esetszámokhoz rendelve

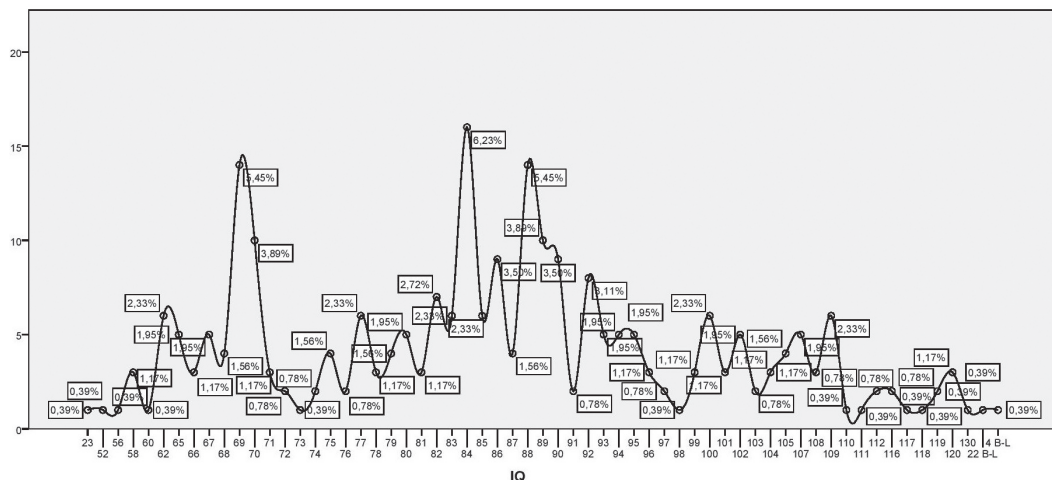
Az 5. ábra a megállapított diagnózisok és az IQ kapcsolatát mutat be. Ebben a felosztásban tehát csak az IQ és a kapott diagnózis (BNO kód<sup>13</sup>) szerepel. Mivel az autizmus, a figyelem és a magatartásavar, valamint a beszédzavar esetszáma elhanyagolható a megjelenített ábráról lehangoljuk. Látható tehát, hogy bár a vizsgálatok többsége nem értelmi fogyatékos megállapításáról szól, mégis összesítve hozzájuk kapcsolható a legnagyobb esetszám. Ez már így előzetesen is utal arra, hogy ha nem a vizsgálati szám magas, akkor az intézményváltogatás és egyéb ügymenet lehet, ami emeli ezt az értéket. Illetve arra, hogy a normál eloszlás megmutatkozik a tanulási zavarok esetében is, de a legnagyobb sűrűség a vizsgált tanulási zavaros populációban nem a normál eloszlású populációnak megfelelően 90 és 100-as IQ között van, hanem 80 és 90-es IQ között.

Vizsgálatok során adott diagnózishoz (BNO) kapcsolható IQ értékek esetszáma a 2016/17-es tanévben Baranya megyében



5. ábra: IQ értékek eloszlása esetszámhoz rendelve, külön diagnosztikus csoportokba rendezve

A 6. ábrán az intézményváltogatások és az IQ összefüggését jelenítjük meg. Visszaköszön az összes esetszám és az IQ kapcsolata, tehát látható, hogy valóban az intézményváltogatás növeli jelentős mértékben az esetszámot az enyhe értelmi fogyatékosok esetében, nem pedig maga a diagnózis. Az alacsony intellektussal bíró gyerekek és tanulók esetszáma okoz az intézményváltogatásoknál is egy kiugrást, mely nem követi a „normál” eloszlást.



6. ábra: Intézményváltogatások esetszáma és a hozzájuk rendelhető IQ érték

Ettől eltekintve az intézményváltogatások száma tehát szinte teljesen követi a Gauss féle sűrűségfüggvény képét, viszont a görbe kiugró csúcsa megmutatja, hogy az enyhe értelmi fogyatékosok sokszor váltanak intézményt. Azaz van egy második csúcs 68-as és 70-es IQ között. Ráadásul az eloszlás sűrűsége az intézményváltogatások esetében is a 83 – 85-ös mutatóval rendelkező diákokhoz köthetően a legmagasabb.

A kapott eredmények utalnak a hazai rendszer azon sajátosságára is, hogy az alacsony, átlag alatti intellektusú gyermekek köznevelési ellátatlansága miatt a leszakadásuk tovább fokozódik. Ugyanis, a hazai ellátó rendszerben, ha valaki nem rendelkezik diagnosztikus besorolással, akkor nagy valószínűséggel pedagógiai többlétszolgáltatást sem kap. Ez a hátrány akkor erősödik fel, ha ez a gyermek olyan szegény család tagja, mely családnak nincs módja a magánszolgáltatások igénybevételére. Itt van egy ellátatlan és rossz prognózisú gyermekcsoport, akik tagjai a korai iskolaelhagyás veszélyeztetettjei és a gyakoribb intézményváltogatás az ő esetükben erre utal. Ennek további részletes kutatása indokolt.

## A fenti ábrából levonható következtetések

Megállapítható, hogy az összes vizsgálatot számba vevő és az intézményváltogatást rögzítő adatbázis alapján kimondható, hogy a megállapított SNI diagnózisok IQ eloszlása követi ugyan a teljes populáció IQ eloszlását egyetlen apró különbséggel. Még a diagnózissal nem rendelkező populáció 50%-a 90 és 100-as IQ közé esik, addig ez az SNI-s populációban ez az érték 81 és 92-es IQ között adható meg.

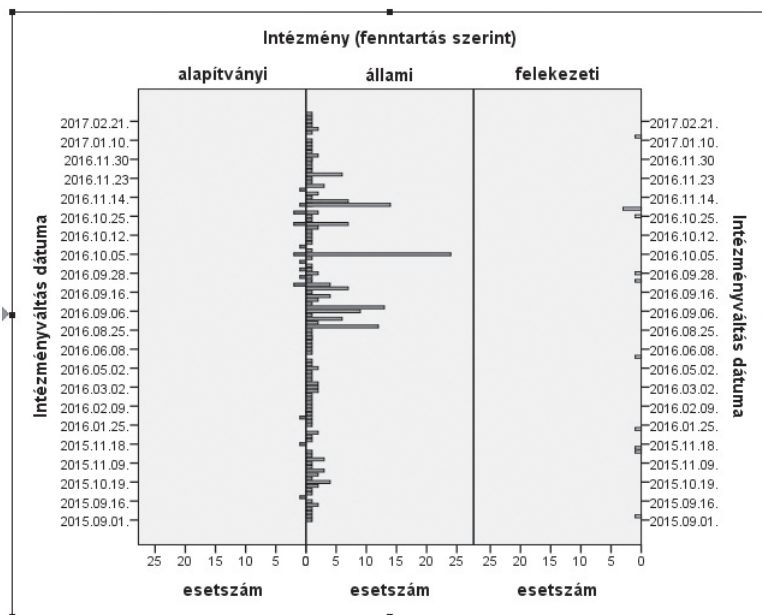
Sokkal inkább arról van szó, hogy ki kerül szakértői bizottság elé és ki szorul rá a diagnózisra. Ezek alapján ugyanis elmondható, hogy valószínűsíthetően azokat delegálja a magyar köznevelésben dolgozó pedagógus a gyógypedagógiai ellátás körébe, akik gyengébben teljesítenek bizonyos területeken, akár az intelligencia teszteken is. Önmagában

pedig nem ez a tanulási zavar magfogalma, hiszen az IQ-hoz képest gyengébb teljesítmény az egyik ismérv (SARKADY – ZSOLDOS, 1993). Az IQ korábban vázolt megfeleltetése alapján az alacsonyabb mutatóhoz nagyobb eséllyel társul alacsonyabb teljesítmény is, tehát esetükben megjelenik ugyan a részképeség zavar, de az átlagosan alacsonyabb intellektus nagyobb problémát okoz, hiszen nincs olyan mértékben kiugró terület, mely a kompenzálást hatékonyan segítené, az elmaradás általánosabb jellegű. Ez egy fontos koncepcionális kérdés lehet, hogy végül is miről szól a diagnózis. Semmi sem indokolja, hogy a vizsgált populáció IQ-jában lefelé eltérés legyen tapasztalható. Ez azt bizonyítja, hogy a köznevelésből az általánosabb lemaradással és alacsonyabb intellektussal bíró tanulók előbb és gyakrabban kerülnek a gyógypedagógiai ellátás hatókörébe. Ami nem feltétlenül probléma, de nem egyeztethető össze maradéktalanul a tanulási zavar törvényi vagy adott szakmai meghatározásával. Érdemes lenne a tanulási zavart és az alacsonyabb intellektusból fakadó problémákat a diagnózis terén is külön kezelni, ahogy az integrációban is erre hangsúlyt fektetni. Ehhez azonban egyedül az IQ érték mentén szelektálni ugyanúgy nem lehet, de látható igény ez a köznevelés felől, amire egyelőre nincs teljesen pontos válasz.

Tehát megfogalmazható, hogy a lemaradó, lassabb diákokkal a hazai oktatás kevésbé tud mit kezdeni és a gyógypedagógiai ellátás felé tolja őket. Ezt alátámasztja az is, hogy a diagnózistól függetlenül az enyhe értelmi fogyatékosok integrációja az egyik legnagyobb kihívás, hiszen az intézményváltoztatások javarészt hozzájuk kapcsolhatóak. Az alacsonyabb intellektusú tanulókkal nagyobb valószínűséggel fognak legalább egyszer intézményt váltani, mint jobb intellektusú társaik. Ez utal arra, hogy a hazai oktatás teljesítmény centrikus, versenyztető körülményeket generál, melyhez az alacsony intellektusú, általánosan, minden területen lemaradt diákok nem tudnak alkalmazkodni. Ilyen feltételek között pedig nehéz kooperációt várni a tanulóktól, mely következtében az integráció is veszélybe kerül és elkezdődhet a teljesítmény alapú leszakadás. Így érvényesül a hazai oktatás szelektív jellege (BACSKAY és tsai, 2008). Egyértelműen felmerül tehát annak a lehetősége, hogy ebben az esetben az intézményváltoztatás egyik oka a sikertelen iskolai előmenetel, kudarc áll. Hiszen már több tényező kerül fedésbe: alacsonyabb intellektus, intézményváltoztatás, SNI diagnózis – egy ilyen konstelláció erős indikátora a teljesítmény alapú leszakadásnak és talán közvetve a korai iskolaelhagyásnak is, de erre közvetlenül ezekből az adatokból nem következtethetünk.

A másik felmerülő kérdés, hogy ha ilyen az SNI-s populáció összetétele, azaz a diagnózissal rendelkező gyerekek a fenti okok miatt nagyobb valószínűséggel bírnak alacsonyabb intellektussal, akkor van-e bármi esélye és lehetősége arra az iskolának, hogy elviekben válogasson a gyerekek között képességek alapján. Az állami fenntartású intézmények elviekben nem válogathatnak, hiszen beiskolázási körzetük van és minden abba tartozó gyereket fel kell venniük. Ha az alapító okiratukban nyilatkoztak az SNI fogadásáról, akkor nem utasíthatják el elviekben a sajátos nevelési igényű gyermekeket sem. Ennek bizonyítása vagy elvetése azért releváns mert ha megvalósulhat a válogatás vélt vagy valós képességek alapján, akkor az inkluzív szemlélet már az alapjainál sérül és okafogyottá teszi a diskurzust.

A később ismertett adatokból ennek egy jele láthatóvá is válik, ugyanis október közepe után a vizsgálat mintában rengeteg gyerek jelenik meg az állami fenntartású intézményekben. Ennek oka, hogy az intézményi statisztika ekkor kerül zárásra és fennmaradó időszakra akkor is lehívható a támogatás, ha sajátos nevelési igényű tanuló már nincs is az intézményben.



7. ábra: SNI tanulók intézményváltásainak esetszáma dátum szerint megjelenítve

Tekintve, hogy kiszűrtük azokat, akik lakhelyváltozás miatt kényszerültek iskolát váltani, nem marad más lehetőség, mint hogy ezek a tanulók másik, de szintén baranyai iskolákból érkeznek. Az adatbázisból az nem látszik, hogy melyik vagy milyen fenntartású intézményből (nem hozzáférhető a statisztika, de elviekben léteznek). Az is látszik, hogy a tanév kezdést követő egy hónapban javarészt már csak az állami intézményekben van felvétel. Tehát az elmondható, hogy alapítványi és felekezeti iskolák valamiért év közben nem igen fogadnak tanulókat, de erről később valamivel részletesebben is lesz szó.

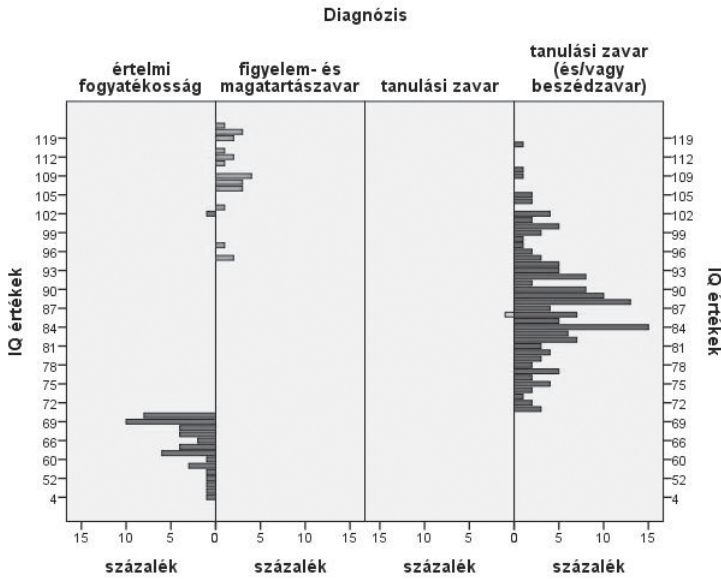
Az tehát nem jelenthető ki teljes bizonyossággal az adatok alapján, hogy a felekezeti és alapítványi iskolák elküldik a tanulókat évközben is, ha nem felelnek meg a követelményeknek, de az látható, hogy kisebb szerepet vállalnak kapacitásukhoz képest is az integrációban, illetve hogy arányaiban sem fogadnak annyi gyereket évközben, mint az állami intézmények. Ezek alapján felmerülhet valamiféle rejtett szelekció lehetősége. Így indokoltá vált annak feltérképezése az adatok alapján, hogy az SNI-s gyerekek diagnózisára vetítve az IQ-ban milyen megoszlás tapasztalható az adott intézményben annak fenntartója szerint. Hiszen, ha létezik bármiféle valós szelekció, akkor elviekben egyik vagy másik fenntartású intézmény „kiválogathatná” magának a magasabb intellektusú gyermekeket. Érdekes módon azonban az adatok mást mutatnak

A 8. ábra azt mutatja, hogy az állami intézményekbe felvett tanulók adott diagnózisához milyen IQ érték csatolható. Bár az esetszám kisebb a más fenntartású intézményekben, de ugyanez ez az arány nem változik. Érdemes arra külön kitérni, hogy a vizsgálatokon adott diagnózishoz kapcsolható IQ eloszlását leképezi az intézményekben ülő gyermekek IQ-nak eloszlása. Ami nem is lehet meglepő, hiszen véletlenszerűen és ugyanabból a mintából kerülnek gyerekek az iskolába, mint amelyik mintából választva a bizottság a diagnózis végzi, tehát nem is lehet eltérés ebben. A feltárt képességprofilban, IQ alapján tehát nem érvényesül tényleges szelekció még abban az esetben sem, ha a háttérben ilyen törekvéseket feltételezünk.

A nem állami fenntartású intézmények a számokat tekintve Baranya megyében egyelőre sokkal kevesebb SNI-s gyermeket fogadnak az állami intézményekhez képest, ezért az

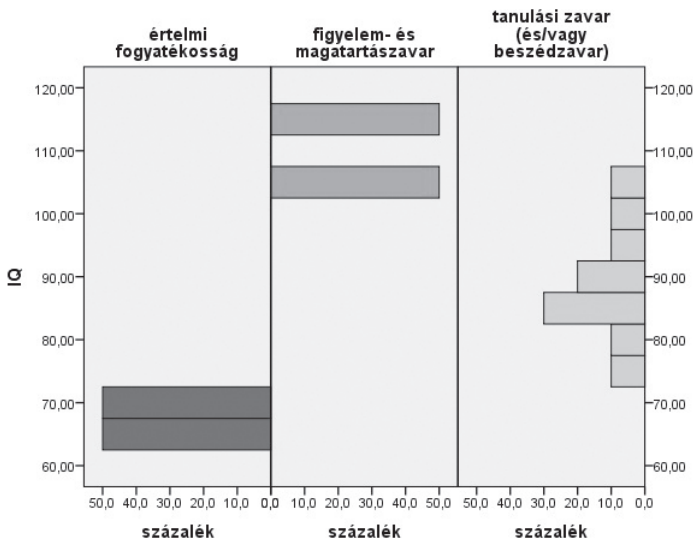


alacsony esetszám miatt kicsit elnagyoltabb az ugyanezen adatokat megjelenítő grafikon, de így is látható, hogy nincs jelentős különbség a gyerekek IQ-jának diagnózisra vetített eloszlása között a különböző fenntartású intézményekben.

