

Ezek a tények is azt mutatják, hogy az átlagteljesítményben a gyenge és a közepes színvonalú dolgozatok domináltak.

### **Összegzés**

Annak ellenére, hogy a hallgatók döntő többsége bár fontosnak és a mindennapi életben elengedhetetlennek tartja a gazdasági – vállalkezési ismereteket, nem igazán érdeklődik a téma iránt. Az idegenkedés hátterében egyrészt magának a tárgynak a nyelvezete és az alapvető fogalmak teljes vagy legalábbis hiányos ismerete áll. Ebben az összefüggésben a középiskolák felelőssége nyilvánvaló, bár mentségükre van magyarázat.

A kutatás elején megfogalmazott hipotézisek igazolást nyertek. Ezekből úgy tűnik, el kell fogadnunk, hogy az alapvetően humán tárgyak oktatásán alapuló szakokon a hallgatók csak szükséges rossznak minősítik a gazdasági jellegű tárgyakat, s azokból – más tárgyakhoz képest – alulteljesítenek. E tekintetben tehát alapvető szemléletváltásra lenne szükség, be kellene látni, hogy ezen ismeretek elsajátítása és használata az értelmiségi életnek része kell hogy legyen!

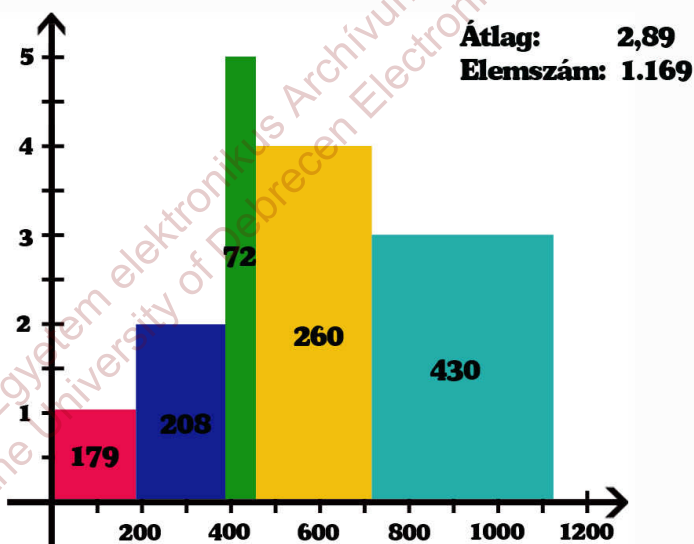
Debreceni Egyetem elektronikus Archivum példány. Szellemi jogvédelem alatt.  
Copyright protected.  
Copy of the University of Debrecen Electronic Archive.

### 3 sz. táblázat: Érdemjegyek adatai

Megnevezés	Nappali tagozat					Levelező tagozat					Összesen tagozat				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Férfiak (fő)	10	17	10	11	2	39	53	54	18	7	49	70	64	29	12
Nők (fő)	37	45	65	63	29	93	93	301	174	48	130	138	366	237	60
Össz.(fő)	47	62	75	74	31	132	146	355	192	55	179	208	430	266	72
Arány (%)	16	21	26	26	11	15	17	40	22	6	15	18	37	24	6

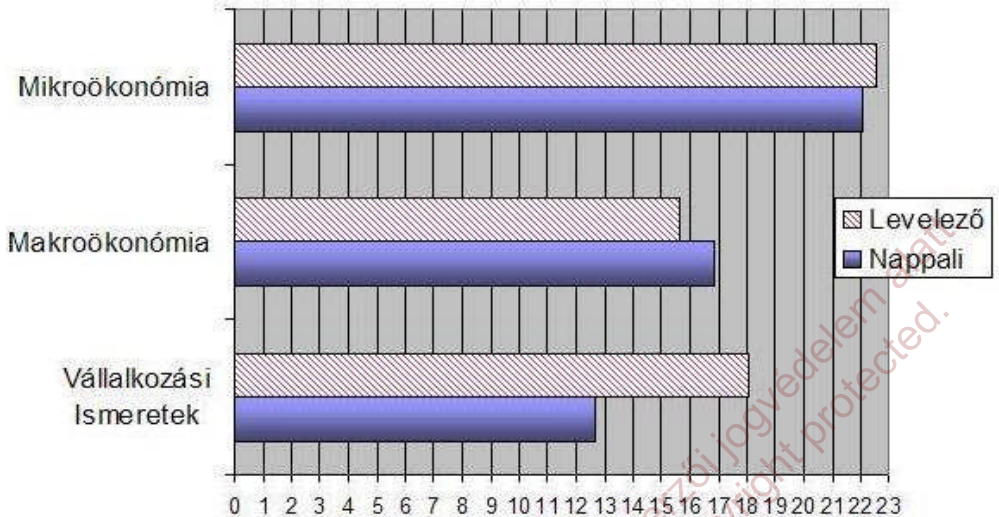
Tagozatonként és nemenként vizsgálva az érdemjegyeket megtapasztalható, hogy nincs szignifikáns jelentősége azok alakulásában. A legalacsonyabb érdemjegy átlag levelező tagozaton vizsgadolgotot irt férfiak körében volt (2,42), míg a legmagasabb átlagot a nappali tagozaton tanuló nők körében volt mérhető (3,01)

**3. ábra: A teljesítmények eloszlása az érdemjegyek alapján**



A 2 sz. táblázat adatai alapján készült fenti diagramról (is) leolvasható, hogy összesen 179 elégtelen dolgozat született (15 %), illetve a jeles dolgozatok száma 72 volt, ami mindössze 6% - a az összesnek.

## 2. sz. ábra: A dolgozatok eredményei komponensenként



Figyelemre méltóak a tagozatoknál komponensenként megszerzett pontok (levelezősöknél több mint 42 százalék ez az arány).

Figyelemre méltóak a tagozatoknál komponensenként megszerzett pontok értékeiből levonható következtetések. Az egyik, hogy mindkét tagozaton a kötelező tananyag első részében szereplő mikroökönómia tárgyköréből, azok 1/3-as arányát jelentősen meghaladóan szerettek pontokat a vizsgázók (nappalisoknál több mint 41 százalék, levelezősöknél több mint 42 százalék ez az arány).

A magyarázat az lehet erre a jelenségre, hogy a tanulók a jegyzetek elején található anyagrészek elsajátítására fordítanak legtöbb időt.

Mindkét tagozatnál 30 százalék körüli a makroökönómiából szerzett pontok aránya az összpontokból, tehát a súlyához közelítő értékű.

Szembevetendő azonban az, hogy míg a nappalis hallgatóknál a vállalalkozási ismeretekből szerzett pontok aránya az összpontszámán belül az 1/4-et sem éri el, ugyanez az arány a levelezősöknél közel 1/3. Ennek vélelmezhető magyarázata az, hogy a levelezős hallgatók döntő hányada munkaviszonyban, esetleg egyéni-, vagy társas vállalalkozásnál tagsági (tulajdonosi) jogviszonyban van (vagy volt) így ebből a tárgykörből a gyakorlatban már szereztek (a tananyagban foglaltakhoz képest felületes) ismereteket. Ugyanez a nappalis hallgatókról nem mondható el.

## Komponensenkénti elemzés

Érdekes következtetésekre ad alkalmat a vizsgadolgozatok komponensenkénti vizsgálata. A tananyag három részre osztott, úgymint mikro-, és makroökonómia, valamint vállalkozási ismeretek. Talán nem érdektelen az egyes részek tartalmának címszó szerinti ismertetése. A mikroökonómiai rész foglalkozott a tárgykör alapvető fogalmaival és összefüggéseivel, um.. szükségletek és erőforrások, kereslet és kínálat, áru, pénz , piacvállalkozás, háztartás, bankrendszer, államháztartás, külföld. A makroökonómiai komponens magába foglalta a magán-, és közjavak, az externáliák, a nemzetgazdasági kibocsátás, a piaci formák, a gazdasági növekedés és ciklusai, a munkanélküliség, infláció és a gazdaságpolitika tárgykörét. A vállalkozási ismeretek rész foglalkozott a vállalkozások gazdálkodásával, szerepükkel és környezetükkel, alapításuk szubjektív elemeivel, szervezeti adottságaival, jogi formáikkal, közterheikkel, beszámolási kötelezettségeikkel, pénzügyi elemzésükkel, üzleti-, és tőkebefektetési lehetőségeikkel, üzleti tervükkel.

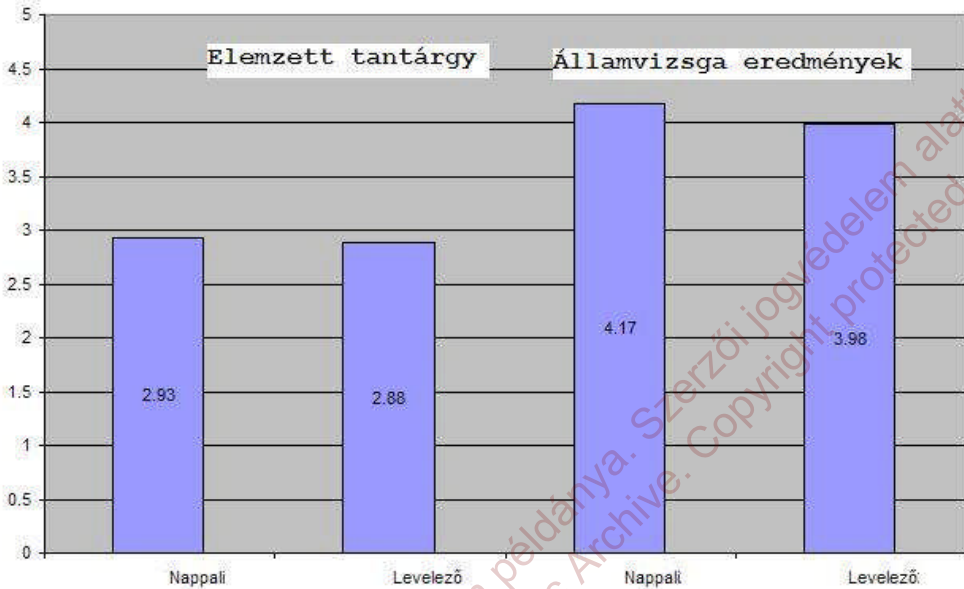
### 2.sz. táblázat: az egyes komponensek pontjai.

Komponens	Nappali tagozat				Levelező tagozat			
	Férfi	Nő	Össz	Átlag	Férfi	Nő	Össz	Átlag
Mikroökonómia	964	5.418	6.382	22,1	3.232	16.554	19.768	22,5
Makroökonómia	737	4.145	4.882	16,9	2.240	11.478	13.718	15,6
Váll.-i ismeretek	553	3.111	3.664	12,7	2.357	12.072	14.429	16,4
Összesen	2.254	12.674	14.928	51,7	7.829	40.104	47.933	54,5

Azt, hogy a levelező tagozaton elért átlagosan magasabb pontszám ellenére az érdemjegyek átlaga alacsonyabb mint a nappalis hallgatónál az indokolja, hogy náluk az elégtelen dolgozatok esetében lényegesen több volt a megszerzett részpontok száma! Ez tehát azt mutatja, hogy bár ők – az elégtelenek kategóriájában – relatíve felkészültebben mentek vizsgára, mint nappalis társaik, ennek ellenére a szerzett pontjaikban nem érték el az elégséges szintet!

## Kutatás és eredmények

1 sz. ábra: Érdemjegyek átlagai/2004-2005-2006/



Az érdemjegyek átlagai a következőképpen alakultak: 2004. - 2006. között gazdasági és vállalkozási ismeretek nappali tagozat 2,93, míg az államvizsga eredmények létszámmal nem súlyozott (számítási) átlaga 4,17, levelező tagozat esetében pedig 2,88 illetve 3,98 a vonatkozó adatok értékei.

Az elemzett tantárgy érdemjegyeinek átlagai alacsonyabb értéken kisebb szórást mutatnak mint az ugyanezen időszakra vonatkozó államvizsga eredmények szórásai, ami azt jelenti, hogy a hallgatók ebben a tárgykörben kiegyenlítettebben teljesítettek, igaz lényegesen alacsonyabb színvonalon.

Az érdemjegyek átlagai a következőképpen alakultak 2004. – 2006. között: gazdasági és vállalkozási ismeretek nappali 2,93, míg az államvizsga eredmények átlaga 4,17, levelező tagozat esetében pedig 2,88, illetve 3,98 a vonatkozó adatok értéke.

Az elemzett tantárgy érdemjegyeinek átlagai alacsonyabb értéken kisebb szórást mutatnak, mint az ugyanezen időszakra vonatkozó államvizsga eredmények szórásai, ami azt jelenti, hogy a hallgatók ebben a tárgykörben kiegyenlítettebben teljesítettek, igaz lényegesen alacsonyabb színvonalon.

## 1. sz. táblázat: Elemzett minta alapadatai:

Megnevezés	Nappali tagozat	Levelező tagozat
Elemzett dolgozatok (db)	289	880
Nemek száma: - férfi	50	171
- nő	239	709
Nemek aránya (%) - férfi	17	19
- nő	83	81

A kutatás eredményeinek megalapozására valamennyi dolgozatot egyenként feldolgoztam, leginkább avégett, hogy azokból számszerűsíteni lehessen a tantárgyon belül elkülönülő komponensek (mikroökonómia, makroökonómia, vállalkezási ismeretek) részeredményeit nemek és tagozatok szerint.

### A kutatás célja

Kutatásom célja volt felmérni, hogy milyen szinten képesek az intézménybe felvételt nyert, alapvetően humán érdeklődési körrel rendelkező és ilyen irányú főiskolai végzettséget megszerezni kívánó hallgatóknak elsajátítania egy, a többségük számára addig ismeretlen tárgy nyelvezetét, alapfogalmait és összefüggéseit.

### Hipotézisek

A kutatást megelőzően a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

- A tantárgy jellegéből következően a vizsgaeredmények átlaga alulmúlja az alapvetően humán tárgyak oktatásán alapuló szociálpedagógus és művelődésszervező szakok átlagos tanulmányi eredményét.
- Megerősítést nyer e az a már többször igazolt tény, miszerint a hallgatók jobb eredményeket érnek el a tananyag elején található ismeretanyagokból szerkesztett feladatok megoldásában (magyarán jobban megtanulják a tankönyv elejét, mint a közepét vagy a végét).
- Abból a tényből kiindulva, hogy a levelező tagozatos hallgatók döntő többsége alkalmazásban áll (vagy állt), a tantárgy részét képező vállalkezási ismeretek komponensből szignifikánsan jobb eredményt érnek el mint a nappali tagozatos tanulók.

*Dr. Török László*

*főiskolai docens*

## **A gazdasági és vállalkozási ismeretek oktatásának tapasztalatai a vizsgaeredmények alapján (2004. - 2006.)**

### **Bevezetés**

A karon a 2004. szeptemberében kezdtem el a szociálpedagógus és művelődésszervező szakokon tanítani nappali és levelező tagozaton. Ennek keretein belül a gazdasági és vállalkozási ismeretek tantárgyat okítottam, mely a félév végén kollokviummal zárult. A tantárgy három fő szerkezeti egységre oszlott, mégpedig a gazdasági ismereteken belül egy mikro-, és makroökonómiai részre, majd pedig a vállalkozási ismeretek következtek. Ebből kitűnik, hogy a tantárgy egyaránt magába foglalt elméleti-, és alkalmazott közgazdaságtani ismereteket. A tételes tananyagot az általam írt „Gazdasági és vállalkozási ismeretek” c. jegyzet képezte /D.E. Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar 2005., Kaligráf 2000 Bt./.

A számonkérés írásban történt, a feladatsor kérdései követték a jegyzet szerkezetét, kisebb eltérésekkel azonos kérdésszámmal és pontértékkel szerepeltek a három fő témakör kérdései a feladatlapokon. Jellemzően komponensenként 3-3 kérdés vonatkozott a mikro-, és makroökonómiára, valamint a vállalkozási ismeretekre, az összpontszám 93 volt.

### **Vizsgálati minta és módszer**

A három évfolyamon összesen 1.169 fő irt vizsgadolgozatot. Ezekből 289 fő nappali tagozaton, 880 fő pedig levelezőn. A kutatásban az első alkalommal megírt dolgozatokat elemeztem, tehát az utóvizsgák eredményeit nem vettem számításba! Ez a tény az eredmények információtartalmát annyiban befolyásolta, hogy egyes hallgatók az első vizsgát „nem tétre menőnek” minősítették (tudva azt, hogy még legalább két utóvizsga lehetőségük lesz), illetve egyesek első vizsgára való bejelentkezésük alkalmával nem a tudásszintjükből indultak ki, hanem döntésüket praktikus szempontok határozták meg (például az, hogy két másik vizsga közzé „időben ez éppen befér, és hátha sikerül”).

A hallgató érdeklődésének	7,45	8,43
A hallgató korábbi elvárásainak	7,23	8,10
A hallgató tudásának	6,73	7,87
A hallgató képességeinek	5,92	7,48

\*: tízfokozatú skálán

A szak választására vonatkozó állítások esetében is azt tapasztaljuk, hogy a kar hallgatói kevésbé tartják érvényesnek azokat a saját helyzetükre, mint más karok hallgatói. Legnagyobb eltérés a képességek esetében érvényesül, ami a kar hallgatóinak az alacsonyabb önértékelését fejezheti ki. Bár úgy látják, hogy tudásuknak sokkal inkább megfelel a választott szak, itt is lényeges különbség érvényesül a többi hallgatóhoz képest, ez ugyancsak az ambivalens önértékelés jele. Más területeken kisebbek a különbségek, azaz a választott szak alapvetően megfelel a hallgatók elvárásainak, érdeklődésének és életcéljainak. Ez magyarázza a szakot újraválasztók relatíve magas arányát, vagy a diákélet vonzásának elfogadását, de a karrierrel összefüggő preferenciákat is.

### **Záró gondolatok**

Honnan jönnek, és mit akarnak a Pedagógiai Főiskola Hallgatói? Rekrutációjuk alapján a kar tipikus hallgatói a tágabb észak-alföldi térség kisvárosi középosztályából származó nők, akiknek az édesapja leginkább szakmunkás, édesanyja érettségizett. Fontos számukra, hogy a főiskolai tanulmányok „megnyújtsák az ifjúkorukat”, egyben segítsék a szakmai karrierjük építését. Szak és szakmaválasztásukra a könnyű elhelyezkedés elvárása mellett a közvetlen kapcsolati hálójuk, családjuk, tanáraik és barátaik gyakoroltak hatást. Választott szakjuk, szakmájuk helyzetét reálisan és kritikusan szemlélik, azt az alacsonyabb státuszú diplomás professziók közé sorolják, ám úgy látják, hogy az biztosítja jövőjüket. Önmagukat relatíve alacsony önértékeléssel szemlélik, miközben úgy látják, hogy választott szakjuk, szakmájuk megfelel életcéljuknak és érdeklődésüknek.

### **A programról eddig megjelent tanulmányok**

- Balogh László – Fónai Mihály: Tehetséggondozási formák a Debreceni Egyetemen. Magyar Felsőoktatás 2003. 4.-5.-6. 13.-15.
- Márton Sándor – Mező Ferenc – Balogh László – Fónai Mihály: A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja (DETEP) és beválogatási szempontjai. In: A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának II. Konferenciája. Tanulmányok. Szerk.: Balogh László – Mező Ferenc – Tóth László. Debrecen, 2006.

folyamat első harmadában, felében mit várnak a hallgatók a választott szakmától, hogyan látják annak a helyzetét. Elsőként a szakma helyzetére vonatkozó állításokat elemezzük.

5. táblázat: A szakma helyzetére vonatkozó állítások: milyenek látják azokat a szak, szakma esetében (skálaátlagok)\*

Milyenek látja a szak, szakma ...	Pedagógiai Főiskolai Kar hallgatói	Az összes kar hallgatói
Jövőjét	5,89	7,13
Érdekvényesítő képességét	5,65	6,20
Emberi megbecsülését	5,43	6,33
Érvényesülési lehetőségét	5,38	6,31
Hatalmát	4,91	5,84
Presztízsét	4,72	6,72
Közéleti szerepvállalását	4,60	5,43
Jövedelmi lehetőségeit	4,43	6,44
Autonómiáját	4,23	5,97

\*: tízfokozatú skálán

A kar hallgatói az összes megkérdezett hallgatóhoz képest sokkal rosszabbnak látják választott szakjuk, szakmájuk helyzetét. Úgy látják, hogy szakmájuk, az óvodapedagógia, szociálpedagógia és a művelődésszervező, andragógus szakma autonómiája, jövedelmi lehetőségei, presztízse és hatalma alacsony. Valamivel magasabbra értékeli e szakmák érvényesülési lehetőségét, emberi megbecsülését és érdekvényesítő képességét, és az ambivalens pályakép ellenére viszonylag jónak látják e szakmák jövőjét. Ez azt is jelenti, hogy a hallgatók reális szakmaképpel rendelkeznek, és választott szakmaik kedvezőtlen társadalmi megítélése ellenére látnak jövőt azokban, ami a saját jövőjük mérsékelt súlyú, de pozitív előrevetítése is. Ezt támasztja alá az a válaszuk, miszerint felük választanák újra jelenlegi szakját – nincs ez alapvetően másként a többi szakon sem, azaz egy szak, vagy szakma helyzetének pozitív megítélése nem jár automatikusan együtt azzal, hogy azt újra választanák a hallgatók. Részben ezzel függ össze, hogy mennyiben látják úgy a hallgatók, hogy megfelel nekik az adott szak választása.

6. táblázat: Mennyiben felel meg a szak választása (skálaátlagok)\*

Területek	Pedagógiai Főiskolai Kar hallgatói	Az összes kar hallgatói
A hallgató életcéljainak	7,65	8,52

Ide vették fel a legkönnyebben	1,56	1,22
A felvételi tárgyak a kedvencei	1,54	2,38
Máshová nem vették volna fel	1,41	1,39

\*: négyfokozatú skálán, ahol 1 = nem játszott szerepet, 4 = nagy szerepet játszott)

Az „elsőkörös” megkérdezés során az egyetem másodéves hallgatói a *kedvelt tárgyak – elképzelések – mentességek – kapcsolati háló* tengelyen értékelték a szakválasztásukra ható tényezőket és személyeket. A hallgatók választásának sorrendje tudatos szakválasztási stratégiára utal: a kedvelt tárgyakban elért eredmények lehetőséget adnak a sikeres felvételre, maga a szak és az egyetem pedig esély az elképzelések megvalósítására (ez a magyarázata a karrierépítésre vonatkozó preferenciának is). A hallgatókat segíti a személyes kapcsolati hálójuk is, hisz szülei és tanárai is komoly szerepet játszottak a szakválasztásban (ez egyébként ellentmond a jelen írásunkban nem elemzett más válaszok eredményeinek, melyek szerint a hallgatók önállóan döntöttek a továbbtanulásról). A Pedagógiai Főiskolai Kar válaszoló hallgatóinak a preferenciái több ponton lényegesen eltérnek az összes, válaszoló hallgatóétól; elsősorban az eltéréseket elemezzük. A kar hallgatói is fontosnak tartják a személyes kapcsolati háló hatását választásaikra, ám *jelentős különbség érvényesül a kedvelt tárgyak hatásának, az elképzelések megvalósításának és a bekerülés nehézségének a megítélésében*. A hallgatók preferenciáit tükröző skálaértékek azt mutatják, hogy a kar hallgatói nem olyan szakokat választottak, melyeknek a felvételi tárgyai a kedvencei (eltekintve most az átalakult felvételi rendszernek a „kedvelt tárgyakra” gyakorolt hatásától). Ez a *bizonytalan szak, és szakma választás jele is lehet*, amit a 3. táblázat adatai is igazolnak. Ezt az állításunkat támasztja alá a szakmai jövőképre vonatkozó skálaérték is, hisz a hallgatók alig gondolják azt, hogy a választott szakma révén tudják megvalósítani elképzeléseiket. Ez érthetőbbé teszi az „ifjúkor megnyújtására” vonatkozó preferenciáikat is. A hallgatók pályaválasztására és szakválasztására vonatkozó válaszok a kar lehetséges feladatait is kijelölik: a nagy beiskolázási körzet mindenképpen előnyös a kar működése szempontjából, hisz garantálja a hallgatói rekrutációt. Ugyanakkor fontos lehet a rekrutáció szempontjából meghatározó iskolák körének behatárolása, majd a diákok körében a kar és a szakok működését ismertető programok ismertetése, a szakok és szakmák bemutatása. Ez növelheti a pályaválasztás elkötelezettségét, és a szakokkal, szakmákkal való azonosulást.

### ***A választott szakmával kapcsolatos elvárások***

A program során, ahogy bemutattuk, vizsgáltuk a hallgatók pályaválasztási motivációit, és az arra ható tényezőket, személyeket és intézményeket. Legalább ennyire fontos, hogy a képzési

A Pedagógiai Főiskolai Kar hallgatói az egyetem összes, a program során megkérdezett hallgatójához hasonlóan ítélik meg a pályaválasztásukra hatást gyakorló tényezők súlyát, bár azok több területen el is térnek az egyetemi rangsortól. Az egyetemi rangsor a *karrier – egzisztencia (munkanélküliség elkerülése) – diákélet – szülői minta* tengelyen helyezkednek el. Ez azt jelenti, hogy a hallgatók választását a családi minták mellett az életút, a karrier építése alakítja egy olyan életkori szakaszban, amikor a diákélet színessége és kötetlensége is vonzó. Bár a kar hallgatóinak pályaválasztásában hasonló e motívumok aránya, mégis jellemzőek az eltérések is; esetükben inkább a *diákélet – karrier – biztonság* tengelyen helyezkednek el a válaszok. A kar hallgatóinak családi háttere inkább indukálná a biztonság és megbízható jövő választását; ezzel szemben inkább hatnak a „megnyújtott ifjúkor” jelenségének értékei (a fiatalkor megnyújtása, vonzó diákélet, még nem akar dolgozni, karrier). Bár az egyes tényezők választásának skálaértékében viszonylag kicsik az eltérések, a vázolt mintázat érzékelhető. A jelzett „megnyújtott ifjúkor” sajátos ambivalenciát eredményez a munkához fűződő választásokban is: a „megnyújtott ifjúkor” sajátossága a tanulás kitolódása és a kései munkába állás: ezt igazolja, hogy a hallgatók még nem akarnak dolgozni, inkább tanulnak (mindegy, hogy mit). Ugyanakkor a viszonylagos önállóság megteremtéséhez, mely épp a „megnyújtott ifjúkor” egyik központi értéke, a hallgatók hozzá is járulnának (a tanulás mellett tud dolgozni). A pályaválasztási motívumok finom változásait jelzi, hogy maga a szakma kisebb értéket kap a diákülethez vagy a karrierhez képest; a változás lényege és tartalma épp az „ifjúkor megnyújtásában” ragadható meg. Az általánosabb pályaválasztási motívumok mellett elemeztük a szak választására vonatkozó válaszokat is.

4. táblázat: *Mi hatott a szak választására (skálaátlagok)\**

<b>Összetevők</b>	<b>Pedagógiai Főiskolai Kar hallgatói</b>	<b>Az összes kar hallgatói</b>
Felvételi mentessége volt	2,28	2,34
Szülei tanácsolták	2,10	2,10
Ezzel a diplomával könnyű elhelyezkedni	2,06	2,10
Tanárai tanácsolták	2,00	2,05
Nem nagyok a követelmények	1,81	1,34
Így tudja megvalósítani elképzeléseit	1,73	2,37
Barátai tanácsolták	1,70	1,70
Barátai is ide jelentkeztek	1,67	1,63
Ezzel a diplomával jól lehet keresni	1,66	1,85

amit figyelembe kell venni, a beválogatási eljárás kritériuma, azaz a tanulmányi átlag; valószínű, hogy ez bizonyos mértékig összefügg a szülők iskolai végzettségével is. Az egyes iskolai végzettségi kategóriákban, ahogy arra utaltunk, lényeges eltéréseket csak egy-két területen regisztrálhatunk. Az *apák* iskolai végzettsége a szakmunkásképző és az érettségi esetében tér el az összes hallgatótól, így a karon magasabb a szakmunkás végzettségű, és alacsonyabb az érettségizett apák aránya. Az *anyák* körében a karon az érettségizettek aránya kiugróan magas, és valamivel alacsonyabb az egyetemet végzetteké. A szülők iskolai végzettségének különbségei a karon és az egyetemen is megfelelnek az ismert tendenciáknak, azaz az anyák körében kevesebb a szakmunkás, de több az érettségizett, és kevesebb a diplomás, mint az apák között. Ez az előző évtizedek oktatáspolitikájának és a családok taníttatási stratégiájának a következménye. Megfogalmazható, hogy a kar hallgatói jellegzetesen olyan középosztálybeli családokból érkeznek, ahol az apa szakmunkás, az anya pedig érettségizett; ez bizonyos mértékig azt is jelenti, hogy a továbbtanulási motívumok között a relatíve magasabb végzettségű anyák példája is megjelenik.