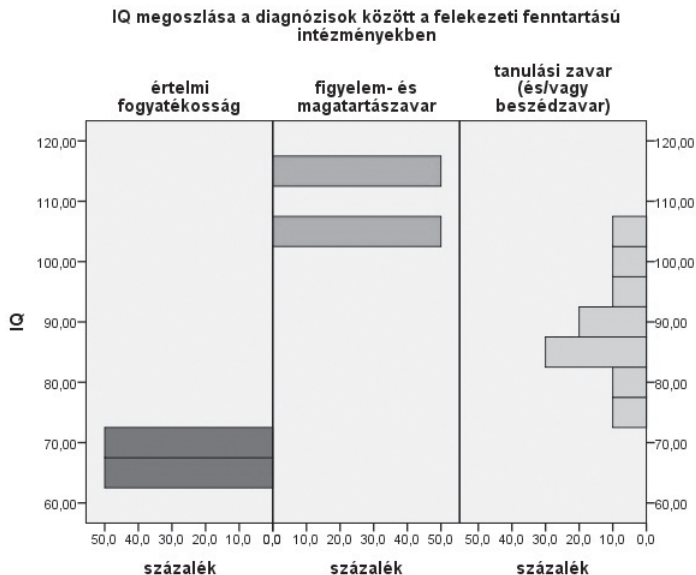


8. ábra: SNI tanulók IQ-jának eloszlása az állami fenntartású intézményekben a vizsgált mintában

**Diagnózisok és IQ eloszlása az alapítványi fenntartású intézményekben**



9. ábra: SNI tanulók IQ eloszlása adott diagnózishoz rendelve az alapítványi fenntartású intézményekben



10. ábra: SNI tanulók IQ eloszlása adott diagnózishoz rendelve a felekezeti fenntartású intézményekben

A másik felismerhető szabályszerűség, hogy az IQ szerinti eloszlás diagnózishoz rendelve bármely fenntartású intézményekben követi a normál eloszlás szabályszerűségeit. A nagyobb esetszámmal bíró állami fenntartású intézményekben teljesen jól kirajzolódik a Gauss görbe. Sőt, ez igaz az enyhe értelmi fogyatékosok populációjára is, azzal a különbséggel, mintha ott félbe vágták volna a függvényt – enne oka, hogy 70-es IQ felett már nem beszélünk a hazai rendszerben enyhe értelmi fogyatékoságról. Egyszóval az látható, hogy az enyhe értelmi fogyatékos tanulók és a tanulási zavaros gyerekek eloszlása minden iskolában követi a normál eloszlás törvényszerűségeit, így nem lehet arról beszélni, hogy érvényesülne sikerrel bármiféle, a már korábbiakban is említett szelekciós hatás.

Összefoglalva ennek egyik oka pont az lehet, hogy a vizsgált populációban is az IQ megoszlása követi a Gauss görbét, tehát saját értelmezési tartományán belül ugyanolyan valószínűséggel tartozik az adott tanuló adott diagnózis mellett is meghatározott intellektusú populációba. Innentől pedig teljesen felesleges bármilyen törekvés a válogatásra, hiszen az eloszlás törvényszerűsége mindent felülír. Ezért ha próbál is ugyan válogatni az intézmény a sajátos nevelési igényű gyerekek felvételekor, nem feltétlenül tud, hiszen az IQ alapján nem utasíthat el senkit (vagy a szakértői vélemény hiányában nem is tud róla, hogy pontosan milyen az IQ-ja van vagy azt nagyon helyesen nem tartja a felvételi döntés alapjának). Ezáltal a véletlenül kiválasztott vagy felvett gyermekek eloszlása követi a fent feltárt törvényszerűséget. Logikus módon tehát nincs releváns különbség az intézményfenntartó és a befogadás között az intézményben található gyerekek IQ megoszlásában, de ennek nem ez elfogadás vagy el nem fogadás lehet az oka, hanem egyszerű statisztikai szabályszerűségekre vezethető vissza.

Ami utalhat szelekcióra, hogy mikor történnek az intézményváltogatások. A törvény értelmében októberig kell mindig lejelenteni a központi statisztikába a tanulói létszámot és sajátos nevelési igényű gyermekek számát. A korábbi oldalakon idézett ábrán látható volt, hogy ekkor van egy nagyobb fokú mozgás az intézményekben. Az állami fenntartású intézmények sokkal nagyobb hajlandóságot mutatnak a szeptember elején valamiért intézményt váltani kényszerült tanulók befogadására (innen már kiszűrtük a lakhelyvált

tozás miatt váltó tanulókat, hiszen a beiskolázási körzet miatt muszáj felvenniük). Ennek oka lehet, hogy az állami fenntartású intézmények a normatív rendszerű támogatás miatt bizonyos mértékben érdekeltek is a felvételen – ráadásul a más fenntartású intézmények szeptemberben már relatíve rögzült létszámmal kezdenek az ábra tanúsága szerint.

Másik fontos adat, hogy az intézmények átszervezése befolyásolja az intézményváltotási motivációt, ugyanis sokkal többen váltottak az állami intézmények esetében iskolát 2016-ban, mint korábban. Ennek oka, hogy a statisztikai adatok feldolgozásakor a szakiskolai rendszerbe tartozó diákokat is belevettük, akik adott esetben enyhe értelmi fogyatékosok diagnózisával bírnak és korábban szegregált intézményben tanultak, de az áttervezett szakképzés miatt lehetőségük adódott állami fenntartású képző intézményekben integráltan szakmát tanulni, ha képesek megfelelni a követelményeknek. Ráadásul a 2016/17-es tanévben Baranya megyében több intézmény is megszűnt, ezért többen intézményváltóztatásra kényszerültek, így az torzíthatja a statisztikát. Ennek ellenére a korábbi trend megfigyelhető, azaz, hogy októberben, a statisztika zárása előtt nagy a fluktuáció. Ez a 2015-ös évben kevésbé volt jellemző, aminek kutatás érdekes összefüggéseket fedhetne fel.

### Következtetések

Az SNI-s gyerekek intellektuális képességei követik a normál eloszlást, annak ellenére, hogy az SNI maga is egy gyűjtőfogalom. Az viszont egy fontos jelzés a rendszer működésével kapcsolatban, hogy a normál eloszlás valamivel alacsonyabb értékek mentén sűrűsödik. Mint kifejtettük ez nem azt jelenti, hogy átlagosan alacsonyabb intellektusúak akár a tanulási zavaros gyerekek, egyszerűen csak az alacsonyabb mutatókból eredeztethetően kevésbé sikeresek az iskolában, ezért ők kerülnek a szakértői bizottságok látókörébe, őket delegálják vizsgálatra az iskolákban tanító pedagógusok. Az adatok alapján nem igazolható egyértelműen az intézmények szelekciós törekvése, hiszen a normál eloszlás statisztikai törvényszerűségeivel szemben hatástalanok, ha egyáltalán léteznek ilyen készletések. Az adott fenntartású iskolákban tanuló SNI-s gyerekek intellektusa ugyanazt az eloszlást és szórást mutatja adott értékek mentén. Feltételezhető, hogy ha ez az eloszlásbeli törvényszerűség ilyen determináns faktor és tekintve, hogy igaz az enyhe értelmi fogyatékosokra, tanulási zavarosokra is diagnózistól függetlenül, akkor érvényesnek kell lennie a nem diagnosztizált, „normál” tanulóakra is. Ez számos további kérdést vet fel. Adott esetben megkérdőjelezhetővé válik az OKM teszt eredmények közti szórás vagy legalábbis más okot kell keresni a háttérben. Hiszen az iskolák eredményei közti különbségekért nem tehető többé felelőssé a gyerekek eltérő intellektusa – hiszen az minden iskolában ugyanolyan törvényszerűségek mentén oszlik el. Itt lenne nagyon jó ismerni az SNI-s gyerekek OKM teszt eredményét, de sajnos korábban ők nem írhatták azt meg, jelenleg pedig nem veszik figyelembe az elért eredményeiket. Ez komoly utalás arra, hogy az iskolai környezet, a pedagógus attitűd, módszertan és sok egyéb tényező döntő jelentőséggel bírhat a tanulók iskolai teljesítményére, hiszen a különbséget nem az okozza, hogy az egyik iskolába csupa gyenge képességű, a másikba pedig csupa kiemelkedő képességű gyermek jár. Az adatok fényében ez elvethető. További kutatások és pontosítások végett az SNI-s gyerekek egyénre szabott kompetencia mérése sokkal sürgetőbb annál, mint gondolnánk, hiszen az ő általuk nyújtott teljesítményt nem is ismerjük. Az integráció hatékonyságáról így rendszerszinten semmit sem tudunk, ami minden beavatkozást esetlegessé és kétséges kimenetelűvé tesz.

Emellett fontos tanúsága az adatoknak, hogy a magatartás és figyelemzavaros gyerekek esetében nem rajzolódik ki az az eloszlás, ami a többi „diagnózis” esetében. Látható, hogy a figyelem és magatartászavaros gyerekek magasabb intellektus mellett kényszerülnek intézményváltóztatásra, mely ellent mond a korábbiaknak. Pedig valójában pont az eddigi

megállapításokat erősíti meg, hiszen kiderül belőle, hogy az alacsony intellektusú és a magas intellektusú (és viselkedés, magatartászavaros) gyerekekkel egyaránt nem képes mit kezdeni a hazai közoktatás, azaz a spektrum két vége a leginkább veszélyeztetett.

Az adatok alapján láthatóvá vált, hogy az integráció oroszlán részét az állami fenntartású intézmények végzik, akik év közben is hajlandóak fogadni a gyerekeket, ami az alapítványi és felekezeti iskolákra nem feltétlenül jellemző. Az adatokból kirajzolódik az is, hogy a statisztika zárása után sok gyerek változtatni kényszerül és az ő felvételükről az állami fenntartású intézmények gondoskodnak, mintegy gyűjtő jelleggel. Azonban az is fontos következtetés, mely az adatokból csak részben leszűrhető, hogy sok esetben ezt feltételezhetően a normatív alapú finanszírozás miatt tehetik évközben, és azért, mert rendelkeznek férőhellyel is. Sajnálatos, hogy a többletforrásokkal rendelkező alapítványi vagy felekezeti iskolák inkább kihátrálnak adott nehézségek esetén az integrációból, amennyiben a képességstruktúrából vagy a viselkedési és figyelmi funkciókból fakadó gyengeségek miatt ezt indokoltnak látják. Adott gyerekek esetében azonban erre törvényes lehetőségük van, illetve az is belátható, hogy számukra a többletforrások biztosítása aránytalanul kedvezőlenebb, mint az állami fenntartású intézmények esetében. Ez jelentős torzító hatás lehet és további kutatások tárgyát képezheti.

Szükség lenne egy egységes helyi, megyei, járási és központi-országos elektronikus adatbázisra is, mely minden adatot részletesen rögzít és kutatási célokra hozzáférhető. Ez lehetne az alapja egy hatékony minőségbiztosítási rendszer kidolgozásának is. A jelenlegi INYR<sup>14</sup> rendszer erre ugyanis alkalmatlan, hiszen pont a legfontosabb indikátorokat téveszti szem elől, illetve a tárgyi feltételek pontos felmérése sem történt meg. A rendszer a legtöbb esetben felesleges adminisztrációs terhet okoz csak, hiszen a legfőbb adatokból létrejövő halmazok csak korlátozottan hozzáférhetők (javarészt a diagnosztikát végző gyógypedagógusok és pszichológusok óraszámai), egyelőre adatvédelmi szempontból sem minden elemében tisztázott módon.

A tanulási zavaros gyermekek intézményváltási és választási stratégiájának más területekhez csatoltan történő kiterjedt kutatása alapvetően fontos lenne, ugyanis nem áll rendelkezésre a pontos helyzetelemzéshez megfelelő minőségű és mennyiségű adat. Így a stratégiai tervezés *ad hoc* jellegű, esetleges és semmiképpen sem hatékony.

## Jegyzetek

- 1 2012. évi CXXIV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosításáról: Tanulási nehézség kategóriája: „25. sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”, (melyet egyéb pszichés fejlődési zavart – súlyos tanulási, figyelem vagy magatartásszabályozási zavart) is érteni kell.” Forrás: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200124.TV>, 2017.04.08. 9:21
- 2 Joga van a különleges bánásmóddhoz, a nemzeti köznevelési törvény 47. § (1) és (8) bekezdés értelmében a sajátos nevelési igényből eredő hátrány csökkentésére, az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációra, rehabilitációra, melynek heti időkeretét 2013.09.01-től a nemzeti köznevelési törvény 6. melléklete határozza meg.
- 3 Oktatási Jogok Biztos, A sajátos nevelési igényű, valamint a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók jogainak érvényesülése, <http://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2013/jogerv.html> 2017. március 27.

- 4 2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
- 5 4.kompetencia:A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség - 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
- 6 SemaKöznevelés-fejlesztésstratégia(<http://www.kormany.hu/download/6fe/20000/Köznevelés-fejlesztés.pdf>), sem az Oktatási és Kulturális Közlöny nem tartja fontosnak, hogy a gyógypedagógiai kompetencia valamilyen általános formában megjelenjen kimeneti követelményként a pedagógusképzésben. A Tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelménye (<http://www.nefmi.gov.hu/kkk>) a gyógypedagógus-képzésen kívül csak a nyelv- és beszédfejlesztő tanár, a testnevelő tanár, a testnevelő-edző alapképzési szak, az egészségfejlesztés-tanár, a pedagógiatanár és a fogyatékosok rekreációja-tanár esetében említi meg azt mint szükséges és kialakítandó kompetenciát
- 7 nemzeti köznevelési törvény 47. § (7) Az enyhe értelmi fogyatékos, beszéd-fogyatékos vagy pszichés fejlődési zavarral küzdő sajátos nevelési igényű tanulót két gyermekként, a mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), középsúlyos értelmi fogyatékos, autizmus spektrum zavarral küzdő vagy halmozottan fogyatékos gyermeket, tanulót három gyermekként kell figyelembe venni az óvodai csoport, iskolai osztály, kollégiumi csoport létszámának számításánál, ha nevelés-oktatásuk a többi gyermekkel, tanulóval együtt történik.
- 8 [https://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop3110\\_oktatasiranyitas/projekthirek/kiss\\_laszlo\\_sni\\_nevelesrol](https://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop3110_oktatasiranyitas/projekthirek/kiss_laszlo_sni_nevelesrol) 2017. március 16.
- 9 Zászkaliczky Péter: <https://www.elte.hu/content/meg-mindig-hiany-van-kepzett-gyogypedagogusokbol.t.7851> 2017. szeptember 25.
- 10 2016. évi XC törvény VII melléklet II. d. pontja II. (A NEMZETISÉGI ÖNKORMÁNYZAT, AZ EGYHÁZI JOGI SZEMÉLY ÁLTAL FENNTARTOTT KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEK MŰKÖDÉSÉNEK TÁMOGATÁSA): az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű gyermeket, tanulót - a szakképző iskola kivételével - a nappali oktatásban egy főként, kell figyelembe venni.
- 11 2016. évi XC törvény VII. melléklet n) pont: utazó gyógypedagógusi hálózat igénybevétele esetén a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók egészségügyi, pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkoztatásának megtartására 39 ellátott gyermek- és tanulólétszám esetén 1 fő pedagógus után igényelhető az átlagbéralapú támogatás.
- 12 2012-ben alapított Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, melyek 2017 január elsejétől adott tankerületi központba olvadnak be. Így Klebelsberg Központ lett az elnevezés, még a többi esetben Tankerületi Központ.
- 13 BNO: A betegségek nemzetközi osztályozására szolgáló kódrendszer (BNO) 10. F70 - Enyhe mentális retardáció, F71 Közepes mentális retardáció, F81 Az iskolai teljesítmény specifikus fejlődési rendellenességei, F83 Kevert specifikus fejlődési zavarok
- 14 268/2014. (XI. 3.) Korm. rendelet egyes köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról - A nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet módosításának 2§: „V/C. Fejezet a pedagógiai szakszolgálati tevékenység során alkalmazott integrált nyomkövető (INYS) rendszer működtetése, az információs rendszer részére történő adatszolgáltatás rendje” alapján a tanulók, gyermekek adatait és a szabályozásban előírt egyes vizsgálati tényeket és eredményeket online adatbázisban rögzítik a szakszolgálatok.



## Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? : oktatáspolitikai diskurzuselemzés egy amerikai társadalmi vita kapcsán, *Új pedagógiai szemle* 57. évf. 5. sz. / 2007, 65-76.
- ARATÓ Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében, *Autonómia és felelősség*, 1. évf. 1. sz. / 2015, 45-58
- ARTILES, Alfredo J. Artiles (2003): *Special Education's Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space*. Harvard Educational Review, 73, 2. 164-202
- BACSKAY Bea, LÉNÁRD Sándor, RAPOS Nóra, L. RITÓK Nóra (2008): *Kooperatív tanulás, - oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára*, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest
- BÁRDOSSY Ildikó (2006): A befogadó iskola és környezete, *Új pedagógiai szemle* 56. évf. 3. sz. / 2006 35-45
- BASS László - DR. KŐ NATASA - KUNCZ Eszter - LÁNYINÉ DR. ENGELMAYER Ágnes - MÉSZÁROS Andrea - MLINKÓ Renáta - NAGYNÉ DR- RÉZ Ilona - RÓZSA Sándor (2008): *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, Budapest, 2008, 167 oldal
- CSÁNYI Yvonne - ZSOLDOS Márta (2003): A sajátos nevelési igényekkel kapcsolatos OECD politika és a magyar gyógypedagógia. *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám 1. 73-81.
- CSIBI ENIKŐ (2017): A tanórai differenciálásról... nemcsak SNI-s és BTMN-es tanulók esetében, *Tanító : módszertani folyóirat* 55. évf. 6. sz. / 2017, 17-19
- DEZSŐ Renáta (2015): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban, *Autonómia és Felelősség* I/1, 34-44
- EREDICS Edina (2015): A diszgráfiás írás jellemző tünetei kezdő írónál valamint az individuális írás kialakulását követően, In: Kovácsné Tóth Tímea (szerk.) *Sajátos nevelési igények-méltányos pedagógia – Konferenciakötet*, 235 <http://mek.oszk.hu/14700/14725/14725.pdf> [2018.04.22.]
- ERŐSS GÁBOR (2017): Ki tud többet az iskolákról? [Kritika a Civil Közoktatási Platform szakmai-kritikai programjáról] *Új pedagógiai szemle* 67. évf. 1-2. sz. / 2017. 95-107
- LANNERT Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság, *Új pedagógiai szemle* 54. évf. 12. sz. 3-15.
- LANNERT Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban In: *A nevelésszociológia alapjai*, PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológiai Tanszék
- Wlislocki Henrik Szakkollégium, Pécs 295-321. old
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (2009): *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*, Medicina Kiadó, Bp.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika, *Neveléstudomány* 2014/3 33-52
- REX, Leslex (2006): Az iskolai sikeresség és a társas inklúzió kapcsolata, *Iskolakultúra* 16. évf. 10. sz. / 2006. 58-70.
- OKTATÁSI HIVATAL (2013): *Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és működtetési és működtetési és köznevelés-fejlesztési terv - Baranya megye 2013-2018.*, OH Budapest
- RAPOS Nóra, GASKÓ Krisztina, KÁLMÁN Orsolya, MÉSZÁROS György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*, OFI Budapest
- RÉTHY Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Cemenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs, 2013
- SÁNDOR-SCHMIDT Barbara (2015): Egy plurális intelligencia-koncepció és a montessori pedagógia komparatív megközelítése, *Autonómia és Felelősség* I/2, 20-32.