### ***A pályaválasztás motívumai***

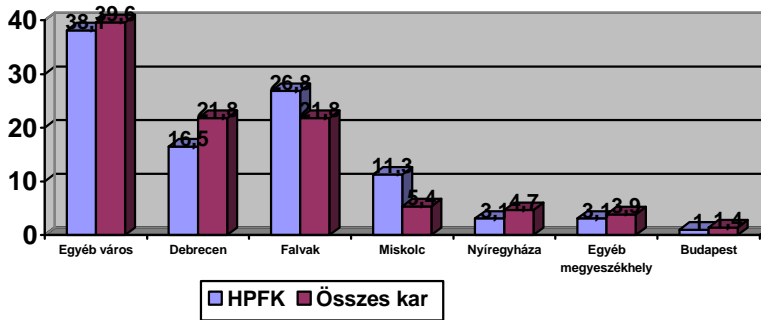
Az „elsőlépcsős” beválogatás során vizsgáltuk a hallgatók egyetem és szakválasztásának a motívumait, a pályaválasztásra ható személyeket és intézményeket. A pályaválasztást befolyásoló tényezők közül jelen keretekben az egyetem és szakválasztásra vonatkozókat ismertetjük.

### ***3. táblázat: A továbbtanulásra ható tényezők (skálaátlagok)\****

<b>Tényezők</b>	<b>Pedagógiai</b>	<b>Főiskolai</b>	<b>Az összes kar hallgatói</b>
	<b>Kar hallgatói</b>		
Vonzó a diákélet	2,91		2,77
A tanulás mellett is tud dolgozni	2,90		2,73
Még nem akar dolgozni	2,85		2,64
Karrierje felépítésének a része	2,84		2,99
A munkanélküliséget akarja elkerülni	2,80		2,84
Mindegy hogy mit, de tanuljon	2,41		2,10
A szülei is diplomások	2,37		2,74
A szakma érdekli	2,34		2,53
Diplomát akar szerezni	2,29		2,31
Munkahelyi előmenetelhez	1,80		1,64
Jelenlegi munkájához van rá szüksége	1,44		1,30

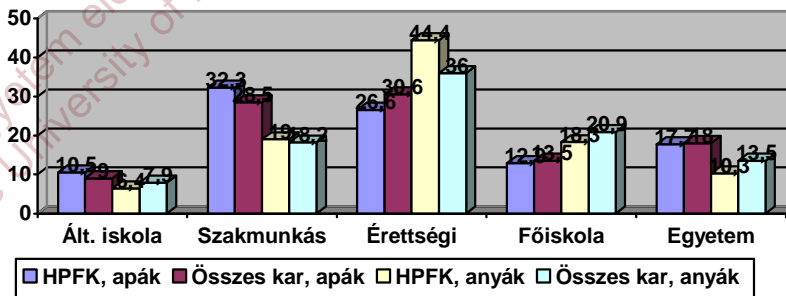
\*: négyfokozatú skálán, ahol 1 = nem játszott szerepet, 4 = nagy szerepet játszott)

1. ábra: A hallgatók megoszlása települések szerint



A Pedagógiai Főiskolai Kar hallgatói közül többen érkeznek falvakból, mint a többi kar esetében. Bár a debreceni származásúak aránya alacsonyabb, mint a többi karon, kiugróan magas a miskolciak aránya. Összességében a hallgatók inkább városiak, igaz, jellemzően *kisvárosokban* élnek. Ahogy arra utaltunk, a kar rekrutációs bázisa kiterjedtebb, mint az egyetemé, négy megyét fog át: Hajdú-Bihar (29,9 %), Békés (20,6%), Szabolcs-Szatmár-Bereg (20,6%) és Borsod-Abaúj-Zemplén (16,5 %) megyéket. Az egyetem fő beiskolázási területe Hajdú-Bihar megye, hisz a hallgatók negyztizede érkezik innen; ez a főiskolai kar esetében 30 százalék. A legnagyobb eltérés Békés megye esetében van, míg a kar hallgatóinak egyötöde érkezett innen, az egyetem hallgatóinak csak négy százaléka. A területi rekrutáció kiegyensúlyozottsága hosszabb távon is garantálhatja a kar hallgatói utánpótlását. Az egyes karok között lényeges eltéréseket tapasztalunk a hallgatók szüleinek iskolai végzettsége alapján, ami a társadalmi státusz egyik fontos mutatója.

2. ábra: A szülők iskolai végzettsége



A diagram adatai azt mutatják, hogy a kar hallgatóinak *társadalmi származása alapvetően megfelel az egyetem összes hallgatója* társadalmi rekrutációjának. Két megjegyzést kell tennünk: az egyes karok között már lényegesebb eltérések érvényesülnek, így pl. az egyetemi végzettségű apák aránya az orvos és jogász hallgatók egynegyede esetében figyelhető meg. A másik dolog,

már más képet kapunk, hisz a mérés során megkérdezett hallgatók 32 százaléka férfi, és 68 százaléka nő. Ugyanakkor fel kell hívnunk arra is a figyelmet, hogy a *tehetséggondozó program beválogatási eljárásában a női hallgatók felülreprezentáltak*, amit a hallgatók jobb tanulmányi eredménye magyaráz. Ettől függetlenül megfigyelhetőek a szakok, szakmák és karok nemek szerinti rekrutációjának jellegzetes eltérései is.

2. táblázat: A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja „első körös” hallgatóinak megoszlása nemek és karok szerint, százalékban

<b>Kar</b>	<b>Férfi</b>	<b>Nő</b>
Agrárgazdasági-és Vidékfejlesztési Kar	19,1	80,9
Állam-és Jogtudományi Kar	20,6	78,8
Általános Orvoskar	40,3	59,7
Bölcsészettudományi Kar	24,6	75,2
Egészségügyi Főiskolai Kar	9,3	90,7
Fogorvostudományi Kar	32,1	67,9
Gyógyszerészettudományi Kar	21,6	78,4
Informatikai Kar	80,4	19,6
Közgazdaságtudományi Kar	26,4	73,6
Mezőgazdaságtudományi Kar	37,5	62,1
Műszaki Főiskolai Kar	64,0	36,0
Pedagógiai Főiskolai Kar	10,4	89,6
Természettudományi Kar	40,9	59,1
Összes	32,2	67,8

A karok egyik csoportját azok alkotják, amelyek hagyományosan „női” professziókat, másik csoportjuk hagyományosan „férfi” professziókat képez. Ugyanakkor azt is tapasztalhatjuk, hogy néhány, hagyományosan „férfi” szakma is „elnőiesedik”, így pl. az orvosi és jogász, vagy agrármérnöki szakmák. A Pedagógiai Főiskolai Kar kiugróan magas „női” arányához az Egészségügyi Főiskolai Kar mutatója áll a legközelebb, ami megfelel az egészségügyi, szociális-és pedagógiai szakmák „elnőiesedési” folyamatának. A Pedagógiai Főiskolai Kar hallgatóinak települések szerinti toborzódása többé-kevésbé hasonló az egyetem összes hallgatójának megfelelő mutatójához. Eltérés elsősorban a megyék szerinti rekrutációban érvényesül, ami a főiskolai kar kiterjedtebb térségi hatását mutatja.

### *Az első lépcsőbe került hallgatók megoszlása karok szerint*

A programba, ahogy arra utaltunk, 2001 óta kerültek be a Debreceni Egyetem nappali tagozatos, másodéves hallgatói. A tanulmányban bemutatott adatok a beválogatás *első körére*, azaz a karok által a tanulmányi eredmény alapján javasolt „*felső ötödre*” vonatkoznak. Ez azt is jelenti, hogy az eredmények csak korlátozottan általánosíthatók az egyes karok és szakok hallgatói pályaképeinek a jellemzésére. A megkérdezett hallgatók egyetemi pályafutásuk elején vannak; ez a szakasz általában az egyetemmel és a választott szakkal, szakmával szembeni kritikus szakasz. Következő táblázatunkban a 2002 óta a programba került hallgatók karok szerinti megoszlását mutatja (2002-ben változtak a program mérési eljárásai).

*1. táblázat: A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja első kiválasztási lépcsőjébe került hallgatók megoszlása karok szerint\**

<b>Kar</b>	<b>Fő</b>	<b>Százalék</b>
Agrárgazdasági-és Vidékfejlesztési Kar	199	7,5
Állam-és Jogtudományi Kar	160	6,0
Általános Orvoskar	233	8,7
Bölcsészettudományi Kar	451	16,9
Egészségügyi Főiskolai Kar	226	8,5
Fogorvostudományi Kar	28	1,0
Gyógyszerészettudományi Kar	37	1,4
Informatikai Kar	56	2,1
Közgazdaságtudományi Kar	148	5,5
Mezőgazdaságtudományi Kar	253	9,5
Műszaki Főiskolai Kar	175	6,6
Népegészségügyi Kar	6	0,2
<i>Pedagógiai Főiskolai Kar</i>	<i>126</i>	<i>4,7</i>
Természettudományi Kar	569	21,3
Összes	2671	100,0

\* Az egyes karok adatait a karok alapítása óta közöljük

### *A Pedagógiai Főiskolai kar hallgatóinak rekrutációja*

A továbbiakban a Pedagógiai Főiskolai Kar hallgatóinak a rekrutációját elemezzük, azt a Debreceni Egyetem összes karának eredményeivel vetjük össze. A kar válaszoló hallgatóinak 10 százaléka férfi, 90 százaléka nő; ez megfelel a karon működő szakok nemek szerinti megoszlásának. E szakok sajátosságát a szakmák elnőiesedése, vagy hagyományosan „női” jellege adja, elsősorban az óvodapedagógia szakma esetében. Az összes kar adatait vizsgálva

munkatanácskozások szerint is a hallgatók azt tartják a legfontosabbnak, hogy egy oktatójuk nagyon intenzíven, személyre szabottan foglalkozik velük, támogatja egyetemi karrierjüket. A program második évére valamennyi kar, a hallgatói önkormányzatokkal együttműködve, kidolgozta a hallgatók támogatásának anyagi mechanizmusát, ami azt jelenti, hogy a tutori támogatáson túl a programban résztvevő hallgatók anyagi forrásokhoz is jutnak a munkatervekben megfogalmazott célok megvalósításához.

### A program kiválasztási eljárása

Hogyan kerülhetnek a programba? A kiválasztási eljárás és szempontok kidolgozása nagy felelősséggel járó eleme az egész tehetséggondozási programnak. Az elvek és metodikák meghatározásánál arra törekedtünk, hogy több szempont érvényesülhessen, így valóban azoknak legyen esélye, akik karjaik, szakjaik tehetséges hallgatói. A kiválasztás három lépcsőből áll:

1. Az első lépcsőbe az egyes karok hallgatóinak 20 százaléka kerül be, a tanulmányi eredmény alapján (az „első lépcsős” megkérdezésbe az eddigi hét kiválasztás során csaknem 3200 hallgató került be).
2. A második lépcsőben tesztek és kérdőívek alkalmazásával választja ki a tanácsadó testület szűkebb grémiuma (pszichológusok, szociológusok) a bekerült hallgatók körülbelül egynegyedét. Az így kiválasztott hallgatókat *ajánlja* a szakértői stáb a karoknak, mint a program *lehetséges* résztvevőit.
3. Az így ajánlott körből a karok választják ki, saját szakmai kompetenciájuk alapján azokat a hallgatókat, akik bekerülhetnek a tehetséggondozási programba. Ez évente mintegy 100 hallgatót jelent.

### A program működésének néhány sajátossága

A programba került hallgatók tutoraik irányításával munkatervet készítenek, amely keretbe foglalja a hallgató céljait és vállalásait. A munkaterv egyben annak a feltétele is, hogy az egyetem rektora ünnepélyes keretek között oklevelet adjon át a programba került hallgatóknak.

E munkaterv alapján kerül sor a hallgatók munkájának visszatérő értékelésére. Az értékelést a tutorok és a karnak a programban résztvevő oktatói végzik. Ez azt jelenti, hogy a programból ki is lehet kerülni, ha valaki nem teljesíti vállalt feladatait; természetesen a hallgató önálló döntése is lehet az, hogy nem folytatja a munkát a DETEP-en belül. A hallgatók munkájának prezentálását szolgálják a programban szereplő konferenciák, melyek megrendezésére kétfévente kerül sor; az absztraktokat és az előadásokat az egyetem kötetben adja ki.

## **A Pedagógiai Főiskolai Kar hallgatóinak rekrutációja és pályaképének néhány eleme**

### ***A Debreceni Egyetem Tehetségdonozó Programja***

A Debreceni Egyetemen, hasonlóan a hazai egyetemekhez, jelentős múltja van a tehetségdonozásnak. A jogelőd egyetemeken és főiskolákon ide sorolható előzményként említhetjük a szakkollégiumi mozgalmat. Egy egyetemi szintű tehetségdonozó program megszervezését és indítását az új, integrált egyetem első rektora, Fésüs László vetette fel; az őt követő rektorok is az egyetem egyik, kiemelt feladatáknak kezelték e programot. A 2000/2001-es tanév során került sor a program előkészítésére, a különböző bizottságok létrehozására és az első hallgatók kiválasztására.

A program működtetéséhez minden karról és önálló intézetből a tevékenységet koordináló oktatók, valamint a Hallgatói Önkormányzat képviselője kerültek egy, az általános elveket kidolgozó, egyben bizonyos, operatív feladatokat is végző grémiumba. E grémium a mindenkori rektor tanácsadó testületéknél működik. Tagjai operatív tevékenysége saját karuk tehetségdonozó programjainak koordinálását jelenti. A tanácsadó testületen belül létrejött egy szűkebb stáb, melynek feladata az évenként lefolytatott kiválasztás szakmai és metodikai elveinek meghatározása, valamint a kiválasztás lebonyolításának a megszervezése. Az első évnél e szűkebb stáb választotta ki azokat a mérőeszközöket, amelyeket a program alkalmaz a hallgatók beválogatásához. A program második évére körvonalazódtak azok a mérőeszközök és eljárások, amelyeket már hosszabb távon is alkalmazni lehet. A karok koordinátoráiból összeállló, nagyobb grémium e munkával párhuzamosan javaslatokat dolgozott ki az egyetem vezetése számára, amely a program céljára, a működés rendjére, és a programba került hallgatók támogatására vonatkozott. A Debreceni Egyetem Tehetségdonozó Programjáról – egyre ismertebb rövidítésével DETEP – három területen számolhatunk be részletesebben.

### **A DETEP célja**

Az egyetemi tehetségdonozó program *célja* a tehetséges hallgatók programszerű támogatása, a már működő, más programokkal és szervezetekkel együttműködve, azok sajátos céljait és feladatait figyelembe véve. A DETEP eddigi működésének tapasztalatai alapján a *tutori rendszer* jelenti a program lényegi vonását. A hallgatók kari beszámolóí és a programszintű, egyetemi

- GERBNER, G. (2002): A média rejtett üzenete. Osiris, Budapest
- HORVÁT, J. (2002): A televízió és az üzlet. Sajtóház Kiadó, Budapest
- JENEI, Á. (2001) : A tévéhíradók szervezetszociológiai vizsgálata. Médiakutató 2001/nyár
- KENYERES, L.-MÉSZÁROS, Z. (2005): Kábítószerkép a nyomtatott sajtóban. Médiakutató 2005/Ősz
- KOSÁRY, D. – NÉMETH G, B. (1985): A magyar sajtó története 1848-1892. Akadémiai Kiadó 1985.
- KÓSA É, (1998): Szemben a képernyővel: Az audiovizuális média hatása a személyiségre, Budapest, Eötvös Kiadó
- LASSWELL. H.D (1948): The structure and function os communication is society.In: The communication of Ideas. Harper and Bros.
- McCOMBS. M.E- SHAW, D.L. (1972): The agenda-setting function of mass media. Public Opinion Quarterly.
- McQUAIL, D. (2003): A tömegkommunikáció elmélete. Osiris, Budapest.
- TERESTYÉNI T. (2002): Magyarországi médiumok a közvélemény tükrében. ORTT, Budapest
- ZSOLT, P. (2002): Tömegkommunikációs elméletek, EU-Synergion, Vác

tanulmánya hívta fel a figyelmet a képi retorika fontosságára. A kutatók nem vizsgálták annak a televíziós szakmai kérdésnek a szerepét, ahogyan a televíziós hírt egy újságíró megszerkeszti. A közügyekről való tájékoztatás legátfogóbb televíziós intézménye a tv-híradó. A hírközlő-tájékoztató műsorok alapfunkciója, hogy az állampolgárok számára folyamatosan biztosítsák a társadalmi, politikai, gazdasági életben és a nagyvilág történeleiben való eligazodáshoz szükséges információkat. Minden televízióban a híradó a főműsoridő legfontosabb eleme. Egy harmincperces híradó nem tartalmaz több szöveget, mint egy közepes újságdoldal, egy átlagos híradós hír hossza nem több, mint 1 perc 30 másodperc, vagyis 10-12 írott sor. A televíziós hírek nem egyszerűen hangosan felolvasott újsághírek. A néző csak részben azonos az olvasóval, és eltérő módon fogadja be a televízióból nyert információkat. Ennek megfelelően, az optimális hatás érdekében az információk is mások, más formában, elrendezésben kell érkeznük. A televíziós hírszerkesztés alapszabálya a „drámai felütés” (egy hangsúlyos mondat, egy botrányos kifejezés) alkalmazása, amellyel a hír felhívja magára a figyelmet. A híradó nézője ugyanis otthon, családi körben fogadja be az információt, sok külső zavaró körülmény közepette: zajlik a családi élet, vacsoráznak, beszélgetnek, zúgnak a háztartási gépek stb. Ilyen külső körülmények között, csökkentett terjedelem mellett kell tehát elérni a televíziós újságírónak azt, hogy a közölt információt képes legyen a befogadó megérteni. A szavak számának csökkenését a szerkesztő a képi információk egész sorával pótolja. A képnek az adott hír struktúrájában jól meghatározható szerepe – azaz jelentése – van, ami túlmutat az egyszerű ábrázoláson. A szakma szabálya szerint a jó televíziós hír „hasznos hanggal” indul: egy munkagép zaja, az áradó folyó morajlása, kiáltások, stb.. Az egyes snittek helyét a hírekben nem a véletlen, hanem a narrátor szövege jelöli ki, a kép a szöveg egyes pontjaira utal. A képben közölt információ a műsorvezető metakommunikációján túl egy újabb hatáselemként jelenik meg.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM:

- ARONSON, E. (1987): A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- BAKOS, F. (1995): Idegen szavak és kifejezések kéziszótára. Akadémiai Kiadó, Budapest
- BERNÁTH, L. (2000): Műfajismeret. Sajtóház Kiadó. Budapest
- BUZINKAY, G. (2005): A magyar sajtó története I. . Ráció, Budapest
- DOMOKOS, L. (2005): Press & PR. Teleschola-könyvek, Budapest
- GALLYAS, F – FÜLÖP, G. (1972): Mit kell tudni a világ sajtójáról? Kossuth 1972.
- GÁLIK, M. (2000): Médiagazdaságtan. Aula, Budapest
- GAYER, Z. (1997): A Híradó képi retorikájának néhány jellegzetessége. Replika 1997/26

eszközök által ily módon torzított társadalomkép pedig hatással van a befogadók környezetükről kialakított képére.

McQUAIL (2003) részletes hatáseleméleti áttekintéséből kiemelkedik a propaganda és a tömegkommunikációs eszközök viszonyának elemzése. Értelmezése szerint korunkban a tömegkommunikációs eszközök a sikeres propaganda elengedhetetlen eszközei, mivel csak ezeken a csatornákon lehet biztosan elérni a teljes nyilvánosságot. Felhívja a figyelmet arra, hogy mindennapi tapasztalataink a hatás számtalan, bár nem jelentős példáját szolgáltatják. Az időjárás-jelentésnek megfelelően öltözködünk, egy reklám miatt veszünk meg valamit, számtalan módon reagálunk a médiahírekre, az erőszakos cselekmények vagy öngyilkosságok mintha médiabeli ábrázolásukat másolnák, vagy abból nyernének ösztönzést. A tömegkommunikációs eszközök hatását elfogadva korunkban kutatások a szélsőségek, marginalizált csoportok, az erőszak, a drog (KENYERES-MÉSZÁROS 2005), a környezeti kockázatok témakörében folynak. Magyarországon többen is foglalkoztak a cigányságot sújtó előítéletek tömegkommunikációs eszközökben való megjelenésével, kedvelt téma az erőszak fiatalkorúakra gyakorolt hatásának vizsgálata

Áttekintve a tárgyalt hatáseleméleteket az az egyszerű következtetés vonható le: a tömegkommunikációs eszközöknek van valamilyen hatásuk. A média részese a társadalmi és kulturális eseményeknek, hozzájárul a közgondolkodás témaszerkezetének alakításához. A médiumok a hírek, események kiválasztásának, tálalásának módjával bizonyos társadalmi, politikai, kulturális kérdések fontosságának képzetét keltik a közönségben. A hatás erőssége, tartóssága azonban szorosan összefügg azzal a társadalmi-szociális közeggel, amelyben a befogadó néző, hallgató olvasó él. Azok a tömegkommunikációs tartalmak, amelyek ellentmondanak az egyének mindennapi tapasztalatainak és szociális attitűdjeinek, értékeinek, világképének csak csekély mértékben vagy egyáltalán nem képesek befolyásolni a véleményeket. Kevés befolyásoló erővel bírnak azok a tömegkommunikációs tartalmak is, amelyek nem ténylegesen létező társadalmi információszükségletet elégítenek ki. A tömegkommunikációs eszközök befolyásoló ereje abban rejlik, hogy az általuk kibocsátott információmennyiség a befogadó közönség kulturális környezetének állandó és szerves összetevőjévé válik. Ebből, a részben a tömegkommunikáció által előállított és fenntartott kulturális környezetből az egyén nem vonhatja ki magát, s bár nem kell, hogy elfogadja a tartalmakat, vagy magáévá tegye azt, attitűdjeit, véleményeit mégis azokhoz méri. A hatáseleméletek csak részben érintik a tömegkommunikációs eszközök eltérő technikai adottságaiból eredő hatáskülönbségeket. Csupán GERBNER (2002) hívja fel arra a figyelmet, hogy a televízió milyen különleges szerepet tölt be a nézők mindennapi életében, milyen erős hatással van életvitelükre, s hogy a személyes tapasztalást is képes helyettesíteni. Magyarországon a kilencvenes évek végén GAYER (1997)

médiabeli megjelenése és hatása vizsgálatának legkiemeltebb magyar kutatója KÓSA (1998). A hatáselemzés meghatározó kutatói még a hetvenes években McCOMBS és SHAW (1972), akik az ún. napirend-meghatározó hatást vizsgálták. Megállapításuk szerint a tömegkommunikáció nem azt szabja meg, hogy az emberek mit gondolnak, hanem azt, hogy miről gondolnak valamit. Gondolataikat elfogadva és részletezve TERESTYÉNI (2002) a tömegkommunikációs eszközöknek fontos, de nem kizárólagos szerepet tulajdonít a társadalmi tematizáció folyamatában. A médiumok azon keresztül, hogy bizonyos témákat gyakrabban és hangsúlyosabban, más témákat ritkábban és kevésbé hangsúlyosan tűznek napirendre, akarva akaratlanul az aktuális társadalmi, politikai kulturális stb. kérdéseknek és problémáknak egy bizonyos rangsorát, fontossági sorrendjét tárják a közönség elé. Ezzel hozzájárulnak a közgondolkodás témaszerkezetének és napirendjének alakításához. Magától értetődő ugyanis, hogy azok a kérdések, problémák, témák, eszmék és állítások, amelyek hosszú időn keresztül a legfőbb hírforrásként szolgáló média napirendjének első helyein szerepelnek általában a közönség figyelmét is erőteljesen magukra vonják.

GERBNER (2002) értelmezésében a tömegkommunikáció következményeit a kultúrában megfigyelhető tág értelmű közös képzetek és fogalmak összefüggésében kell keresni. A tömegkommunikáció elsődleges hatása abban ragadható meg, hogy a benne rejlő előfeltételek és előfeltevések kifejezésre jutnak. A szerző úgy tartja, hogy a modern médián belül a televízió olyan szerepre tett szert a mindennapi életben, hogy helyettesíti a személyes tapasztalatot és a világ megismerésének más eszközeit a saját üzeneteivel. Kultivációs elméletének bizonyítéka az amerikai televízió szisztematikus tartalomelemzéséből származik. Véleménye szerint a gyerekek számára a televízió épp úgy a valóság megtapasztalásának elsődleges forrása, mint a család. Elméletét alátámasztották azok a közvélemény kutatások, amelyek szerint minél nagyobb mértékben van valaki kitéve a televízió hatásának, annál inkább elfogadja azt a fajta világszemléletet, amely a televízió üzeneteiben található.

Az ezredfordulón új elemként jelent meg a hírapparátusok szervezetszociológiai vizsgálata. JENEI (2001) elemzése szerint a médiumok nem közvetlenül és nem tükörszerűen tájékoztatnak a világ eseményeiről. A médiumok implicit módon rangsort, napirendet állítanak fel az aktuális közügyekről, és ezen keresztül járulnak hozzá az egyének napirendjének alakulásához. A hírek szelektálásában nem egy konkrét személy tölti be a kapuőr szerepet, a szelekciós döntések nem egyéni érdekektől és szándékoktól függenek elsősorban, hanem a hírszerkesztést jellemző szakmai-, gyakorlati-, szervezési kritériumoktól, értékektől. Ez azt jelenti, hogy a valóság a hírek folyamatában nemcsak szándékos manipuláció révén torzulhat, hanem akaratlanul, a hírszerkesztés szakmai módszertanából eredően is. A tömegkommunikációs

egy másik adón az Edgar Bergen show ment, több hallgató csak közben kapcsolt át Orson Welles rádiójátékára, melyet H.G. Wells "War of the Worlds" regényéből készített. Később Welles ismételten bement a rádióban, hogy ez csak egy szórakoztató műsor, hogy elkerüljék a katasztrófát. Az FCC, mely az amerikai elektronikus médiát felügyeli, később betiltotta a kitalált hírek közlését. Ez volt a leghíresebb rádióműsor, mely ezt először bizonyította, hogy a rádiónak milyen nagy hatása van hallgatóságára.

A hatásokról szóló vita örök és lezárhatatlan- állítja GÁLIK (2000). ZSOLT (2002) a hatáselméleteket öt fő csoportra osztja:

- Nagyon erős hatások modellje: ide tartozik a lövedékelmélet, meghatározott ingerre meghatározott válasz születik
- Korlátozott hatások modellje: a kibocsátó és a befogadó között közvetítők lépnek fel
- Minimális hatás-elmélet: a szimpatikus értékekre odafigyelünk, a nem szimpatikust észre sem vesszük
- Moderált hatások modelljei: szociálpszichológiai vizsgálatok mutatták ki a televízió és az ifjúkori erőszak közötti szignifikációt

A hatáselemzések következtében az elsőként kialakult lövedék-elmélet modell az első világháborút követő időszakban úgy tekintett a propagandáüzenetekre, mint információs lövedékekre, melyek a passzív tömegekre záporoznak. Ezek az üzenetek behatolnak az emberekbe, és hatásokat váltanak ki. A lövedék-elmélettel szemben a harmincas évek végén mind többen kezdtek hangsúlyozni, hogy az emberek egyenként reagálnak a tömegkommunikáció üzeneteire, s nem csupán befogadják azokat. LAZARSELD (1948) a negyvenes évek elején az USA-ban. Ohio állam egy megyéjében az elnökválasztási kampány során végzett felmérése azt az eredményt hozta, hogy a rádió és a sajtó nem befolyásolta az emberek politikai választását. A kampánnyal kapcsolatos további kutatások kimutatták, hogy a mikroközösségekben vannak emberek, az ún. véleményformálók, akik nagy befolyást tudtak gyakorolni társaik szavazási szándékára. A véleményformálókat a többieknél inkább befolyásolták választásukban a tömegkommunikációs eszközök. Ebből a kutatásból fejlődött ki a kétszakaszos kommunikációáramlás elmélete, mely szerint az üzenetek a tömegkommunikációból először a véleményformálókhoz áramlanak, s tőlük kerülnek tovább a lakosság kevésbé aktív csoportjaihoz.

A hetvenes években azok az áramlatok kerültek előtérbe, amelyek mind határozottabban képviselték, hogy a média erősen befolyásolja az emberek világképét, gondolkodását. ARONSON (1987) a reklámok hatásosságát kutatva már a kommunikátor személyiségének fontosságát is befolyásoló tényezők között említi. Ezekben az években kezdődnek meg a televízió által közvetített erőszak gyermekekre gyakorolt hatásainak vizsgálata. Az erőszak

A létra közepén találjuk azt a kifejezést, melyet leggyakrabban hallunk a televíziós hírek többségében. "A vagyoni kár jelentős". Hozzá esetleg látjuk a megtépázott háztetőket, a felfordult állatokat, a kidőlt telefonpóznákat. Ennek ellenére lehet, hogy bizonyos közegben a létra felső fokán levő "nemzetgazdaság" vagy "nemzeti vagyon" kifejezés lenne a legmegfelelőbb. Például akkor, ha híradónk a gazdasági szakemberek egy szűk csoportja számára készítené összeállítást. És a "tehenek elpusztultak" kitétel nagyon is megfelel egy koradélutáni helyi hírszövegben.

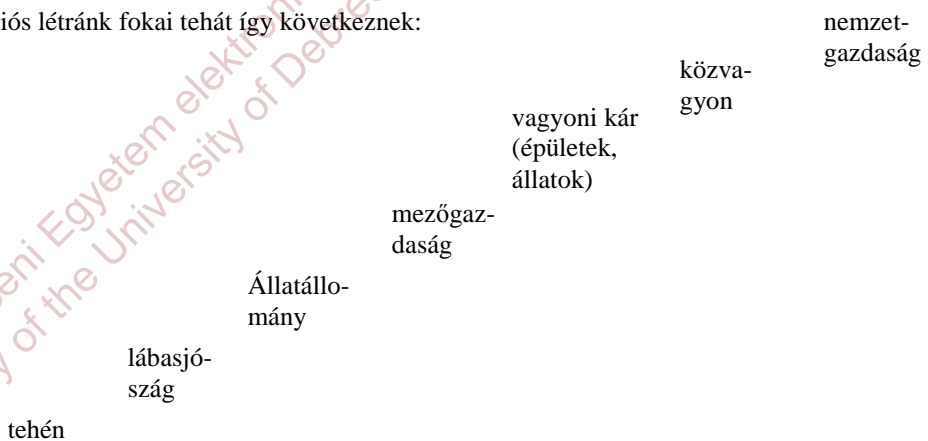
A jó televíziós szakember, részben rutinjának köszönhetően otthonosan mozog ezeken a létrafokokon. Tudja, hogy példánk esetében egy esti híradóban az "állatállomány-vagyoni kár" lépcsőfokok között szabadon használhat minden egyenértékű kifejezést. És azt is tudnia kell, hogy ha csak a Riskával operál, akkor élénk derültséget kelt majd izolált nézői körében. Viszont ha kizárólag a nemzetgazdaságról szónokol, akkor egyszerűen elveszíti alacsonyabb műveltségű, vagy az ügyben személyesen érintett nézőinek egy jelentős csoportját. Ez az absztrakciós létra elviekben minden alkalommal, és minden televíziós műfajban felrajzolható. Minél nagyobb gyakorlata van valakinek, minél több visszajelzést kapott már a nézőktől, annál pontosabb ösztönrel lép az absztrakciós létra megfelelő fokára.

### **7. Hatáselemelések**

A médiahatás elemzése központi témája a tömegkommunikációval kapcsolatos kutatásoknak. A hatások létezését soha nem vitatták a kutatók, különbséget a hatások erősségének megítélésében fedezhetünk fel. Összefoglalva az elmúlt közel 100 év ezzel kapcsolatos elméleteit az állapítható meg, hogy a XX. század 20-as és 40-es éve között az erős hatás létezéséről szóló érvek születtek, az 50-es és 60-as években a korlátozott, ill. a gyenge hatások meglétéről szóló modellek léteztek. A 70-es évektől kezdve egyre komolyabban veszik a média hatását, amely a 90-es évektől újra az erős médiahatás elfogadásához vezet, s a kutatók vizsgálata ma már arra terjed ki, hogy ezt a viszonylagosan erős hatást milyen módszerekkel érik el a médiumok, és milyen társadalmi-szociális környezetben teszik azt. A leghíresebb médiahatás történet egy Orson Welles rádiójáték bemutatójához kötődik. 1938. október 30-án, egy esős éjszakán több millió amerikai hallgatta a CBS esti műsorát, a "Mercury Theater on the Air" című műsort. Hitler akkoriban szállta meg Csehszlovákiát, és Lengyelország lerohanását fontolgatta. Az egész világon érezhető volt a feszültség. A rádióhallgatók a kiadott műsortól eltérően egy késő esti híradót hallottak, melyben izgatott beszámolók hangzottak el arról, hogy a marslakók leszálltak New Jersey-ben. Több ezer telefonhívás futott be a rádióállomásokra és az újságokhoz, katonai vezetőket rendeltek be az állomáshelyükre. A leszállóhely környékén forgalmi dugók keletkeztek, az emberek az utcákra rohantak, többen állították, hogy látták az idegeneket. Mivel

azzal, hogy leírjuk az égdörgést, és azt, ahogy a tehenet - nevezzük Riskának - agyonütötte a villám. Hírlétránk alsó fokán tehát Riska áll. Furcsán hangzana azonban egy ilyen hír az esti televíziós hírműsorban: "Tegnap óriási vihar pusztított X. megyében. Riskát agyoncsapta a villám." (Holott az adott család számára talán éppen így lehetne legjobban érzékeltetni a tragédiát. És talán a kisközösségi televízióban is ez a legmegfelelőbb közlési forma.) Feljebb kell lépünk tehát a fogalmi létrán. Riska csak egy családnak jelent egy kedves állatot, valójában Riska egy tehen a sok közül. De egy hír, ami így szól, hogy: "a tehenet agyoncsapta a villám", még mindig furcsán hangzik. És nem is fedi a teljes valóságot, mert nemcsak Riska tehen, de más lábasjóság is elpusztult, vagyis a megyében az "állatállományt óriási kár érte". Ez így már jobban hangzik az esti híradóban. Az utóbbi megfogalmazás, mely a Riska tehenet és a többi állatot egy fogalom alá vonja, egyfajta absztrakciója az eredeti fogalomnak. Elvonatkoztatás egy konkrét tehentől, Riskától úgy, hogy magasabb szintre emeltük a fogalmat. Ez a megfogalmazás már hírfarmájú ugyan, de még mindig hiányos. Ugyanis kár érte az egész mezőgazdaságot is, hiszen nemcsak állatok hullottak, de odalett a vetés, és épületek is romba dőltek. "A vagyoni kár jelentős" -mondhatjuk erre. Ez már igencsak elvont, absztrakt megfogalmazás kiindulópontunkhoz képest, mely mindössze arról szólt, hogy elpusztult a Riska. De ugyanakkor magában foglalja Riska és valamennyi lábasjóság halálát, meg azt is, hogy a házakat is kár érte. Ehhez kiegészítésképpen hozzá lehet tenni, hogy "nemcsak lakóházak, de középületek és utak is megrongálódtak". Vagyis károsodott a "közvagyon" is. Ha még tovább emelkedünk a fogalmi létrán, akkor megállapíthatjuk, hogy e tárgyak a nemzeti vagyon részei, valójában "a vihar tehát az egész nemzetgazdaságot sújtotta".

Absztrakciós létránk fokai tehát így következnek:



Riska

mentőalakulatokat és máris látszólag komoly hírekkel szolgáltunk. Éppen az ilyen hírek miatt lángol fel az Egyesült Államokban újra és újra a vita a televíziós híradókról, melyek problémáját sokan abban látják, hogy a televíziós hírek a szórakoztatóipar normái szerint készülnek. Szinte tankönyvi példa a két konkurens híradó műsorértékelése. Az egyik helyen a főnök kiabál: 'Disznóság, a tegnapi zárdatűzben az ő lángjaik sokkal magasabba csaptak mint a mieink'. Mire a válasz: 'Igen, de a mi apácáink viszont sokkal hangosabban sírtak'.

A házi videózás terjedésével - amit a lelkes amatőrök beküldenek a tévékbe - az ilyen tudósítások száma rohamosan nő, és a kényelem, vagy az erőltetett verseny a valós hírértékek torzulásához vezethet.

### **Ki ül a képernyő előtt?**

Egy adott televíziós közegben (országban, városban) a hírek - és persze minden más program - fogadtatása nagyban függ attól, éppen kik ülnek a képernyő előtt. Ennek megítélésében sokszor a műsoridő az iránytű. A jó hírszerkesztő más réteget céloz meg a hajnali híradóban, vagy késő éjszaka, mikor esetleg csak 200 000 nézővel számol, és természetesen sokkal közérthetőbbnek kell lennie, mikor tudja, hogy 2 millióan nézik. Itt a lényeg nem a nézőszám, hanem a célzott közönség összetétele. Az éjszakai híradók nézői rendszerint értelmiségiek, bonyolultabb fogalmakkal vagy összefüggésekkel könnyebben boldogulnak. Sokuk egyben nézője a főműsorbeli híradónak is. Ott azonban alacsonyabb iskolázottságú tömegek is társul szegődnek, akikhez más, egyszerűbb nyelvhasználattal kell szólni. De vigyázat: soha nem szabad megfeledkezni arról, hogy ez az egyszerűbb nyelv ajkbiggyesztésre, csalódott elfordulásra készítheti a műveltebb nézőt.

Az egyik legnehezebb televíziós újságírói feladat az, hogy az újságíró pontosan körül tudja határolni az éppen jelenlevő közönséget, és hozzájuk szólóan töltsse meg képi és fogalmi tartalommal közlendőjét. Ha itt hibázik a tévés újságíró vagy a tévés személyiség, akkor a közönség egy része egyszerűen kimarad a hírekből, vagy éppen ellenkezőleg, eltávolodik tőlük, mert felszínesnek érzi őket.

Az alábbi képzeletbeli fogalmi 'létra' gondolatát Horvát János televíziós újságíró ismertette meg a szakmai közvéleménnyel. HORVÁT (2002) arra szolgál példával, hogy egyazon esemény hányféle módon, hányféle szóhasználattal közvetíthető. A kiindulópont legyen az, hogy az országban valahol ítéletidő pusztított, nagy területen házak, istállók dőltek romba, állatok pusztultak el, vagyonok mentek tönkre, tetemes kár keletkezett. Ha minderről szűk családi körben, mondjuk egy idős vidéki házaspár számára tartanánk beszámolót, megelégednénk

A televíziós híreknek keretet a híradók adnak, vagyis tévéműsorok, melyeket stúdióból, azaz sajátos televíziós környezetből sugároznak. A stúdióban a mind hatásosabb hírközlési technikai berendezések segítik. (Pl. a "súgó gép", mely írott szöveget vetít a műsorvezetők elé.)

A fentiekből következően a televíziós (és értelemszerűen a rádiós) híreknek is más normáknak kell megfelelniük, mint az írott sajtó híreinek. Egy jó tévés vagy rádiós hír korrekt, világos, tömör és színes, vagyis pontosan tükrözi a lényeget, első hallásra érthető, a rendelkezésre álló minimális időben úgy tesz eleget az említett követelményeknek, hogy az esetleg passzív, szórakozott tévénéző figyelmét is megragadja és meg is tartja. A nyomtatott hír sorrendiségének az a jellemzője, hogy a legfontosabb információ a hír elejére, "a leadbe" kerül, és onnan bomlik széjjel. A televíziós hírek inkább mesélő műfajúak, apró történetek, melyeknek elejük, közepük és végük van, lehetőség szerint kis kerek egészek. Jó televíziós híret rendkívül nehéz készíteni. Lényeglátás, tömörítés, komoly anyanyelvi tudás, és az operatőrrel való tökéletes együttműködés teheti élvezhetővé és hatásossá a maximum másfél perces alkotásokat.

A televíziós hírek a műfaj jellegének megfelelően rendszerint egy figyelemfelkeltő felütéssel indulnak, majd kronologikus rendben folytatódnak. Éppen ezért a jó televíziós hírt igen nehéz meghúzni, vagy lerövidíteni. A jó televíziós és rádiós hírszöveg három alkotóeleme:

- a „drámai” felütés
- az ok
- a várható hatás

### **Kép és szöveg**

Egy harmincperces híradó nem tartalmaz több szöveget, mint egy közepes újságcikk. Egy átlagos híradós hír hossza nem több, mint 30-40 másodperc, vagyis 4-6 írott sor. Talán ezért sem képes kiszorítani a tévé az újságokat, hiszen itt nemcsak a tartalom kevés, de a tényeket, számokat is óvatosabban kell adagolni, mivel azok egyszeri hallásra nehezen emészthetők. A csökkentett terjedelem csökkenést jelent a szavak számában is. Ezzel szemben a televízió rendelkezik a képi információk egész sorával, mely pótolhatja a szó hiányát. A képpel és a műsorvezető számára felkínált metakommunikációs lehetőségekkel - ezekről a későbbiekben szó lesz - valóban plusz információkat lehet nyújtani.

Tény az is, hogy a kép meglepte gyakran ál-hírekhez vezet. Sokszor egy eseményről csak azért számolnak be, mert 'van róla kép'. Erre a leggyakoribb példa az olyan katasztrófahír, mely az újságban csak valahol az utolsó oldalakon kapna helyet, a tévében viszont előkelő helyre kerül. Tipikus példája a pakisztáni, alaszka stb. vonatszerencsétlenség, mely történhetett akár 5 évvel korábban is. Elég 30 másodpercig mutatni az összetorlódott roncsokat, a rohanó

műsorokról. Ennek a gyorsjelentésnek a kibővített, részletezett változata szolgál alapul aztán a későbbi elemzésekhez, ebből merítenek a hirdető ügynökségek és döntenek el, hogy mikor és hol akarnak hirdetni. Külön érték a hirdető szemponyjából, hogy milyen vásárlói réteg vagy csoport az adott műsor legbiztosabb közönsége. Nyilván az inkább nyugdíjasokat érdeklő műsorban kevésbé érdemes sportfelszereléseket hirdetni, és a sportműsorok közben sem a legjobb hirdetési anyag az ókori irodalmat népszerűsítő kiadványok reklámja. Néző nélkül léteznek műsorok, de televízió aligha. Így van ez a reklámmal is.

## **6. Műfajelmélet**

A sajtóműfajok meghatározásának egy – a szakma alapján leginkább elfogadott-meghatározását- a Magyar Újságírók Országos Szövetségének felkérésére Bernáth László adta meg. BERNÁTH (2000) szerint minden műfajnak, tehát a rendszeresen megjelenő, a széles nyilvánosság számára készült sajtó egészének legfontosabb eleme az az információ, amit általában hírként emlegetünk. A hír felületesen azt jelenti, hogy a médium közli kivel, mivel, hol, mikor, hogyan, mi történt és miért. A sajtó alapfunkciója ez a hír-adás, amelynek a polgári társadalom kialakulásának hajnalán különösen megnőtt a jelentősége. Ez alapján a sajtóműfajok egyszerűsített csoportosítása:

- Tájékoztató műfajcsoport (hír, tudósítás, interjú, nyilatkozat)
- Riport műfajcsoport (elemző riport, tényfeltáró riport, szociografikus riport)
- Publicisztikai műfajcsoport (jegyzet, kommentár, glossza, karcolat, nyílt levél, kritika)
- Járulékos műfajcsoport (irodalmi műfajok, rejtvény, humorra, képekre épülő műfajok)

### **6.1. A televíziós hírek**

A sajtót azért találták ki, hogy híreket, információkat közöljön, továbbítson. Ma a közügyekről való tájékoztatás legátfogóbb intézménye a televízió, s ebből a szempontból legfontosabb műsora a tv-híradó. A hírközlő-tájékoztató műsorok alapfunkciója, hogy az állampolgárok számára folyamatosan biztosítsák a társadalmi, politikai, gazdasági életben és a nagyvilág történéseiben való eligazodáshoz szükséges információkat. Tegyék megismerhetővé és ezáltal megítélhetővé a legfontosabb eseményeket, a közügyeket és problémákat, az ezekkel kapcsolatos különféle álláspontokat. A televíziós és rádiós hír, - ezeket nevezik hangos híreknek - más szövegezést igényel, mint az újsághír. De nemcsak a feldolgozása, hanem a nézőkhöz való eljuttatása is másként történik. És ezen a ponton már a rádiós és a televíziós hír is elválik egymástól.

magunkét. Mások kerülnek az ütközést, a sajátjukat előbb, vagy később kezdik, és az ellenfél híradójával szemben például filmet adnak. Milliónyi apró trükk ismert, amihez szükséges a műsorszerkesztők fantáziája, bátorsága, és természetesen a felmérések, melyek útbaigazítanak. /Lehet, hogy éppen azért nem szabad pl. ütköztetni mondjuk híradót híradóval, mert a harmadik csatornán futó műsor sikere, nézettsége oly nagy, hogy eleve pénzkidobás, reménytelen vállalkozás vele szembeszállni./

Ma már korszerű módszerekkel mérik a nézői szokásokat. Ám nem mindig volt ez így. Az amerikai televíziózás indulásakor az első kezdetleges mérési módszer a 'vízpróba' volt. Bármily hihetetlen is, kezdetben úgy mérték a műsorok nézettségét, hogy ellenőrizték a nagy bérházak vízfogyasztását. Az volt ugyanis a tapasztalat, hogy az emberek többnyire a filmeket megszakító reklámok alatt látogatják meg a mellékhelyiséget. A vízfogyasztás mennyiségéből következtettek tehát az egyes műsorok nézettségére. Ennek az 'özönvíz előtti' módszernek természetesen hamar vége szakadt, jöttek a telefonos felmérések. Találomra felhívtak embereket és érdeklődtek: ők melyik műsort és miért nézik. Ahogy a módszerek fejlődtek, úgy lehetett egyre többet megtudni a nézői szokásokról. Tudatosan választották meg a mintát, tehát azt, hogy kiket keresnek meg kérdéseikkel. Ügyeltek arra, hogy legyenek köztük fiatalok és öregek, nők és férfiak, tehetősek és szegények, vidékiek és városiak egyaránt. A felmérések kezdeti szakaszában a világ valamennyi televíziója a számok bűvöletében élt. Az volt a fő kérdés, hogy melyik csatornának hány nézője van. Aztán ahogy szaporodtak a csatornák, egyre inkább más számok is fontosságra tettek szert. Pl. hányan kezdték el nézni a műsort és hányan hagyták ott. Az egyik legfontosabb adat a 'súlyozott nézőszám' lett, az, hogy hányan nézték végig ténylegesen a műsort. Ha valaki csak félig, vagy negyedéig látta, annak 'szorzója' csak 0,5 vagy 0,25. De fontos lett az is, hogy az éppen tévét nézők közül hány százalék figyeli az adott műsort. Mert lehetséges, hogy egy műsor súlyozott nézőszámából kiderül, hogy egy műsort a lakosság 20%-a nézte végig - pl. kétmillió ember -, de a másik 50% esetleg a konkurenciát nézte. Ugyanakkor késő este 2-3 % vagyis két-háromszázezer néző igen jelentős szám, ha az összes akkor éppen tévét néző ember mindössze 5% - tehát ezt a műsort nézi több mint a fele. E számokat kutatók és szakemberek százai vizsgálják. A fejlett közvélemény-kutató cégek ma már rendkívül pontos adatokat szolgáltatnak. Az egyik legismertebb mérési módszer a lakosság széles köréből választ a mintavétel alapjára családokat. A család tévékészülékén, vagy készülékein piciny berendezések helyezkednek el, a családtagok mindegyike saját csatornaváltóval rendelkezik és a készülékek pontosan rögzítik, hogy melyik családtag milyen műsort nézett és mennyi ideig. Mit nézett az apa, az anya, mást nézett-e a fiú és a kislány? A szerkezetben tárolt adatokat éjszaka telefonvonalon 'lehívják', és reggelre összesítve készen van a gyorsjelentés az előző napi

televíziózás kizárólagos volt, szintén elmozdult egy új irányba, megjelent a központi, a kulturális műsorokat támogató kezdeményezés.

Az európai és amerikai mozgás tehát látszólag egymás felé közelíti a modelleket, egy alapvető különbség azonban továbbra is fennmaradt. Nevezzék bárhogyan is televíziójukat, /köztvétel, nemzeti adók, közszolgálati műsorszórók stb./, az európai államok nehezen mondanak le beleszólási jogukról legalább egy országos adó műsorába. Az Egyesült Államokban az állam ilyen igénnyel nem jelentkezik, s ha voltak is kísérletek a közvetlen állami beleszólásra, ezek hamar elbuktak.

## 5. *Nézők és nézettség*

Eben a pillanatban a világon mindenütt zajlik a csatornák-versenye. Tudományos módszerekkel vizsgálják, melyik műsornak mekkora a nézőtábora, hányan, milyen korösszetételű és főleg milyen vásárlóerővel bíró nézők nézik a műsorokat. Ez utóbbi ugyanis a reklámozók szemszögéből igencsak fontos, hiszen ez ad támpontot a hirdetőknak, hogy hol, milyen reklámot érdemes elhelyezni. De fontosak a felmérések a nem hirdetésekből élő állomások számára is, hiszen korántsem mindegy, hogy egy adott műsor megtalálja a közönségét, vagy sem. A gyermekműsor eléri-e a gyermekeket, vagy rossz időben kerül sugárzásra és csak a nyugdíjasok láthatják, az autó-motor műsorokat tudják-e nézni azok, akiket valóban érdekel, vagy pedig más időben, más sávban kellene műsorra tűzni, stb.

A televíziós műsorszerkesztők „sávokban” gondolkodnak. Megkülönböztetik a délelőtti, délutáni, koraesti és későesti sávokat, e két utóbbi között a legfontosabb a főműsoridő, mely 7 óra körül kezdődik, és este 10-ig tart. Ezt nézik a legtöbben, ekkor telepszik a család együtt a képernyő elé, ekkor ér el a legtöbb nézőt a hirdetés. E sáv két tartópillére a világon mindenütt az esti film és az esti híradó. Nem mindegy azonban hogy milyen ez a film. Egy kellemesen andalító alkotás, amit délután kedvtelve nézünk, este 9-kor esetleg untat. Egy pikáns szerelmi történet, amelyen jól szórakozunk este 11-kor, felháborít este 8-kor, mert mellettünk ül 10 éves gyermekünk. A műsorok és a televízióban vetített filmek nem egyszerűen jók vagy rosszak, mint a moziban, nemcsak "abszolút" értékük van, hanem helyi értékük is. Jók vagy rosszak abban a műsorsávban lesznek, ahol vetítik őket. Ez a műsorszerkesztés lényege. Megtalálni a műsorok számára a legmegfelelőbb műsorhelyeket, és a műsorhelyekre a legmegfelelőbb műsorokat. És eközben nemcsak a nézőkre s a művekre kell figyelemmel lenni, de a konkurens csatornákra is. Arra, hogy a másik éppen akkor mit vetít.

A műsorszerkesztéssel kapcsolatosan több módszer verseng egymással. Vannak, akik kedvelik az ütköztetést. Ha a másik csatorna híradót ad este 8-kor, akkor mi is ott sugározzuk a

lassan elmozdult a kereskedelmi televíziózás irányába, és ez a folyamat a 80-as években igencsak felgyorsult.

Először Angliában engedélyezték a kereskedelmi televízió megjelenését a 60-as években. Később a nyugat-európai országok többsége is hozzájárult az új adók beindulásához, és egyre több helyen alakult ki egy úgynevezett 'duális', kettős rendszer, amelyben egymás mellett létezik a közpénzekből fenntartott állami és a reklámokból élő kereskedelmi televízió. Angliában az állami BBC /British Broadcasting Corporation/ 1-es és 2-es műsora mellett létezik az ITV /Independent Television/ és a Channel 4. E két utóbbi adó reklámokból él. Olaszországban, Franciaországban is megszülettek a magáncsatornák, és hamarosan az állami adók is rájöttek arra, hogy némi reklámot építve műsorukba komoly bevételekre tehetnek szert.

A néző számára tehát a képernyőn kezdett eltűnni a különbség, itt is, ott is reklámokat látott. /Egyedül a BBC őrzi Európában reklámentességét./ Voltak és vannak persze olyan nyugat-európai országok, ahol mind a mai napig nincs országos kereskedelmi tévé. Ilyenek a skandináv országok, Svájc vagy a szomszédos Ausztria. A nézők azonban itt is megteremtik saját választási lehetőségüket. Kábelen nézhetik a nekik is szóló, más országból érkező, akár anyanyelvi műsorokat is.

A volt szocialista országokban sokáig nem volt vitatéma, hogy létezhet-e az állami tévé mellett másfajta adás is. A szocialista rendszer széthullásával azonban a legtöbb országban új lehetőségek nyíltak a médiumok számára, sokhelyütt új törvények is születtek, és ma már a legtöbb helyen működik helyi vagy országos kereskedelmi adás.

Az Egyesült Államokban is elég korán megjelentek bizonyos problémák a kizárólagosan létező kereskedelmi modellel kapcsolatban. Az elsődleges kereskedelmi érdek egyre inkább kiszorított olyan műsortípusokat, melyek fajlagosan drágák voltak, és ehhez képest kevés reklámot lehetett hozzájuk kapcsolni. Az amerikai kereskedelmi televíziózás első komoly "áldozatai" az igényes tévéjátékok és gyermekműsorok voltak. Helyüket egyre inkább átvették a mozifilmek televíziós változatai, a sorozatfilmek, valamint az igénytelen, kevés mozgású és gépies módon készült rajzfilmek. A pergő kereskedelmi műsorok nem bírták el a hosszú komolyzenei közvetítéseket, koncerteket sem. Hamarosan ezek is eltűntek a műsorokból, és veszélybe kerültek az igencsak drága természet- és dokumentumfilmek is. A 70-es évek közepére tehát a képernyőkön háttérbe szorult a kultúra egy jelentős szelete. Ezért állami közbenjárásra létrehoztak egy olyan országos tévéláncot, mely nem reklámpénzekből, hanem adókból és önkéntes adakozásból tartja fenn magát. Ez a PBS /Public Broadcasting System/, amely megpróbálja a háttérbe szoruló műfajokat a képernyőre segíteni. Leonard Bernstein híres sorozata a zenéről e televízió alkotása volt, és itt készül a *Szezám utca* is, ez a világszerte közkedvelt gyermekprogram. Vagyis az amerikai modell, ahol kezdetben a kereskedelmi

befogadója az információknak, hiszen elég csak a tévét bekapcsolnia. Tartalomjegyzék alig van. Aktívan nem tud a hírek sorrendjébe beleavatkozni, ki van szolgáltatva a szerkesztői önkénynek, vagy éppen szakmai tudásnak. Tehetetlen a hírek megfogalmazásával szemben, melyet persze számára a jó televíziós újságíró egyetlen hallásra is érthetően talál, és ha figyelme elkalandozik, arra várhat csak, hogy a híradás végén a fontosabb tudnivalókat talán megismétlik számára. Bizonyos híreket rokonszenvvel fogadhat, mert szereti a hírt közlő személyt, de ugyanígy ellenszenvvel is viszonyulhat hozzájuk, mert esetleg nem kedveli azt, aki közli őket vele. Ez a másfajta kötődés a hírekhez sajátos feladatot ró a hír közvetítőjére, a televíziós újságíróra. Természetes az is, hogy a televízió kínálta lehetőségek, a képi eszközök, a hanghatások mind olyan lehetőségek és kihívások, melyekkel a televízió információs műsorainak készítői élhetnek.

#### **4. *Televíziós modellek***

Európában a posta már századok óta, a telefonszolgáltatás pedig e századtól kezdve kizárólag állami monopóliumként működhetett. Amikor a rádió a század elején megjelent, az is államivá lett, s a II. világháborút követően a televízió is mindenütt állami televízióként kezdett el működni. A rádió és a televízió fenntartásáról az állam úgy gondoskodott, hogy a tévékészülékek után előfizetési díjat szedett. E közpénzből működő intézményeket Európa legtöbb országában kezdetben állami rádióknak és tévéknek nevezték, majd később hangzatosabb nevet találtak a számukra, ezek lettek a közszolgálati adók.

Az Egyesült Államokban más volt a helyzet. A posta ott is állami fennhatóság alatt működött, a telefonszolgáltatás azonban nem. Kezdetről fogva magán telefontársaságok alakultak, és ennek mintájára jöttek létre később a magánrádiók és magántévék, melyek nem előfizetési díjból, hanem reklámokból tartották el magukat. Kereskedelmi vállalkozások voltak tehát, s ezért kereskedelmi rádióknak vagy tévéknek nevezték őket.