- VARGA Aranka (2015): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata PTE-BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
- VARGA Aranka (2016): A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek *Neveléstudomány: oktatás - kutatás - innováció*, 4. évf. 1. sz. / 2016 71-91.
- VARGA Aranka (2013): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában In: Varga Aranka (szerk): *Nevelésszociológia alapjai*, PTE-BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs
- VIDA Gergő (2015): A tanulási zavarok hazai kategorizálásnak problémái, *Autonómia és Felelősség* I/3, 33-51.

BÁRDOSSY ILDIKÓ

# Produktív tanulás – interpretációk

*Jelen írás a produktivitás, a produktív tanulás értelmezési kereteit, megközelítésmódjait vázolja fel a válogatott források és a fejlesztői tapasztalatok alapján. Érzékeltetni kívánja azt, hogy a produktív tanulásnak komoly gyökerei vannak, ugyanakkor a jelen oktatásban, felsőoktatásban, s a különböző intézményekben (netán intelligens tanulószervezetekben) való – igényként, ígéretként, lehetőségként, hiányként, kritikusan pontként számba vehető – kiteljesedése/kiteljesítése mit sem veszít aktualitásából.*

*Kulcsszavak: tanulás, produktív tanulás, produktivitás*

## A produktív tanulás aktualitása, és a saját értelmezési keret

Az értelmes, hatékony tanulás, s egyúttal az egész életen át tartó tanulás megalapozását, kiteljesítését befolyásolja az, miféle tanulást mozgósítanak az iskolák (a közoktatás és a felsőoktatás intézményei), milyen a tanárok, a tanárjelöltek, a tanuló egyének és csoportok tanuláshoz fűződő tapasztalata, mi jellemzi a tanulás tervezéséhez, fejlesztéséhez, értékeléséhez kapcsolódó tudásukat.

Mondhatjuk, hogy a produktív tanulásnak komoly gyökerei vannak, ugyanakkor a jelen oktatásban, felsőoktatásban, s a különböző intézményekben (netán intelligens tanulószervezetekben) való – igényként, ígéretként, lehetőségként, hiányként, kritikusan pontként számba vehető – kiteljesedése/kiteljesítése mit sem veszít aktualitásából. Elég csak a PISA eredményeinkre gondolnunk. Már az első PISA vizsgálatok után napvilágot látó elemzések is egyöntetűen világítottak rá arra, hogy a nemzetközi átlag fölötti teljesítményt elért országok – skandináv, angolszász országok – „közoktatási és társadalmi hagyományai jobban felkészítik a diákokat a hétköznapi, társadalmi és közéleti részvételre, az önálló problémamegoldásra és véleményalkotásra, valamint álláspontjuk megfelelő kommunikálására”. (VÁRI és tsai, 2002: 49.) A legutóbbi, a 2015-ös PISA vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy „a magyar köznevelés keretei közt folyó tanulói készség-képességfejlesztés tantervi-tartalmi és osztálytermi tanítási folyamata, a tanulók iskolába és csoportba sorolási eljárásrendje nem újult meg érdemben a PISA ezredfordulós elindulása óta, és ellentétben a hasonló helyzetből induló Észtországgal, Szlovéniával és Lengyelországgal, a magyar oktatási rendszer az adatok alapján levonható következtetések szerint nem reagált kellő mélységben azokra a kihívásokra, amelyekre a diákjait fel kell készítenie annak érdekében, hogy immár ne csak a hazai, de a nemzetközi munkaerőpiacon is versenyképeseknek bizonyulhassanak”. (OSTORICS és tsai, 2016: 86-87.)

A tudás sokféle helyzetben történő mozgósításának, alkotó alkalmazásának ösztönzése, a személyes érintettség, érdekeltség előhívása, a produktív tanulás feltételeinek megteremtése ma is alapvető – további kiteljesítést igénylő – funkciói az oktató, képző intézményeknek. A *produktív tanulás mint intézményes tanulás* – saját értelmezésünkben, intézményi fejlesztéseinkben és képzésfejlesztési gyakorlatunkban – három, egymást kölcsönösen átható és felerősítő dimenzióban, vagyis a *személyes*, az *intézményi* és a *társadalmi* dimenzióban ragadható meg.

A tanulás mint alkotó elsajátítás és önmegvalósítás annak érdekében történik, hogy a tanuló egyének és csoportok hozzáértő és felelős tanulásra, tudásfelhasználásra és tudásmegosztásra képesek és képesek legyenek. Ezért a tanulási/tanítási folyamatokat úgy tervezik, szervezik és értékelik az abban érintettek, hogy figyelembe veszik az előzetes tudást, megtapasztalják a valódi 'élethelyzetekben', komplex problémahelyzetekben is megnyilvánuló, elméleti és gyakorlati tudást mozgósító tanulást/tanítást. Ennek során a legtágabban értelmezett kultúra képeződik le a tanulásban, amely jelenti a világban létezés emberi módját, az ember viszonyát a valósághoz, s ennek kifejeződését, a specifikusan emberi teljesítményt, az alkotást. Ez a fajta tanulás/tanítás arra hivatott, hogy megtámogassa a személyes, a munkavállalói (szakmai), az állampolgári létmódot. (GÁSPÁR, 1980; FORINTOS, 1989; BÁRDOSSY, 1999, 2014/a.) A produktív tanulási környezetek olyan autentikus, életszerű helyzetekbe ágyazzák be a tanuló/tanító egyének konstruktív elsajátítási, értékteremtési tevékenységeit, amelyek személyes jelentéssel (is) bírnak számukra, és jellemzőek azokra a feladatokra és problémákra, amelyekre a későbbiekben alkalmazniuk kell tudásukat. A valós élethelyzetekben (is) történő tanulás során a tanuló/tanító egyének és csoportok valódi probléma- és döntéshelyzetek részeseivé és megoldóivá válnak. Készek és képesek lesznek felelősen választani, együttműködni, tervezni, megoldani, értékelni. A tanárképzésben és továbbképzésben résztvevő tanuló/tanító egyének és csoportok produktív tanulási környezete a kutatásban, fejlesztésben, képzésben, gyakorlatban komplex módon megnyilvánuló együttműködő, alkotótársi státus megtapasztalását orientálja, támogatja meg. (BÁRDOSSY – DEZSŐ, 2016.)

## A (produktív) tanulás néhány megközelítésmódja

A továbbiakban a produktív tanulás megjelenési formáiról, értelmezési módjairól nyújtunk rövid, vázlatos válogatást. A produktív szónak, mint latin eredetű kifejezésnek három jelentése van: Produktív azaz, 1) alkotó, termelő, új értéket létrehozó; 2) termékeny, gyümölcsöző, hasznot hajtó, termelékeny, jövedelmező; eredményes, sikeres. (BAKOS, 1973: 684.) A produktív kifejezés a Pedagógiai lexikonban mindössze az *alkalmazás* címszónál jelenik meg a következőképpen. „Bizonyos felfogás szerint megkülönböztethetünk egyszerű, ún. *reproduktív* alkalmazásokat (*gyakorlás*), amelyek a készségfejlesztést szolgálják; valamint *produktív*, alkotó alkalmazásokat, amelyek a *feladatok és problémák* sokrétűbb, bonyolultabb megoldását eredményezik. (LAPPINTS, 1997: 52.)

*Montaigne* 1580-1595 között megjelent *esszéiben* (*Essais*) máig érvényes gondolatokat fogalmaz meg a *gyermek neveléséről*, s ezen belül a *tanulás és a tudás természetéről*. Bár a produktív tanulás fogalma nem merül fel nála, a *tanulás egyoldalúan receptív jellege ellen* azonban tiltakozik, s az egyoldalú tanítói tevékenység kritikáját is megfogalmazza. „Szünet nélkül gágognak a fülünkbe, mintha tölcserrel töltenék belénk a tudományt, és csupán annyi a feladatunk, hogy visszamondjuk, amit mondtak. Azt szeretném, ha e téren változtatna, és a kezére bízott lélek teherbírásához képest, mindjárt az elején azzal kezdené, hogy próbára teszi, megízlelteti vele a dolgokat, hogy maga válasszon és tegyen különbséget közöttük; némelykor mutassa meg neki az utat, máskor hagyja, hogy magától megtalálja. Nem akarom, hogy csak ő beszéljen és okoskodjon, azt akarom, hogy tanítványát is meghallgassa.” (MONTAIGNE, 2013: 172.) Az értelmes és öntevékeny tanulásra, a hozzáértésre, a személyes tudás lényegiségére, a '*tankönyvszagú világ*' kritikus pontjára ugyancsak rámutat. „A tanulás nyeresége az, hogy jobbak és bölcsőbbek leszünk. Epikharosz szerint az értelem lát és hall, az értelem húz hasznot mindenből, rendelkezik mindennel, cselekszik, ural és uralkodik; minden más vak, süket és lélektelen. Bizonytalán szolgálékúvá és gyávává tesszük, ha megakadályozzuk, hogy bármit is magától tegyen. Ki kérdezte meg valaha is tanítványától, mi a véleménye a retorikáról, a nyelvtanról vagy Cicero mondatáról? Szó-

röstül-bőröstül beszuszakolják ezeket az emlékezetünkbe, akár a jóslatokat, amelyekben a betűk és szótagok hordozzák a lényegét. A kívülről tudás nem tudás, hanem csak megtartása annak, amit emlékezetünk őrizetére bízunk. Amit jól tudunk, azzal rendelkezünk, anélkül, hogy a tanítót lesnénk, vagy szemünkkel a könyvet keresnénk. Szánalmas hozzáértés, mely pusztán könyveken alapul!” (MONTAIGNE, 2013: 175.)

A produktív jelző ugyan nem bukkan fel Comenius – 1653-ban Sárospatakon írt – gondolatsorában sem, a jelentéstartalom némely jellemzője ugyanakkor itt is tetten érhető. „Tudni, tenni és beszélni a bölcsesség sója, az egész emberi élet szükséges fűszere (...) A csak beszédre és nem egyúttal tudásra való tanítás (azaz a nyelvnek a dolgok értése nélkül való tanítása) az emberi természetnek nem tökéletesítése, hanem csak betakarása. A csak tudásra és nem egyúttal cselekvésre való tanítás a farizeusok jellemzője: akik beszélnek, és nem cselekszenek (Máté 23. 3.). Végül a dolgokat tudni és cselekedni, de a tudásnak és cselekvésnek felhasználását nem tudni: féltudás. (...) És mivel az életben nemcsak dolgokkal, hanem emberekkel is kell érintkeznünk, az iskolák, mint az erények és műveltség műhelyei arra törekedjenek, hogy (bármilyen társaságban) az emberi érintkezésre is alkalmassá tegyenek.” (COMENIUS, 1962: 297-298.)

A produktivitás, a produktív iskolai tevékenység értelmezéséhez Nagy László érdemben járul hozzá a XX. század első felében. A munkaoktatás fontosságát hangsúlyozva különbözteti meg annak kétféle – egymástól el nem választható – irányát, vagyis a *reproduktív*, azaz „az elsajátított ismeretet kifejező, utánzó természetű” valamint a *produktív*, azaz „újonnan alkotó irányú”, a „gyermek teremtő fantáziáját” megnyilvánító munkát. „A gyermek is együtt, egymásra hatva alkalmazza a kétféle munkát természetes foglalkozásaiban.” (NAGY, 1919: 50.)

A gyakorlatközeli pedagógia deklaráltan is fontos feladatának tekinti a produktív tanulás – azaz, értelmezésében: a *feladat-* és a *problémamegoldásokat*, valamint a *kreativitást* mozgósító tevékenységek – biztosítását. Zsolnai József az eredményes iskolai tanulás elengedhetetlen feltételének tekinti azt, hogy a fejlesztők és a pedagógusok felismerjék a gyermek *önállóságának* szerepét a tanulásban: „mind a pedagógus által segített, mind az önálló, szándékos iskolai tanulás akkor igazán értékőrző, ha biztosítja a gyerekeknek a produktív tanulást. Vagyis lehetővé teszi a feladat- és problémamegoldásokat, a kreativitást, azaz az eredetiséget, a rugalmasságot, a találékonyt mozgósító tevékenységeket, de emellett arányosan törekszik a reprodukív tanulás biztosítására is, és ezt ugyancsak feladatmegoldáshoz köti. E felismerésre építve arra törekszünk, hogy a gyerekek az elsajátítandó ismereteket, viszonyulásokat is tevékenységgé alakítva, tevékenységbe ágyazva tanulják.” (ZSOLNAI, 1986: 71.)

A *produktív tanulás* kifejezése Báthory Zoltánnál – jelzésszerűen – a passzív és reprodukív tanulás ellentételezéseként, az *örömteli*, az *aktív*, a *hatékony tanulás* összefüggésében, valamint a *sikeres*, *aktivizáló*, *tanulásszervezés* szemszögéből megközelítve a tanulásszervezés céljait, az egyén érdekeit egyaránt figyelembevevő tanulásként jelenik meg. Ezek szerint: „a hatékony tanulást elsősorban az jellemzi, hogy minden pszichikus folyamat aktivitásának eredménye: tehát nem csupán vagy nem főként a figyelemé és az emlékezeté. Ez az elméleti alap lehetővé teszi a tanítás-tanulás pszichológiailag is szakszerű megszervezését, aminek következtében aktív és produktív tanulói magatartás alakulhat ki az iskolai tanulás körülményei között.” (BÁTHORY, 1992: 27-28.)

A tanulás típusait (verbális, szenzoros, perceptuális, motoros, mozgásos, szociális tanulást) elemezve, a verbális tanulás kapcsán jegyzi meg az alábbiakat: „A verbális tanulás pszichológiai alapja az asszociáció. Az asszociációs lélektan mechanikus értelmezését azonban mindenképpen meg kell haladni, ha a tanulás produktív és örömteli formáját akarjuk iskolánkban meghonosítani. Ezt tanulásszervezési szempontból többféleképpen is megpróbálhatjuk. Alapvetően szükséges feltételnek tűnik a megismerési (kognitív) képességek és a gondolkodási műveletek (pl. analízis, szintézis, alkalmazás, alkotó alkalmazás)



aktivitását kiváltani és magas szinten stabilizálni (...). A szövegekkel és jelekkel tanulás hatékonyságát erősen növelheti, ha a tanulási feladatok önálló és eredeti alkalmazásokra. 'felfedezésekre' ösztönzik, bátorítják a tanulót. A problémamegoldás, a belátásos tanulás és a felfedezéssel tanulás az asszociatív tanulás meghaladásának pszichológiailag igazolt lehetősége." (BÁTHORY, 1992: 32.)

A *tanulásszervezés sikerességének* fontos mutatója – Báthory értelmezésében az –, hogy aktív, produktív tanulóhoz vezet-e. Megfogalmazásában „a tanulásszervezés sikerességét aszerint prognosztizálhatjuk, hogy milyen mértékben vagyunk képesek a teljes embert, a teljes személyiséget aktivizálni a tanítás-tanulás során. (...) A tanuló életkorától, szociális státuszától, motiváltságától, a tanulásra ható belső és külső motívumok viszonyától, egyéni képességeitől (tanulási előtörténetétől) függően – tehát több szempont szerint differenciáltan – tudjuk csak meghatározni azt az optimális aktivizálási stratégiát, amely mind a tanulásszervezés céljainak, mind az egyén érdekeinek megfelel, így aktív, produktív tanulóhoz vezet.” (BÁTHORY, 1992: 62.)

A *produktív tanulás* megjelenése a *tudástranszferrel* összefüggésben is tetten érhető. Molnár Gyöngyvér (2001) tanulmányában arra fókuszál, milyen szerepe, jelentősége van, lehetne a tudás új helyzetben való alkalmazásának az oktatásban. Kritikus pontokra is rámutatva a következőképpen fogalmaz. „A tartalom-specifikus, kontextushoz kötött gondolkodási sémákra utaló tapasztaltok következtében megfogalmazható, hogy a transzfer a kognitív paradigmában korlátozott lehetőségekkel rendelkezik. Képességeink, készségeink kötődnek ahhoz a kontextushoz, tartalomhoz, amelyben elsajátítottuk azokat, azaz a transzfer nem automatikus, tanítani kell. Az oktatásban nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az új helyzetben való alkalmazást és minél hatékonyabb felhasználást is tartalmazó produktív tanulás gyakorlataira, miközben szem előtt kell tartani, hogy az alapos megértés szélesebb, jobban differenciáltabb transzfert eredményez, azaz nem támaszkodhatunk kizárólagosan csak példákra. Ha viszont az ismereteket példák nélkül direkt, elvont, kontextustól független tudásként adjuk át, akkor nem várhatjuk el konkrét szituációkban való alkalmazásukat. Konklúzió: a gazdaságosság szempontjának figyelembe vételével e kettő egyensúlyának megtalálása. Még így is felmerülhet a kérdés, hogy az iskolában mesterséges példák segítségével elsajátított tudásra építhetnek-e később a munkahelyen. A „real-life” szituációkat szimuláló problémamegoldás területén történő kutatások újabb lehetőségeket nyitnak meg a transzferkutatások, a tudás új helyzetben való alkalmazásának vizsgálata előtt.” (MOLNÁR, 2001: 23-24.)

A *produktív tanulásnak*, a *produktivitásnak* – többek között – a *projekttanuláshoz* kapcsolható szerepe sem vitatható. E kontextusban Arató Ferenc (2011) a *nyilvánosság* és a *produktivitás* szempontjaira fókuszálta, közoktatási és felsőoktatási összefüggésekre is nyitottan, a következőket hangsúlyozza. „A produktivitás alapvetően arra vonatkozik, hogy a valósággal, a képzőintézményen kívüli helyzet megismerésével, megváltoztatásával kapcsolatos tevékenységek produktumok formájában objektiválódnak a projektpedagógiára épülő tanulási folyamat során. Ez nem jelenti azt, hogy a folyamat garantáltan produktív lesz, ugyanakkor a sikerületlen produktumok éppen úgy betöltik képzési-fejlesztési funkciójukat, mint a sikeres projektek produktumai. A nyilvánosság szerepe a közoktatásban alapvetően a szülői és közvetlen társadalmi környezet nyilvánosságára vonatkozik, vagyis a tanulási projektek fontos részét képezi, hogy a tanulók bemutatják produktumaikat, projekttermékeiket a hozzátartozók, a szűkebb társadalmi nyilvánosság és a tanuló társak nyilvánossága előtt. A felsőoktatásban tanuló hallgatók projektpedagógiai produktumainak éppen így kell biztosítani egy fajta társadalmi nyilvánosságot (a projekt társadalmi környezete számára), s éppen ilyen fontos, hogy a projekteket a szakmai-egyetemi nyilvánosság előtt is bemutassák.” (ARÁTO, 2011: 15.)