A két modell elsősorban tehát abban különbözött egymástól, hogy milyen pénzből működtették őket. Az 1950-es évek végén, 60-as évek elején műsoraik kísértetiesen hasonlítottak egymásra, egyetlen komoly különbség volt, hogy az amerikai műsorokat olykor reklámok szakították meg. Pár esztendő elteltével azonban mindkét modellnek kezdtek kiütközni a gyenge pontjai. Európában egyre inkább kiderült, hogy az igényes televíziózás rengeteg pénzbe kerül. A nézői igények egyre változatosabbak lettek, és a nézők egyre kevésbé elégedtek meg azzal, hogy csak és kizárólag egy kötelező étlap szerint találják eléjük a műsort. Ha választhatnak árucikkek, politikai pártok között, miért nincs meg ehhez a joguk a televízióban? Kettőnél több csatornát működtetni előfizetési díjból, esetleg állami költségvetésből azonban még egy gazdag ország sem képes. Így az európai modell - elsősorban pénzügyi okokból - a 60-as évek elejétől kezdve

Magyarországon a rádiózásban és televíziózásban a rendszerváltásig közvetlen pártirányítás alatt működött a két állami monopólium, a Magyar Televízió és a Magyar Rádió. Kis mértékben jelentett változást ezen az, hogy a nyolcvanas évek második felében kábelhálózaton megindította adását néhány önkormányzati televízió. 1992-ben kezdte meg működését a Duna Televízió. 1994-ben a sajtótörvény és a frekvenciatörvény kikapuit kihasználva rendeletben szabályozták az un. nem kereskedelmi helyi rádió- és televíziók stúdiók alapítását. A rádiózásról és a televíziózásról szóló 1996-os médiatörvény tette lehetővé a kereskedelmi rádiók és televíziók törvényes működését. Magyarországon az ORTT 2006. április adatai szerint 25 műholdas-, és 452 vezetékes műsorszolgáltató működik hivatalosan.

### 3. A nyomtatott és az elektronikus média jellemzői

A tömegkommunikációs eszközöket a tartalmakat hordozó technika alapján két nagy csoportra oszthatjuk: (A) nyomtatott és (B) elektronikus média. DOMOKOS (2005) ezen csoportokon belül az alábbi típusokat különbözteti meg:

A/1) minőségi lapok, folyóiratok (a jelenségek mélyebb összefüggéseit vizsgálják, és interpretálják)

A/2) szórakoztató lapok, folyóiratok (populáris, bulvár)

B/1) tájékoztató műsorok (gazdasági, közéleti, politikai, ismeretterjesztő műsorok)

B/2) szórakoztató műsorok (zenés műsorok, talk-show-k, kabarék, sportközvetítések)

A felosztás meghatározza a médiacsoportok befogadási jellemzőit is:

<u>Nyomtatott média</u>	<u>Elektronikus média</u>
Az olvasó válogat a cikkek között	Más által szerkesztett műsort kapja
A cikk ismételhető	Az ismétlés nem lehetséges
Olvasni tudni kell!	
A terjedelem kevésbé korlátozott	A terjedelem korlátozott
A szöveg az információhordozó	A kép az elsődleges (80%)

A televíziós hírek tehát nem egyszerűen hangosan felolvasott újsághírek. A néző csak részben azonos az olvasóval, és eltérő módon fogadja be a televízióból nyert információkat. Ennek megfelelően, az optimális hatás érdekében az információk is mások, más formában, elrendezésben kell érkezniük. Az újságolvasónak aktívnak, cselekvőnek kell lennie. El kell mennie az újságért, lapozgatnia kell benne. Cserében maga szabhat meg egész sor olyan mozzanatot, amely a néző esetében adott. Maga dönti el, hogy az első vagy az utolsó lapon kezd el az olvasást, és ha akarja, újraolvassa a híreket, esetleg összeveti őket egymással. Ha valamit nehéznek ítél, átugorja, vagy többször elolvassa. A néző viszont készen kap mindent, passzív

amelyhez a technikát a posta biztosította, s adta egyúttal sugárzási engedélyt. Az engedély 20 évre szólt, amit évről évre meghosszabbítottak. 1945 után Rákosi Mátyás nevéhez fűződik a Néprádió. Primitív szerkezet, egyetlen gomb van rajta, mindössze kinyitható vagy elzárható; a vevőkészülék a helybéli postán van, innen ágazik el több száz vagy ezer néprádióhoz a hang. Csak a Budapest I-et, a mai Kossuth Rádiót lehetett vele fogni. A rádió az ötvenes évek közepén érte el a csúcspontját. 1954-ben Szepesi György közvetítette Svájcból a labdarúgó világbajnokság döntőjét, amelyet milliók hallgattak. A magyar „Aranycsapat” ezüstérmes lett; a vereség miatt megdühödött tömeg a budapesti Nagykörúton felborogatta a villamosokat. Talán nem elhanyagolható sajtótörténeti ismeret, hogy ugyanezt a sporteseményt a másik fél, az NSZK-válogatott szurkolói televízióon látták. Igaz, „csak” fekete-fehéren, ráadásul a magánháznál még nem is tettek szert tévékészülékre. A rádió 1956-ban került ismét a figyelem középpontjába.. A Magyar Rádió épületét szétlőtték, a Parlamentbe költözött, bementői onnan kértek segítséget a szovjet invázió ellen.

A televíziózás kezdetei 1925-ra tehetőek: Európában Birdnek ekkor sikerült az első arcképet továbbítania. A televízió kifejezés egyébként a görög tele és a latin visio (így együtt távolbalátvány) kifejezésekből ered. Az első készülékek 1928-ban készültek el. 1935-ben Németországban egy héten háromszor sugároztak adást, amelyet néhány nyilvános szobában lehetett megtekinteni. Az Egyesült Államokban 1939-ben indult meg a televíziózás, - s mivel itt a háború alatt nem állt le a fejlődés – 1949-re már kifejlesztették a színes televíziót. A Magyar Televízió kísérleti adásai 1954. januárjában, a rendszeres tévéközvetítések 1958. februárjában kezdődtek. A televízió születésének hivatalos dátuma 1957. május 1. Ekkor a Cambridge-i PYE cégtől vásárolt első és egyetlen közvetítő kocsival, négy kamerával, szuperortikon rendszerrel működő mikrohullámú adóval, rádiós kölcsönként riportterekkel közvetítették a budapesti Hősök teréről egymillió ember felvonulását, politikai nagygyűlést és Kádár János beszédét.

7. kép: **TV Híradó szignál**



**Forrás:** saját gyűjtés

8. kép: **TV Híradó stábértekezlet**



**Forrás:** saját gyűjtés

1959-ben készül el az első Tv Híradó, önálló főcímmel.

*Esti Kurír*. A II. világháború kezdetén az antifasiszta harcban jelentékeny szerepe volt a *Népszavának*. A II. világháború befejeződése után egy negyedév alatt feléledtek a napilapok. Újraindult a *Népszava*, a *Szabad Nép*, új évfolyamszámozással megjelent a *Magyar Nemzet*. 1956 novemberétől a *Szabad Nép* új néven *Népszabadságként* jelent meg. A hatvanas évektől indul meg az irodalmi folyóiratok elterjedése. Megjelenik a *Kortárs*, a *Jelenkor*, az *Élet és Irodalom*, a *Kritika*. A nyolcvanas évek eleje a második nyilvánosság kialakulásának időszaka. 1981-ben megjelenik a *Beszélő* című, illegálisan, lapengedély nélkül stencilezett folyóirat. 1988-ban független irodalmi, társadalmi, kritikai lapként megindulhat a *Hitel*, 1989-ben megjelenik az első magyarországi bulvársajtótermék, a *Reform*. 1988-ban a lapengedélyzési rendszer eltörlése, és a társasági törvény megteremtette a jogi lehetőséget új lapok alapítására, ill. a tulajdonosi szerkezet megváltozására. Az országos napilapok piacán már nem volt hely új organumok megjelenésére, ezért a külföldi, elsősorban szakmai befektetők számára valódi értéket a már piacon lévő organumok jelentettek, amelyek biztos előfizetői táborukkal tették alkalmassá a lapot a hirdetési piacon való megjelenésre. A magazinok piacán azonban annyira szegényes volt a kínálat, hogy különösebb kockázat nélkül lehetett új képeslapot kiadni. Hazánkban ma két nagy külföldi befektető uralja a napilapok piacát a Bertelsmann-, és az Axel Springer kiadók.

A rádió őseivel a század végén ismerkedhetett meg a budapesti közönség Puskás Tivadar hírmondója révén. A telefonhírmondó 1893-tól telefonkábelen jutatta el a felolvasott híreket az előfizetőkhez, akik bármikor tárcsázhatták a központot.

5.kép:Telefonhírmondó 1899.



6.kép:Telefonhírmondó pecsét 1943.



For  
rás:  
Ma  
gyar  
Rád

ió Kincsestár

Forrás:Magyar Rádió Kincsestár

1906-ban Fessenden kapcsolta össze a vezeték nélküli távírókészüléket és a telefonmikrofont, a készülék már emberi beszédet is közvetít. Fejlődését az első világháború gyorsította meg, de a civilek között csak 1920 után terjedt el. Hazánkban 1923-ban a Magyar Távirat Iroda megvásárolta a Telefonhírmondó részvényeit, és ez a vállalkozás kapta meg a rádiókoncessziót. 1925. december 1-jén egy 2 kW teljesítményű adóval indult meg a sugárzás. A rádió jogi szabályozása Kozma Miklós nevéhez fűződik, aki 1921-től haláláig, 1941-ig áll szoros kapcsolatban a rádióval. A jogszabály szerint a rádiónak kötelessége a napi műsorszórás,

kideríthető volt. Ebben az időszakban a lapokban a közművelődéssel egyenrangú - sőt olykor elsődleges - szerep jut a napi politikának. A 19. század végén megjelenik az üzleti szempont, a politikai szempont háttérbe szorul. Az újság egy eladható hirdetési felületté válik, amelynek birtokában van a hír, amely fontos az üzleti élet szereplői számára. A hír olyan értékévé vált, amelynek nem elegendő igaznak lennie, az üzleti szempontok miatt érdekesnek is kell lennie. 1881-ben a minisztertanács két országgyűlési tudósítónak adta meg a hírszolgáltatás jogát, ezzel megszületett a *Magyar Távirati Iroda*.

3. kép: Népszava



4. kép: Szegedi Napló



**Forrás:** saját gyűjtés

**Forrás:** saját gyűjtés

1878-ban megjelenik az első vidéki napilap a *Szegedi Napló*, melynek munkatársai között szerepelt Mikszáth Kálmán, Gárdonyi Géza és Móra Ferenc is. 1880-ban a Magyarországi Általános Munkáspárt lapjaként megjelenik a *Népszava*.

1914-ben lépett életbe az új sajtótörvény, amely a gyakorlatban törvényt jelentett a sajtó államosításáról. Az első világháború kitörése után bevezetett cenzúra a lapok nagy részét a háborús politika szolgálatába állította. Az 1918-as polgári demokratikus forradalom megszüntette a cenzúrát, és törvényben biztosította a sajtószabadságot. A kormány államosította a Magyar Távirati Irodát, irányítása a miniszterelnökséghez tartozott. Vezetője Kozma Miklós százados a szegedi ellenforradalmi kormány propaganda és hírszerző osztályának vezetője lett, aki 1941-ig irányított a szolgálatot. Később Kozma rendelte el, hogy Horthy Miklós vidéki útjain az MTI megbízható újságírójának kell jelen lennie, s így csak ezen a központi úton juthatnak el információk a bel és külföldi sajtóhoz. A Tanácsköztársaság leverése után ismét, bevezették a cenzúrát, amely elsősorban a baloldali sajtó ellen irányult. A polgári napisajtó periodikái közül a kormány félhivatalos lapja a *Budapesti Hírlap* volt. Az 1932-ben alakult Gömbös-kormány újságjai a *Függetlenség* és az *Esti Újság* voltak. Klerikális lapnak számított a *Nemzeti Újság* és az *Új Nemzedék*, konzervatív kispolgárság a *Budapesti Hírlapot* olvasta, liberális riportlap volt az

## 1. kép: Magyar Hírmondó



**Forrás:** saját gyűjtés

## 2. kép: Pesti Hírlap



**Forrás:** saját gyűjtés

Az első magyar nyelvű újságot 1780 és 1788 között Rát Máttyás, Révai Miklós és Patzkó Ferenc Ágoston nyomdász jelentette meg Pozsonyban *Magyar Hírmondó* címen, 320 előfizetővel. BUZINKAY (2005) értékelése szerint a lapot a II. József iránti feltétlen tisztelet, és a bécsi hivatalos egyházpolitika népszerűsítésnek törekvése jellemezte. 1841-ben jelent meg a *Pesti Hírlap*, amely vezércikkeivel, rovataival és színvonalával az első modern politikai napilap volt Magyarországon - 5200 előfizetővel. Szerkesztője Kossuth Lajos volt, aki nemcsak szerkesztette a lapot, de a cikkek többségét is ő maga írta. (KOSÁRY – NÉMETH G. 1985) A forradalom leverése után a sajtószabadságot formálisan érintetlenül hagyta a bachi abszolutizmus. Elvileg szabadon lehetett nyomtatni az újságokat, de bevezették az utólagos ellenőrzést, mely szerint a kész nyomtatványokat be kellett mutatni a rendőrségnek, amely az árusításról döntött. A látszólagos sajtószabadságnak az 1852-ben kiadott sajtótörvény – amely a kiegyezésig volt érvényben – vetett véget. A 45 paragrafusból álló törvény nemcsak a nyomtatott sajtó termékeire vonatkozott; minden sokszorosított nyomdatermékben megtiltotta a trón, a birodalom egysége, a vallás, az erkölcsiség, a közrend témájának érintését. Aki ezeket megsértette, büntetőjogi felelősséggel tartozott. A kiegyezéssel ismét szabad lett a magyar sajtó, és újra hatályba lépett az 1848-as szabad sajtóról szóló törvény. Ekkor kezdődött meg a lapok szakosodása, megszületett a magyar sajtókultúrában fontos szerepet játszó első vicclap, a Borsszem Jankó. Az újságírás vonzó, és egyre népesebb pályává változott. BUZINKAY (2005) adatai szerint 1857-ben 79 „író”, 1870-ben 151-et, 1881-ben ben 288 író-hírlapírót (köztük 9 nőt) tartottak számon. A 19. század második felében a politikai lapok a korabeli közélet alakító tényezőivé váltak. A politikai pártok ugyan ritkán vállalták egy-egy lap nyílt támogatását, de nem is igen titkolták támogató szerepüket, hiszen a vezércikkírók szövegeiből ez könnyen

is sikerült megbuktatni, viszont addigra a sajtó már olyan nélkülözhetetlen eleme lett a londoni társadalmi és irodalmi életnek, hogy a lapok folyamatos elterjedése és szaporodása megállíthatatlan volt. 1771-től parlamenti híreket, jegyzőkönyveket is lehetett közölni, s a 19. sz. elejére a sajtószabadság feltételei - legalábbis a békeidőben - biztosítva voltak. 1855-ben eltörölték a bélyegadót is.

A 19. sz. döntő jelentőségű volt a sajtó történetében: ekkor született meg a ma is élő újságírói foglalkozás, alakult ki Angliában és Amerikában a modern újságstruktúra, jöttek létre a laptulajdonlás és a lapelőállítás új formái, s ekkor lett a sajtó a korábbi irodalmi kötődés helyett az üzleti világ része. Technikai találmányok során át - melyek között az egyik legjelentősebb a hengeres körforgó (rotációs) gép volt (1865) - a példányszám növelésében a linotípus, az automatikus szedés és soröntés feltalálása hozta a robbanásszerű változást. Az első linotip gépet a *New York Tribune* állította munkába 1886-ban, milliós példányszám nyomását téve lehetővé.

A 19. sz. végére, a századfordulóra létrejöttek azok a szervezeti és technikai feltételek - beleértve a közlekedés és a hírközlés találmányait -, amelyek lehetővé tették a világsajtó kialakulását, mindkét értelemben: részben híreivel az egész világot átfogta, részben több kontinensen elterjedt lapok jelentek meg, ha ezt a nyelvi korlátok lehetővé tették. A világsajtó egyúttal üzleti szempontú, szenzációra alapozó sajtó, mely korlátokkal találta magát szembe. A 20. sz. sajtója e feltételek és e fenntartások jegyében növekedett - olykor vitatott - nagyhatalommá.

Magyarországon az első nyomtatott újságlevél 1587-ben jelent meg német nyelven, és a szigetvári pasa vereségének leírását tartalmazta. Az első újság (latin nyelven) 1705-ben *Mercurius Hungaricus* címmel jelent meg, szerkesztője és szerzője Ráday Pál Rákóczi Ferenc személyi titkára volt. A lap célja az volt, hogy az egyoldalú bécsi beállítással szemben a felkelés valódi okait és eseményeit a külfölddel megismertesse. A lap rendszeres megjelenése nem valósult meg: 1705 és 1710 között mindössze hat szám jelent meg. Ennek ellenére ezt a lapot tekintik a magyarországi hírlapirodalom ősének.

találmányával a kommunikációs technika új korszaka kezdődött el, ezt nevezik Gutenberg – galaxisnak. Az egyik leghosszabb életű sajtóelőd Kínában állt fenn: ezerháromszáz éven át, 1911-ig jelent meg a *pao*, az udvari hírek közvetítője a tanult közhivatalnokok részére. Technikai kivitelezésében, formátumban tükrözte a mindenkori technikai szintet, de tartalmának lényegét tekintve változatlan maradt.

A rendszeres, mondhatnánk iparszerű hírszolgáltatás korai példájaként az angliai news letters (hírlevelek) nevesíthető a 13. századból, amely vidéki főnemesek számára biztosította a betekintés lehetőségét az udvari életbe. Ám egyidejűleg királyi rendelet tiltotta a hamis hírek közlését. Újabb nagy lépés volt az első, utcán árusított lap megjelenése (Velence, 1536.), hisz az már nem csak egy szűk társadalmi réteghez szólt. A pénzdarab, a „gazetta”, amiért a lapot adták, később több nyelvben is az újság, a hírlap elnevezésévé lett ( a törökök elleni háborúra mozgósított). Ez idő tájt figyelnek fel az uralkodók is az új véleményformáló eszközre, s kezdik használni – szigorúan szűrt, számukra kedvező hírek terjesztésére. GALLYAS – FÜLÖP (1972.) értékelése szerint talán itt keresendő a (mindenkori) kormánypártiság sajtójának jelképes bölcsője.

Égészen más céllal fejlődött ki a kereskedelmi újságírás. Kezdetei a Fugger Zeitunghoz, Európa sokáig legbefolyásosabb bankárcsaládjának lapjához kapcsolhatók, ahol a hiteles, hasznosítható információk gyűjtésén és közvetítésén volt a hangsúly. A sajtó a polgári fejlődés kísérőjelensége volt. Franciaországban 1790-ben már 300 hírlap jelent meg.

Az újságot lassan alávették a kereskedelmi működésben rejlő pénzszerzési lehetőségeknek. A csökkentett árak és a megsokszorozódott vevőszám mellett a kiadó azzal számolhatott, hogy az újság arányosan növekvő részét eladhatja a hirdetőknél. Amerika felfedezése után a világ kitágult Európa számára. A 17. századtól a fejlettebb nyugati régiókban megindult a gazdasági forradalom, megszületett egy erős polgári réteg. A friss hírek nélkülözhetetlenek voltak az ipari és kereskedelmi tevékenységgel foglalkozó polgárok számára. Ez a hírhőség alapozta meg a hírszolgálati irodákat (hírügynökségeket) amelyek behálózták egész Európát. Szintén a 17. században jelentek meg az első társasági lapok.

Az angol példa a sajtó nagyon kemény küzdelmét, de egyúttal korábbi és nagyobb sikerét mutatta az állammal szemben. Már az 1620-as években a hatósági jogosítványt követeltek meg a kiadóktól, aztán szigorú cenzúra tiltotta be a külföldi hírek közlését a harmincéves háború idején, 1640 után pedig engedékenységi és szigorú korlátozási hullámok váltották egymást. A 18. sz. elején állt elő az állam egy új korlátozó ötlettel. *Sir Richard Steele* és *Joseph Addison* napilapja, a *The Spectator* (1711-12) alkalmanként elérte a háromezres példányszámot, ami kezdett hirdetőket vonzani. Erre 1712-ben megjelent a bélyegadó törvény, olyan hirdetési adót vezetve be, mely megduplázta az újság árát. Ezzel ugyan sok más lappal együtt a *The Spectator*

## **A média megértésének útja**

### **1. A média fogalma**

A média fogalmának megértéséhez tisztában kell lennünk annak eredeti jelentésével. Az *Idegen szavak és kifejezések kézisztára* (1995) szerint a médium latin eredetű kifejezés, szuggerálható, könnyen befolyásolható személyt, közvetítő eszközt ill. közeget jelent. Többes száma „média”. Hazánkban az eredeti –médium- szó hallatán általában nem a sajtóra, a rádióra, a televízióra gondolnak az emberek, inkább a jóslásokkal, a földöntúli világgal „kapcsolatot fenntartó” személyre. Ha azonban a jelentéstartalom azon részére koncentrálnunk, ami a közvetítés, közvetítő közeg jelentésére fókuszál, talán megérjük, miért összefoglaló neve a tömegkommunikációs eszközöknek a média. A média bekapcsolja az egyént a társadalomba, mert olyan eseményekről tájékoztat, amely túlmutat a mindennapi élet szintjén. Előfeltétele tehát a tágabb nyilvánosságnak, közvetít a politikusok és az állampolgárok között. A média a hír közlésének közege és egyúttal a hírközlés eszköze is.

A kifejezés köztudatba kerülését az 1940-es évekre tehetjük. Orson Welles 1941-ben rendezte meg *Az aranyopolgár* című filmet, amelyben az újságkészítés következményeit mutatja be. Welles minden bizonnyal a kor nagyhatalmú sajtómágnásáról, William Randolph Hearst-ről mintázta a főszereplő figuráját. Alkotásában nem a riporter a főszereplő, hanem maga a film. Végigkövethetjük, hogyan lesz egy témából újságcikk, megjelenése miként határozza meg az érintettek életét. A társadalomkutatók ennek az évtizednek a végén kezdték használni a kifejezést; LASSWELL (1948) volt az első kutató, aki a működés alapkérdéseit vizsgálta.

### **2. Sajtótörténet**

Már a Római Birodalomban is rendszeresen alkalmazták az üzenetek továbbítására a gyorsfutárokat, a különböző jelzéseket. Julius Caesar ie. 59-ben rendelte el Julius Caesar ie. 59-ben rendelte el a szenátusi és főpapi határozatokat közlő tábla, az *Acta Diurna Populi Romani* naponta történő kifüggesztését. Az írott sajtó megértéséhez persze ismernünk kell a technikai háttér a nyomdászat történetét is. Először Kínában a 6. században sokszorosítottak képeket és iratokat nyomódúcok segítségével. A buddhista papok nyomófejként fakockákat használtak. Az első nyomtatott könyv 868-ban Kínában készült. Johannes Gutenberg, német nyomdász 1447-ben nyomta első művét cserélhető újra felhasználható ólombetűkkel. Legnagyobb vállalkozása egy nyomtatott biblia volt, amely 185 példányban jelent meg, a mű 1282 oldalas volt. Gutenberg

szakemberek iskolai megjelenéséhez,- erre még várunk kell. A tanulmány szerzője boldognak érezné magát, ha mondjuk öt év elteltével aggodalmai már alaptalanok lennének, s az óvoda és az iskola egy erős szemléletváltás után a fentiekben megfogalmazott problémák kezelésében is jelentős szerepet játszhatna, játszana.

#### **4. Záró gondolatok**

Minden aspektust, lehetséges okot és kihívást természetesen nem vehettünk figyelembe gondolataink megfogalmazása során, de bízunk abban, hogy néhány valóban fontos kérdés felvetésével hozzájárulhattunk egy új, a családok nehézségeit, problémáit középpontba helyező diskurzus kialakításához. A megoldások terén pedig a családpedagógia fontosságát hangsúlyozva igyekeztünk egy konkrét és járható utat felvázolni a gyakorló pedagógusok szakmai horizontja elé.

sodorta a magyar társadalmat. Irányvesztetté, tanácstalanná tette. Ez a kétségbeesett tanácstalanság megjelenik a családok mindennapi életében is, megnehezítve normális, harmonikus működésüket.

### **A családi életre nevelés hiánya**

A makro-társadalmi anómia állapota természetszerűleg kihat a családok nevelési, szocializációs gyakorlatára is. Az a tanulási folyamat, mely a korábbi évszázadok folyamán nagyobb részben spontán ment végbe, mára súlytalanná vált. Vagyis a család működésének érzelmi, gazdasági és technikai folyamatát a legtöbb gyermek és fiatal már nem képes saját családjá életét megfigyelve, abban élve elsajátítani. A családi életre nevelés kérdéseiről lényegében sem magukban a családokban, sem a nevelési-oktatási intézményekben, sem a legfontosabb szerepet játszó médiában nem esik adekvát módon szó.

Mindennek köszönhetően elmarad a fiatalok felkészítése arra a gyökeresen új életről, mely kihívások tömegével szembesíti az élet- és pályakezdőket. Ezek a kihívások így természetszerűleg leküzdhetetlenül bizonyulnak számukra, hiszen gyakorlatilag fegyvertelenül állnak szemben a munkakeresés, a gyermekvállalás, az otthon elhagyása, a szülők betegsége, stb... egyre gyarapodó nehézségeivel. A problémakezelés képességével nem rendelkezve igen sok esetben inadekvát válaszokkal igyekeznek megoldást találni a felmerült kérdésekre, kihívásokra. A végső konklúzió többnyire: a válasz!

### **3. Egy lehetséges segítség: a családpedagógia**

A fentieket összefoglaló megállapítás: a rosszul vagy bizonyos tekintetben diszfunkcionálisan működő családok nem képesek megfelelő mintát adni a felnövekvő gyerekek és fiatalok számára. Ebből következően összetársadalmi igény, hogy valamilyen módon és formában ezt a hiányt kompenzálni, vagy legalább enyhíteni tudjuk. Egy ilyen lehetséges kompenzációs módnak látjuk a családpedagógia, -vagy nevezhetjük didaktikusabban „családi életre nevelésnek” is,- minél korábbi intézményes bevezetését. Vagyis akár már az óvodában megjelenhetne az a törekvés, hogy nem a családok helyett, de azokat kiegészítve jelen legyen a családról, mint az egyén számára legfontosabb szociális léteiről való diskurzus lehetősége. Ez a folyamat egészen a közoktatási terminus végéig jelen lehetne a nevelés és oktatás napi gyakorlatában. Most lenne itt az ideje egy valóban új szemlélet kialakításának, amely nem dugja homokba a fejét a probléma láttán, vagy nem hivatkozik a csupán papíron megvalósuló „családi életre nevelés” óraszámaira, hanem valóságos kérdésként kezelné a családpedagógia helyét és szerepét a jövő nemzedékek nevelésében. Azonban úgy tűnik egyelőre, - hasonlóan a szociális

fogalma fémjelzi elsősorban azt a megdöbbentő erejű változást, mely az elmúlt két évtizedben megfigyelhető volt.

A fogyasztói társadalom és az azt életre hívó és működtető globálisan szerveződő kapitalista gazdasági működési rend természetesen nem a kelet-közép-európai politikai és gazdasági rendszerváltozásokkal alakul ki, de erre az időre tehető ennek a globális dinamizmusnak is a „magasabb fokozatra” kapcsolása, igazi, nemzetek fölötti világhatalommá válása.

A hazai, s hozzánk hasonlóan a volt szocialista blokk térségünkbeli társadalmi azonban ezzel, az alapvetően a fogyasztás folyamatos növekedését célzó, s azt értéknek tekintő gazdasági-társadalmi konstrukcióval természetesen a kilencvenes évek elején találkoztak szemtől-szembe először. Ez egybeesett az addigi szocialista konstrukció lebontásával. A régió társadalmi így teljesen „fegyvertelenül” álltak szemben ezzel az új, gyökeresen más értékeket képviselő világszemlélettel, nem rendelkezve a nyugati társadalmak több évtizedes (esetleg évszázados) tanulási folyamatának eredményével: az ellenállás képességével. Ez a rezisztencia természetesen általában csak részleges és nem minden társadalmi réteget érintő, de mégis ad valamifajta természetes öntudatot, „büszkeséget” polgárai részére, melynek segítségével az államhatalommal és a gazdaság szereplőivel szemben némi ellenállást ki tud fejteni.

Magyarországon a „fogyasztói idióta” kialakulása hamarabb ment végbe, mint ahogy a kollektív és egyéni védekező mechanizmusok létrejöhetnek volna. Az egyéni érték- és normavilágunk alakulására a rendszerváltás óta eltelt időben talán mindennél erőteljesebb nyomást gyakorolt az – elsősorban a médián keresztül sugárzott – fogyasztói ideál. Ez az ideál, amely már napi életünknek szerves részévé vált, számos pontján azonban gyökeresen ellentétben áll azokkal a több évszázadon keresztül vallott értékekkel, melyek a mai szülők és nagyszülők életének alapját adták. Előtérbe került pl. az önérvényesítés az önfeláldozással szemben. A vágyak maximális kieléje az önfegyelemmel, vagy a szélsőséges individualizmus a közösséggel szemben. Ezek az érték/norma ellentétek nagyon sokszor feloldhatatlannak látszó krízist okoznak az egyének és családok életében. Hiszen pl. arra a kérdésre, hogy „ebben a világban milyen embernek neveljük gyermekeinket?” általában egyszerre próbálunk hagyományos (öröknek, értékállóknak tekintett), és a fogyasztói életelv alapján választ adni. Azonban az igazi válságot pontosan ezek összeegyeztethetlensége okozza.

Az anyagi világ értékeinek vagy inkább termékeinek mindenek fölötti dominánssá válása ellen különösen azért nehéz védekeznünk, mert ösztöneinket, vágyainkat, gyorsan kielégíthető törekvéseinket veszi célba. Mindez a gyerekekre többszörösen is igaz!

A fentiekben leírt folyamat, kiegészítve természetesen a politika visszásságaival, a mindent átható korrupcióval, a kiszolgáltatottság érzésének növekedésével, az anomia állapotába

az a közeli és távolabbi rokonsági kapcsolatrendszer, illetve az a szomszédsági köre, melyek a mindennapok „menedzselését” alapvetően segítették.

Ez a tradicionális berendezkedés azonban Európában a XIX. század folyamán – az ipari társadalmak, a modern nagyvárosok kialakulásával, - lassan kezdett felbomlani. A folyamat Európa nyugati részén lényegében a XX. század végére lezajlott. Közép-Kelet-Európában azonban mindez némi késéssel következett be. Tehát a hagyományos rokonsági és települési kapcsolatok felbomlásával ezen térség társadalmainak csak a II. világháború utáni években kellett szembenéznie. Mindezt súlyosbította a szocialista diktatúra '50-es évekbeli „családellenes” politikája is. Az ipari átalakulás és a fokozott urbanizáció folytatódott a Kádár-rendszer ideje alatt és folytatódik a rendszerváltás óta is.

Mindezek hatására maradtak a gyermekes családok tömegei szülői, rokon vagy szomszédsági segítség nélkül. Klasszikus példája ennek a „kapcsolati deprivációnak” egy olyan kisgyermeket nevelő nagyvárosi lakótelepen élő család, amely nem számíthat a szülők segítségére, hiszen vagy túlságosan távol élnek, vagy még aktív korú munkavállalók, vagy már valamilyen tartós betegségben szenvednek, szerencsétlenebb körülmények esetén már nem élnek. A nagyvárosok lakótelepein élők kölcsönös bizalmatlansága pedig gyakorlatilag kizárja a szomszédsági kapcsolatok segítővé válását. Tehát, probléma esetén se a rokonságra, sem a lakóhelyi környezetre, s általában a munkahely segítségére sem számíthatnak a gyermekes családok. Ez a körülmény szintén hozzájárul a gyermekvállalási, családalapítási kedv csökkenéséhez.

Azok a „nem tradicionális” segítség források, melyek a nyugat-európai (annak is elsősorban északi térségében), illetve az amerikai társadalmakban kiépültek (pl. baby sitter, aupair...) nálunk egyelőre nem igazán működőképesek. Köszönhetően egyebek közt az ilyen típusú szolgáltatás magas árának, s esetleg a hazai szokásoktól, hagyományoktól idegen voltának.

### **Individuális szintű értékrend-alapú problémák**

#### **A fogyasztói társadalom és a „hagyományos” értékrend törésvonala**

Aki igyekszik nyomon követni a társadalomban végbemenő változásokat, detektálni és értékelni azokat, tudja, hogy mai gondolkodásunkat, értékeinket, normáinkat, a világról alkotott konstrukcióinkat számos tekintetben teljesen új „eszmék” határozzák meg. Az angolszász terminus technicus fordításával kialakult és közbeszédünkbe beépült fogyasztói társadalom

Az ilyen helyzetben élő családok felnőtt munkavállaló tagjait nap mint nap frusztrálja a munkahely elvesztésének a réme, illetve a még létező munka körülményeinek, atmoszférájának elviselhetetlensége.

Az ún. „vállalkozó” családok helyzete sem előnyösebb alapvetően. A vállalkozás működtetése, illetve a befektetett tőke és energia megtérülése nem ad általában lehetőséget a pihenésre, rekreációra. Jellemző annak a kisvállalkozónak a portréja, aki a hétvégéken is dolgozik, s ha 4-5 évente elmegy a családjával nyaralni, a mobiltelefonját akkor sem képes kikapcsolni. A piac működési rendje nem tesz különbséget férfiak és nők, egyedülálló és családos vállalkozók között. Mindenkinek ugyanazok között a feltételek között kell talpon maradnia. Ez utóbbi jellemző sem kedvez a népességfogyás lefékeződésének.

Utolsó jellemzőként szólnunk kell még a munkahely és a privát szféra jelentőségének megváltozásáról, hangsúlyainak eltolódásáról. Mind az egzisztenciális félelmek (elsősorban a munkanélküliségtől), mind a karrierépítés társadalmi követelménye a privát és a munkahelyi lét egyensúlyának felborulása irányába hatnak. Hiszen a munkahely elvesztésének félelme legalább olyan erős ösztönző erő, mint a karrierépítés segítségével feljebb kerülni egy magasabb fogyasztási szintre. S kialakulhat a jól ismert paradox helyzet: a család anyagi boldogulása érdekében dolgozó szülő(k) túlfeszített munkavégzése veti meg az alapját a család morális, érzelmi szétbomlásának. A munka (helyesebben a munkahely) pozíciója az egyén életében egyre inkább a család fölé emelkedik. A munkahelyen eltöltött idő, illetve a munkavégzéssel töltött órák aránya a családi, magánéleti jellegű tevékenységekhez képest – úgy érezni- folyamatosan nő. Az egzisztenciális félelmek mellett azonban más ok is szerepet játszhat a munka és a karrier felértékelődésében. A munkavégzésért kapott pénz ugyanis az egyetlen kulcs a fogyasztás fokozásához. A fogyasztói kultúra sarkallta tulajdonszerzési mérték folyamatos növelése szinte az egész társadalmat átható jelenség, ami teljesen érthető, hisz a fogyasztás mértéke határozza meg az egyén társadalomban elfoglalt státuszát. A kitörési lehetőségek talán legfontosabb célja pedig a társadalmi struktúrában való vertikális elmozdulás.

### **A tradicionális szociális segítő közegek felbomlása**

Ez a folyamat, hasonlóan az eddig elemzettekhez, sem speciálisan magyar jelenség. Beilleszkedik abba a társadalmi változástendenciába, mely a nyugat-európai illetve észak-amerikai társadalmakban már a múlt század folyamán nagyjából lejátszódott.

A hagyományos – lényegében az egymásba érő ipari forradalmak előtti – társadalmak organizációjának középpontjában a család, és az azt körülvevő (térben jól körülhatárolható) primer rokonsági és települési közeg állt. Vagyis az adott településen minden családnak megvolt

## Munkaerőpiaci átalakulás

A globalizáció kihívásai és a rendszerváltás okozta átalakulás kényszerei egy időben, sokak számára egymástól elválaszthatatlanul „szakadtak rá” a magyar társadalomra a '90-es évek elején. Ezeknek a változásoknak az egyik leglényegesebb összetevője a munkaerőpiaci viszonyok átalakulása volt. Rendkívül fontossá vált a piacon jól értékesíthető végzettség és képesítés, illetve meghatározóvá vált a munkavállaló vagy vállalkozó versenyképességi mutatója is. A munkaerőpiaci érték és a versenyképesség egyik lényeges összetevője a folyamatos tanulás, illetve fejlődéshez való pozitív attitűd. A permanens tanulási folyamat – reguláris vagy irreguláris formában egyaránt, - azonban hasznát tekintve nem minden esetben kompenzálja azt a veszteséget, melyet a család szenved el a végzettség megszerzésének folyamata alatt.

A tanulási kényszer egyértelműen jó és hasznos következménye a szakmai megújulás, a minőségi fejlődés lehetősége. Mindez jótékony hatással bírhat azokra a munkavállalókra, akik eredendően motiváltak ismereteik bővítésében, illetve életkorukat tekintve még közelebb állnak a klasszikus diákság éveihez. Segíthet a permanens tanulás lehetősége azoknak is, akik ily módon igyekeznek egzisztenciális helyzetükön javítani, vagy csupán szinten tartani. Azonban léteznek hátrányos összetevői is a life long learning szemléletnek. Az élethosszig tartó tanulás egyrészt sok esetben olyan súlyos terhet ró a családra – mind pénzügyi téren, mind a családi munkamegosztást tekintve -, hogy annak egészséges működését teszi kérdésessé. Hangsúlyoznunk kell: az esetek többségében ez a többletterh a nőkre, családanyákra hárul, létrehozva így számukra a három fronton (munkahely, háztartás-család, tanulás) való helytállás kényszerét.

A munka világának, közegének megváltozása azonban mindezen túl magában foglalja a munkát végző alkalmazott egyre kiszolgáltatottabb, bizonytalanabb helyzetét mind a státusz meglétét, mind a munkaidő sokszor korlát nélküli meghosszabbítását, mind a munkavállaló érdekképviseletének, érdekérvényesítési potenciáljának hiányát tekintve is. Relatív jobb a helyzete a közalkalmazotti, köztisztviselői helyzetben lévő dolgozóknak, bár ez a viszonylagos biztonság is folyamatosan romlik.

A piaci szférában munkát vállalók szinte teljes kiszolgáltatottságban végzik napi munkájukat. Hiszen hiába védenek minden munkavállalót a munkajogi paragrafusok, azonban ezek tényleges betartatása gyakorlatilag egy-két precedenstől eltekintve nem látszik megvalósulni. A munkavállalókat elvileg képviselő szakszervezetek lényegében súlytalanok maradtak az elmúlt 17 évben, tevékenységük értékelhetetlen.

## 2. A családot érő kihívások

A fentiekben felsorolt negatív összetársadalmi jelenségeknek – véleményünk szerint- egyik fontos gyökere a magyar családokat érő különböző kihívásokban, és az azokra adott eredménytelen, sok esetben inadekvát reakciókban rejlik.

### Globális és makro-társadalmi jellegű kihívások

#### A „két keresős” családmodell kényszere

A női emancipációs mozgalom egyik alapkövetelése a nők munkavállalási jogának kiharcolása volt. Ez az alapjog a nők egzisztenciális biztonságát, társadalmon belüli egyenjogúságát volt hivatott elősegíteni. Ebben a megközelítésben tekintve sikertörténet a múlt évszázad, annak is főleg utolsó néhány évtizede, hiszen ma már az aktív korú nők túlnyomó többsége részese a munka világának.

Azonban ennek a folyamatnak már a '80-as években érzékelhetővé váltak az árnyoldalai is. Egyrészt a munkavállalási jog kényszerré vált három különböző oknak köszönhetően:

- a) A kommunista rendszer nem igazán preferálta a bejelentett munkahely nélküli státuszt
- b) A családok egzisztenciális szinten maradása legtöbb esetben csak az ún. "két keresős" modell szerkezetben vált lehetővé
- c) A szaporodó válások kapcsán megnőtt a gyermekeiket egyedül nevelő anyák száma, akik természetesen rákényszerültek a munkavállalásra

Másrészt a ma már teljesen természetesnek tekinthető női munkavállalásnak volt azonban mindezekén túl is egy olyan következménye, amely mind a mai napig megnehezíti a magyar családok egészséges működését. Nemcsak az okoz feszültséget, hogy a nők munkabére sok esetben még ma is alatta marad a férfiakénak, hanem, hogy a családon belüli munkamegosztás legnagyobb részt a hagyományosan értelmezett keretek közt folyt tovább. Annak ellenére, hogy a nők is ugyanúgy részt vállaltak munkahelyükön a társadalmi munkamegosztás rájuk eső részéből. Tehát a nők, feleségek, anyák most már két fronton kellett, hogy helyt álljanak. Megnövekedett terheik azonban csak elősegítették a családi háztartás/gazdaság terheinek szerkezeti átalakítását. Általánossá vált a késő délután vagy kora este bevásárló szatyorjaival hazatérő, s otthon a második műszakba beálló végletekig leterhelt anya, feleség jelensége.

teljesen működésképtelenné váló társadalmi csoportok, rétegek természetesen nem tudják betölteni a társadalomban számukra kialakult, kialakított szerepkört, mely a harmonikusan működő „szervezet” elengedhetetlen sajátja.

### **A mentális és fizikai egészség „katasztrofális” állapota**

Már szinte közhelyszámba megy felemlíteni azokat a katasztrofális statisztikai adatokat, melyek hazánk lakosságának egészségi állapotára vonatkoznak. A kiemelkedően magas szív- és érrendszeri betegségekben szenvedők száma, a világméreteken is élményben levő daganatos betegségek aránya, s a tömegeket érintő cukorbetegség mind azt jelzi: hazánk népessége súlyos egészségi állapotban van. Ez az elszomorító helyzet természetesen nem egyik pillanatról a másikra állott elő, gyökerei az elmúlt néhány évtizedbe nyúlnak vissza, s szoros kapcsolatban vannak az '50-es, '60-as, '70-es, '80-as évek diktatúrájával, valamint a rendszerváltás óta eltelt időszak mélyreható politikai, gazdasági és társadalmi változásaival.

### **Demográfiai „zuhanó repülés”**

A természetes szaporodás 2005-ös európai mutatóit nézve siralmas kép tárul elénk. Néhány ország büszkélkedhet csak kontinensünkön pozitív mérleggel: Ausztria egy alig érzékelhető 0,4-es, Hollandia a már jelentősnek mondható 3,1-es, míg a sorból teljesen kilógó Írország 8,1-es mérőszámmal tudhat maga mögött népességnövekedést. Azonban az európai társadalmak többségében népességfogyás tapasztalható. Elkeserítő a helyzet pl. Észtországban (-2,2), Németországban (-1,8), és többek között **Magyarországon (-3,8)**. Ezen a helyzeten az sem változtat, hogy a negatív lista élén nem mi, hanem a bulgárok állnak (-5,5).

(© Központi Statisztikai Hivatal, 2006)

Már a '90-es évek elején igyekeztek a kutatók a magyarországi demográfiai problémákra felhívni a figyelmet. Sajnos azonban a tudósok hiába kongatták a vészharangot, gyakorlatilag nem talált adekvát választ a magyar társadalom – ma már világosan látszik- jövőjének legsúlyosabb problémájára. A lélekszám folyamatos csökkenése nemcsak a nemzet fennmaradását tekintve súlyos probléma, hanem gazdasági következményeit illetően sem elhanyagolható. A társadalom életét meghatározó nagy ellátórendszerek (egészségbiztosítás, nyugdíjrendszer, szociális ellátás, oktatási rendszer) működtetését teheti lehetetlenné a népesség apadása, hiszen az aktív korú munkaképes lakosság csökkenése az adóbevételek mérséklődését is automatikusan maga után vonja. A csökkenő adóbevételek pedig az állami költségvetés kiadás oldalán is visszafogást eredményeznek.

## A családot, mint társadalmi intézményt érő kihívások a mai Magyarországon

/gondolatok egy periférikusnak tűnő súlyos társadalmi kérdésről/

### 1. Negatív társadalmi jelenségek

Az elmúlt másfél évtizedben, - eleinte halkabb, majd az utóbbi időben egyre hangosabb-, viták folynak a magyar közéletben és tudományos diskurzusokban azokról a negatív, sok esetben rendkívül elszomorító jelenségekről, melyek középpontjában az emberi tőke állapotának látványos torzulásai állnak. Ezek a deprivációk – hiszen ilyen a humán tőke természete-, erőteljesen meghatározzák azokat a közép- és hosszú távú társadalmi kondíciókat, melyek az alapvető tevékenységi területek (gazdaság, kultúra) állapotát jellemzik.

### Deviáns magatartásformák tartós jelenléte a társadalom széles rétegeiben

A szociológiai értelemben vett deviáns viselkedésformák közül hazánkban hagyományosan az alkoholizmus jelenti a legnagyobb problémát. A 2005. évben a nyilvántartott – tehát valamilyen formában az egészségügyi ellátó rendszerbe bekerült – alkoholisták száma a férfiak esetében 24 470, míg a nőket tekintve mindössze 8418 fő. Ezzel szemben a statisztikai módszerrel megbecsült számuk 432 000 fő. Bár ez a szám valószínűleg még mindig alatta marad a valóságnak, mégis azt jelenti, hogy a felnőtt lakosság 6-8 %-a gyakorlatilag alkoholistának tekinthető a mai Magyarországon.

(© Központi Statisztikai Hivatal, 2006)

A deviáns viselkedés jelenlétének mértéke jól jelzi az adott társadalomban érzékelhető „megoldhatatlannak látszó” problémák krónikus voltát. A mai magyar társadalom sajnos rendkívül gazdag azokban az önpusztító jelenségekben, melyek a már említett kóros mértékű alkoholfogyasztásban, az egyre terjedő kábítószer élvezetben, a még mindig elkeserítő öngyilkossági rátában, az alapvetően nem csökkenő bűnelkövetések számában illetve a különféle tömegesen előforduló mentális betegségekben öltenek testet.

A deviáns viselkedéseknek nemcsak a családon belül, hanem annak közvetlen és tágabb környezetében, sőt makro-társadalmi méretekben is mélyreható következményei vannak. Alapjaiban gyengítik meg a társadalom nélkülözhetetlen kötőszövetét, mely egyebek között a megbízhatóságra, a szolidaritásra, a kötelességek és jogok kölcsönös elismerésére és betartására illetve az érzelmi biztonságra épül fel. A megfelelő kötőszövet hiányában részlegesen vagy

- Csenki Imre-Csenki Sándor: Cigány népballadák és keservek (Antológia) Gyűjt. Csenki Sándor. Ford. Tandori Dezső, Európa Kiadó, Budapest, 1980.
- Kovalcsik Katalin: „Ami a dalban van, az a cigány beszéd” In: Romológia-Ciganológia. Szerk.: Forray R. Katalin. Társszerk. Beck Zoltán, Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs, 2000.
- Kovalcsik Katalin: A beás cigány népzene szisztematikus gyűjtésének első tapasztalatai. In: Zenetudományi dolgozatok, MTA Zenetudományi Intézete, Bp., 1988.
- Kovalcsik Katalin: A beás cigányok népzenei hagyományai. In: Cigány néprajzi tanulmányok I. köt., Bódi Zsuzsanna közrem. Szerk.: Barna Gábor, Mikszáth Kiadó, Salgótarján, 1993.
- Kovalcsik Katalin: A Szatmár megyei oláh cigányok lassú dalainak többszólamúsága. In: Zenetudományi dolgozatok, MTA Zenetudományi Intézet, Bp., 1981.
- Kovalcsik Katalin: Karácsonyi köszöntés a beás cigányoknál. In: Zenetudományi dolgozatok. MTA Zenetudományi Intézet, Bp., 1990-1991.
- Kovalcsik Katalin: Szlovákiai oláh cigány népdalok. Európai Cigány Népzene I. MTA Zenetudományi Intézet, Bp., 1985.
- Kovalcsik Katalin: A cigány zenekultúra tegnap és ma. In.: Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből BTF-IFA-MKM 1998.
- Kovalcsik Katalin: Tavasz virágok 1-2. Beás cigány iskolai énekeskönyv. Pécs, Gandhi Középiskola, 1994.
- Kovalcsik Katalin - Kubinyi Zsuzsa: A csernyétei daloskert-Magyar cigány iskolai énekeskönyv. Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Pécs, 2000.
- Martin György: A botoló tánc zenéje. Szerk.: Kovalcsik Katalin-Kubinyi Zsuzsa, MTA Zenetudományi Intézet Hagyományok Háza, 2002.
- Osvai Imre: A magyarországi cigányság zenei hagyományai. In. Cigányok-honnét jöttek, merre tartanak? Szerk.: Szegő László Bp., Kossuth kiadó, 1983.
- Sárosi Bálint: Cigányzene, hangszeres cigányzene. Gondolat Kiadó, Bp., 1971.
- Tengerdi Győző-Orsós Anna: Balatoni nádas berek. Beás iskolai daloskönyv, Pécs, Gandhi Középiskola, 1998.

őket. A Kalyi Jag együttes ragaszkodik a népi dallamok feldolgozásához, de népzenejük előadása során hangszereket is alkalmaznak, pl.: gitár tambura, mandolin. A színpadi fellépések során a zenéhez tánc is társul.

Az oláh cigányok hagyományos szemléletű együttesei a Rományi Rotá (cigánykerék) és a Termipe (fiatalság), mely 1985-ben alakult meg szintén nagyecsed-i oláh cigány fiatalokból. A Rományi Rotá 1989 óta Budapesten működik, sajátos hangvétele formálódott ki. Az együttes szívesen alkalmazza a balkáni hangsorokat, ritmusokat. A hangszerek alkalmazása mellett ragaszkodik az énekes előadás elsőbbségéhez.

A 90-es években eltérő stílust képviselt az Andro Drom (Útközben) 1995-ben megjelent CD lemezének zenei anyaga nemzetközi cigányzenei hatásokat tükröz pl.: spanyol, dél-amerikai. Repertoárjukban megjelenik India zenéje is.

A magyarcigány folklórt a Sátoraljaújhelyi Cigány Hagományörző Együttes reprezentálja kiváló tánctudásával.

A beás cigányok első együttese (Fracilor) csak rövid ideig működött, őket a Kanizsa Csillagai követte. Az utóbbi együttesnek 1993-ban volt az első fellépése. Egy család tagjai alkotják az együttest. Vezetője Horváth Zoltán, aki saját gyűjtésű dalaikat hangszerelte meg. Felléptek és sikert arattak Franciaországban, Olaszországban és Magyarországon is. A közönség megszerette, különleges hangzású zenéjüket.

A populáris zenét beépítő együttesek közül említésre méltó a Fekete Szemek és az Amaro Sumo. A színpadi folklórzene mellett újabb populáris műfajok is megjelentek a roma-pop, roma lakodalmas, a roma diszkó, roma rap. A műfaji keretek kitágultak.

„Összefoglalásképp azt lehet megállapítani, hogy a most alakuló cigány etnikus zenekultúra egyre sokszínűbb, egyre több műfajú kultúráként intézményesedik.”...

....„A napjainkban zajló folyamatok arra mutatnak, hogy a cigányság is lassan betagozódik azon európai népek sorába, amelyek zenei életében a kortársi műfajok mindegyike megtalálható.”<sup>75</sup>

#### FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Bartók Béla: Cigányzene? Magyar zene? 1931. Bartók Béla válogatott írásai. Budapest, 1955.
- Csenki Imre-Csenki Sándor: Bazsarózsa - 99 cigány népdal. Zeneműkiadó, Budapest, 1955.

---

<sup>75</sup> Kovalcsik Katalin: A cigány zenekultúra tegnap és ma. In.: Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből BTF-IFA-MKM 1998., 437 p

A cigányok himnusza, amely egy bánsági román cigányzenész George Sbarcea szerzeménye, a dallama, szövege a beásoknál ismert.

Az alkalomhoz kötött dalok közül említésre méltóak a korindák (karácsonyi énekek).

A beások népzenejében gyermekdalok és altatódalok is találhatóak.

Az óvodai és iskolai használatra már megjelentek énekes könyvek, melynek szerkesztői Kovalcsik Katalin, Orsós Anna és Tengerdi Győző.

### **3. Színpadi folklór**

Megjelenése az 1960-as évek európai cigány etnikai, polgárjogi mozgalmakhoz vezethető vissza. Magyarországon az 1980-as években ismeri meg a közvélemény a cigány színpadi folklórt, mert a cigányság a rendszerváltás után kapott lehetőséget kultúrájának nyilvános bemutatására.

Legismertebb együttes a nagyecsed-i fiatalokból alakult Kalyi Jag (Fekete tűz), mely 1979-ben elnyerte „A népművészet Ifjú Mestere” címet. Első hanglemezüik 1987-ben készült el, amely olyan sikeres volt, hogy az együttes a Hungarotontól Aranylemezt kapott, amely bejárta az egész világot. Az elkövetkező 3 évben még 3 nagylemezüik jelenik meg:

- 1989-ben „Lungo o drom angla mande” (Hosszú az út előttem)
- 1990-ben „Karing som me phirav” (Amerte én járok)
- 1991-92-ben „O Suno” (Az álom)

1995-ben készítette el az együttes az 5. nagylemezét

Az együttes alapítója és vezetője Varga Gusztáv.

Az együttes szakmai sikereit európai és világkörűli turnék fémjelzik.<sup>74</sup> Ezek közül néhány jelentősebb fellépés a teljesség igénye nélkül. Sokszor szerepelt az együttes Németországban, Ausztriában, Svájcban. (1985, 1993, 1994, 1994, 1995) Franciaországban a legnagyobb színházokban játszott és fergeteges sikert aratott (1991).

Az együttes meghívást kapott egy Európa-turnéra (1993), ahol a világhírű Concert Concept Iroda szervezésében 138 előadáson népszerűsítették a roma folklórt. (1994). Meghívást kaptak Finnországba is, ahol Európa-díjjal tüntették ki az együttest.

Az együttes eljut Japánba (1992) ugyanebben az évben meghívást kapnak Belgiumba és Dániába is. 1996-ban Magyarországon is magas kitüntetéssel ismerik el művészi munkájukat, mely a miniszterelnök által adományozott Állami Díj. 1998-tól 2001-ig világkörűli turnén vesznek részt. Európai országok mellett Ázsiában, Távol-Keleten, Ausztráliában, Új-Zélandban és az USA-ban tartanak nagysikerű előadásokat. 1998-ban került sor az együttes jubileumi koncertjére a Pesti Vigadóban. A hazai közönség a Petőfi csarnokban, majd a Kongresszusi Központban hallhatta

---

<sup>74</sup> <http://mail.google.com/mail/?view=att&disp=vah&attid=0.1@th=109d5c9f353cd7dd>

1. sz. ének <sup>73</sup>



<p>1. Uno doj, uno doj, Sjinyé vinyé dăpă noj lá fugádo? Mámá vinyé dăpă noj, tátá vinyé dăpă noj, Zî mă-l áku, sjé sză fák jo, mîndrá me?</p>	<p>1. Egy, kettő, egy, kettő, Ki jön utánunk a fogadóba? Az anyám jön utánunk, az apám jön utánunk Mondd meg, kedvesem, Hogy most mit csináljak?</p>
<p>2. Kum ásá, kum ásá, Nu-j szlobod hă mă mă-nszor, dá mîndrá me, Vinyé mámá sî tátá, nu-j szlobod hă mă mă-nszor, Zî mă-l áku, sjé sză fák jo, mîndrá me?</p>	<p>2. Hogy legyen, hogy legyen, Nem szabad megnősülnöm, kedvesem, Jön az anyám s az apám, nem szabad megnősülnöm, Mondd meg, kedvesem, Hogy most mit csináljak?</p>
<p>3. Sjé sză fák, sjé sză fák, Cîgánkuská m-o lászát, dá mîndrá me, Cîgánkuská m-o lászát, nu jé bényé, nu jé nurok, Zî mă-l áku, sjé sză fák jo, mîndrá me?</p>	<p>3. Mit tegyek, mit tegyek, A feleségem elhagyott, kedvesem, A feleségem elhagyott, nem jó nekem, nincs szerencsém, Mondd meg, kedvesem, hogy most mit csináljak?</p>

Az énekes repertoárba tartoznak még a magyar és román műdalok beás változatai is.

<sup>73</sup> Kovalcsik Katalin: Tavasz virágok II. Beás cigány iskolai énekeskönyv 1. sz. ének (legnépszerűbb beás népdal a gyermekek körében)

## KOTTA 37. SZ. ÉNEK<sup>72</sup>

dó

Pă- szá- ris- ká bá- tyé-n pá- nă,

Pă- szá- ris- ká bá- tyé-n pá- nă,

To- tu zbe- ré, n-ám o má- mǎ.