Manapság a *digitális állampolgárság* értelmezési keretei kapcsán is megjelenik a produktivitás, a produktív tanulás kérdésköre. Dobó István és Perjés István tanulmányukban felvá-

zolja a „narratív produktivitás modelljét, amelyben megragadható a digitális demokrácia normatív fogalma, és amelyben döntő szerepet kap a digitális állampolgár produktív tevékenysége”. (DOBÓ – PERJÉS, 2013: 25.) Rámutatnak arra, hogy a digitális állampolgársággal kapcsolatos kutatások egyik vonulata „a produktivitásra helyezve a hangsúlyt arra törekszik, hogy egyre pontosabb mátrixokba rendezve azonosítsa a produktív állampolgári aktivitás kompetencia-együttesét (RIBBLE, M. 2011)”. (DOBÓ – PERJÉS, 2013: 25.) Holland iskolai közösségek tapasztalataira utalva hívják fel a figyelmet – a produktivitással összefüggésben – a következőkre. „A kísérleti iskolák tanulási környezetében markánsan megjelenő digitális platformok alkalmasak arra, hogy a digitális állampolgárság gyakorlásához szükséges kompetenciákat egyéni és társas környezetben, önállóan vagy tanári támogatással fejlesszék. Az egyénre szabott bánásmód (rendszeres konzultáció a tanárokkal és szülőkkel a tanulási eredményekről és hiányosságokról) lehetőséget teremthet arra, hogy az egyre finomodó kompetencia-listák elvárásai ne keményedjenek a hagyományos követelmények és számonkérések kánonjaivá, s maga a pedagógiai környezet se redukálódjon egyetlen vagy zárt típusú, s a kompetencia-alapú, önálló tanulási útvonalak mind az intellektuális, mind a morális fejlődést támogathassák. A *produktivitás* ebben az értelemben tehát a világ komplexitásának elfogadását, s az abban való hatékony jelenlétet fejezi ki.” (DOBÓ – PERJÉS, 2013: 28-29.) Ez a fajta megközelítésmód több ponton mutat rokonságot – a tanulmány elején felvázolt – értelmezési kereteinkkel, a pécsi Város mint Iskola programjához, valamint a pécsi tanárképzési és -továbbképzési programokhoz kapcsolódó fejlesztéseinkkel. (BÁRDOSSY, 2014/b.)

Egy másik tanulmány „az értékteremtés és produktivitás fogalma kapcsán három oldalról vizsgálja meg az információs társadalomban egyre nagyobb szerepet kapó digitális állampolgárság kérdését. Az első fejezet a produktív tevékenységet végző digitális állampolgár narratíváit vázolja fel. A második fejezetben a pedagógusok értékteremtő tevékenységének kérdéseit ismerheti meg az olvasó. Végül a harmadik fejezet tanulói szempontból járja körül az értékteremtés és produktivitás kompetenciáját.” (DOBÓ és tsai, 2013: o. n.) A szerzők a tanulók produktív tanulásáról szólva –korábban megfogalmazott értelmezési keretünkre hivatkozva (BÁRDOSSY, 1999.) – egyetértenek azzal, hogy az (t.i. a produktív tanulás) személyes, intézményes és társadalmi dimenzióban értelmezhető. Írásukban kiemelten foglalkoznak a tanuló, mint digitális állampolgár tevékenységével, melyben a produktivitásnak kiterjesztett tere és szerepe van, mely ’globális képességként’ fogalmazódik meg, s melyre nem csak a tanulásban, hanem az élet minden területén szükség van.

## Záró megjegyzések

A fenti alfejezet utolsó gondolata – miszerint a *produktivitásra* az intézményes tanulásban, s az élet minden területén szükség van – jelen írás összegzése is lehetne. A jelen kihívásainak megértése, s egyúttal értékvallalás kérdése is az, hogy a közoktatás és a felsőoktatás intézményei tudják-e és akarják-e a résztvevői produktivitást az intézményes produktív tanulás támogatásával, a produktív tanulási környezet megteremtésével megalapozni, kibontakoztatni, s egyúttal arra hatni, hogy az érintettek, a tanulók, a hallgatók, az oktatók, a képzők aktív és alkotó részesei, szerepvállalói legyenek e tanulási/munkahelyi környezet alakításának.

A közoktatásban és a felsőoktatásban egyaránt meghatározó helye, szerepe van az egyéni boldogulást, a konstruktív életvezetést alapozó, orientáló személyes és szociális kompetenciák, intra- és interperszonális kompetenciák, az ún. *transzverzális kompetenciák* fejlesztéséhez szükséges támogató környezet megteremtésének és fejlesztésének. E téren – saját kutatói/fejlesztői tapasztalatokra is alapozva, s egyetértve Arató Ferencsel – akad még tennivaló. „A jelenlegi iskolai gyakorlatok zöme, illetve maga a tanárképzés sem kon-

centrál eléggé erre a területre, pedig bizony már ezen a területen is számos, tudományos eredménnyel alátámasztott jó gyakorlat, modell létezik (kooperatív tanulásszervezés, drámapedagógia, projektpedagógia, non-direktív pedagógia, produktív tanulásra koncentráló pedagógiai modellek stb.).” (ARATÓ, 2014: 112.)

A felsőoktatás, benne a tanárképzés és -továbbképzés – hozzáértő és felelős működésmódja meghatározó lehet, hisz a ’rutin-tudás’, a ’rutin-képességek’ nem elégségesek. Ahogy Derényi András fogalmaz tanulmányában: „A felsőoktatás felé mind a hallgatók, mind a társadalom és a gazdaság közvetít elvárásokat. Az elmúlt 50 évben a foglalkoztatás terén alapvető változások mentek végbe, ennek következtében megnőtt az igény a nem rutin kognitív és interperszonális képességekre.” (DERÉNYI, 2014: 86.)

Erőteljesen kell számolni azzal is, amire Halász Gábor mutat rá. „Az értelmiségi alkotómunkát támogató munkahelyi légkör kialakítása jóval kevésbé erőforrás-igényes, ugyanakkor tömeges megvalósításának gátat vet, hogy ez szervezetek, emberek, és emberi közösségek viselkedésében igényel olyan változásokat, amelyek csak lassan, fokozatosan és tartós külső támogatás mellett történhetnek meg.” (HALÁSZ, 2015: 10.)

### Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc: Kompetencia-alapú fejlesztés, kooperatív tanulásszervezés, projektpedagógia a szociális munkás képzésben. 2011. TÁMOP 5.4.4.-09/2-C-2009-0008. Reflektív szociális képzési rendszer a 21. században. <http://reflektiv.hu/wp-content/uploads/2012/09/projekt-alapú.pdf>
- ARATÓ Ferenc – BALOGH László – BODNÁR Gabriella – GYARMATHY Éva – PÉTER-SZARKA Szilvia – VASS Vilmos (2014): Ez is tehetség gondozás! Fórum. *Iskolakultúra*, 4. sz. 100-120.
- BAKOS Ferenc (1973, szerk.): Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BÁRDOSSY Ildikó (1999): A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III. Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs, 6-25.
- BÁRDOSSY Ildikó (2014/a): (Nyitott) curriculum és (produktív) tanulás. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, 2013. Tanulás és környezete. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 213-234.
- BÁRDOSSY Ildikó (2014/b): Intézmény- és személyközpontú szemlélet a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaiban. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása. Autonomia és Felelőség Tanulmánykötetek*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, 19-44.
- BÁRDOSSY Ildikó – DEZSŐ Renáta (2016): A produktív tanulás időszerűsége Magyarországon. In: *Autonomia és Felelőség. Neveléstudományi Folyóirat*, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, Vol. II. 1. sz. 7-20.
- BÁTHORY Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításmódot vázlat*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- COMENIUS, Johannes, Amos (1962): A jól rendezett iskola törvényei. In: Kovács Endre (szerk.): *Comenius Magyarországon. Comenius Sárospatakon írt művei*. Tankönyvkiadó, Budapest. 296-327.
- DERÉNYI András (2014): Az OECD és a felsőoktatás. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 85-91.
- DOBÓ István – PERJÉS István (2013): A digitális állampolgárság narratívái neveléstudományi kontextusban. In: Lévai Dóra – Domonkos Katalin (szerk.): *Digitális Állampolgárság. Digitális Állampolgárság Konferencia 2013. Konferenciakötet*. ELTE PPK, Budapest. 25-37.

- DOBÓ István – LÉVAI Dóra – TÓTH Renáta – PAPP-DANKA Adrienn (2013): Értékkeremtés és produktivitás a digitális állampolgárság kompetenciarendszerében. *Oktatás-Informatika*, 1-2. sz. <http://www.oktatas-informatika.hu/category/20131-2-szam/>
- FORINTOS György (1989): Kultúra és valóság: az önmagát beteljesítő jóslat. In: Iskola és pluralizmus. *Educatio*, Budapest, 45-64.
- GÁSPÁR László (1980): Értelmező kisszótár a szentlőrinci iskolakísérletben. Szentlőrinc, Belső sokszorosítás.
- HALÁSZ Gábor (2015): Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok. A pedagógusok pályamotivációit vizsgáló kutatás eredményeinek hasznosítása. Oktatási Hivatal, Budapest. [http://halaszg.ofi.hu/download/OH\\_Palyamotivacio-2\\_Halasz\\_V01\\_net.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/OH_Palyamotivacio-2_Halasz_V01_net.pdf)
- LAPPINTS Árpád (1977): „Alkalmazás” címszó. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 51-52.
- MONTAIGNE, MICHEL (2013): Esszék. Első könyv. (Ford. Csordás Gábor.) Jelenkor Kiadó, Pécs.
- MOLNÁR Gyöngyvér (2001): A tudás alkalmazása új helyzetben. *Iskolakultúra*, 10. sz. 15-25.
- NAGY László (1919): A kölcsönös egymásra hatás törvénye a gyermek lelki életének fejlődésében. *Gyermek*, 1-3. sz. 1-52.
- OSTORICS László – SZALAY Balázs – SZEPESI Ildikó – VADÁSZ Csaba (2016): PISA2015. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- RIBBLE, Mike (2011): *Digital Citizenship in Schools*. Second Edition. International Society for Technology in Education. Eugene, Oregon, Washington, D.C.
- VÁRI Péter – AUXNÉ BÁNFI Ilona – FELVÉGI Emese – RÓZSA Csaba – SZALAY Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA vizsgálatokról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 38-65.
- ZSOLNAI József (1986): *A gyakorlatközeli pedagógia*. Oktatókutató Intézet, Budapest.





HÍVES TAMÁS

# Korai iskolaelhagyás kontra reziliencia

Széljegyzetek az Arany János Programok kutatásának margójára

Magyarországon 70 intézmény részvételével évtizedek óta működik az Arany János Program, melynek célja a hátrányos helyzetű tanulók középfokon való előrehaladásának támogatása, a korai iskolaelhagyás megelőzése, továbbá a diákok társadalmi mobilitásának elősegítése. Egy átfogó kutatási program keretében a Pécsi Tudományegyetem, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet és az Emberi Erőforrások Minisztériuma együttműködésében vizsgálja az Arany János Program sikerességét. Ezen belül a kutatás fel kívánja tárni a programban résztvevő tanulók rezilienciájának kialakulását és az inkluzív környezet összefüggéseit. A tanulmány ismerteti az Arany János Program három alprogramjának céljait, kitér a kutatási előzményekre, majd bemutatja alprogramonként a résztvevő intézmények területi elhelyezkedését, intézményhálózatát. Statisztikai adatok segítségével tárja fel az alprogramok lefedettségének területi egyenetlenségeit. A vizsgálat eredményei szerint különösen egyenlőtlen a Kollégiumi-Szakközépiskolai Program, mely csak néhány megyében és csak a Dunától keletre működik, miközben ez az alprogram éri el leginkább a sokszoros hátránnyal küzdőket, elsősorban a roma/cigány tanulókat. A tanulmány a területi elemzés mellett összefoglalja az egyes alprogramok megvalósításának szakmai-tartalmi kereteit és az elmúlt öt év tanulói létszám-változásait, valamint az évenkénti monitorozás alapján néhány főbb jellemzőjét. Végezetül említést tesz a kutatás további menetéről és várható eredményeiről.

*Kulcsszavak: hátrányos helyzet, Arany János Programok, oktatáspolitikai, területi elemzés*

## Bevezetés

2017-2018-ban valósul meg az Emberi Erőforrások Minisztériuma, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, valamint a Pécsi Tudományegyetem Wlislócki Henrik Roma Szakkollégium együttműködésével az a kutatás, mely a Magyarországon 2000 óta működő Arany János Programok (AJTP, AJKP, AJKSZP) átfogó vizsgálatát tűzte ki célul. A kutatás fókuszában a hátrányos helyzetű, valamint a roma/cigány közösségekből érkező fiatalok személyes sorsának alakulása, továbbá a tanulói sikeresség (reziliencia megléte) és a támogató programok (inkluzív környezet) összefüggéseinek feltárása áll.

A háromoldalú együttműködés több szempontból is indokolt. Az EMMI mint az AJP szakmai felelőse, előzetesen már rendelkezik számos olyan AJP-re vonatkozó adattal, jelentéssel, melyek a rendszerszintű elemzéshez elengedhetetlenek. Az OFI kutatói évek óta végeznek különböző vizsgálatokat az AJP tudományos nyomon követésére. A PTE roma szakkollégiumában jelen vannak olyan kutatók és volt AJP-s hallgatók, akik különösen elhivatottak és érintettek e vizsgálati témakör iránt.

A kutatócsoport a tervek szerint makro-statisztikai elemzéseket és térstatisztikai ábrá-

zolásokat valósít meg, továbbá összegyűjtik és reflektíven feldolgozzák a témában eddig született tudományos kutatásokat, forrásokat. E mellett kérdőíves adatfelvétel történik valamennyi AJP-s diákot megszólítva, valamint fókuszcsoporthoz és életút interjúk kerülnek rögzítésre végzős és már végzett, az AJP-s diákokkal az ország 41 helyszínén. A terepmunka során strukturált interjú készül AJP-s intézményekben (kollégium) a helyi program felelősével. A terepmunka feldolgozása, a kérdőíves lekérdezés kiértékelése, az előzetes kutatási eredmények és a statisztikai elemzések együttesen segítik a témára való komplex rálátást. A kutatás lezárásaként a PTE által kiadott kötet ad majd számot az eredményekről.

## Arany János Programok

Az Arany János Programok céljait tekintve illeszkedik a hátránykompenzáló oktatási szolgáltatási körbe, melyet a középfokú intézmények hálózati pontjain összesen 70 gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola és kollégium valósít meg – országos kiterjedtséggel. Egyedülálló abban, hogy kormányzatokon átívelő módon képezi a köznevelés részét, több mint másfél évtizedes működésével létjogosultságát bizonyítva. A korai iskolaelhagyás megelőzésében az Arany János Programokat működtető intézmények több szempontból is fontos szerepet töltenek be. Célcsoportjuk a korai iskolaelhagyásban veszélyeztetett tanulói körből – hátrányos helyzetű diákok – kerül ki, közöttük legjelentősebb a lemorzsolódás, ami megalapozza a korai iskolaelhagyást, melyet bár a statisztika 18-24 éves korcsoportra vonatkoztat, de valójában hamarabb, legtöbbször már középfokon bekövetkezik (MÁRTONFI, 2013). Kipróbált és bevált, preventív és beavatkozó tevékenységeik – intézményi és tanulói szinten –, adaptálható jó gyakorlattá válhatnak a köznevelés egészében. A kutatás során a korai iskolaelhagyás oktatáspolitikai kontextusába (IMRE, 2014a; 2014b; 2014c; 2016, FEHÉRVÁRI, 2015), valamint a reziliencia (RAYMAN – VARGA, 2015), az inklúzió (VARGA, 2015) és az interszekcionalitás (SEBESTYÉN, 2016) fogalomkörébe helyezük az Arany János Programok rövid bemutatását. Megelőlegezve azt a jelenleg zajló országos kutatást, mely a Pécsi Tudományegyetem Wlislócki Henrik Roma Szakkollégium és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet együttműködésében folyik és amely az Arany János Programok mibenlétét (intézményi inkluzivitás) és hatását (tanulói reziliencia) vizsgálja (VARGA, 2015).

## Arany János Programok előzményei

Az Arany János Programok kezdetektől kiemelt figyelmet kaptak, és számtalan vizsgálat követte nyomon a megvalósítást, adott számot a szakmai eredményekről. Az alábbiakban tematizálva emelünk ki közülük néhányat.

A programindítás kezdete óta érzékeny kérdés, hogy kiket céloz a program. 2000-ben az 5000 főnél kisebb lélekszámú településen élő tehetséges diákokat rangos városi gimnáziumok AJTP előkészítő osztályaiba felvéve indult a Tehetség gondozó Program (AJTP). Már az első évek szakpolitikai vitái és kutatási adatai rámutattak arra, hogy bár hátránykompenzálás érdekében rendeltek jelentős forrásokat a programműködtetéshez, azonban a bevont tanulók körében a szegény, iskolázatlan családokban felnövő tanulók csak kis mértékben jelennek meg (FEHÉRVÁRI – LISKÓ, 2006a). A programműködtetés első öt évét követően Fehérvári és Liskó országos kutatásának egyik fő fókuszja a bevont diákok jellemzőinek feltárása volt (FEHÉRVÁRI – LISKÓ, 2006b). Megállapították, hogy a diákok társadalmi réteghelyzetük alapján heterogének. Leggyakrabban (70%) a kistelepülési származásuk okozza a hátrányukat, jellemző a csonka (30%) és a nagycsaládos (50%) környezet, illetve sokuknak (50%) a szülei nem tudnak a munkaerőpiacon elhelyezkedni

alacsony végzettségük miatt. Csak kevés (4%) roma/cigány tanulót találtak 2005-ben a kutatók. Mindezek alapján azt a megállapítást tették, hogy „az Arany János Programnak az utóbbi években tapasztalható változások ellenére sem sikerült elérnie a leghátrányosabb társadalmi rétegeket.” (FEHÉRVÁRI – LISKÓ, 2006b:70) A 2003-ban indított, majd 2004-ben és 2005-ben bővített Kollégiumi Programot (AJKP) külön vizsgálva azt találták, hogy szerkezetében, koncepciójában és célcsoportjában is eltér a Tehetséggondozótól. Az AJKP-ban 2005-ben résztvevő tanulók 89 %-a halmozottan hátrányos helyzetű volt és több mint fele roma/cigány diák. A 2006-ban indított Kollégiumi-Szakközépiskolai Program (AJKSZP) méginkább a leghátrányosabb rétegekből és térségekből kívánta megszólítani és a közép-fokon segíteni a diákokat. (FEHÉRVÁRI, 2008) Az AJP célcsoport-lehatárolása szinte évről-évre változott, azonban a 3 alprogram diákjainak családi háttere jelenleg is különbözik. Az AJTP-ből kikerülő iskolázottsága 1-2 lépcsőfokkal haladja meg szüleikét, míg az AJKP és AJKSZP-ben a leghátrányosabb helyzetűek tanulnak, számukra a legfőbb cél, hogy befejezzék középfokú végzettségük legyen, szakmát kapjanak. (FEHÉRVÁRI, 2015:38).