<p>1. Pászáriská bátye-n pánă, Pászáriská bátyé-n pánă, Totu zberé, n-ám o mǎmǎ.</p>	<p>1. Verdes a veréb a szárnyával, Verdes a veréb a szárnyával, Azt kiáltja, hogy nincs anyám.</p>
<p><i>Ajánlott második versszak</i></p> <p>2. Ájo mǎmǎ, sjé szá fáku, Nu jé binyé nuj dǎ minyé, Kǎ nuj mǐndrǎm lǐngǎ minyé.</p>	<p><i>Ajánlott második versszak</i></p> <p>2. Jaj anyácskám, mit csináljak, Nem jó, nagyon nem jó nekem, Nincs mellettem a kedvesem</p>

- Táncdallamok

- cigány elnevezése: kintyik da zsok
- a táncdallamok összetétele heterogén, kisebbik része ereszkedő dallamvonalú, a többség az új stílushoz közel álló dallam, illetve cigánydalok román nyelvű változata. a táncdalok 1 strófából állnak, ezt az előadás során ismétlik.
- a beásoknál ritka a pergetés
- a táncdalok ritmuskíséretére teknőt használtak, amit hamuval megszórtak és ezt bottal ritmikusan kapargatták.

<sup>72</sup> Kovalcsik Katalin: Tavasz virágok 1. Beás cigány iskolai énekeskönyv 37. sz. ének

A dallamok vokális kísérete a „szájbögzés” melynek alapritmusa az esztám, melyben a páros nyolcadokat hangsúlyozzák.

ritmuskíséret lehet a taps, az ujjpattogtatás, melyet pitvegetésnek hívnak.

Hangszerpótló eszközöket is használnak. A kanál, kanna a legismertebb hangadó eszköz, de doboláshoz az asztal lapja, vagy a szekrény oldala is megfelelő.

A táncdallamok vidámak, csúfolódóak. Az előadásmódra jellemző a gyors tempó, ritmikai virtuóztatás.

### A beások népzeneje<sup>71</sup>

A beás cigányok többségében a Dél-Dunántúlon Baranya és Somogy megyében élnek. Népzenejük jelentősen különbözik a fentebb tárgyalt két csoporttól. (Kovalcsik Katalin 1988. 1993.)

- Lassú dalok

beás nyelvű elnevezése: kîntyik dâ zsájé

(szomorú dal)

kîntyik hâl prooszt

(szerény dal)

kîntyik dâ nâkâzsâlâ

(könnyes dal)

A dalok zenei jellemzői:

- a legrégebbi réteg ereszkedő dallamvonalú
- az énekek 3-4-5 sorosak, elsősorban lá végű dallamok
- a balladák 5 soros alapszerkezetűek, 8 szótagos dallamok
- a 3 soros, 8 szótagos dallamok a legrégebbieknél számítanak
- a 4 soros énekek hangsora pentaton, eol. (la-sor) mixolíd (szó sor) vagy fríg (mi-sor)
- a dalok újabb rétege kupolás szerkezetű, melyhez jóval kevesebb dallam tartozik
- a környező népek zenéjéből átvett elemek a dunántúli terc és a délszláv népek zenéjére jellemző II. fokú zárlat (lá helyett ti, dó-helyett ré)

---

<sup>71</sup> Kovalcsik Katalin: A beás cigányok népzenei hagyományai. In.: Cigány néprajzi tanulmányok 1. Szerk. Barna Gábor Salgótarján, Mikszáth kiadó 1993.

tercmenetes kísérete vált jellegzetessé, míg egyes oláh cigány közösségekben kadenciális polifónia. Ez azt jelenti, hogy egy vagy több énekes hosszan és erőteljesen kitarja a sorzáró hangot, míg a többiek a sorzáró hangot és/vagy annak alsó, illetve felső tercét megerősítő díszítményeket énekelnek<sup>69</sup>

### • Táncdalok

A táncok zenei kíséretétül szolgálnak.

Magyarul pattogós, vagy pergetős nóta

- cigány elnevezése khelimaski djili
- páros üteműek

soranként 7-8 szótagosak, egyes típusoknál a dallam közepén 3 szótaggal meghosszabbodnak pl. 8, + 8+3, 8, 8+3 a páros ütemű táncdalok mellett páratlan üteműek is ismeretesek. Ez az ún. botoló tánc, melyek 3/8 vagy 6/8-os ütembeosztásúak, dallamvonaluk hagyományosan ereszkedő.

### 50. sz. ének<sup>70</sup>

♩ = 160 1) —————

Ou, Dev - la - le, so kej - ro me,

1) Panz - sou še - la kaj řo - do me,

2) řo - dav me de čo - ri - ma - sa,

3) 4) Taj e ba - re jaj štra - pa - sa.

1) 2) 3) 4) [8va?] ||

### Sajátos roma előadásmód:

A táncdallamok többszólamúak. A dallamokat kevés szöveggel variáltan éneklük, mintha hangszereket szólaltatnának meg. Ennek népi elnevezése „pergetés”

<sup>69</sup> Kovalcsik Katalin: A cigány zenekultúra tegnap. old. és ma In: Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből BTF-IFA-MKM 1998. 424 old.

<sup>70</sup> Martin György: A botoló tánc zenéje. Szerk. Kovalcsik Katalin-Kubinyi Zsuzsa, MTA Zenetudományi Intézet. Hagyományok Háza 2002.

## Leestek a téli havak<sup>68</sup>

Rubato

dó mi lá // mi szó  
Le - es - tek a té - li ha - vak, He - gyet, völ - gyet be - bo - rit - ja,

dó' mi dó // lá'  
Nem baj, a - nyám, járt így más is, A - kad a szá - mom - ra száz is.

Poco rubato, ♩. cca 60

*rubato* A tempo

Le - es - tek a té - li ha - vak, *Sub - - -*

gítár: Dm AM<sup>7</sup> Dm

He - gyet, völ - gyet be - bo - rit - ja,

F M CM<sup>7</sup> F M Dm

*Sub - - -*  
*em de* Nem baj, a - nyám, járt így más is,

Dm AM Dm BM FM Dm BM<sup>6</sup>

*hëm de* A - kad a szá - mom - ra szá -áz is.

Dm BM<sup>6</sup> Dm  $\begin{matrix} 7 \\ 5 \\ 3 \\ 4 \end{matrix}$   $\begin{matrix} 7 \\ 5 \\ 3 \\ b \end{matrix}$  AM<sup>7</sup> Dm

1) 2) 3)

*Sub - - -*  
*em de*

2. Látod, anyám, ó, mit tettél:  
Egyezzererér megvesztettél,  
*ëm de* Nem baj, anyám, járt így más is,  
*hëm de* Akad a számomra száz is.

A lassú dalok hagyományosan egyszólamúak, de csoportos éneklésnél heterofóniában adják elő. (Kovalcsik 1981). A csoportból 1 ember egyedül kezdi el a versszakot énekelni, majd az első sor közepe táján belépnek a többiek is. Az 50-es évektől kezdve „A magyar cigányoknál a dallam

<sup>68</sup> Kovalcsik Katalin-Kubínyi Zsuzsa: A csernyétei daloskert-Magyar cigány iskolai énekeskönyv, Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Pécs, 2000.

nyelvi csoportnál (romungró, oláh cigány, beás cigány) az, hogy kizárólag vokálisak, hangszerkíséret nélkül éneklük.

A magyar és oláh cigányok zenéje számos vonásában megegyező, míg a beásoké jelentősen eltér az első kettőtől.

### A magyar és oláh cigányok zenéje<sup>67</sup>

2 fő műfaji csoportot különböztetünk meg:

a lassú lírai dal és a táncdal

- Lassú lírai dal

Cigány elnevezése: loki djili (lassú dal)

mesaljaki djili (asztali dal)

a magyar cigányok árva nótának hívják.

A dalok zenei jellemzői:

- a dallamsorok száma: 4
- soronkénti szótagszám: 6-8
- hangsora hétfokú dúr vagy moll többségében  
de kis része mixolíd

Az utóbbi évtizedekben új dallameszmény alakult ki, mely szerint a strófát alacsonyan kezdik, oktávátörések segítségével emelkedő vagy kupolás szerkezetűvé válik.

- pentaton vagy frig
- dallamvonal hagyományosan ereszkedő
- előadásmódja parlando – rubáto (szabadon, elbeszélve)

sajátos előadásmódbeli jelenség, hogy a versszak utolsó előtti hangját hosszan kitartják, majd rövidebb szünet után ugyanannak a szövegszótagnak a megismétlésével lépnek az alaphangra, (dó, vagy lá) vagy az alsó vezérhangra (ti vagy szi) és onnan a záróhangra. A két utolsó hangot halkan éneklük, el is hagyhatják (Olsvai 1983) . A dalok érzelmi telítettségét a sorok elején és végén alkalmazott indulatszavak és kötőszavak fokozzák.

---

<sup>67</sup> Kovalcsik Katalin: Szlovákiai oláh cigány népdalok. Európai Cigány népzene I. Bp., MTA ZTI. 1985.

töltöttek be a cigányzenekarok. A nótaszerzők közül említésre méltó, a cigány származású Dankó Pista.

### **Cigányzene a 20. században**

A 20. század első évtizedeiben a cigányzenekarok száma jelentős. A karmesterség feladatát már a cigányzenészek is el tudják látni. A zenészek ismerik a kottát, de a darabokat fejből virtuózan játsszák.

A legkiválóbbak közöttük Berkes Lajos és utódai Berki Flóris, aki az Andrássy Grófok zenésze volt Radics Béla, akinek játékát Debussy is méltatta. Magyar Imre Boka Károly dédunokája, „harminchatodik” Rác Laci, a híres Rác Pali legkisebb fia.

A század második felében a városi cigányzenészek a cigányság legképzettebb rétegét jelentik. 1952-ben megalakított Rajkózenekar a cigányzenét művészi szinten hangversenyeken tolmácsolta. A világhírvé vált együttes azóta is töretlenül folytatja elődei hagyományát. A Budapesti Száztagú Cigányzenekar, mely 1985-ben alakult reprezentatív együttes, melynek tagjai előadóművészek. Koncertjeiken a műfaj csúcsteljesítményét nyújtják. A klasszikus zenei hangzást ötvözik az improvizáció hagyományával.

### **2. Énekes folklór**

A cigányság kultúrájában az ének nagyon fontos szerepet játszik. Az éneklés sajátos kifejezési mód, énekelnek a cigány közösségek akkor is, ha örülnek, de akkor is, ha bánatuk van. A cigány népzene első gyűjtői: Csenke Imre (1912-1998) Csenki Sándor (1920-1945) Hajdú András (1932-), Erdős Kamill (1924-1962) Víg Rudolf (1929-1983). Ma élő népzenekutató Bari Károly, Kertész Wilkinson Irén, Kovalcsik Katalin. Kovalcsik Katalinnak a MTA Zenetudományi Intézetének kiadásában számos tanulmánya jelent meg. Népzenei kutatómunkáját külföldi cigánycsoportra is kiterjesztette. Sárosi Bálint könyveiben foglalkozik a cigányság népzenejével is, Olsvai Imrének pedig tanulmánya jelent meg „A magyarországi cigányság zenei hagyománya”<sup>66</sup> címmel.

A cigány népdal szóbeliség útján terjedt és maradt fenn. Rögtönzéssel éneklük. Gyakori téma a szerelem, a bosszú a féltékenység. Egyesszám 1. személyben szólalnak meg; gyakori a párbeszéd. A dallamanyagban kevés az alkalmi szertartásos ének, ide tartoznak a bölcsődalok, lakodalmi énekek és siratóénekek. A dalok csoportjai a tartalom szempontjából: szerelmi dalok, táncdalok, mulatónóták, búcsúdalok, panaszdalok. A népdalok közös jellemzője mindhárom

---

<sup>66</sup> Olsvai Imre: A magyarországi cigányság zenei hagyományai.

In.: Cigányok- honnét jöttek, merre tartanak? Szerk. Szegő László Bp., Kossuth kiadó, 1983.

## A 18. század zenészei

Az első említésre méltó cigányzenész Barna Mihály, aki a Csáky Grófok birtokán élt és olyan mestere volt a hegedűnek, hogy Csáky Imre bíboros udvari muzsikusai közé is felvette. Egy lakodalomban nyújtott játéka után olyan elismerést szerzett magának, hogy festményen is megörökítették „Barna Mihály, Magyar Orpheus” címmel. A korszak jelentős cigányprímása Czinka Panna, aki zenekarával naponta megjelent a földesúr házánál, de a környéken is sok úri mulatságra meghívták őket. Cigányzenekara a későbbi „klasszikus” felépítésű; 2 hegedűsből (prímás, kontrás,) cimbalmosból és bőgősből állt. A századforduló nagy prímása Bihari János, akinek zenéjében a verbunkos művészi formában jelenik meg. Liszt Ferenc is elragadtatással beszélt róla „Mint egy szesztűzes essentia cseppjei, úgy hatottak ezen varázshegedű hangjai füleinkre”<sup>65</sup> Bihari maga is szerzett dallamokat, bár a kottairáshoz nem értett, műveit mások jegyezték le.

## A cigányzene diadalra jutása

A 19. sz. első fele a verbunkos virágkora, mely nemcsak táncformát jelent, hanem 50-60 év zenei stílusirányzatát is. A cigánybandáknak nagy szerepe volt a magyar nemzeti zene, verbunkos közvetítésében, melyet rögtönzéssel adtak elő.

A cigányzenészek nagy elismertséget vívtak ki maguknak, a zenészek egy része már főúri pártfogással Bécsben is tanulhatott. Egyidőben számtalan sok cigányzenekar működött. Leghíresebb cigányprímások: Pityó József, Dombi Marci, Sági Balogh Jancsi, Boka Károly, Kálózdí Jancsi, Sárközi Ferenc, Salamon János, Patikárius Ferenc, id. Rác Pál. Győr városának nevezetes prímása Farkas Mihály, aki Bibari János unokája. A cigánybandák hangszerrel a kezükben vettek részt a szabadságharcban. Boka Károly debreceni cigányzenész, játékát Kossuth Lajos is hallgatta, amikor a kormány Debrecenben székelt. Salamon János Bem seregében szolgált, Sárközi Ferencet Kossuth a szabadságharcban résztvevő cigányzenészek főkarmesterévé nevezi ki.

A szabadságharc után a cigányzenészek a nemzeti öntudat ébrentartói éppen ezért nyilvános előadásokon nem vehettek részt. A 19. sz. második felében a cigányzenekarok országos körutakon vettek részt, a közvélemény figyelemmel kíséri külföldi útjaikat is. Cigányzenészek pénzt, időt áldoznak a szakmai fejlődésükért, karmestereket fogadnak zenei képzésük érdekében. Lavotta János, Csermák Antal, Rózsavölgyi Márk és Egressy Béni segítségével megtanulják a harmónizálást, a cigány zenekarok hangszerelése széles körben elterjedtek. A század második felének kedvelt műfaja a magyar nóta, (népies műdal) melynek terjesztésében fontos szerepet

---

<sup>65</sup> Sárosi Bálint: Cigányzene Bp., Gondolat kiadó, 1971. 73. old.

## **Cigány zenekultúra jellemzői**

A cigányzene kifejezés hallatán gondolatainkban az éttermekben, kávéházakban szórakoztató zenét játszó muzsikus cigány képe jelenik meg. Ebben az értelemben a cigányság egy rétegéhez kapcsolódó zenéről van szó és nem e népcsoport teljes zenei kultúrájáról.

Tanulmányomban a teljes zenekultúra keresztmetszetét szeretném fölvezetni, mely magába foglalja a hangszeres „cigányzenét”, az énekes folkloort és közönség előtt színpadi műfajként való megjelenését.

### **1., A cigányzene, mint szolgáltatott zene**

A cigányzenéről többen többféleképpen foglaltak állást. A legnagyobb visszhangot Liszt Ferenc véleménye váltotta ki, melyet a „A cigányokról és a cigány zenéről Magyarországon”<sup>61</sup> című könyvében fejtett ki. Álláspontja szerint a cigány zenészek a magyar nemzeti zene megteremtői. Liszt Ferenc ismeri a magyar népzene, de nem tartja értékesnek. Véleménye nagy vihart kavart, de külföldön elismerést nyert.

A 19. századi cigányzenészekről, szerepükről Markó Miklós könyvéből nyerhetünk képet, melynek címe „A régi mulató Magyarországon”<sup>62</sup>

A téma szakavatott kutatója Sárosi Bálint,<sup>63</sup> akinek több tanulmánya, kötete jelent meg-e témakörben. A továbbiakban az ő kutatómunkája alapján történetiségében szeretném áttekinteni a cigányzene, fejlődését, diadalútját.

A cigányzenészekre utaló első adatokkal fejedelmi számadáskönyvekben (1489, 1525) találkozhatunk. A 18. századig számuk nem jelentős, zenélésük sem keltett föl nagyobb érdeklődést. A zenélés még nem vált önálló foglalkozássá, ezt tudhatjuk meg az „Ungarischer oder Dacianischer Simplificissimus” című német regényből mely szerint „természetüknél fogva hajlamosak a zenére; majdnem minden nemes embernek vagy egy hegedűs vagy lakatos cigány”<sup>64</sup>

<sup>61</sup> Liszt Ferenc: A cigányokról és a cigány zenéről Magyarországon. Bp., 1861.

<sup>62</sup> Markó Miklós: A mulató Magyarországon, Bp., 1927.

<sup>63</sup> Sárosi Bálint: Cigányzene Bp., Gondolat kiadó, 1971.

<sup>64</sup> Sárosi Bálint: Cigányzene Bp., Gondolat kiadó, 1971. 54. old.

## 8./ EGYÉB VÉLEMÉNY

Kérjük, hogy most amikor már megismerte óvodánk helyi programját, házirendjét és kitöltötte a kérdőívet: írja le mi az ami nem világos, mi az amit még szívesen közölné velünk, mi az amivel nem ért egyet, milyen egyéb kérdése, problémája van, amiben mi segíthetnénk.

Kedves Szülők!

Mégegyszer szeretnénk megköszönni fáradozásukat, s bízunk benne, hogy a gyermekük érdekében korrekt partneri kapcsolatot tudunk majd kialakítani egymással.

Bármivel segíthetünk, forduljanak hozzánk bizalommal.

.....

(dátum)

.....

(leendő kiscsoportos óvodapedagógusok I-II.)	(dajka)
--	---------

.....

óvodavezető

Debreceni Egyetem elektronikus Archivum példánya. Szerzői jogvédelem alatt.  
Copy of the University of Debrecen Electronic Archive. Copyright protected.

3 .....

4 .....

5 .....

d./ Ragaszkodik-e nagyon valamely játékszeréhez? Nem – igen: .....

## 7./ ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEK

a./ Melyek azok a kifejezések, amelyek legjobban jellemzik az ön gyermekét? Valamennyi érvényest húzza alá!

jó kedélyű – nyugodt – kiegyensúlyozott – türelmes – érzékeny – sértődős – makacs – közömbös – okos – ravasz – ingerlékeny – akaratos – huncut – dacos – visszahúzó – eleven – egyéb:

.....

b./ Hogyan fejezi ki haragját?

sír – kiabál – földhöz vágja magát – tárgyakat dobál – megüt másokat – elbűjíti – egyéb:

.....

c./ Hogy nyugtatható meg a legjobban?

karban – ölben – simogatással – jó szóval – erélyesen – kiküldve – nem véve róla tudomást – egyéb: .....

d./ Vannak-e erős félelmei? Nincsenek – vannak:

sötét – zaj – jármű, kutya – dörgés, villámlás – egyedüllet – más: .....

e./ Van-e különleges vagy bármilyen tartós szokása? Nincs – van:

ujjszopás – cumizás – gallér vagy egyéb ruhanemű szopogatása – körömrágás – egyéb:

.....

.....

f./ Az otthon szokásos fegyelmezési módok:

nem vesz róla tudomást – haragszanak rá, „nem szeretik” – megszidják – megvonnak tőle valamit (tv, rágó stb.) – pofont kap – helyre kell hozni a hibát – verés – egyéb módszerek:.....

g./ Volt már valaha gyermekközösségben Nem – igen:

könnyen szokta meg – nehezen szokta meg

h./ Milyen a kapcsolata idegenekkel (gyermekkel, felnőttekkel)?

könnyen barátkozik – visszahúzó – félénk – bizalmatlan – barátságos – elutasító – egyéb:

.....

i./ Történt-e a gyermek élete során nagyobb változás a családban: Nem – igen:

testvér születés – válás – új apa/anya – haláleset – egyéb: .....

Használ cumisüveget? Igen – nem

c./ A kötelező étel/eke/t nem eszi meg:

.....  
.....  
.....

#### 4./ SZOBATISZTASÁG

a./ Mennyi idős korában kezdték el szoktatni a szobatisztaságra: .....

b./ Szobatiszta éjjel? .....

c./ Használ bilit? Igen – nem

Használ vécét? Igen – nem

#### 5./ ALVÁS

a./ Milyen alvó? Jó – rossz

Alvása: nyugodt – nyugtalan

b./ Este szíves lefekszik? Igen – nem

c./ Este mely időpontban kerül ágyba?.....

d./ Hol alszik? Saját ágyban – külön szobában  
Saját ágyban – szülők (nagyszülők) szobájában  
Közös ágyban – kivel? .....

e./ Alszik-e ebéd után? Igen – nem – mindig – ritkán – gyakran – soha

f./ Mivel alszik? cumi – cumisüveg – takarócska – rongyocska – baba – pelenka – kedvenc állat –  
egyéb: .....

#### 6./ JÁTÉK

a./ Hogy játszik a legszívesebben?

egyedül – gyerekekkel – felnőttekkel – hangosan – szaladgálva – elmélyülten – csendben –  
mindegy

b./ Hogy reagál rá, ha a játékát valaki elveszi?

sír – kiabál – panaszra megy – üt – harap – visszaveszi – nem érdeklí – egyéb: .....

c./ Kérjük rangsorolja gyermeke kedvenc játékait (baba, főzőcske, vonatozás, társasjáték, építés,  
katonásdi, kirakós, stb.):

1.....  
2.....

Szükség esetén (baleset, betegség stb.), ha a szülők nem érhetőek el, értesíthető:

Név:.....

Cím: .....

Telefon:.....

A szülőkön kívül a gyermek kiadható a következőknek:

.....  
.....  
.....

## 2./ EGÉSZSÉGÜGYI HÁTTÉR

a./ Szülés

normál- kora – császár vákuum – egyéb: .....

b./ Eddigi komolyabb betegségek (fertőző, műtét, baleset stb.) vagy állandóan meglévő érzék vagy mozgásszervi károsodás (szemüvegviselés, hallókészülék stb.)

.....  
.....  
.....

c./ Van-e valamilyen betegségre kifejezetten hajlama? Nincs – van :

nátha – torokgyulladás – középfülgyulladás – hörghurut – bőrproblémák – hasmenés –  
székrekedés – egyéb: .....

d./ Allergiás-e valamire? Nem – igen:

étel – gyógyszer – növény – állat – házipor – egyéb: .....

.....

## 3./ ÉTKEZÉSI SZOKÁSOK

a./ Étvágya: jó – közepes – rossz

Válogat? Igen – nem

b./ Eszik egyedül? Igen – nem

Iszik egyedül? Igen – nem

Használ kanalat? Igen – nem

Használ villát? Igen – nem

Használ poharat? Igen – nem

## Kedves Szülők!

Gyermekük életében komoly változást okoz az óvodába lépés. Nem ismerjük a gyermeket, sem a szokásait, sem a természetét. Önök segíthetnek a gyermeknek és nekünk, hogy könnyebben „összeszokhassunk”. Ennek érdekében néhány, a gyermekekre jellemző fontos adatra lenne szükségünk. Kérjük, hogy értelemszerűen válaszoljanak az alábbi kérdésekre a megfelelő válaszok aláhúzásával, illetve egy-két szóval, ahol szükséges. A közölt adatok ismeretében jobban tudjuk támogatni a gyermeket, elősegíteni zökkenőmentes beilleszkedését a közösségünkbe, és további nevelését is a számára legfontosabb szempontok szerint tudjuk irányítani.

Az első szülőértekezletre a meghívót hamarosan megkapja! Várjuk a találkozást!

Köszönjük gyermekük érdekében tett fáradozásukat!

(... az adott csoport óvodapedagógusainak aláírása)

### KÉRDŐÍV

#### 1./ ADATOK

Név: ..... Becenév: .....

Születési hely: .....

Születési idő: .....

Lakcím: .....

Telefon: .....

Apa neve: .....

Foglalkozása: .....

Munkahely: .....

Telefon: .....

Anya neve: .....

Foglalkozása: .....

Munkahely: .....

Telefon: .....

Testvér/ek neve: ..... Kora:

1. ....

2. ....

3. ....

## MELLÉKLET

### Tisztelt Szülők!

Attól a pillanattól kezdve, amikor ..... a mi óvodásunk lett, új szakasz kezdődik az életében. Nekünk, felnőtteknek közös felelősséggel kell vállalnunk, hogy minden gyerek – egyéniségének megfelelően – természetes módon élhesse át a gyermekkor szépségeit. Ha azt akarjuk, hogy valamikor majd egészséges, kiegyensúlyozott felnőtt váljék belőle, akkor már most mindent el kell követnünk, hogy társakkal, az idegen felnőttekkel kialakuló kapcsolatait érdekesek, tartalmasak, biztonságot nyújtóak legyenek.

A pedagógus mestersége nehéz. Ennél csak a legósbibb: a szülői mesterség a nehezebb. Közös célunk: az emberré nevelés. Ami összeköt szülőt, gyereket, pedagógust, az a kölcsönös megbecsülés. Ha a gyerektől azt kívánjuk, hogy legyen tekintettel a mi érdekeinkre, elsősorban nekünk kell tekintettel lennünk az övéire. Az óvodai csoport mindennapjaiban ezt nagyon nehéz megvalósítani, hiszen minden gyermek más és más, szinte minden szülő nevelési elvei eltérőek. A gyerekek érdekében nekünk, felnőtteknek bizonyos részleteket egyeztetnünk kell. Az óvodapedagógus tudományos elvek alapján kialakított nevelési célok és gyakorlati program szerint dolgozik, de tevékenységét **elsősorban a rábízott gyerekek szükségletei határozzák meg**. Olyan folyamatos párbeszédre van szükségünk, amelyben – kölcsönös tiszteletadással – figyelembe vesszük a családi és az óvodai nevelés szempontjait, időnként őszintén megvitatjuk a problémákat, kérdezzük egymástól, támogatjuk a másikat. Mindezt közöl cél érdekében: azért, hogy **a gyermek egyénisége, képességei harmonikusan fejlődjenek!**

**Az óvod nyitott ajtóval várja nemcsak a gyereket, hanem a Szülőt is.** Biztosítani szeretnénk, hogy az óvodásaink a nap legnagyobb részét nyugodt, tartalmas játékkal töltsék, kultúrált szokásokat sajátíthassanak el, tájékozottak legyenek környezetükről. Mi természetes módon, tudatosan, kényszer nélkül segítjük a gyermek önállóságának, akaratának fejlődést, igyekszünk a legkisebb változást is észrevenni, akár egészségéről, akár másról van szó.

Saját programunk van, a „Tesz-vesz” program, amelyet a házirenddel együtt óvodatitkárunktól megkap. Ha bármilyen visszajelzése, észrevétele van névvel, név nélkül megteheti és az óvodai „POSTA LÁDÁNKBA” bedobhatja.

érdekében cselekedni, változtatni magatartásmódján, vagy átrendezni autóképén a fontossági sorrendet.

Így alakulunk, fejlődünk az együttműködés során, ha azt érezzük, hogy valamiért a testületnek fontosak vagyunk, számítanak ránk. Ezt az érzést azonban mindenkinek meg kell kapnia, a fűtőnek és karbantartónak éppen úgy, mint a szakács néinek. Ennek tudatában önállóbb, kreatívabb, hatékonyabb lesz, mindnyájunk örömére.

Az a kérdés örül-e ennek a vezető? A jó vezető mindenképpen, mert így a dolgozó felelősségteljesebb munkát végez, mivel eszét, szívét beleteszi.

Milyen más ott dolgozni, ahol elismerő visszajelzést kapunk munkánkról, mint ott ahol nem is érdeklődnek iránta! Ahol bevonnak bennünket a döntések előkészítésébe, mert a vezető tudja, hogy így több alternatíva közül könnyebb a jót kiválasztania.