Szintén fontos kérdéskör a finanszírozás. Az indítás első két évében pályázati forrásból, majd normatív finanszírozással támogatták a programot. 2014-ben a 3 alprogram iskolai finanszírozása azonos volt (315E/fő/év), a kollégiumi normatíva pedig rászorultság szerint differenciált: AJTP 420E, AJKP 630E, AJKSZP 700E/fő/év. (FEHÉRVÁRI, 2015:21) A programok 2006-os és 2009-es hatásvizsgálata szerint a támogatást az intézmények főként a tanulók szociális támogatására használták, másodsorban a diákokkal kapcsolatos szolgáltatások bővítésére fordították, és a harmadik helyen a technikai fejlesztés és szolgáltatások minőségének növelése állt. Legkevesebb forrás a pedagógusbérre és a többletmunka kifizetésre jutott ebben az időszakban, azonban 2011 után ez a tétel némiképp növekedett. (FEHÉRVÁRI, 2013:37) Az utóbbi öt év oktatási rendszerben történő átalakításai (pedagógus életpálya, állami fenntartás, fenntartóváltások, szakmai irányítás átalakítása) bizonytalanra tették a programfinanszírozást, és ez erőteljesen hatott a szakmai működtetésére is. Finanszírozási szempontból érdekes az AJTP költség-haszon elemzése, mely szerint a programra fordított többletbefektetés már akkor megtérül, ha minden ötödik diák a program hatására szerez diplomát. (CSENGÖDI, 2015:73)

Ki kell térni a program szakmai tartalmára is – a teljesség igénye nélkül. A programok jogszabályban rögzített (ld. következő fejezet) tartalmi elvárások szerint működnek és az elmúlt 17 év fejlesztéseinek egy része hozzáférhető. A programban dolgozók számára éves konferenciák, szakmai műhelyek teremtenek lehetőséget a horizontális tanulására, illetve a jó gyakorlatok megosztására. Kiadványok is születtek a program fejlesztéséhez kapcsolódóan. Így például önismereti foglalkozásgyűjtemény (PÁSKUNÉ, 2006), illetve helyi jó gyakorlatokat bemutató tematikus folyóirat szám (Új Pedagógiai Szemle, 2010). Mindemellett várat magára még a számtalan, inkluzív tanulási környezet működését garantáló helyi gyakorlat modellé építése és közzé tétele, amelyek az AJP egyes pontjain sikeresen járulnak hozzá a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásának megakadályozásához, rezilienciájuk kialakításához.

## Szakmai, tartalmi és jogi keretek

Az Arany János Programok megvalósításának szakmai-tartalmi kereteit előíró, a támogatás felhasználásának feltételeit szabályozó dokumentumok listája

1. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény;
2. Az emberi erőforrások miniszterének a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelete;

3. A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet 7. számú mellékletének „Kerettanterv az Arany János Tehetséggondozó Programja 9. évfolyamának tantárgyai és a 9–12. évfolyam önismeret és tanulásmódszertan/kommunikáció tantárgyak oktatásához”, valamint „Kerettanterv az Arany János Kollégiumi Programjának 9. előkészítő évfolyama számára” című részei;
4. A Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról szóló 59/2013. (VIII. 9.) EMMI rendelet 4., 5. és 6. számú melléklete;
5. A 2017. évi támogatás tekintetében
  - a) az Arany János Tehetséggondozó Program, az Arany János Kollégiumi Program és az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Program támogatásainak szabályairól szóló 13/2015. (IV. 16.) EMMI utasítás a tankerületi központok által fenntartott intézményekre vonatkozóan
  - b) a nem állami intézmények vonatkozásában az Emberi Erőforrások Minisztériuma meghívásos pályázata alapján az EMMI és a Programot megvalósító intézmény, illetve fenntartója között létrejött támogatási szerződés
6. A 2017/2018. tanév rendjéről szóló 14/2017. (VI. 14.) EMMI rendelet;
7. Az Emberi Erőforrások Minisztériumának pályázati felhívásai 8. évfolyamos tanulók számára az Arany János Tehetséggondozó Programban, az Arany János Kollégiumi Programban, illetve az Arany János Kollégiumi-Szakközépiskolai Programban való részvételre a 2018/2019-es tanévben (megjelenés dátuma: 2017. szeptember 12.)

## Arany János Programok tanulói köre

A három alprogramba bevonható tanulói kör mindegyikébe hátrányokkal küzdők tartoznak, azonban a hátrányok mértéke szempontjából különböznek az egyes alprogramok. A bemeneti feltételek tekintetében a legmegengedőbb a Tehetséggondozó alprogram, szigorúbb feltételeket vár el a Kollégiumi alprogram és a leginkább halmozódó hátrányok a Kollégiumi-Szakközépiskolai alprogramba bekapcsolódó diákokat jellemzik. Mindhárom alprogramba olyan tanulók jelentkezhettek, akik tanulói jogviszonyban állnak, és a középiskola kilencedik évfolyamára jelentkeznek abban a tanévben, amelyben a pályázat meghirdetésre került. Az egyes alprogramba való felvétel feltételei a programműködtetés során többször változtak, az alábbi részletek a 2017-ben kiírt Tanulói pályázatokban olvashatók. (melléklet, 7. pont)

Az Arany János Tehetséggondozó Programba (AJTP) felvehetőek mindazok, akik a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény (Gyvt.) szerint hátrányos helyzetűek. Szintén jogosult a felvételre az a tanuló, akinek a szülője vagy gyámja a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezett. A felvétel feltétele lehet a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága is, ha legalább 12 hónapig álláskeresőként volt nyilvántartott. Szintén beléphet a programba a tanuló, ha szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben él, vagy olyan lakáskörülmények között, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek. Felvehető a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanuló, illetve a gyermekvédelmi szakellátás otthont nyújtó ellátási formájában részesülő átmeneti nevelésbe vettek és ideiglenes hatállyal elhelyezettek. Beléphetnek a programba a gyermekjóléti szolgálat Gyvt. 40. §-a szerinti rászorultak.

Az Arany János Kollégiumi Programban (AJKP) részt vehet az a tanuló, aki Gyvt. szerint hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű. E mellett bevonhatók a gyermekvédelmi szakellátás otthont nyújtó ellátási formájában részesülő nevelésbe vett vagy ideiglenes

hatállyal elhelyezett diákok. Felvehető az is, akik törvényes felügyeletét ellátó szülője önkéntes nyilatkozata szerint a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen, de rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultsága nem állapítható meg. A felvétel feltétele lehet a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultság mellett, ha a szülők egyike a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen, a másik szülő pedig legfeljebb szakképesítéssel rendelkezik. Felvehető az is, aki rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül és lakóhelye – a családsegítő szolgáltatás vagy a gyermekjóléti szolgálat által végzett környezettanulmány alapján – az egészséges fejlődéshez szükséges feltételeket nem biztosító, elégtelen. A Kollégiumi programba bevonhatók az árva és a gyermekjóléti szolgálat javaslata alapján rászorult tanulók is.

Az Arany János KollégiumiSzakközépiskolai Programban (AJKSZP) elsősorban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók vehetnek részt. Felvehető még azok a diákok, akik rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította és a törvényes felügyeletét ellátó szülő a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen. Szintén elégséges feltétel a programban való részvételre, ha az adott tanuló a gyermekvédelmi szakellátás otthon nyújtó ellátási formájában részesülő átmeneti nevelésbe vett, vagy a programba történő jelentkezés időpontjában ideiglenes hatállyal elhelyezett.

## Intézmények



1. térkép – Arany János Programok elhelyezkedése  
Forrás: EMMI, Szerk.: Híves T. 2018.



Az 1. térképen láthatjuk, hogy az AJTP országos lefedettséggel működik. 4 megyében két helyszínen érhető el AJTP, míg a többi megyében 1-1 helyen. Pest megyében nincs AJTP-s intézmény, csak Budapesten. Az AJKP az ország dél-nyugat, észak-keleti tengelyén található. Kivételt képez Hódmezővásárhely, mely a dél-alföldi térség diákjait vonja be az AJKP-ba. Az AJKSZP minden intézménye a Dunától keletre található. Az egyes alprogramot működtető intézmények elhelyezkedése magyarázható a program létrejöttének, fejlődésének történetiségével, illetve a hátrányos helyzetű csoportok és térségek társadalomföldrajzi helyzetével (Híves, 2015). A programok 2017-es monitorozása feltárta, hogy a változó oktatáspolitikai feltételek és tanulói igények alapján bizonyos helyeken az AJTP visszaszorul, míg a másik két program, különösen az AJKSZP, földrajzi kiterjesztése egyre indokoltabb lenne.

Az 1. táblázatban láthatók az egyes alprogramokban érintett intézmények, melyeket sokszínűség jellemez profiljuk, fenntartóik, összetettségük, méretük szempontjából is. Az Arany János Programokban résztvevő 70 köznevelési intézmény negyede (18) többcélú: a középfokú oktatás mellett kollégiumot is működtet. Az intézmények közül 30 gimnáziumi, 13 szakgimnáziumi, 22 pedig szakközépiskolai képzést (is) folytat.

Fenntartói szempontból a tankerületi központhoz (TK)<sup>1</sup> tartozik az intézmények több mint fele (40), egyházi fenntartásban van 4 intézmény, a Nemzetgazdasági Minisztérium (NGM) szakképzési centrumai 19 intézménnyel vesznek részt a programban, a Földművelésügyi Minisztérium (FM) 4 AJP-s intézményt tart fenn. Egyéb fenntartású (alapítvány, nonprofit kft, zrt.) 3 intézmény. Az AJTP-s intézmények 85%-a tankerületi központhoz tartozik és csak 5 egyéb fenntartású intézmény van. Az NGM fenntartás az AJKSZP-ben felülreprezentált, ami érthető a szakképzettség megszerzését célzó alprogram esetén. Az AJKP-ban minden fenntartótípus megtalálható. A monitori jelentés szerint az elmúlt évek – esetenként többszöri – fenntartóváltása sok nehézséget jelentett az intézmények számára a program működtetésében.

Az AJP-ben érintett iskolákban összesen közel 40000 tanulnak, ez közel 10%-a a közép-fokon nappali rendszerben lévőknek. Köztük találjuk a 3 AJP-s alprogram 4132 diákját. Az arányok intézményenként eltérnek, pl. az AJTP-s gimnáziumok több mint felében a tanulók egynegyede, egyötöde AJP-s diák, míg az AJKSZP-s iskolákban csak töredéknyien vannak. Az összesen adatsorban nem szerepelnek azok az AJP-s diákokkal együtt lakó kollégisták, akik más középiskolákban tanulnak, így vélhetően még magasabb az AJP-vel közvetetten találkozó diákok száma. A monitori vizsgálat szerint az AJP-s fejlesztések eredményei – különböző mértékben és jórészt spontán módon – továbbgyűrűznek a nem AJP-s diákok osztályaiba, csoportjaiba is. Különösen igaz ez a kollégiumokra, így célszerű lenne a disszeminációt szervezetté tenni – első lépésben az AJP-ben érintett intézményekben.

Program	Település	Intézménynév <sup>2</sup>	Fenntartó	Tanulólétszám	
				Összes <sup>3</sup>	AJP <sup>4</sup>
AJTP	Balassagyarmat	Balassagyarmati Balassi Bálint Gimnázium	TK	542	120
		Madách Imre Kollégium	TK	--	
AJTP	Bonyhád	Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium és Kollégium és Általános Iskola	Egyház	662	133
AJTP	Budapest	Budapesti Műszaki Szakképzési Centrum Puskás Tivadar Távközlési Technikum Infokommunikációs Szakgimnáziuma	NGM	976	34
		Táncsics Mihály Tehetséggondozó Kollégium	TK	--	
AJTP	Debrecen	Tóth Árpád Gimnázium	TK	1079	157
		Gulyás Pál Kollégium	TK	--	

AJTP	Eger	Egri Szilágyi Erzsébet Gimnázium és Kollégium	TK	682	162
AJTP	Eger	Neumann János Gimnázium, Szakgimnázium és Kollégium	Alapítvány	940	167
AJTP	Győr	Révai Miklós Gimnázium és Kollégium	TK	790	68
AJTP	Kaposvár	Kaposvári Táncsics Mihály Gimnázium	TK	630	138
		Kaposvári Klebelsberg Középiskolai Kollégium	TK	--	
AJTP	Kecskemét	Kecskeméti Katona József Gimnázium	TK	711	65
		Kecskeméti Táncsics Mihály Középiskolai Kollégium	TK	--	
AJTP	Kisvárd	Kisvárdai Bessenyei György Gimnázium és Kollégium	TK	846	156
AJTP	Kőszeg	Jurisich Miklós Gimnázium és Középiskolai Kollégium	TK	409	65
AJTP	Mezőberény	Mezőberényi Petőfi Sándor Evangélikus Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium	Egyház	541	160
AJTP	Miskolc	Földes Ferenc Gimnázium	TK	794	84
		Miskolci Petőfi Sándor Középiskolai Fiúkollégium Teleki Tehetséggondozó Kollégium Tagintézménye	TK	--	
AJTP	Nyíregyháza	Nyíregyházi Zrínyi Ilona Gimnázium és Kollégium	TK	628	161
AJTP	Pápa	Türr István Gimnázium és Kollégium	TK	566	137
AJTP	Pécs	Pécsi Leőwey Klára Gimnázium	TK	671	139
		Pécsi Kodály Zoltán Kollégium	TK	--	
AJTP	Sárospatak	Sárospataki Árpád Vezér Gimnázium és Kollégium	TK	562	151
AJTP	Szeged	Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium	TK	793	117
		Szeged Városi Kollégium	TK	--	
AJTP	Székesfehérvár	Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola	TK	647	143
		Székesfehérvári József Attila Középiskolai Kollégium	TK	--	
		Székesfehérvári József Attila Középiskolai Kollégium Nemes Nagy Ágnes Kollégium Tagintézménye	TK	--	
AJTP	Szolnok	Varga Katalin Gimnázium	TK	595	140
		Szolnok Városi Kollégium	TK	--	
AJTP	Tata	Eötvös József Gimnázium és Kollégium	Zrt.	669	102
AJTP	Veszprém	Lovassy László Gimnázium	TK	612	55
		Veszprémi Középiskolai Kollégium	TK	--	
AJTP	Zalaegerszeg	Zalaegerszegi Zrínyi Miklós Gimnázium	TK	685	51
		Zalaegerszegi Városi Középiskolai Kollégium	TK	--	
AJKP	Bakta-lórántháza	Vay Ádám Gimnázium, Mezőgazdasági Szakképző Iskola és Kollégium (4 tagintézmény)	FM	727	128
AJKP	Hajdúböszörmény	Széchenyi István Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakgimnázium, Szakközépiskola és Kollégium	FM	376	100
AJKP	Hódmező-vásárhely	Hódmezővásárhelyi Szakképzési Centrum Cseresyés Kollégiuma	NGM	--	88
		Németh László Gimnázium, Általános Iskola	TK	457	
AJKP	Ibrány	Ibrányi Móríc Zsigmond Gimnázium Szakgimnázium és Kollégium	TK	171	48
AJKP	Nagykanizsa	Nagykanizsai Szakképzési Centrum Cserháti Sándor Szakképző Iskolája és Kollégiuma (10 tagintézmény)	NGM	1851	85
		Nagykanizsai Szakképzési Centrum Zsigmondy Vilmos Műszaki Szakképző Iskolája	NGM	--	

AJKP	Ózd	Ózdi József Attila Gimnázium, Szakgimnázium és Kollégium	TK	357	40
		Ózdi Szakképzési Centrum Gábor Áron Szakképző Iskolája	NGM	110	
AJKP	Pécs	Gandhi Gimnázium, Kollégium és AMI	Közhasznú Nonprofit Kft.	149	133
AJKP	Püspök-ladány	Karacs Ferenc Kollégium	TK	--	110
		Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Karacs Ferenc Gimnáziuma, Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája	NGM	826	
AJKP	Salgótarján	Salgótarjáni Szakképzési Centrum Borbély Lajos Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája, Szakiskolája és Kollégiuma (8 tagintézmény)	NGM	1964	73
	Bátony-terenye	Nógrád Megyei Váci Mihály Gimnázium	TK	102	
AJKP	Szekszárd	Szekszárdi I. Béla Gimnázium, Kollégium és Általános Iskola	TK	376	96
AJKP	Török-szentmiklós	Bercsényi Miklós Katolikus Gimnázium és Kollégium, Általános Iskola, Óvoda	Egyház	328	78
AJKSZP	Hajdú-böszörmény	Széchenyi István Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakgimnázium, Szakközépiskola és Kollégium	FM	708	57
		Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Veress Ferenc Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája (2 tagintézmény)	NGM	216	
AJKSZP	Kiskunfélegyháza	Kiskunhalasi Szakképzési Centrum Kiskunfélegyházi Kossuth Lajos Szakképző Iskolája és Kollégiuma (4 tagintézmény)	NGM	1039	78
		Kiskunfélegyházi Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakgimnázium, Szakközépiskola és Kollégium	FM	565	
AJKSZP	Nyírbátor	Mátészalkai Szakképzési Centrum Bethlen Gábor Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája és Kollégiuma	NGM	487	68
AJKSZP	Salgótarján	Salgótarjáni Szakképzési Centrum Borbély Lajos Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája, Szakiskolája és Kollégiuma (8 tagintézmény)	NGM	1964	49
		Salgótarjáni Szakképzési Centrum Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája és Szakiskolája	NGM	--	
AJKSZP	Szeged	Szegedi Városi Kollégium (Fodor József Tagintézmény)	TK	--	54
		Szegedi Szakképzési Centrum Móravárosi Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája (22 tagintézmény)	NGM		
		Szegedi Szakképzési Centrum Krúdy Gyula Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Turisztikai Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája	NGM		
		Szegedi Szakképzési Centrum József Attila Általános Iskolája és Szakképző Iskolája	NGM	5773	
		Szegedi Szakképzési Centrum Kossuth Zsuzsanna Szakképző Iskolája	NGM		
		Fodor József Élelmiszeripari Szakképző Iskola	NGM		
AJKSZP	Szolnok	Szolnok Városi Kollégium	TK	--	66
		Szolnoki Műszaki Szakképzési Centrum (6 tagintézmény)	NGM	1865	
		Szolnoki Szolgáltatási Szakképzési Centrum (16 tagintézmény)	NGM	1860	
AJKSZP	Vásárosnamény	Babus Jolán Középsiskolai Kollégium	TK	--	76
		Lónyay Menyhért Baptista Szakgimnázium és Szakközépiskola	Egyház	559	

1. táblázat – AJP-t működtető intézmények

## Programok

Az időben elsőként (2000-ben) elindított Tehetséggondozó alprogram működik a legtöbb helyszínen (22 település, 23 program, 36 intézményben) és legnagyobb tanulói létszámmal. Ebbe az alprogramba összesen 3000 fő vehető fel, mely létszámot némi ingadozással közelítik az elmúlt öt év résztvevői adatai (2. táblázat). Az utolsó két évben fokozatos csökkenés látható, mely összefügghet egyrészt az elmúlt évek programfinanszírozási problémáival, illetve hogy egyes helyszíneken nem tudják a programba bevonható diákokat megtalálni a térség tanulói összetétele miatt.