## 5. Önmegvalósítás, alkotás szükséglete

Önbizalmat, önállóságot biztosító légkörben szárnyakat kap a szellem és a tett. Örülnek egy új (gyermeknek jó és nem azért mert divat) ötlet kipróbálásának, továbbképzésen elért sikerünknek, megjelent cikkünknek, munkaközösségben tartott bemutatóknak. Gratulálnak és időt szakítanak egy kis ünneplésre is, mert tudják, hogy az én sikerem óvodánk sikere is. Ez csak féltékenységtől mentes légkörben élheti meg a beosztott és a vezető egyaránt.

Mindezt biztosítani nem kis energiát felülemelkedést, empátiát, motiváló erőt kíván az óvodavezetőtől, de csak ez teremthet olyan légkört, amelyben a felnőtt és a gyermek egyaránt jól érzi magát, mert önmegvalósító szükségletét is kielégítheti.

Érdemes tehát megszívlelni:

„Mint a természet, te is úgy vezess:

Segíts, de ne erőltess,

Mutass, de hagyd meg a választás jogát,

Figyelj, de soha ne ítélj,

Sugározz, de társaid túl ne ragyogd!”<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> John Heider: Taó út a vezetéshez, SHL Hungary Kft., Bp., 1998. 58. oldal

**változást.** A reánk váró minőségfejlesztés dolgairól úgy is lehet beszélni: „hogymennyi minden olyan van benne, amit eddig is csináltunk, s milyen izgalmas, ha – egy jól átgondolt rendszerben – folyamatosan fejleszthetjük óvodánkat és benne magunkat. Miért ne volnánk erre képesek?”

**Biztonságérzetünket fokozza, ha munkahelyünk kevés, de szükséges szabályai, elvárásai világosak, mindenki előtt ismertek** (SZMSZ, munkaköri leírás, kollektív szerződés), s egyformán vonatkoznak mindenkire.

**A jóindulatú légkörben nem nézik el a tartósan rossz munkát, de tévedni és korrigálni tartós ítélkezés, felelőtlenség nélkül lehet.** Mivel ez életünk velejárója, az a lényeg, hogy tanuljunk belőle.

### 3. Szociális szükségletek

**Óvodapedagógusoknál általában ez a leginkább cselekvést motiváló késztetés:** gondoskodást, szeretetet adni, kapni. Miért is választották volna ezt a pályát és tartanának ki ha nem így volna. Számunkra a társas együttműködés igénye fokozottabb, de ezt hivatásunk is szükségessé teszi. **Az azonban nem szerencsés, ha érzékenységünkkel fogva olyan dolgokat is érzelmi alapon próbálunk elintézni, amit racionalizálni kellene!**

Számunkra rendkívül fontos ki a váltótársunk, melyik dajka névelvel működünk együtt. **Teamokat magunk választhassunk egy-egy feladathoz** (ünnepély szervezés, pályázat írás). Az óvodavezető – amennyiben ez a gyermekek érdekét nem sérti – támogassa ezt, éppen úgy, mint a baráti kapcsolatokat (ha ez nem zár ki minden mással való kooperációt).

Ezek nem klikkek, mivel az óvodáért, egy-egy feladat sikeréért dolgoznak!

Arra azonban törekedjen, hogy a testületben a **kevésbé szimpatikus kollégánéval is toleránsak legyünk, elfogadva másságát**, mert lehet, hogy éppen ezzel színesíti, gazdagítja kollektívánkat.

**Konfliktusok persze a legjobb közösségekben is vannak** (néha egyesén kívánatosak), **ezért ne féljünk tőle.** A látszólagos nyugalom alatt – ahol nincs őszinte légkör vagy tragédiaként, nagy-nagy „illetlenségként” éli meg a vezető ezeket – óriási feszültségek lappanganak, amelyek váratlanul, olyankor robbannak, amikor kezelésükre nincs felkészülve.

**Egy jól együttműködő testület képes konfliktusait – a másik nézőpontját is mérlegelve – megoldani, egy a fontos sohasem engedje a vezető, hogy ezek ne a „dologról szóljanak”, hanem a személyeskedés vágányára fussanak,** s így mélyebb válsággá fejlődjenek!

### 4. Teljesítmény, önbecsülés, önérvényesítés szükséglete

Autóképzés (magunkról alkotott) és a heterokép (rólunk alkotott) nem mindig esik egybe. Egészséges személyiségű ember azonban – aszerint melyik fontosabb számára – képes ennek

Tekintsük át – óvodára vonatkoztatva – Ábrahám Maslow piramisát a szükségletekről:



### 1. Fizikai szükségletek

A fiziológiai, fizikai szükségletét, a munkatárs megélhetését a fizetéssel elintézetnek is vehetné a vezető.

Az óvodapedagógus bérezés megélhetést biztosító voltáról (különösen egyedülállóknál) érdemes volna beszélni, mivel ez olyan probléma, ami országosan mentálhigiénés gondokat okoz, de megoldásában nem vagyunk kompetensek.

A munkahelyi körülmények: a csoportmegszüntetések nyomán megnövekedett gyermeklétszámért – ami állandó zaj, zsúfoltság elviselésére kényszerít, gyermeket és pedagógust egyaránt – a törvények betartásával, az óvodavezető is felelős.

A differenciált, egyéni bánásmód érvényesítése 25 fős gyermeklétszámon felül, olyan állandó nyomást és feszültséget jelent az óvodapedagógus számára, amelyben képtelen a II. fejezetben leírt oldott, családi légkör megteremtésére.

### 2. Biztonsági szükségletek

A csökkenő gyermeklétszám, illetve az önkormányzatok „racionalizálási” törekvéseinek következtében állandó létbizonytalanságban élnek az óvoda-pedagógusok. Az ezzel való fenyegetőzés – találgatás „Kit küldenek el?” – nemritkán hónapokig mérgezheti egy óvoda légkörét.

**Az óvodavezető az információkat megszűrve, de még időben kell, hogy tájékoztatást nyújtson, elkövetve mindent embereinek védelméért.**

Biztonsági szükségletünk jobb helyzetben is igényli a **nyílt, őszinte, fenyegetésektől, félelmektől mentes légkört. Ennek érdekében ne kezdeményezzünk állandóan és nagy**

— Mivel az óvodapedagógus többnyire tájékozottabb a családjogi kérdésekben, a szociális ellátás lehetőségeiben, ha úgy érzi, hogy a szülőnek erre van szüksége, tapintatosan tanácsaival siessen segítségére.

A gyermek szeretetét őszintén érző szülő, aki kölcsönös bizalmat, igazi megértést és segítőkészséget élvez, valódi partner lesz az együttműködésben. „A szeretet formál, alakít” – mondta Ansel Éva, és ez a szülőkkal kapcsolatban is iránytűnk lehet.

#### **IV. Az óvodavezető szerepe az intézmény klímájának megteremtésében**

Írásom elején – a légkör fogalmánál – azt írtam, hogy az óvodában élő személyek együttesen hozzák létre, de **döntő szerepe van ebben az óvodavezetőnek.**

**Az ő feladata ugyanis az ott dolgozók motiválása a helyi nevelési programban megfogalmazott célok megvalósítására, de úgy, hogy ezekkel összhangban az emberek egyéni szükségletei, vágyai is kielégítést nyerjenek.**

Ennek az összhangnak a megteremtésére csak olyan individuum képes, akinek jellemét, tevékenységét beosztottai elismerik és ebből fakadóan – többnyire – azonosulnak vele.

**A vezetés alapja mindig a bizalom és nem a kinevezéskor felruházott hatalom.** (Éppen ezért soha nem tudtam megérteni azt, miként mer óvodavezetői beosztást elvállalni az, aki testületének nagyobb részétől – a véleményezéskor – nem kapott bizalmat.)

A HOP céljai és az ott dolgozók szükségletei korrelációban vannak – ha valóban közös munka eredménye a program –, mivel abban az adott testület értékrendszere is testet öltött.

**Ahhoz, hogy megvalósuljon nyugodt, kiegyensúlyozott légkör szükséges, ahol a közös cél a napi motivációkban, törekvésekben realizálódik. Fusztrált, szorongó, elkeseredett, megalázott óvodapedagógus aligha képes gyermekközpontú nevelést biztosítani.**

**Mit kell tennie az óvodavezetőnek a jó légkör megteremtéséért?**

**A célokat nem szem elől tévesztve ki kell elégítenie beosztottai – illetve segíteni, hogy ezért maguk is tehessenek – domináns szükségleteit.**

**A kérdést tehát ne úgy tegyük fel: „Mit várok én a dolgozóimtól?”, hanem fordítva: „Mit vár el a munkatársam tőlem?”**

arra biztassuk az elfoglalt anyukát, hogy mindennap hosszasan játsszon gyermekével, de arra kaphat ötleteket, miként vonhatja be a napi háztartási munkába, sütésbe, főzésbe, mosásba, s közben beszélgethetnek, akár játszhatnak is. Egy a fontos, ne távolítsa el magától, ne küldje TV-t nézni, s ne kérje, hogy hagyja békén!

- **A szülők maguk választhassanak az együttműködés számukra legkedvesebb formái közül** (részvétel a kiránduláson, karácsonyi mézes közös sütésében, munkahely bemutatása, a család állatainak, szőlőkertjének megismerési lehetősége, közös sport vagy szellemi vetélkedő, szülők-nevelők bálja, munkadélután stb.), **de semmiképpen ne érezzék azt kötelességnek, terhesnek. Nem mindig a kapcsolattartási forma mennyisége, hanem élményszerűsége, tartalmas volta a meghatározó!**
- **Amennyire csak lehet tőlük kérjünk ötleteket** ahhoz, hogy miről hallanának szívesen a szülőértekezleten, a vitakörben, részt vennének-e ötletbörzén és milyen témában. (Ha erre még nem érett meg az együttműködés, ajánlatokkal élhet az óvodapedagógus is.)
- **A gyermekkel kapcsolatos probléma megbeszélésre csak kölcsönösen egyeztetett időpontban, nyugodt körülmények között** (nem nyitnak be többször), egy tea mellett **kerüljön sor**. Még ha látja is az óvodapedagógus, hogy a gyermek viselkedésének hátterében a szülő magatartása áll, akkor sem szembesítheti direkt módon ezzel a ténnyel. Feltételeznünk kell, hogy a szülő a legjobbat akarja, de valami miatt nem képes erre. Sokkal célravezetőbb, ha a beszélgetés során kérdéseink döbbsentik rá erre és a megoldás kipróbálására is.
- Tapintatlanságunk rögtön belső ellenállást, elutasítást válthat ki. **Bizalommal teli légkörben – a gyermek iránti jószándékunkról meggyőzve – lehetünk csak hatékonyak.**
- **Jelezzük vissza – intim helyzetben – a legkisebb pozitív változást a gyermek viselkedéséről, kifejezván optimizmusunkat a közös sikerben.**
- **A gyermeket én csak a végső esetben vitetném nevelési tanácsadóba. Két ok miatt:** a probléma, ha az óvodában jelentkezett, ezt úgy sem lehet ettől elszigetelten megoldani, hanem ott kell megpróbálkozni. A gyermekben a félelem, szorongás többnyire csak nő, ha tudatosítjuk benne, hogy „vele baj van”. Jobbnak látnám, ha az óvodapedagógus kérhetné a tanácsot, illetve a szülő, ha ez nélkülözhetetlen. A legoptimálisabb az lenne, ha a szakember látogatna el – legalább időközönként – az intézménybe.

**Az óvodának bármilyen légkörű családdal együtt kell működnie,** nem azért mert az intézmény szolgáltat, a szülő pedig vevő – aki a minőségbiztosításkor is véleményt nyilvánít – hanem **egyetlen dolog miatt – a gyermek érdekében!**

A gyermek egészséges személyiségfejlődéshez a jó családi nevelés elengedhetetlen ebben az életkorban, ha nem így volna, nem is találkozhatnánk problematikus gyerekekkel, mivel sok gyerek napjának legnagyobb részét óvodában tölti, otthon csak napi 3 órát. Ennek a kevés időnek azonban óriási jelentősége van.

A társadalmi-gazdasági változások – mint tudjuk – nem hagyják érintetlenül a családot sem. Anélkül, hogy ennek – mindnyájunk számára kézzelfogható, naponként megtapasztalt hatásáról szólnék, igazat kell adnunk Ross Campel-nek: „Ahogy nő a szülők fizikai, érzelmi és szellemi megterhelése, úgy válik egyre nehezebbé a gyermeknevelés.”<sup>59</sup>

Segítsünk hát, ha tudunk, mivel a kedvezőtlen hatásokra a gyermeknél egy-egy fejlődési szakasz késchet, ill. retardációt okozhat, főként érzelmi, de az értelmi fejlődésében is.

**A családdal való kapcsolattartásnak számtalan közvetlen és közvetett formáját gyakorolják az óvodák,** így erre nem térek ki, **csupán az együttműködés hatékonyságának alapvető feltételére: a légkörre.**

**Milyen tényezők segíthetik elő a kapcsolatfelvételt, s majd az együtt-munkálkodást?**

- **Őszinte érdeklődésünk és elfogadásunk a gyermek iránt** (Beiratkozáskor, családlátogatáson, napi érkezések, távozások alkalmával, betegségek, testvér születésénél, örömeiben és bánatokban egyaránt).
- **Alkossunk pozitív képet a szülőkről,** mivel nagy többségük (az etnikum is), ha nem is az általunk megszokott módon, de szereti gyermekét, és jót akar neki.
- **Fogadjuk el a szülőt is úgy, ahogy van,** ne értékeljük, ítélezzünk, faggatózzunk, várjuk meg míg megnyílik felénk.
- **Magatartásunkat nyitottság, empátia, türelem és teljes diszkréció jellemezze.**
- **A szülő pozitív motivációja érdekében,** a rövid találkozások alkalmával is **legyen néhány őszinte elismerő szavunk a gyermek tevékenységéről.**

**Ébresszünk kedvet bennük programunk megismeréséhez** (nem feltétlenül elolvasatással), **törekvéseink egyeztetéséhez, az óvodai élet megismeréséhez.**

**Nyújtsunk tájékoztatást arról, hogy a család mindennapjaiban miként tudnánk a gyermek fejlődését elősegíteni.** (Csak ésszerű dolgok járhatnak sikerrel: Hétvégén gyakorolhatja a gyermek az öltözködést, de ne mondjuk azt, hogy reggelként. Ne

---

<sup>59</sup> Dr. Ross Campell: Életre szóló ajándék, Harmat Kiadó, Bp., 1994., 8. oldal

— **Az, hogy milyen szervezeti formában és szintéren szerezheti meg a gyermek mindezt az egész nap folyamán nem szabályozható.** Wargha István azt mondta: „Minden sérelemtől a kivétel módja ment meg”<sup>56</sup>.

Amennyiben mikro csoport a legmegfelelőbb abban, akár egyénileg is, de a kezdeményezéseken – amikor az együttlétre vágnak – is mennyi mindent megtudhatnak egymástól, nemcsak az óvodapedagógustól.

**Egy a fontos! Élvezze, szeresse amit csinál, abban az összes képességeit latba vesse, mert ez jó és szükségleteit, vágyait itt és most megvalósíthatja.**

Éreznie és tudnia kell, hogy mint gyermektől nem várják el tőle, hogy mindennap egyformán kedves és ügyes legyen, de mégis szeretik, mert így fogadják el.

**Az ilyen légkörben élő gyermek érzelmileg és szellemileg olyan batyuval lépi át az első osztály küszöbét, ami a „szívvel kezdéshez” elengedhetetlen gondoskodást megalapozza, és az abból meríthet később is.**

### **III. Az óvoda és a család együttműködésének légköre**

**A családok légköre nagyon különböző. Érzékletesen mutatják ezt az írók visszaemlékezései:**

Szabó Pál írja:

„Akkor enged fel a megfagyott békesség, ha édesapám elmegy valahová. annyira, hogy mikor otthon volt, mindenki hallgatott, ha elment azonnal felharsant a zsongás, nevetés, beszélgetés.”<sup>57</sup>

Milyen más Móricz Zsigmond visszaemlékezése!

„Micsoda családi hőség volt ebben a szegény kis életben... Egy sohasem hiányzott: a család szent melege. Ez olyan volt nálunk, mintha a testek fejlesztették volna ki.. Hallom az édesapám hangját, s elfojtja a szív a hangot.”<sup>58</sup>

---

<sup>56</sup> Wargha István: Terv a kisdédóvó-intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában, Pest, 1843., 151. oldal

<sup>57</sup> Szabó Pál: Nyugtalan élet, Szépirodalmi Kiadó, Bp., 1971., 68. oldal

<sup>58</sup> Móricz Zsigmond: Életem regénye, Szépirodalmi Kiadó, Bp., 1959., 24. oldal

- a dolgok **kíváncsisággal** megismerhetők (megmérhetők) és ez jó, örömteli dolog;
- már **önkontrollja** is kialakult, képes volt viselkedésének megfelelő szabályozására, ellenőrzésére: kialakult a belső tartás érzése (nem sírt, nem veszekedett);
- **bizalommal volt a felnőtt iránt**, s tudta, hogyha vágyait megfelelően kommunikálja sikerre számíthat;
- **kialakult az együttműködés**, az a képesség hogy összhangba hozza igényeit másokéval és **kooperatív megoldást találjon**;
  - kreatív megoldással.

**Lehet-e ennél fontosabb dolgokat 6 éves korra megtanulni? Aligha!**

- **Az óvodában a kultúra – gyermekek szerinti mennyiségben, mélységben és ütemben való – átszarmaztatása a mi dolgunk, de a gyermek ezt felfedezőként, kutatóként szerezhesse meg, a saját élményű tanulás során, ha szükséges az óvodapedagógus kérdései, rávezetései nyomán.**

**Ennek érdekében:**

- **kérdezhessen mindig, minél többet**, s nem szólnak rá, hogy „most nem erről van szó”, hanem „milyen jó, hogy erről még ez is eszedbe jutott”. Ha nagyon eltérne a témától legfeljebb azt: „juttasd eszembe, hogy ezt együtt részletesen megbeszéljük!”
- **választhasson, dönthessen** a tevékenységek, megoldások, technikák között, de **ott kitartásra, kreativitásra kap ösztönzést**;
- **tévedhessen és korrigálhasson minden negatív élmény nélkül** bármit, feladatlapot éppen úgy, mint magatartást;
- **vállaljon felelősséget döntéseiért, tetteiért, amit szintén korrigálhat, kijavíthat.** (Nem hiszem, hogy a gyermeket, aki arra vágyik, hogy komolyan vegyék lelkesít, ha 7 éves korig csak „Lehetőségük van és nem felelősségük”<sup>55</sup>;
- **A kudarcot tekintse az élet velejárójának, s kapjon minél több élő mintát arra**, hogy ezek nem tragikus események, s **miként leszünk úrrá fölöttük újratekintéssel, a siker hitével.**
- **A felnőttekkel és társakkal való kapcsolatrendszerben (interakciók, kommunikáció) felismeri saját képességeit, értékeit, helyét a közösségben, s így alakul egészséges, pozitív énképe.**

---

<sup>55</sup> Dr. Hűvös Éva: Differenciált Óvodai Bánásmód. DOB-program a kell és lehet között, Bp., 1996. 13. oldal

- **Úgy, hogy a gyermekben a bizalom légkörében, saját tapasztalatai, cselekvései alapján kialakul annak tudata, hogy a siker valószínűbb a kudarcnál és a felnőttek segítőkészek.**

**Nem csinálnak meg a gyermek helyett semmit, amire képes, mert ezzel is önbizalmát erősítik!**

**Nem ugranak segíteni, hanem megvárják míg ezt ő kéri, mert így sajátítja el:**

- felmérni saját határait, s azt hogy egyedül nem boldogul;
- megítélni, hogy környezetében ki tud segíteni rajta;
- megtanulja a probléma kultúrált megoldását (duzzogás, sírás, düh nélkül);
- pontosan megtanulja szóban kifejezni, mi az amivel nem boldogul;
- mivel a kapott segítség sem azt jelenti, hogy megcsináljuk gyorsan helyette, hanem kérdéseink alapján kezd dönteni a cselekvés módjáról;
- megszervezi a tennivalókat, összegyűjti az esetleges eszközöket;
- élvezni munkája sikerét, a megnyugvást, bólintással kifejezett helyeslésünket.

Az így „szoktatott” **gyermek** nem dühöng tehetetlenségben, hanem **konstruktívan meg akarja oldani a problémát, s ez a személyiségjegy a sikeres élet legfontosabb feltétele.**

**Ennek igazolására személyes élményemből egy példa:**

*6 éves és 4 éves óvodás unokáim vasárnapi ebéd után jégkrémes autót kaptak. Mind a kettőnek jutott egy-egy, de „ma csak az egyik kiürítésére kerül sor” – mondtam, s természetesen ezt a kicsinek adtam oda.*

*6 éves unokám a duzzogás, sértődés jelét ugyan nem mutatta, de fájó szívvel nézte az autóval játszó öccsét. Kis idő múlva megjelent és megkérdezte:*

*„Nagyi, nincs üres fagyaltos dobozod?”*

*„Az nincs, csak ez a műanyag doboz” – válaszoltam.*

*„Jó lesz, add ide, mert megmérem.” Majd boldogan jött vissza – megállapítva –, hogy ez magasabb és hosszabb is mint az autó tartálya, így biztosan belefér az ő fagyaltja.*

*A probléma illetően megoldása melyik nagyi szívét nem lágyítja meg, az átpakolásnak így már nem lehet akadályá.*

- unokám az óvodában elsajátította, hogy **céljainkat érvényesíteni lehet, csak kompetensnek, hatékonyak kell lenni;**

Csikszentmihályi Mihály a Chicagói Egyetem pszichológusa<sup>52</sup> a csúcsteljesítmények vizsgálatára két évtizedet szánt, s azt tapasztalta, hogy ezek a flow (áramlat) állapotában jönnek létre. A flow-ban tevékenykedő személyt csöppet sem érdeklí megfelel-e, rossz-e amit csinál, mégis a legkiválóbbat nyújtja, - a motiváció, a cselekvés örömétől vezérelve.

A képességek latba vetése annak köszönhető, hogy flow önfeledt állapotában – aggodás és idegeskedés, megerőltetés helyett – úgy belemerülünk abba, amit csinálunk, csupán az enyhe mámor vonzó, hallatlanul motiváló érzése van jelen, ami a figyelem-összpontosításban ölt testet.

**Hányszor vagyunk tanúi a gyermek flow állapotának, annak az önfeledt tevékenységbe merülésnek, amit csak ápolunk, tiszteletben tartanunk, őriznünk kellene!** Úgy, hogy nem zavarjuk és a gyermekeknek sem hagyjuk, hogy elmerülésében ezt tegyék.

— Számunkra sokat mond Csikszentmihályi Mihály másik megállapítása is: **„Az emberek a jelek szerint akkor koncentrálnak a legjobban, ha a velük szemben támasztott követelmények a szokottnál kissé magasabbak,** és kitehetnek magukért. Ha a követelmény túl alacsony, unják a dolgot. Ha összezsápnak a fejünk fölött a hullámok, szorongani kezdünk. **A flow az unalom és a szorongás közötti kényes zónában termelődik meg.**”<sup>53</sup>

— A fenti megállapítások választ is adnak napjaink tanulással kapcsolatos dilemmáira, kell-e az óvodapedagógus e folyamathoz, ha köztiszteletben álló pszichológusunk azt mondja: „Mindnyájan tudjuk, hogy ha egy négyéves gyermek nem óvodás, de otthon megfelelő ingerdús környezet veszi körül, akkor négy - négy és féléves kora körül magától elkezd számolni ... és hamarosan biztosan mozog az ötös, tízes, sőt esetleg a húszas számkörön belül.”<sup>54</sup> Nem tudom, hogy valóban **magától jut** el ideig?

**Azt azonban vallom, hogy a gyermek önállóan tanul (de nem feltétlenül önmagától), s ezt biztosítani, segíteni ez maga a nevelés.**

### **A nagy kérdés csupán az, hogy hogyan?**

<sup>52</sup> Mihály Csikszentmihályi: Flow: The Psychology of Optimal Experience (New York, Harper and Row, 1990.)

Magyarul: Flow (áramlat). A tökéletes élmény pszichológiája, Akadémia Kiadó, Bp., 1997.

<sup>53</sup> Daniel Goleman: Érzelmi intelligencia, Magyar Könyvklub, 1998., 129. o.

<sup>54</sup> Dr. Vekerdi Tamás: Az óvodai nevelés értékei és ezek megőrzése a kezdő iskolásidőszakban.

Érték és minőség az ezredforduló óvodáiban, Okker Kiadó, 1999. 26. oldal

- Ha mindig pontos viselkedésmintát nyújtunk arra, hogy elfogadott dolog megmondani a másoknak, hogy mit szeretnénk, vagy mit nem, valamint van az érzéseink közlésének olyan módja, amelyik nem hibáztatja a másikat, nem fenyeget, és nem alázza meg, – a felnőttekkel és egymással is – nyíltak, egyenesek és őszinték lesznek.
- Mindez hozzájárul ahhoz, hogy önmagukat irányítsák és ne közvetlen beavatkozást várjanak mindig a felnőtől.<sup>50</sup>
- Amennyiben mégis az óvodapedagógus segítségére van szükség a konfliktus megoldásánál, próbáljunk úgy fogalmazni, hogy **a felek tudtára adjuk pártatlanságunkat. Ha lehiggadtak sértegetés nélkül, hallgassák meg egymást, beszéljék meg az álláspontjukat, majd keressenek mindegyik számára elfogadható megoldást.**
- Rájönnek, hogy minden érzés jogos, de bizonyos viselkedési módok megengedettek, mások pedig nem.
- Így szereznek gyakorlati tapasztalatot a vágyteljesítés kitolásához, az empátiához, a harag kezeléséhez, indulati kontrollhoz, ami nélkülözhetetlen az alapvető társas készségek elsajátításához.

- **Az érzelmi pallérozottság növeli a tanulás hatékonyságát**

„Az a gyermek, aki képtelen figyelmét összpontosítani, aki gyanakvásra hajlik bizalom helyett, aki inkább destruktív, mintsem tisztelettudó, aki csupa szorongás, akit rémisztő fantáziák kötnek le, s általában elégedetlen önmagával – rossz, másokéval korántsem egyenrangú eséllyel indul el a világban.”<sup>51</sup>

Mi pedig az szeretnénk, ha a különböző adottságokkal rendelkező gyermekeink jól boldogulnának a világban, amelyről nem is tudjuk, hogy mire felnőnek milyen ismereteket kíván tőlük, de azt szeretnénk, hogy sikerrel oldják meg a majd előttük álló problémákat.

### **Mit tehetünk ezért már óvodás korban?**

- **Legfontosabb az, hogy a gyermek tanulási folyamatát 4 évig ne ismeretadagolási kérdésként, hanem személyiségfejlesztésként kezeljük.** Vagyis úgy, milyen gyermek képes ismereteket elsajátítani és mely körülmények között a legjobban?

<sup>50</sup> Balázsné Szűcs Judit: Az ember aki óvodás, Szort Bt., Bp., 1997., 75. oldal

<sup>51</sup> Daniel Goleman: Érzelmi intelligencia, Magyar Könyvklub, 1998., 260. oldal

## Mit tegyünk tehát? Törekedjünk inkább a konfliktus megelőzésére, vagy ha mégsem lehet vereségmentes megoldására:

- Tudom, hogy nehéz, de gondoskodjunk kellő mennyiségű eszközökről, ehhez megfelelő kuckókról, térelválasztókról.
- Egyezzünk meg az alapvető szokásrendszerben „A játékot joga van mindenkinek befejezni, nem kell rögtön átadni.” „A közös tevékenységbe – menet közben – nem muszáj bevenni, akit nem szeretnének.”
- Sajátítsuk el a kultúrált visszautasítás módját:
  - „Ha befejeztem szólok neked.” Ne haragudjál, már Petinek ígértem meg, így neki adom oda.”
  - Így nem kell hosszú időt azzal eltöltenie a gyerekeknek, hogy lesse a pillanatot, hanem kezdhet valami másba.
- **Mivel a gyerekek jóízűen kijátszhatták magukat és előbb-utóbb úgyis tevékenységet váltanak, nyugodtabb lesz a játék légköre,** mintha mindig félbe kell hagyni.
- **Amennyiben mindig ugyanazok a gyerekek uralják az egyedi, érdekes játékokat, a nevelőnek alku kell kötni velük,** hogy délután vagy másnap más tevékenységbe kezdjenek.
- **„Ne haragudj, de most nincs kedvem veled játszani”** – elutasítás lényegesen kevesebb feszültséget indukál mint a lökdösődés, rugás támadó, agresszív jellege. Az utóbbi az egész gyermek személyét utasítja el, míg a másik csak **a jelenlegi helyzetre, szituációra utal.**
- **A gyakran elutasított – kirekesztett – gyermek státuszán az óvodapedagógus tud változtatni** azzal, hogy ő jókat játszik vele, s olyan előnyös tulajdonságait juttatja – nem feltűnően – felszínre, amely miatt rá is szüksége lesz a csoportnak.
- **Sok-sok lehetősége legyen a gyermeknek a feszültségoldó, elhárító mechanizmusok alkalmazására:**
  - szerepjátékban
  - mesehallgatásban, dramatizálásban
  - bábozásban
  - dráma játékokban.
- **Kezdetől fogva – folyamatosan – adjon mintát arra az óvodapedagógus, hogy a konfliktusokban nem kell senkit legyőzni – csak meggyőzni.**

„Az emberi kapcsolatokban a konfliktusok elkerülhetetlenek. Nincs más hátra: ki kell találni, hogy lehet a konfliktusveszélyt a lehető legkisebbre csökkenteni, és hogyan oldjuk meg azokat a konfliktusokat, amelyeket nem lehet elkerülni.”<sup>48</sup>

**A tisztelet, az elfogadás, a megbecsülés és szabadság légköre eleve csökkenti a konfliktus helyzeteket. Ha kevés, csak a legszükségesebb szabályokat megbeszéljük és annak ésszerűségét maga a gyermek is belátta – biztonságérzete miatt is – igyekszik betartani.**

**Konfliktusok azért lehessenek, mert ennek mindenáron való kerülése csak növeli a feszültséget!** Vállalása természetesen nem egyezik meg annak keresésével.