	2012	2013	2014	2015	2016
	december 10-i állapot	októberi statisztika alapján			
<b>Arany János Tehetséggondozó Program</b>	2840	2872	2885	2828	2705
<b>Arany János Kollégiumi Program</b>	866	887	943	1005	979
<b>Arany János Kollégiumi-Szakközépiskolai Program</b>	571	609	577	515	448

2. táblázat – AJP Tanulói létszámok változása

(Forrás: EMMI adatközlés, EKE-OFI – Monitori jelentés 2017. június)

A 3. táblázatban a középfokon tanulók számosságát láthatjuk, kiemelve a hátrányos (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulókat. Az AJP-ben résztvevő összes tanuló 11,8%-át teszi ki az országban középfokon tanuló összes HH, HHH diáknak. A 4. táblázatban az is látható, hogy az AJP-s diákok alig fele tartozik a HH vagy HHH tanulói körbe. Az AJKSZP éri el leginkább a sokszoros hátránnyal küzdőket. Az AJKP-ban is a tanulók 85%-a HH vagy HHH-s diák. A Tehetséggondozó Programban résztvevők alig negyede felel meg a jogszabályban (Gyvt.) rögzített hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetnek. Vagyis az AJP a középfokon tanuló HH és HHH diákok kb. 6%-át éri el – az AJTP-ben lényegesen alacsonyabb arányban, mint a két másik alprogramban. Az AJP létszámnövelése tanulói oldalról kívánatos lenne, különösen a HH és HHH tanulói csoportokat inkább bevonó AJKP és AJKSZP esetén. A földrajzi kiterjesztéshez is iránymutatók a táblázatban foglalt adatok, pl. BAZ megye kiugró adata mutatja a lefedetlenséget.

Megye	Összes tanuló (fő)	HH + HHH tanuló (fő)	Összes tanuló/HH+HHH arány (%)	AJP összes tanuló (fő)	AJP / HH+HHH tanuló aránya (%)
Budapest	99014	2639	2,7	34	1,3
Baranya megye	15314	2049	13,4	272	13,3
Bács-Kiskun megye	22597	1282	5,7	143	11,2
Békés megye	15583	1290	8,3	160	12,4
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	31211	6224	19,9	275	4,4
Csongrád megye	19776	1008	5,1	259	25,7
Fejér megye	17575	557	3,2	143	25,7
Győr-Moson-Sopron megye	22192	295	1,3	68	23,1

Hajdú-Bihar megye	25657	3607	<b>14,1</b>	424	<b>11,8</b>
Heves megye	14544	1201	<b>8,3</b>	329	<b>27,4</b>
Komárom-Esztergom megye	12027	405	<b>3,4</b>	102	<b>25,2</b>
Nógrád megye	6310	1058	<b>16,8</b>	242	<b>22,9</b>
Pest megye	31745	1473	<b>4,6</b>	0	<b>0,0</b>
Somogy megye	12587	1455	<b>11,6</b>	138	<b>9,5</b>
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	25487	5861	<b>23,0</b>	637	<b>10,9</b>
Jász-Nagykun-Szolnok megye	16787	2414	<b>14,4</b>	284	<b>11,8</b>
Tolna megye	9843	965	<b>9,8</b>	229	<b>23,7</b>
Vas megye	10881	262	<b>2,4</b>	65	<b>24,8</b>
Veszprém megye	14352	376	<b>2,6</b>	192	<b>51,1</b>
Zala megye	11213	584	<b>5,2</b>	136	<b>23,3</b>
ország	434695	35005	<b>8,1</b>	4132	<b>11,8</b>

3. táblázat – Középfokon tanulók megoszlása  
(Forrás: összes diák: KIR 2016. október, AJP: EKE-OFI –  
Monitori jelentés 2017. június – adat: 2016 októberi statisztika)

Az 4. táblázatban összegzően láthatók az AJP-re vonatkozó legfontosabb információk, melyek a 2017 júniusában lezajlott szakmai monitoring látogatás jelentéseire<sup>5</sup>, azokban foglalt adatokra támaszkodnak. Ebben a fejezetben lévő megállapítások is a monitorozás során feltártakra építenek.

	Arany János Tehetséggyondozó Program	Arany János Kollégiumi Program	Arany János Kollégiumi-Szakközépiskolai Program
Elindítás tanéve	2000/2001	2004/2005	2006/2007
Programszám	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>7</b>
Intézmények száma	36	16	18
Tanulólétszám (2016. október 1.)	2705	979	448
Érintett tanulók	<b>23%HH vagy HHH</b> 77% egyéb szociálisan rászoruló	<b>55%HHH, 30%HH, 11%</b> egyéb szociálisan rászoruló	<b>73%HHH, 27%HH</b>
Bekerülés	Felvételi bemeneti mérésrel	Jelentkezés a programba	
Tanulói támogatás oktatásszervezése	5 év gimnázium és kollégium – közös tanulói csoportban	Előkészítő év és 5 év közös kollégiumi csoportban	Szakmaszerzésig közös kollégiumi csoportban
Intézményi támogatási forrás	Gimnázium ÉS kollégium	Előkészítő évet szervező intézmény ÉS kollégium	Szakközépiskolák ÉS kollégium
Kimeneti cél	<b>Felsőoktatási felvétel</b> (67% továbbtanul, 12% dolgozik)	<b>Érettségi</b> (57% továbbtanul, 41% dolgozik)	<b>Szakmaszerzés</b> (36% továbbtanul, 45% dolgozik)
Szakmai támogatás	EMMI, Szakmai Tanácsadó Testület és AJTP Egyesület	EMMI, Szakmai Tanácsadó Testület és Mentori hálózat	

4. táblázat – Az Arany János Programok főbb jellemzői  
(forrás: EKE-OFI – Monitori jelentés 2017. június)



Mindhárom programba tanulói pályázattal lehet bekerülni, melyet az EMMI hirdet meg és a programot működtető iskola vagy kollégium bírál el. A pályázatokat a központi közép-fokú felvételi jelentkezést megelőzően (december, január) kell benyújtani a jogosultságot igazoló dokumentumokkal együtt. A Tehetségdonozó Program e mellett felvételt is lebonyolít, így a tanulói teljesítmény rangsora szerint veszi fel a diákokat. A tanulói kör bevonása érdekében minden intézmény intenzív beiskolázási programot működtet – általános iskolák, diákok és családjaik megkeresésével.

A programok oktatásszervezési keretei és szolgáltatási kínálatai is eltérnek. A közös pont, hogy mindhárom alprogramban kötelező a kollégiumi elhelyezés, illetve a fejlesztések, támogatások egy része is ott történik. A Tehetségdonozó Program öt évet jelent a diákoknak – közös gimnáziumi és kollégiumi csoportban. Az első év előkészítés a gimnáziumi évekre, majd az érettségi megszerzése és a felsőfokú továbbtanulás a cél. A Kollégiumi Programban résztvevők egy közös – előkészítő – évet töltenek együtt, majd választhatnak különböző érettségi adó intézmények közül – együttmaradva a kollégiumban. Vannak olyan helyszínek, ahol a képzési kínálat szűkösége miatt később is sokan egy osztályban jutnak el az érettségiig. A Kollégiumi-Szakközépiskolai Program diákjainak nincs előkészítő éve – azonnal nekiindulnak a szakmaszerzésnek a kollégium vonzáskörzetében lévő valamely választott intézményében. Támogatásuk, segítésük a szakmaszerzésig tart.

Mindhárom program működtetésének feltételei, oktatási szolgáltatásai jogszabályi keretbe foglaltak (ld.melléklet), mely a célokat, támogatásokat, tartalmi elemeket és elvárásokat egyaránt meghatározza. Szakmai támogatásként mindhárom program Tanácsadó Testületre, az AJTP saját egyesületére, illetve az AJKP és AJKSZP mentori segítségre is támaszkodhat. Szintén közös pontja a 3 programnak, hogy a diákok számára biztosítja az ECDL bizonyítvány, nyelvvizsga és jogosítvány megszerzésének lehetőségét. E mellett tanulmányi utakkal, hétvégi programokkal, fejlesztő foglalkozásokkal segítik a diákok kulturális tőkájének növelését. Mindhárom alprogramban egyéni fejlesztési terv készül a személyre szabott fejlesztés segítéséhez. Szintén mindhárom program folyamatosan és sokoldalúan méri a tanulói előrehaladást. Együttal építenek a diákok közösségi erejére, a kortárs-segítés mechanizmusára. Sokféle programon keresztül és célzottan fejlesztik „aranyos” identitásukat, társadalmi tőkájüket növelve.

A 70 intézményben, 36 városban működő 3 féle Arany János alprogram a közös elemek ellenére megannyi változatai a több mint egy évtizedes működtetésnek – igazodva a helyi sajátosságokhoz, igényekhez, lehetőségekhez. Az 1. ábrán összességében láthatók a hálózati, intézményi és tanulói szinten megvalósuló tevékenységek.

**Hálózat**

- **Tanulók közös programjai** (versenyek, táborok, kulturális- és sportrendezvények)
- **Pedagógusok szakmai együttműködései** (konferenciák, képzések, szakmai műhelyek)
- **Szakmai támogatás formái** (EMMI, SZTT, mentori és monitori támogatás, kutatások)

**Intézmény**

- **Ökoszociális környezet lehetőségei** (települési-partneri háló, iskolai-kollégiumi tér)
- **Pedagógus közösség együttműködései** (AJP-re felkészült helyi szakemberek)
- **Helyi AJP – jó gyakorlatai** (jogszabályra épülő helyi fejlesztések kerettantervi háttérrel)

**Tanuló**

- **Anyagi támogatások** (utazás, étkezés, lakhatás, tanszer és ruházat, ösztöndíj stb.)
- **Kulturális tőke** (tanulmányi utak, ECDL, nyelvvizsga, jogositvány, mérésen alapuló fejlesztések)
- **Társadalmi tőke** (sikeresen előrehaladó tanulók és támogató pedagógusok)

1. ábra – AJP-s tevékenységek és szolgáltatások

**Tovább lépés**

A tovább lépés szempontjából legjelentősebb az elmúlt időszakban készült nagy számú interjú és fókuszcsoportos beszélgetés feldolgozása és elemzése. Ezek az AJP-s kollégiumok vezetőivel készített interjúk, a diákkal készült fókuszcsoportos beszélgetések és a mintegy 50 életút interjú részletes elemzését fogják tartalmazni. A kutatás végére az eredményekből kötet fog megjelenni, amely úttörő lesz abból a szempontból, hogy ilyen részletes és mindenre kiterjedő kutatás még nem készült az AJP-ről, amely magában foglalja a korábbi kutatások eredményeit és a program majd két évtizedes tapasztalatait is.

A makrostatisztikai feldolgozás folytatásaként fontos szempont annak az elemzése, hogy a hátrányos helyzetű tanulók és a AJP-ben résztvevők megyei megoszlása között igen jelentős egyenlenségeket hol és melyik programtípussal lenne célszerű bővíteni. Például Veszprém megyében a HH és az AJP-s tanulók arány több mint 50%, addig BAZ megyében csupán 4,4%. Az AJKSZP program csupán a Dunától keletre működik igen kevés létszámmal. A területi elemzés során továbbiakban nem csak megyei, hanem településtípusok szerinti feldolgozás is fog készülni, amely meg fogja mutatni, hogy a különböző programtípusokba honnan jönnek a tanulók, a kistépülési hátrányokat mennyiben veszi figyelembe a program, ami prioritás volt az AJP indulásakor.

A kutatók azt feltételezik, hogy az Arany János Programok olyan inkluzív környezetet teremtenek, amelyek a programban részt vevő hátrányos helyzetű, valamint roma/cigány diákok korai iskolaelhagyását megakadályozva segítik rezilienciájuk kialakulását és ezzel összefüggésben sikeres társadalmi mobilitásukat. Az is feltételezhető, hogy az AJP-t megvalósító intézmények között a reziliencia külső támogatásának tekintetében vannak különbségek és ezek a különbségek az adott intézményi környezet inklúziójának mértékével állnak összefüggésben.

## Jegyzetek

- 1 A 134/2016. (VI. 10.) Korm. rendelet a tankerületi központokat jelölte ki az állami köznevelési közfeladat ellátásában fenntartóként részt vevő szervekként.
- 2 EMMI 2017. szeptemberi adatszolgáltatás szerint
- 3 Forrás: KIR 2016 októberi statisztika
- 4 Forrás: EKE-OFI – Monitori jelentés 2017. június – adat: 2016-os októberi statisztika
- 5 A monitorozást az EMMI megbízásából az EKE-OFI munkatársai végezték 2017. május-júniusban.

## Hivatkozások

- CSENGÓDI Sándor (2015) A hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulását segítő Arany János Tehetséggondozó Program költség-haszon elemzése. In: Kállai G. (ed.) Tehetséggondozó programok. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 49-84.
- FEHÉRVÁRI Anikó – LISKÓ Ilona (2006a) Az Arany János Program hatásvizsgálata. *Kutatás Közben* 275. Budapest, Felsőoktatáskutató Intézet.
- FEHÉRVÁRI Anikó – LISKÓ Ilona (2006b) Az Arany János Program tanulói. *Iskolakultúra* 7-8, pp. 63-76.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2008) Az Arany János Programban részt vevő diákok. *Educatio* 4, pp. 512-525.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2013) Az Arany János Program. In: Hermándy-Berencz J. – Szegedi E., Sziklainé Lengyel Zs. (eds) PSIVET Esélyteremtés szakképzéssel. Budapest, Tempus Közalapítvány. pp. 35-37.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2015) Az Arany János Program tanulóinak eredményessége. In: Kállai G. (ed.) Tehetséggondozó programok. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 20-48.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2015) A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása. In: Fehérvári A., TOMASZ G. (eds): Kudarckok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 31-52.
- HÍVES Tamás (2015) A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: FEHÉRVÁRI A., TOMASZ G. (eds) Kudarckok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 17-34.
- IMRE Anna (2014a) A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi elemzések és ajánlások. In: Juhász J., Mihályi K. (eds) Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában. Budapest, Tempus Közalapítvány. pp. 97-114.
- IMRE Anna (2014b) A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi tapasztalatok: tagállami szintű oktatáspolitikai megközelítések és beavatkozások. In: Juhász J., Mihályi K. (eds): Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában. Budapest, Tempus Közalapítvány. pp. 115-128.
- IMRE Anna (2014c) Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra* 24, 5, pp. 65-77.
- IMRE Anna (2016) A korai iskolaelhagyás kérdésköre az Európai Unió szakpolitikájában. In.: SZÉLL K. (eds.) *Az Európai Unió az oktatásról – stratégiai irányok és értelmezések*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 25-32.
- IMRE Anna (eds. 2015): Átfogó iskolai megközelítés a korai iskolaelhagyás megelőzésére. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

- MÁRTONFI Gy. (2013) *Korai iskolaelhagyás a magyarországi szakképzésben*. Budapest, ReferNet CEDEFOP.
- PÁSKUNÉ KISS Judit (ed 2006) *Varázsszem – 21 játéksomag önismereti foglalkozásokhoz*. Miskolc, AJTP Intézményeinek Egyesülete.
- RAYMAN Julianna- VARGA Aranka (2015) Reziliencia vagy inklúzió. *Romológia* 3/10. pp. 12-24.
- SEBESTYÉN Zsolt (2016) Az interszekcionalitás elméleti megközelítései. *Metszetek* 5/2. pp. 108-126.
- Új Pedagógiai Szemle (2010) 8–9. sz. *Arany János Tehetséggondozó, Kollégiumi és Kollégiumi-Szakiskolai Programok*
- VARGA Aranka (2015) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs, PTE – WHSz.

FEHÉRVÁRI ANIKÓ

# Tanulói elégettség az Arany János Programban<sup>1</sup>

*Az írás az Arany János Programhoz kapcsolódó friss kutatás első eredményeit mutatja be. A 2000 óta működő Arany János Program az egyetlen olyan nevelési- oktatási program Magyarországon, amely ilyen hosszú múltra tekinthet vissza, illetve, amely különböző hátrányos helyzetű célcsoportok számára teszi lehetővé a csoportos társadalmi mobilitást. A program szerepe az elmúlt években azért is felértékelődött, mivel egyre kisebb az esély a magyar oktatási rendszerben az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú csoportok számára a magasabb iskolai végzettség megszerzése. Kutatásunk középpontjában annak vizsgálata állt, hogy milyen tényezők befolyásolják a tanulók sikerességét, eredményességét, és ebben mekkora szerep jut a programnak. A cikk a kvantitatív tanulói vizsgálat első eredményeit mutatja be, kiemelve az egyes alprogramok szerinti eltéréseket és a tanulók programmal való elégettségét.*

*Kulcsszavak: tehetséggondozás, hátrányos helyzet, eredményesség, társadalmi mobilitás*

A magyar iskolarendszer rendkívüli szelektivitása miatt az alacsony társadalmi, gazdasági státuszú csoportok számára igen nehéz a munkaerőpiacon használható versenyképes iskolai, szakmai végzettség megszerzése. A társadalmi különbségek iskolarendszeren belül képességkülönbségekben manifesztálódnak és ezek a különbségek a tanulási út előrehaladásában egyre fokozódnak (LISKÓ – FEHÉRVÁRI, 1998; RÓBERT, 2000, 2010; NAGY, 2010; VARGA, 2017). Az elmúlt évek adatai pedig azt mutatják, hogy az oktatáspolitikai egyenlősítő beavatkozásai nem jártak sikerrel, drámai a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók leszakadása az iskolai eredményesség terén (VARGA, 2018).

A magyar oktatásban csak egyetlen olyan program létezik, amelyik hosszú távon minden kormányzat támogatását bírta, ez az Arany János Program. A programot 2000-ben hozták létre hátrányos helyzetű tehetséges tanulók számára, támogatva őket abban, hogy az ország legjobb középiskoláiban tanulhassanak tovább és ezzel segítve őket a felsőoktatásba való bekerülésben.

Az Arany János Tehetséggondozó Program indulásakor a döntéshozók elsősorban a települési hátrányokkal küzdő tanulók támogatását tartották fontosnak. Később a program célcsoportja kibővült az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők és szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekeivel. A 2000-ben induló tehetséggondozó program 2004-ben a kollégiumi, 2007-ben pedig a kollégiumi szakközépiskolai (korábbi szakiskolai) programmal bővült. Azóta is ez a három program képezi az Arany János Programot. A később induló kollégiumi és kollégiumi szakközépiskolai programok célja hasonlóan alakult: a kollégiumi program esetében az érettségi, míg a kollégiumi szakközépiskolai program esetében a szakmaszerzés a cél. Vagyis mindhárom alprogram iskoláztatási támogatást nyújt hátrányos helyzetű csoportok számára, lehetőséget adva a csoportos társadalmi mobilitásra.

A program az elmúlt évtizedben már számos értékelésen esett át, 2017-ben egy újabb vizsgálatsorozat indult, melynek fókuszában a hátrányos helyzetű, valamint a roma/

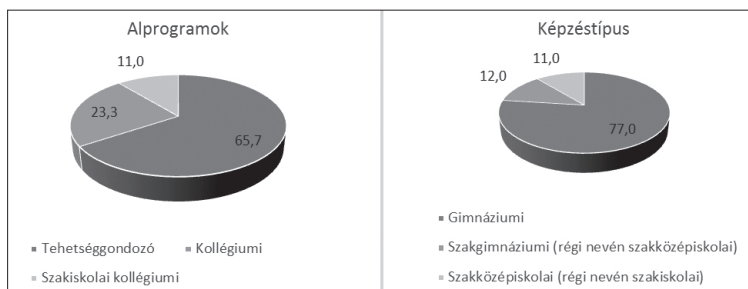


cigány közösségekből érkező fiatalok családi hátterének, személyes sorsának alakulása, továbbá a tanulói sikeresség és a támogató programok összefüggéseinek feltárása áll. A kutatási keret kvalitatív (interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések) és kvantitatív (kérdőív) eszközökből épül fel, célcsoportjai a tanulók és a programok vezetői. Jelen írás a tanulói kérdőív első eredményeiből mutat be néhány adatot, összefüggést a programba való bekerülés, a programmal való elégedettség témákban.

## Mintaválasztás

A tanulói számítógép által támogatott elektronikus kérdőíves adatfelvétel 2017 október és január között zajlott mindhárom alprogram összes kollégiumának bevonásával. A 2017-es még nem hivatalos októberi statisztikák tanulólétszámaival összevetve, az AJP tanulók 83,6%-a töltötte ki kérdőívünket. Valamennyi kollégium részt vett a válaszadásban, igaz eltérő hajlandósággal. A legkisebb a válaszadási arány 35%-os volt, a többi helyszínen legalább a diákok fele válaszolt, és sok intézményben teljes körű volt a válaszadás. A Tehetséggondozó Programban (TP) 82%-os, a Kollégiumi Programban (KP) 86%-os, míg a Szakközépiskolai Kollégiumi Programban (SZKP) 90%-os volt a válaszadási arány. Megállapítható tehát, hogy adataink mindhárom alprogramot jól reprezentálják, sőt teljes körűnek is tekinthetjük az adatfelvételt. A 3279 fős mintanagyság kétharmadát a Tehetséggondozó Program diákjai alkotják (1. ábra), csaknem egynegyed a Kollégiumi Program részvételre, míg alig több mint egytized a Szakközépiskolai Kollégiumi Programé. Képzési típus szerint, a tanulók túlnyomó többsége gimnáziumi képzésben vesz részt, a szakképzésben tanulók aránya összességében sem éri el a diákok egynegyedét.

1. ábra: A minta eloszlása alprogramok és képzési típusok szerint, N=3279

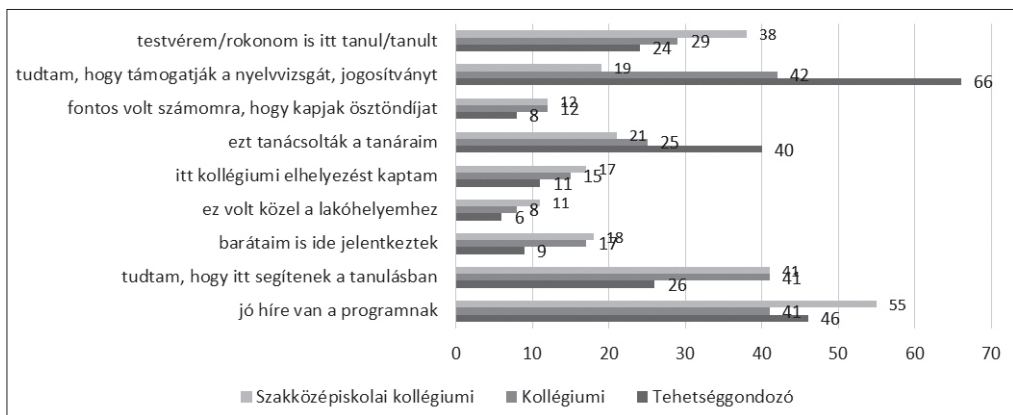


A kérdőív főbb kérdéskörei az alábbi témákat érintették: a tanuló családi háttere, iskolai életútja, motivációi, tanulással kapcsolatos attitűdjei, társas kapcsolatai, a programmal kapcsolatos elégedettsége, további tervei és megküzdési képességéhez kapcsolódó kérdéskörök. Ezek közül, a teljesség igénye nélkül kiemelünk néhány fontosabb adatot, melyek elsősorban a programmal kapcsolatban adnak visszajelzést.

## Bekerülés a programba

A tanulónak 12 válaszlehetőség közül kellett kiválasztani azt a három legfontosabb szempontot, ami az Arany János Programba kerülését leginkább ösztönözte, indokolta (2. ábra). Összességében a három legfontosabb szempont a következő volt: 'tudtam, hogy támogatják a nyelvvizsgát, jogosítványt' (55%), 'jó híre van a programnak' (46%), 'ezt tanácsolták a

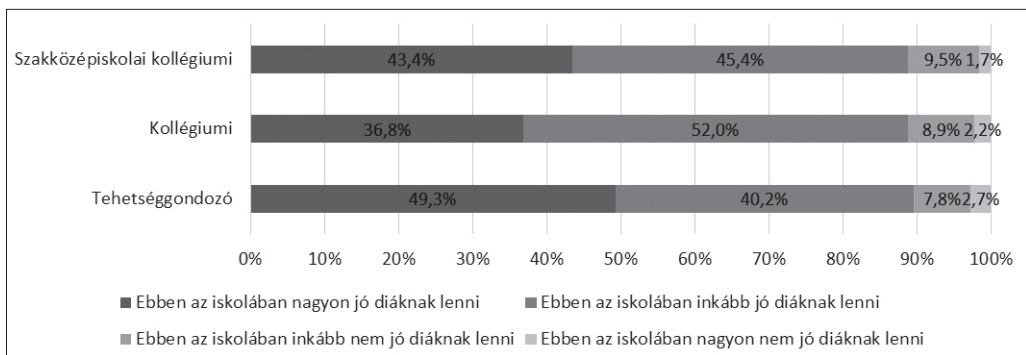
tanárain’ (34%). A 3. és 4. tényező között alig van különbség, a válaszadók 31%-a indokolta választását azzal az érvel, hogy ‘tudtam, hogy itt segítenek a tanulásban’. Alprogramok szerint szignifikáns különbség tapasztalható az egyes szempontok választásában. Így a tanulásban való segítségnyújtás a KP és SZKP tanulói számára sokkal fontosabb volt, mint a TP diákoknak. A program jó híre elsősorban az SZKP-s diákoknak volt vonzó tényező, míg a nyelvvizsga, jogosítvány megszerzését a TP, KP tanulói választották. Az általános iskolai tanárok főként a TP-s diákok számára adtak pályaválasztási útmutatót. A kevésbé gyakori szempontok között is jelentős eltérés mutatkozik az egyes alprogramok között. Így a lakóhelyhez való közelség, illetve a testvér/rokon is itt tanul leginkább az SZKP-s diákoknak volt fontos, míg a barátok is itt tanulnak, a kollégiumi elhelyezés és az ösztöndíjtámogatás az SZKP mellett a KP diákjainak is számottevő tényező volt.



2. ábra: Miért jelentkeztl az Arany János programba? (N=3279)

### A diákok értékelése az iskoláról, a programról

A diákokat arról is megkérdeztük, hogy mi a véleményük az iskolájukról, illetve ajánlanák-e mások számára is. Négyfokú skálán mérve, legpozitívabb véleménye a TP-s diákoknak van iskolájukról, de összességében mindhárom alprogramban alig több mint egytized azon diákoknak az aránya, akik szerint nem jó vagy nagyon nem jó az adott iskolában diáknak lenni (3. ábra).

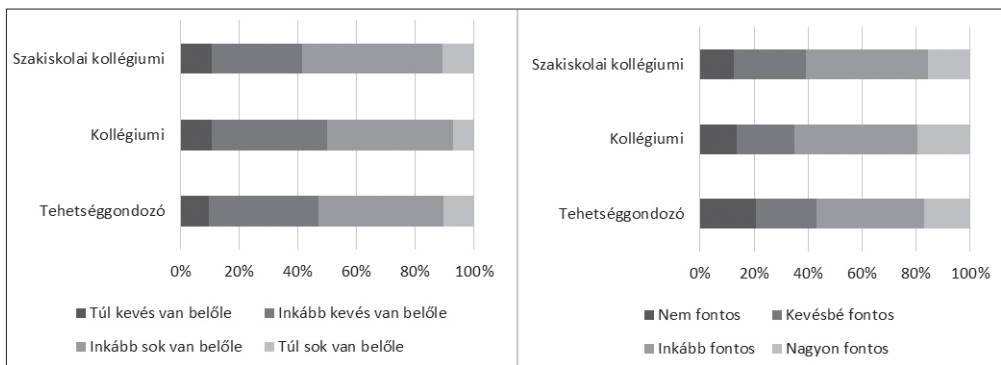


3. ábra: Eddigi tapasztalataid alapján hogyan értékelnéd a jelenlegi iskoládat? (N=3279)

A programértékelés kissé más sorrendet tükröz. A diákok túlnyomó többsége (84%) szívesen ajánlaná az Arany János Programot testvérének, barátjának, ugyanakkor a három alprogram ebben is szignifikáns eltérést mutat. A TP-s diákok (81%) kevésbé ajánlanák másoknak ezt a programot, mint a KP-s (85%) vagy az SZKP-s tanulók (95%), ez utóbbiak a legelégedettebbek a programmal.

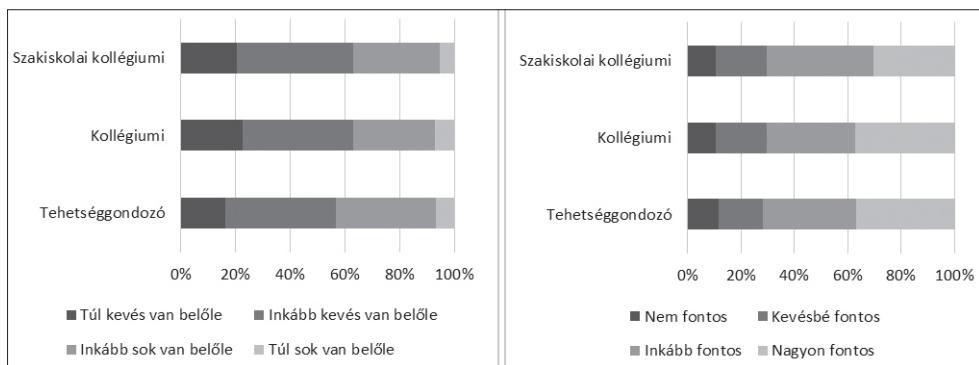
Az általános elégedettség mellett, konkrétan is érdeklődtünk a kollégiumban elérhető szolgáltatásokról, programokról, azok fontosságáról, valamint arról, hogy mekkora a részvétel ezeken. A foglalkozásokat három csoportra bontottuk: tanuláshoz köthető foglalkozások, ide tartoznak a korrepetálások, nyelvtanítás, logopédus, fejlesztő pedagógus foglalkozásai. A második csoportot a szabadidős (pl. sport, művészeti) foglalkozások alkotják, míg a harmadik csoportba a pszichológus által vezetett foglalkozások kerültek.

A válaszadók több mint fele véli úgy, hogy a tanuláshoz köthető foglalkozásokból sok vagy túl sok van, legkevésbé a KP-s diákok sokallják ezeket a szolgáltatásokat (4. ábra). Annak ellenére van ez így, hogy a részvételt tekintve legkevésbé a TP-s diákok vesznek részt ilyen foglalkozásokon (50%-uk), míg a KP diákok 59%-a, az SZKP-s tanulók 70%-a részesül ilyen típusú szolgáltatásokból. Fontosságukat tekintve elmondható, hogy a válaszadók több mint fele tartja fontosnak vagy nagyon fontosnak ezeket a foglalkozásokat. Ezen belül a KP-s és az SZKP-s diákok fontosabbnak tartják, mint a TP-s tanulók. Vagyis összességében azok a diákok vélik úgy, hogy fontosak ezek a foglalkozások, akik részt is vesznek benne.



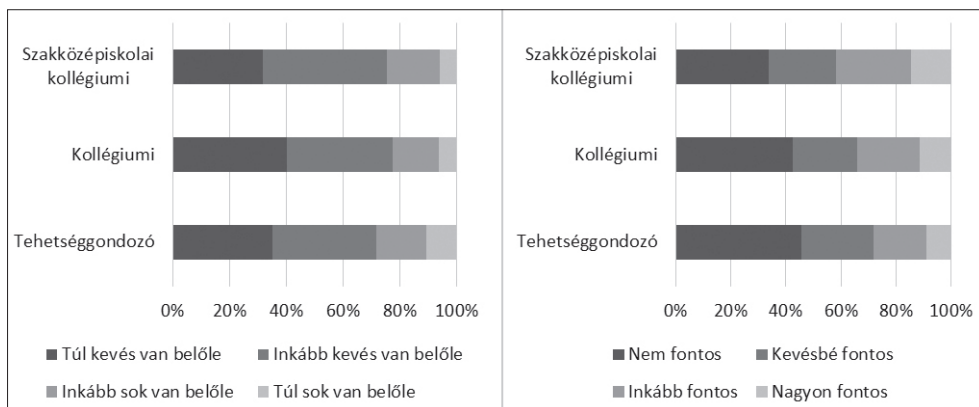
4. ábra: Mennyire gyakoriak a kollégiumodban a tanuláshoz köthető foglalkozások és ezek mennyire fontosak számodra? (N=3279)

A szabadidős foglalkozások tekintetében már más a helyzet. Az ilyen típusú programokat a tanulók kevésbé sokallják, ahogyan az előzőnél is, itt is főként a TP-s diákok vélik úgy, hogy sok vagy túl sok van ilyen szolgáltatásokból (5. ábra). A KP-s és SZKP-s tanulók 63%-a gondolja úgy, hogy kevés vagy túl kevés van ezekből a szolgáltatásokból. Abban azonban nincs szignifikáns eltérés és az egyes csoportok között, hogy mennyire fontosak ezek. Mindhárom alprogram tanulóinak 70%-a véli úgy, hogy inkább fontosak vagy nagyon fontosak ezek a lehetőségek. Csaknem ugyanennyien vannak azok is, akik részt is vesznek szabadidős foglalkozásokon. Míg a TP és KP diákjainak 72%--ának, addig az SZKP-s tanulók 77%-ának van tapasztalata erről.



5. ábra: Mennyire gyakoriak a kollégiumodban a szabadidős foglalkozások és ezek mennyire fontosak számodra? (N=3279)

A pszichológus által vezetett foglalkozásokat kifejezetten keveslik a diákok. Ebben is szignifikáns az eltérés az egyes alprogramok között, mivel a TP-s hallgatók kevésbé hiányolják, mint a másik két csoport (6. ábra). A TP-s diákok kétharmada gondolja úgy, hogy túl kevés vagy kevés van az ilyen jellegű foglalkozásokból, addig az SZKP-s és KP-s diákok háromnegyede. Habár nem túl gyakorinak tartják ezeket a foglalkozásokat, nem is gondolják úgy, hogy fontos volna számukra. Azonban ebben is eltér a három alprogram véleménye, legkevésbé a TP-s diákok tartják fontosnak (28%-uk véli fontosnak vagy nagyon fontosnak), őket követik a KP-s tanulók (34%), míg az SZKP-s diákok 42%-a már fontosnak vagy nagyon fontosnak tartaná ezt a szolgáltatást. A részvételi arányokat tekintve azt tapasztaljuk, hogy az SZKP-s tanulók vesznek leginkább részt ilyen jellegű foglalkozásokon (48%), míg a TPS-s és KP-s tanulókra ez kevésbé jellemző, ott négyből egy diák jelezte részvételét.

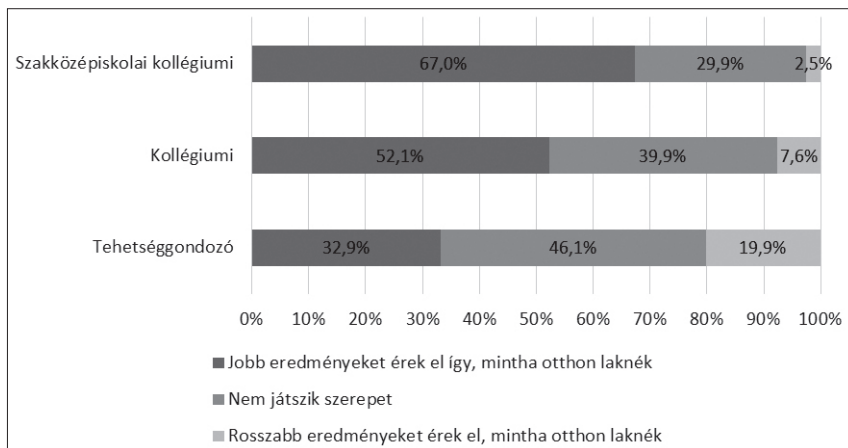


6. ábra: Mennyire gyakoriak a kollégiumodban a pszichológus által vezetett foglalkozások és ezek mennyire fontosak számodra? (N=3279)

Összességében a szabadidős foglalkozások gyakoriságát növelnék a diákok. Alprogramok szerint pedig az SZKP tanulói vélekednek úgy, hogy a pszichológus által vezetett foglalkozások számát növelnék. Habár a tanulásal kapcsolatos foglalkozásokat minden csoport fontosnak véli, elég gyakorinak tartják a meglévő kínálatot.

A kollégium számára fontos visszajelzést ad az a tanulói vélemény, hogy mennyiben járul hozzá az eredményességükhöz a kollégium. Minél inkább hátrányosabb helyzetű

csoportról van szó, annál inkább fontosnak tartja a diák tanulói eredményességében a kollégiumot. Míg a TP-s diákok harmada gondolja úgy, hogy a kollégium jobb eredményhez segíti hozzá, addig a KP-s tanulók közül már minden második vélekedik így, és az SZKP-s diákok kétharmada. De nemcsak ebben, hanem a negatív megítélésben is van különbség. Mivel háromfokú skálán mértük ezt a változót, ezért a semleges és negatív véleményre is esélyt adtunk. Az ábra (7. ábra) is jól mutatja, hogy minél hátrányosabb helyzetű csoportról van szó, annál kevesebb a negatív vélemény a diákok körében.

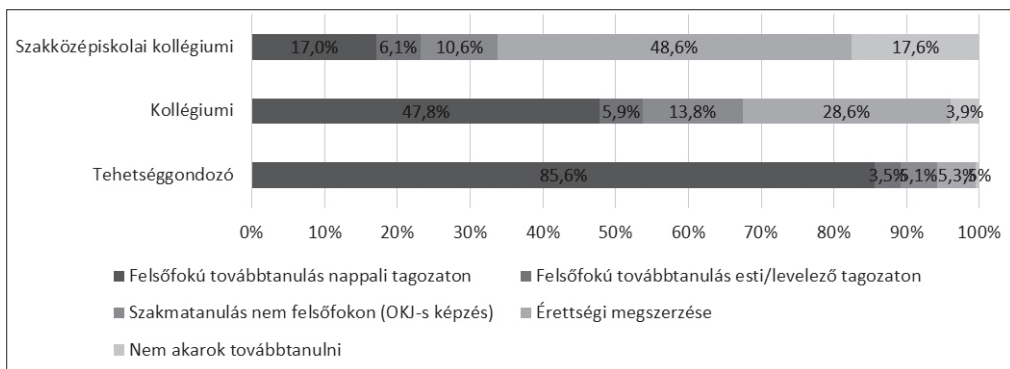


7. ábra: Véleményed szerint milyen szerepet játszik a kollégium a tanulmányi eredményeid alakulásában? (N=3279)

## A tanulók további tervei

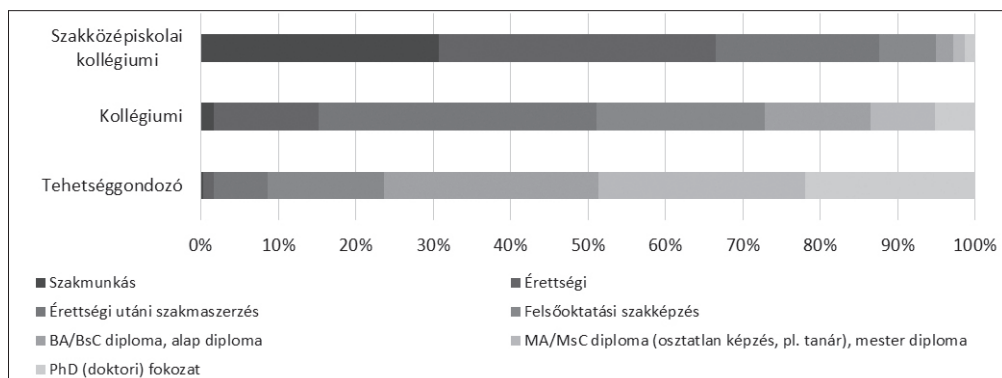
A tanulók aspirációit, további terveit többféleképpen mértük, melyek közül három kérdést emelünk ki, ezek különböző szeleteit mutatják be a diákok jövőképeinek. Egyrészt megkérdeztük a középiskola befejezését követő terveket. Megállapítható, hogy alig akad olyan diák, aki ne tervezne valamilyen továbbtanulást. Csak az SZKP-s diákok között vannak nagyobb arányban olyanok, akik nem akarnak már tanulni (18%). A TP-s diákok döntő többsége (90%) tervez felsőfokú továbbtanulást (a program célja is ez!), a KP-s tanulónak mintegy fele (54%), addig az SZKP-s diákoknak is 23%-a szeretne a felsőoktatásban tanulni nappali vagy esti/levelező képzésben. Az SZKP-s diákok közel fele szeretne érettségit szerezni és egytizedük tervez második szakmaszerzést. A KP-s diákok 14%-a szeretne OKJ-s szakmát szerezni. Összességében tehát valamennyi alprogramban igen magas a továbbtanulási hajlandóság.





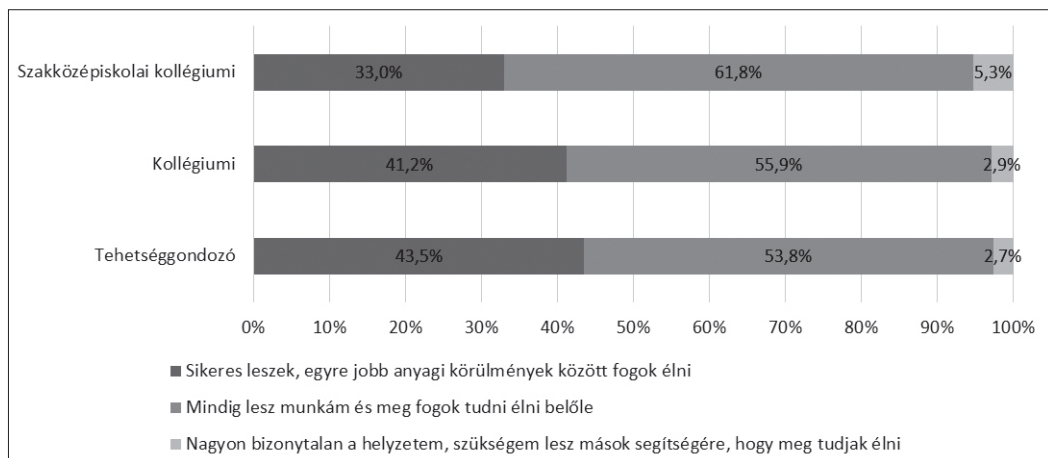
8. ábra: Milyen terveid vannak a középiskola befejezése után? (N=3279)

Ezt erősítik meg a diákok távolabbi tervei is. Az SZKP-s diákok 70%-a szeretne magasabb végzettséghez jutni élete során a jelenlegi képzés befejezésén túl, a KP-s diákoknak a 85%-a, a TP-s tanulóknak pedig a 98%-a vélekedik így. Míg az SZKP-s diákok az érettségi megszerzését és szakmaszerzést tűzik ki célul, addig a KP-s diákok a szakmaszerzés mellett a felsőoktatás alsóbb szintjeit is megcélazzák (felsőoktatási szakképzés, alapképzés). A TP-s tanulók pedig már a felsőoktatás magasabb képzési szintjeit szeretnék elérni életük során, a diploma mellett a diákok 22%-a szeretne doktori fokozathoz is jutni.



9. ábra: Mi az a legmagasabb végzettség, amit életed során el szeretnél érni? (N=3279)

A jövőkép egy más szegmensére világít rá következő kérdésünk, melyben három válaszlehetőség közül választhattak a diákok. A TP-s és KP-s tanulók véleményében alig van különbség, közülük sokan pozitív jövőképpel rendelkeznek, úgy gondolják, hogy sikeresek lesznek és egyre jobb anyagi körülmények között fognak élni. A tanulók több mint fele pedig, ha nem is ennyire hisz a sikerben, abban mindenképp, hogy lesz munkája, amiből meg tud élni. Alig akad olyan diák, aki bizonytalannak látja a jövőjét. Az SZKP-s tanulókra ez nem jellemző. Köztük csak egyharmad azok aránya, akik pozitív, sikeres jövőképpel rendelkeznek, 62%-uk gondolja úgy, hogy lesz munkája és meg tud élni és 5%-uk véli úgy, hogy rá fog szorulni mások segítségére.



10. ábra: Mit gondolsz, milyen jövő vár rád? (N=3279)

## Konklúzió

Az írás az Arany János Program tanulói elégedettségével foglalkozik egy 2017/2018-as kutatás adatai alapján, amelyben a tehetségondozó, a kollégiumi és a szakközépiskolai kollégiumi program diákjai vettek részt.

Az eredmények alapján kiemelhető, hogy az egyes alprogramok eltérő társadalmi, gazdasági háttérű diákokat céloznak meg, mely tényező rendre visszaköszön a tanulói véleményekben. A TP-s diákok alkotják a hátrányos helyzetű csoport tetejét, számukra a legfontosabb a program által nyújtott plusz juttatások (nyelvvizsga, jogosítvány), kevésbé érzik szükségét az egyéb pedagógia, pszichológiai támogatásnak és a program hatását sem tartják olyan jelentősnek. A másik két csoport esetében viszont inkább jellemző, hogy fontosnak tartják és respektálják is a program által nyújtott támogatásokat és már a bekerülésnek is fontos szempont volt a választásban, az, hogy a tanulásban segítséget kaphatnak.

Mindhárom csoport igen magas továbbtanulási hajlandóságot mutat rövid és hosszú távon is, vagyis a program hozzájárul a csoportos társadalmi mobilitáshoz, lehetőséget adva a bekerülők számára, hogy egy vagy több lépcsőfokot ugorjanak szüleikhez képest.

## Jegyzetek

- 1 Az írás „Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban” c. kutatás keretében készült a „TESZ-WHSZ” Tevékeny közösség, Egyéni gondoskodás, Személyes tudomány a Pécsi Tudományegyetem Wlislocki Henrik Szakkollégiumában - EFOP-3.4.1-15-2015-00009 projekt finanszírozásával.

## Hivatkozások

- LISKÓ Ilona – FEHÉRVÁRI Anikó (1998): *Felvételi szelekció a középfokú iskolákban*. Budapest. Oktatáskutató Intézet /Kutatás Közben 219./
- NAGY Péter Tibor (2010): *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19–20. századi Magyarországon*. Társadalom és oktatás. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

- RÓBERT Péter (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *Educatio*. Budapest. OFI 9., 1:79–94.
- RÓBERT Péter (2010): The Influence of Educational Segregation on Educational Achievement. In: DRONKERS, J. (ed.): *Quality and Inequality of Education. Cross-national Perspectives*. Springer Press, 205–236.
- VARGA Aranka (2017): A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése In: Zsolnai Anikó, Kasik László (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. SZTE pp. 113-141.
- VARGA Júlia (szerk.) (2018): *A közoktatás indikátorrendszere 2017* MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.



# Abstracts

Ferenc Arató

## **The precious child - the fourth dimension of assessment A theoretical framework for evaluation**

*The concept of formative assessment drew attention again to the issues of evaluation in the field of education sciences. In the past decades the evidences of the discourse, which are often persuasive, sometimes controversial, obviously show that theoretical clarification is needed for both researchers and teachers in practice. The aim of this article is to outline a theoretical framework by which someone can synchronize the different interpretations and research evidences of evaluation and assessment. The different dimensions of learning, explored by altering theories of learning, may form a basis for this theoretical clarification. Four dimensions of both learning and assessment are differentiated in this proposal. Following these dimensions of assessment in this theoretical framework of evaluation, our aim is to launch a consensual dialogue about evaluation in the fields of research, everyday practice, and teacher education.*

*Keywords: evaluation, assessment of learning, assessment for learning, assessment as learning, assessment by learning*

Aranka Varga

## **The dimensions of equality in a Roma Student College**

*The aim of this study is to present social philosophy and social political approaches that are also crucial for education. The examination of dimensions of equality and its psychological and pedagogical approaches, may contribute to the efficient, effective and equitable operation of a diverse student environment. Furthermore, connecting the concept of inter-sectionalism, empowerment, the inclusive student environment, and the characteristics of a resilient student features a pedagogical perspective of sociological and social political questions.*

*In support of the conceptual "adaptation", the professional concept of Wlislöcki Henrik Student College at University of Pécs was utilized, and life path interviews with the college students were analysed as an example. By this approach we can simultaneously learn about the Roma Student College based on its own principles and practice, and we can look at the issue of equality along the contextual system of the related conceptual dimensions.*

*Keywords: intersectionality, inclusiveness, resilience, empowerment, Roma Student College*



Vilmos Vass

### **Curricular Coherence of Transversal Competences**

*This article examines the curricular coherence of transversal competences, with a special regard on the “NCC-process”. Introducing the context of the topic, development of work- and life-related key competences appear with a growing demand in the world of work. The paper outlines the major results of the OECD DeSeCo project and the EU Framework of Key Competences. Examining the relationship and coherence among key competences we may conclude that they result in scientific and educational practice as well. The article analyses the two- and three-dimensional structure of curriculum development according to the changing strategy and structure of the Hungarian National Core Curriculum. These structures enable delineation of feasible directions and fields of integration and implementation of transversal competences.*

*Keywords: key competences, transversal competences, cross-curriculum, two- and three-dimensional structures of curriculum development*

Gáborné Demeter

### **It might raise you up or pull you down**

### **The significance and possibility of improving reading and comprehension skills from junior high school**

*Acquiring information and knowledge is unobtainable without well-established reading and comprehension skills. The accuracy, automaticity and speed of these competencies affects the quality of an individual's course of life to a huge extent: it might open a door to the world of letters, words and sentences, or might close the same door depriving the individual from the chance of social integration. A considerable amount of junior high school classes do not consider the conscious and universal improvement of reading and comprehension skills involving all subjects a task of their own. It is supposed that these competencies are already applied by students as tools in their everyday learning processes, based on their reading experience from the previous classes of primary school. However, this supposition proves to be without foundation in the case of more and more students. This study aims at providing help for educators working in junior or senior high school classes regarding the late improvement of reading and comprehension skills, which offers support not only in achieving success at school, but also in creating social opportunities.*

*Keywords: reading, comprehension, differentiation, creating opportunities*

Gergő Vida

### **Inclusion or exclusion – strategies of institution selection and change in the light of special educational needs**

*An inclusive educational model may provide efficient education for all students. In Hungary there are examples of segregated education of pupils with mild intellectual disabilities, other disabilities or even of specific skills deficit. Exclusion – ability-based segregation – is prohibited by law. Segregation, however is not prohibited by law concerning persons of intellectual disabilities if they are educated in 'special educational institutions, nursery school groups or school classes dedicated specially for this purpose'. Effectiveness of integration in Hungary raises many questions. Assistance of pupils with special educational needs require additional competencies, tools and expertise that can be interpreted as additional costs. By the amend-*

ment of the Finance Act in 2016 non-state funded schools are negatively affected, since due to the amendments they suffer disadvantages concerning access to additional resources. They have to be more involved concerning incurring of potential additional costs for education of pupils with special educational needs, compared to their state-sponsored counterparts. The objective of the study is – based on statistics available concerning school changes of pupils with special educational needs – to examine whether a legal environment permissive towards segregation and conditions of funding would lead to segregation tendencies compared to institutions of different types of funding.

*Keywords:* inclusion, learning disorder, funding, integration

Ildikó Bárdossy

### **Productive learning – interpretations**

*The present study aims at outlining a framework of interpretation and altering approaches of productivity and productive learning based on selected sources and developmental experiences. The author on one hand intends to illustrate the deep roots of productive learning and on the other hand she points out its actuality in recent public education, higher education, and in diverse institutions (those may be interpreted as intelligent learning organisations). As a consummation of a demand, a promise, a possibility, a critical approach productive learning is as actual as it used to be when it began.*

*Keywords:* Learning, productive learning, productivity

Tamás Híves

### **Early School leaving versus resilience**

#### **- marginal notes of the research on the Arany János Support Programs**

*Since decades in Hungary the Arany János Support Program has been functioning with the participation of 70 institutions. The goal of the Program is to provide support for disadvantaged students in their high school education preventing their early school leaving and helping their social mobility. As a part of a comprehensive research at the University of Pécs, the Hungarian Institute for Educational Research and Development and the Ministry of Human Capacities have been collaborating to examine the success of Arany János Support Program. Furthermore, the research intends to explore the connection between inclusive environment and the development of students' resilience. The study presents the aims of three Arany János subprograms, including the introduction of the research history, the participant institutions' location and its institutional network. Statistical analysis shows that the Subprograms have uneven regional coverage. The results of the examination highlight that the subprogram (Kollégiumi-Szakközépiskolai Program) which effectively reaches the multiple disadvantaged youth – mainly Roma/Gipsy students - operates with a highly unequal regional coverage, concerning only a few states on the East side of the Danube. In addition of the regional diagnosis, the study summarizes the professional-content framework of each Subprogram's implementation, and the changes in the students' number in the last five years. At last, the paper outlines the following steps and the expected results of the comprehensive research.*

*Keywords:* disadvantaged student, Arany János Support Programs, educational policy, regional analysis

Anikó Fehérvári

### **Student satisfaction in the Arany János Support Program**

*The study presents the first results of the recent research about the Arany János Support Program. The Program has been an ongoing program since 2000 and it is the only education program in Hungary with such a long history. Furthermore, it provides group social mobility for different disadvantaged groups. The role of the program has been appreciated in recent years, because there are less and less chances for acquiring higher qualifications for lower socio-economic groups in the Hungarian education system. Our research focuses on those factors which influence the students' success and effectiveness and the ways the program contributes to these factors. The article presents the first results of the student survey, highlighting the differences between the subprograms and students' satisfaction.*

*Keywords: talented, disadvantaged student, efficiency, social mobility*