### **Miből adódik a konfliktus?**

„Nem akar velem játszani!” „Nem adja ide a játékot!”

Mivel csak egyetlen alternatív program<sup>49</sup> mondja ki a szabad „játékeszköz birtoklást” és „társválasztást” (a nem választás jogát is), gyakori az óvónő válasza: „Kérd meg szépen, hogy játsszon veled, vagy adja oda a játékot.”

Miért gondoljuk azt, hogy a tolerancia jegyében mindenkinek mindenkit egyformán kell szeretnie és megválnia a most legkedvesebb játéktól, amelybe belemerült és fantáziája még annyit mindent tervezett vele?

Ha a gyermek ezt meg is teszi – a mi kedvünkért – indulatát csak elfojtotta, amely rövidesen újabb, már durvább konfliktusban jelentkezik. Akik nem akarnak együtt játszani, azok e pillanatban nem is fognak, mert ha ehhez affinitásuk lenne – a játszó gyermek elképzelésébe belefért volna a társ – nem is lenne tudomásunk róla, mivel rég megoldották volna. A kényszerből átadott tárggyal többnyire nem tud nyugodtan játszani a gyermek, mert a másik ott duzzog, figyel, zavart kelt.

---

<sup>48</sup> Dr. Thomas Gordon: vezetői eredményesség tréning, Studium Effektivitve Kiadó, Bp., 1994., 158. oldal

<sup>49</sup> Dr. Pereszlényi Éva – Porkolábané dr. Balogh Katalin: Játék – Mozgás - Kommunikáció Óvodai Program Bp., 1997., 16. oldal

A gyerekek azt is tudták, ha probléma adódik nekik kell odamenni, s ezt belátásból, érzelmi elfogadásból tették volna, s nem hatalmi szóra!

A fenti példa természetesen nem annak igazolása, hogy jó ha el van törve az óvónő lába, de a szükséges szemléletváltozást talán jól illusztrálja.

**Tanúságait összegezve könnyebb megfogalmazni a gyermekek szocializációjához vezető utat.**

**Ezek a következők lehetnek:**

- Nyilvánvaló, hogy a **gyermeknek maga a tevékenység, másrészt annak természetes következménye az, ami kellemes és kielégítést nyújtó – belső jutalom – számára.**
- **Minden gyermek más, s nekünk folyamatosan őszinte érdeklődéssel fogékonyan kell lennünk érzelmi, érdeklődésbeli, gondolkodásmód eltérései, és kommunikációs, nonverbális jelzéseik iránt.** Pályánknak ez ad mindennapi felfedezést, meg-megújuló izgalmat.
- **Annak érzése, hogy így másságával (vagy éppen ezért) mindenkire szükség van a csoportban – köztudott, hogy „ő miben nagy” – kohéziós erőt biztosít a kisebb, majd az egész csoportban.**
- **Nyugalmat árasztó közreműködésünk a diktáló nevelői attitűdöt elveti, ugyanakkor dinamikusán kell reagálnunk a spontán gyermeki kezdeményezésekre, a soha vissza nem térő helyzetekre. Rugalmasan kell váltani és ráhangolódni a mások ötletére, gondolatmenetére.**
- **Egész magatartásunkban a felkínálásnak – ha szükséges motivációnak – stimulálásnak kell érvényesülnie, és a döntés helyett a megbeszélésnek, alkunak, alternatívák felkínálásának.**
- **Mindez olyan nevelői személyiséget igényel, aki bevallja és elfogadja mínuszait, fel tudja dolgozni kudarcait, és nem hárítja azokat a gyerekekre vagy kolléganőjére. Aki önjutalmazó készséggel is rendelkezik és apró sikereiből képes – mások visszajelzései nélkül – építkezni.**

- **„Konfliktusok pedig vannak”**

/Thomas Gordon/

segítsége kellett, az óvó-nénihez vitték, különben minden mulatságot – közben a lakodalmi ebédet (tízórait) – is maguk szervezték és főzték tovább, egyre több ötlettel és nagy átéléssel. Egyáltalán nem zavarta őket, hogy a pedagógus nem tudott mozogni, anyakönyvvezetőnek így is nagyon jó volt, a menyasszonynak készítendő ajándékhoz ha kellett ötletet tudott adni, segített becsomagolni, s főleg gyönyörködni műsorukban. Nem kellett fegyelmeznie, a gyerekek ugyanis azt csináltak és addig, ameddig ők örömet letek benne.

Ma is bennem él ennek az önfelelt játéknak, derűs délelőttnek az emléke, bizonyosságul arra, hogy **az óvónő állandó készenléti állapota inkább feszültséget kelt, s a jó együttműködésben élő csoportokban a probléma megelőzésére többnyire elég egy tekintet, s a felnőtt – a gyermek ismeretének birtokában – személyiségében rejlő árnyaltabb lehetőségekkel is élni tud.**

Ez az ülésre kényszerített kolléganő úgy volt részese az eseményeknek, hogy a gyermekek mindegyikét jól ismerte, tudta melyik koszorúslányt kell a szalagigazítás közben megsimítani „így ni, csinos legyél”; kivel kell kezdet fogni a „komoly” viselkedés érdekében; a meglepetés készítését melyik gyerekeknek kell fülébe sügnia, s **ezek az érintések szentesítették azt a bensőséges kapcsolatot, összetartozást – oly természetes módon –, amelyre a gyermeknek (felnőttek is) szüksége van.**

**Tudta mit nem kell észrevennie, s úgy tennie mintha nem is látná,** mert a csetlő-botló még csak most próbál táncolni, belőle nagyon jó „muzsikus vált”, ismervén ez irányú képességeit. A visszahúzódozó fiú, aki már-már csupán szemlélője lett volna a vigasztalás örömmel vállalta a fényképész – nem túl sok aktiválást igénylő –, de fontos terepét. A „bohóckodni szokott” fiú lett természetesen a vőfély, aki vidám verseivel (románul is, mivel nemzetiségi nyelvet is oktató óvoda volt) elkápráztatta a násznépet és így szereplési vágya kellett teret kapott.

Az óvónéni pedig **humorral** bagatellizálta tehetetlenségét, mondván, hogy „ilyen csizmában lagziba mégsem mehet”, de így legalább tud a kisgyermekekre (babákra) vigyázni és azt úgy is nagyon szereti. Milyen szép üzenet volt ez arról, hogy az élet így sem keserűség, s a derű, a vidámság minden körülmény között fenntartható!

**Nem voltak itt felesleges szavak, követelmények, utasítások, legfeljebb rövid utalások,** hogy a szükséges kellékeket hol találják, honnan hozhatják ki. **Mégis mennyi mindent megtanultak egyetlen délelőtt** a koszorú készítéstől, a vőfélybot díszítéséig, hogyan, milyen sorrendben megy a násznép, miként kéri fel a fiúk a lányokat, az ajándékkészítés módját, izgalmát, megköszöntését stb.

**Az óvónéni rendelkezésre állt, de nem vezényelt és nem diktált semmit, bár ült, de tudták, hogy bármikor számíthatnak a jelenlétére, közreműködésére.**

A problematikus, nehezen nevelhető gyerekek az igazi törődés, tisztelet és elfogadás élményével először találkoznak tartósan, s ez az élmény a hatást növeli. Szeretve lenni annak, aki erre csak éhezett, olyan megnyugváshoz vezet, ami valóban viselkedésbeli változást hoz.

A gyermekek értelmes szeretete nem csupán az óvás, védelem szolgálatát jelenti, hanem a felelősségvállalást is érte, személyiségfejlődéséért. Ehhez gyakran ösztöneinken is uralkodni kell, önfegyelem nélkül a szeretet torzulhat, vakvágányra vezethet.

- **„A megismert gyermek nevelhető, a nem megismert csak idomítható”**

/Wargha István/<sup>47</sup>

Sok segítséget nyújt a gyermek megismerésében a jól összeállított kérdőív, az anyukával történő beszélgetés, de az igazi lehetőség erre a gyermek tevékenységének, érzelmi reakcióinak, rezdülleteinek megfigyelése és megértése.

**Tudatosan írtam az előbbieken a problematikus gyermekekkel való kapcsolatteremtésről – bár a csoport minden tagja joggal tart igényt az egyénre szóló figyelemre –, de erre csak akkor van lehetősége a nevelőnek, ha a csoport viszonylagosan nyugodt légkörben él. Így lehet ideje, energiája az óvodapedagógusnak, hogy bensőségebb légkörben fogadja az érkezőket, és többször leülve figyeljen vagy őszinte érdeklődéssel valóban beszélgessen a hozzá bújó gyermekkel.**

**Az óvó néninek nem kell folyton – lázas munkatempót és a maga fontosságának látszatát keltve – mozgásban lennie, mert ez a sürgés önmagában nyugtalanságot keltve továbbterjed, hanem azt kell okosan eldöntenie, mikor és hol van rá szükség.**

A ráérős felnőtthöz szívesebben megy a gyermek, és **szemmagasságban kommunikálni is más**, mint ide-oda fordulva, lehajolgatva.

Pályám immár 30 éves emléke akkor döböntett erre rá, amikor még erről teljesen mást tanultunk.

*Egy kis faluba, Bedőbe mentem felügyelőként látogatni, ahol az egyetlen óvónőnek eltört a lába, mivel valóban pótolhatatlan volt, a férje mindennap bevitte munkahelyére. Késő tavaszi nap volt, így az udvaron fogadott – a székhez kötött kolléganő – és a 40 gyermek. Olyan tartalmas, egész délelőttöt betöltő lakodalmas játéknak azóta sem voltam tanúja. A kellékeket, amihez felnőtt*

---

<sup>47</sup> Wargha István: Terv a kisdedővó - intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában, Pest, 1843., 47. oldal

- **„Ahhoz, hogy élni tudjunk az is kell, hogy szeressenek bennünket”**

/Mária Montessori/<sup>44</sup>

Óvodapedagógus pályán aligha marad olyan ember – aki világnézeti hovatartozásától függetlenül – ne fogadná el a Biblia ezen sorait: „És ha prófétálni is tudok, ha minden titkot ismerek is, és minden bölcsességnek birtokában vagyok, és ha teljes hitem van is, úgy hogy hegyeket mozdíthatok el, szeretet pedig nincs bennem: semmi vagyok.”<sup>45</sup>

A szeretet kimutatásának képességével, módjával már nem biztos, hogy mindnyájan rendelkezünk. Pedig a kisgyermek nem azért fogad el bennünket, mert tudja, hogy mi megy végbe a lelkükben, nem, ő csak az érzékelhető, megnyilvánuló szeretetet érti. Természetesen **ez nem azt jelenti, hogy érzelmi megnyilvánulásaink túlzóak legyenek, hanem azt, hogy őszinték, egyértelműek és soha sem mesterkéltek.**

Hallgatóimnak mindig elmondom: főiskolára sokmindenért jár az ember, de ha azt nem tanulja meg, hogy neki azt a gyermeket kell legjobban szeretnie, akit a legnehezebb – mert agresszív, hisztis, bohóckodik, kötekedik – tanulmányaival feleslegesen töltötte az időt.

**Szeretetünk legnagyobb jele pedig az, ha őszintén elfogadjuk őt,** ahogy Wargha István írta, az első magyar óvodapedagógiai könyvben: „Az egész gyermek úgy vétetik, amint van, nem mint lennie kell”.<sup>46</sup>

Az elfogadás érzése azonban nem elég, ennek aktív cselekedeteink nyomán a gyermek számára is nyilvánvalóvá kell válnia.

Értő figyelmünk nyomán meg kell győződnie arról, hogy megértjük őt, elfogadjuk, bár segíteni szeretnének, hogy viselkedését képes legyen megváltoztatni. Erre azonban csak akkor kerülhet sor, ha úgy tekint az óvónőre, aki nem elsősorban ítélt, tilt, büntet, hanem többnyire segít neki ha bajban van! Meghallgatja problémáját, ennek megoldására serkenti, észreveszi az első pozitív változást, sikert és vele örül.

**A gyermekek ugyanis csak azzal identifikálódnak, attól tanulnak, akit szeretnek.**

<sup>44</sup> Kiss Erika - Szirt Miklósné: Montessori pedagógia az óvodában

Kézikönyv, Szerk: Pereszlényi Éva, Bp., Horizont-2000 Humán Szolgáltató Bt., 1992., 23. oldal

<sup>45</sup> Biblia: Pál első levél a Korintusiakhoz 13:2, Kálvin Kiadó, Bp., 1993.

<sup>46</sup> Wargha István: Terv a kisedővő - intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában, Pest, 1843. 20. oldal

Az óvodák többségében mindent megtesznek az ott dolgozók azért, hogy a gyermeknek az anyától való elszakadás – természetesen fájdalmas élménye – az óvodapedagógussal való bizalom alapjává váljon, mégis érdemes beszélni egy helytelen, de előforduló nevelői attitűdről.

Ez a következőkben jelenik meg:

A szoktatás első napjaiban mind a két óvónő karöltve és egész nap arra törekszik, hogy – a legváltozatosabb módszerekkel – elterelje a gyermek figyelmét saját érzelmi állapotáról. Ennek érdekében már az előszobában bábok fogadják a gyermeket, majd számára sohasem látott „varázslatos” elfoglaltságok következnek.

A gyermek valóban nem sír az első héten, de a „varázslat” megszűnik, s az óvoda mindennapi élete már kevésbé tudja ilyen erővel elterelni a figyelmét. A gyermek, aki eddig szívesen indult óvodába, most kezd otthon sírni, jelenteket rendezni. Ilyenkor nem az a legnagyobb probléma, hogy a szülő értetlenül áll az esemény előtt, esetleg még rosszat is feltételez az óvodáról, hanem az, hogy minden jó szándék ellenére **a gyermek és az óvodapedagógus közötti érzelmi viszony szenvedett olyan csorbát, amit nehéz helyre hozni.**

A gyermek ugyanis a felnőtt magatartásából egyértelműen arra gondol, hogy az nem értette meg az ő nehéz helyzetét.

(Mit szólnánk hozzá, ha édesanyánk elvesztésekor barátnőnk úgy akarna bánatunkat oldani, hogy vidám történeteket mesél?)

Az empátiás készség ilyen hiánya – félreértése – akadályozza az óvodapedagógushoz fűződő pozitív kapcsolat gyors kialakulását, a bizalmat, amire pedig most a gyermeknek a legnagyobb szüksége lenne.

**A feladatunk nem az, hogy az elszakadás érzelmeitől megmentsük a gyermeket –amit nem is lehet –, hanem az átélés segítése! Tehát az, hogy a kommunikáció minden eszközével kifejezzük a gyermekkel való együttérzésünket, s így nyújtunk olyan támaszt, amelyben bízni lehet!**

Csak így alapozhatjuk meg hosszú távra azon meggyőződését, hogy mindig számíthatnak ránk, a bajok elviselhetők és többnyire elkerülhetők, de bármikor beszélhet, kérdezhet félelmeiről, mert sohasem becsüljük le ezeket.

édesanya, aki többnyire először érzi át igazán a gyermektől való elszakadást – érhető módon – igyekszik mindent elmondani a gyermekéről annak, akire bízta. Mindezt egy célszerűen összeállított kérdőív is megerősítheti, amelyet – a Egri Dohánygyár Óvoda testületének összeállításában – mellékelek.

Ezen információk nélkülözhetetlenek az első együttléthez, a gyermekkel való kapcsolatfelvételhez.

Az ezt követő **családlátogatás** érzelmi hatása megalapozhatja a gyermekekkel és szülőkkel való együttműködést, oldhatja a várakozás szorongását.

**A gyermekek folyamatos érkezése és fokozatos idejű tartózkodása az óvodában – az anya nem azonnali távozása – megkönnyíti a gyermek óvodai „beszoktatását”,** az óvodaéretlen gyermekek azonban mindezt kétségbeesve, szinte tragikusan élik meg.

#### **Az óvodaéretlenség oka sokféle lehet:**

- valamilyen ok miatt sérült az anya-gyermek kapcsolat, és nem alakult ki az „ösbizalom”, mivel otthon sincs érzelmi biztonságban, ezt az óvónőre sem képes átvinni;
- az anya félreértelmezett szeretetből nem engedte önállósodni a gyermeket, etették, itatták, öltöztették, s most nyilván szorong, hogy mindenre hogyan lesz képes egyedül;
- nem volt gyermekközösségben, s megrémíti a sokaság, zaj, amit eddig nem tapasztalt.

Az óvodapedagógusoktól – többnyire ebben az időszakban mindkettő benn van – magas fokú érzékenységet és pedagógiai kultúráltságot kíván annak megítélése, hogy melyik gyermekkel kell ilyenkor egyénileg is többet foglalkoznia. Tapasztaltabbak már tudják, hogy nem a „viharos” jeleneteket produkáló gyermek szenved jobban az anya elvesztésén – a rúgkapálás után, könnyel az arcán, de rögtön vigaszt talál egy játékkal vagy társsal –, hanem a kendőjét órákig morzsolgató, elhúzódó, könnyek nélkül – szinte dermedten – szorongó gyermek.

**Az óvodapedagógus érzelmi biztonságot csak akkor tud számára nyújtani, ha valóban átérzi – és képes ezt tartósan kimutatni is –, hogy megérti a gyermek helyzetét.**

Egyetlen biztosíték erre fáradhatatlan türelme, biztatása, hogy már „csak eszük, egy kicsit játszunk és jön édesanya!” Ha kell hússzor, ötvenszer elmondja, annyiszor amennyiszer a gyermek igényli.

pénzek „ügyeskedésével” oldható meg, mivel ilyen célú kiírásokkal az utóbbi években nem találkozhattunk.

Ennek ellenére, az óvodák többsége – az óvodapedagógusok igényességének, hihetetlen ötletességének, fáradhatatlan munkálkodásának eredményeként – még barátságos külsőt mutat.

Mi teszi azzá?

- A tágas udvar, ahol a nagy füves tér a mozgást és a szabadság érzését biztosítja. A fák árnyéka módot ad az élmények megbeszélésére, a homokozó, mászóókák, kötélhágcsók az ügyesség és bátorság kipróbálásra, s a kert a természet apró csodáinak, felfedezésének a színterévé válik minden évszakban.
- Az előszobák ugyan legtöbbször szűkek a csoport létszámához viszonyítva, de a folyamatosság – ha nem kell zsúfoltan egymásra várni – enyhít a gondokon. „Milyen jó, hogy ide ki lehet jönni, ha egy kicsit egyedül vagy a barátaimmal szeretnénk kártyapartit csapni, vagy a leterített szivacson jót „dühöngeni”.
- „A csoportszobákba az a jó, hogy vannak állandó – biztos dolgok pl. a mese mindig abban a sarokban van, de változtatni, átpakolni is lehet, ha a játékunk az kívánja.”
- „A galériákat azért szeretjük, mert fenn és lent is elbújhatunk, és azt csinálunk, amit akarunk, ott nem látják.”
- „Mindenkinek van egy kis fiókja, ahová a kincseit rakhatja, de ott rendet is kell tartani.”
- „A készített dolgokat ide tűzhetjük, rakhatjuk, így mindenki – anyu is – gyönyörködhetett benne egy ideig.”
- „A játékokat mindig megtaláljuk, mert megbeszéltük, hogyha nem kell, hová tesszük vissza.” A fentieket gyakorló óvodánk Lépésről-lépésre program alapján működő csoportjának gyermekei mondták el. Belőle kiderül hogy az **otthonosság légköréhez feltétlenül jól ismert tér szükséges, ahol mód van az együttlétre, de az elkülönülésre is, a közös és a magán szféra (kincsek) őrzésére egyaránt.**

## b.) Személyi feltételei

### • Az érzelmi biztonság a kapcsolat alapja

Az óvodák többségében a szülők csoportot és óvó nénit is választhatnak, s a **gyermekek többsége már járt az intézményben**, amikor testvéréért jött. Jó szokássá vált az, hogy a **beiratkozáskor** a gyermek bepillanthat a csoportba, míg anyukája az óvodavezetővel beszélget. Pszichológiai szempontból is ez a legalkalmasabb pillanat a megbízható „adatgyűjtésre”. Az

Az OAP kimondja „a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák kiegészítő szerepet játszanak”.

*Ezzel azonosulva nem tehetjük meg, hogy egy nagyot halló gyermeknek ne készíttessünk készüléket, ha erre a család többszöri felkérésre sem hajlandó. Lehet, hogy a készüléket nem is érdemes hazavinni, mert másnap már nem lesz meg, de itt 10 órán át használva kinyílik a gyermek előtt a világ, s erről egy nevelő soha sem mondhat le.*

*A szülők kívánságára – a játék centrikusságot hirdető óvoda is – dönthet úgy, hogy az egész délutánt a különböző szolgáltatások (idegen nyelv, olasz foci, karate oktatás) töltik be anélkül, hogy ennek hatásáról, akár káros voltáról próbáltuk volna meggyőzni őket. Amennyiben így áll a dolog, intézményünk ideiglenesen vonzóvá tételéért feláldoztuk a gyermekközpontúság elvét.*

*A kirándulás helyszínének kiválasztásánál is csak a gyermek igénye, szükséglete dönthet. Így nem fordulhat elő, hogy a 120 km-re lévő Egerbe viszik el a csoportot 32 °C hőségben. A gyönyörű városról, és – a 3-6 éves gyermekek számára még élményt alig nyújtó – várról csupán annyi maradjon, hogy „rettenetes melegem volt, és folyton szomjas voltam”.*

*A farsangi multság szinte minden óvodában ünnepi, vidám esemény. A program összeállításában, időtartamában mindig a gyerekek szükségletei érvényesülnek? Nem hiszem el, hogy egy 3,4 éves gyermek egész délelőtt hangos rock zenére kívánna „kitikkadásig” táncolni, s ebben még élvezetet is találna.*

**A gyermekközpontú szemlélet és ezen alapuló légkör alapvető feltétele, hogy ismerjük a gyermek testi, lelki, szellemi szükségleteit, s a vegyes csoportban a 3 éves és a 7 éves gyermek egyaránt jól érzi magát, mert egyénileg is változó igényeit kielégítheti.**

## **II. Családias légkör az óvodában**

### **a.) Tárgyi feltételei**

Az óvoda természetesen nem családi ház, nem lakás, de mint intézmény lehet és kell, hogy az otthon melegét adja, sajnos sokszor akár pótolja.

Óvodáink ennek biztosításáért az utolsó tartalékukat vetik be és élik fel. A költség-vetések legtöbb helyen a bútorok cseréjére alig adnak módot, s a játékok biztosítása csak a pályázati

**háttérbevonulására éppen úgy, mint a kezdeményezésére, a kiválására és a motiválására egyaránt.**

**Miért írok erről? Mert a csoportom légkörének biztonsága, kiegyensúlyozottsága elsősorban attól függ, hogy az óvodapedagógus „jóban van-e önmagával, s valóban önmagát adhatja-e munkájában.**

Nem tudom elképzelni, hogyan valósítható meg egy temperamentumában gyors reagáló készségű óvónőnél – hosszú távon – az olyan program előírás, hogy az „egyéni kontaktusokban is mindig legyen lassú”.<sup>43</sup>

*Első óvodai élményem hallgatóként a szarvasi gyakorló óvodában ért. A délelőtti óvónő rendkívül dinamikus, kreatív alkatú volt, akinek mindig mindenről eszébe jutott valami, s ötleteit a gyerekek azonnal átvéve „dolgozni” kezdtek. Az egész délelőtti lázas sürgésben – ma úgy mondanánk, kissé túlmotivált – állapotban telt el. Délben bejött Etelka néni, akiből áradt a csönd, a nyugalom, a ráérős, halk összebújás, csevegés. A csoport egy óra alatt mintha nem is ugyanazokból a gyerekekből állt volna. Számukra mind a két óvónő kedves és szeretetteljes volt, és jelentős szerepet töltött be személyiségük fejlődésében. Zavart minden bizonnyal csak az okozott volna, ha egyszer Etelka néni viselkedett volna Csimbi óvó néni módra.*

Miért kellene előírni, hogy melyik nevelő milyen legyen és kell-e? A gyermekek nagyon hamar átveszik a szeretett felnőtt mozdulatát, beszédstílusát, magatartás-módját, s ha ez eltérő, akkor változatosabb megoldási módokat sajátítanak el.

Vállaljuk tehát önmagunkat őszintén és hitelesen!

A gyermekek bizonyára – szimpátiájuk alapján – jobban vonzódnak valamelyik óvodapedagógushoz vagy dajka nénihez.

Az a fontos, hogy ezt természetesnek tekintjük, és minden gyermek megtalálhassa a maga számára legmelegebb ölelést, ahol megnyugvást talál, amikor erre szüksége van.

**Gyermekközpontú óvodáról csak akkor és ott beszélhetünk, ahol a kis és nagy döntések mindig az ő szempontjuk szerint dőlnek el.**

<sup>43</sup> Dr. Hűvös Éva: Differenciált Óvodai Bánásmód, DOB-program a Kell és Lehet között

Bp., 1996. , 9. oldal, 51. oldal

A szakirodalomban – cikkem írásához készülve – átnéztem az Óvodai nevelés bibliográfiájának négy kötetét és egyetlen cikket, tanulmányt sem találtam az óvoda légkörét, miliójét, atmoszféráját illetően. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy nem írtak volna itt-ott róla, de összefoglalva ilyen címen nem. Talán azért, mert számukra annyira evidens, de elég csak mindig az ösztöneinkre, beidegződésünkre hagyatkozni?

Az OAP szellemiségének valóra váltásához pedig nagyon sokszor nekünk van szükségünk szemlélet- és magatartásváltásra, néhány rutin cserélésére!

Aki úgy érzi a következő oldalakat olvasva, hogy igen, ebben van a valami, kérem, próbálja meg! Önmagunk fejlesztése sok örömet adhat.

### **1. A gyermekközpontú nevelés feltételei**

Ez a kifejezés szinte minden helyi programban szerepel. Ott, ahol az érés kivárásának stratégiájára építenek éppen úgy, mint amelyekben ezt nem csupán passzívan szemlélik, hanem tudatosan tervezett és szervezett nevelési helyzetekkel elő is segítik. Miben van az eltérés lényege?

#### **Nevelési felfogásunkban, abban, ahogyan a gyermek szükségleteit megítéljük.**

- azt valljuk, hogy a gyermek 3-7 éves korban önmagát fogja rendes emberré formálni, mert „megérik, mint alma a fán”,
- vagy abban bízunk - mert talán erre képzetek ki valaha -, hogyha az óvoda-pedagógus mindent jól megtervez, megszervez és céltudatosan irányít a gyermek elképzelésünk szerint alakul.

A kérdést azért „sarkítottam” így, mert napjaink vitái ekörül zajlanak Tépeldéseink bizonytalanságaink és elbizonytalanodásunk is.

#### **Legelőször nevelési felfogásunkat kell tisztázni!**

**Én Montessorival vallom, hogy „nem alakítanunk kell a gyermeket, hanem alakulni engedni.”<sup>42</sup> Nem vezényelni, hanem szolgálni, türelemmel kivárni és elhárítani a fejlődést akadályozó tényezőket. Mindig csak akkor és annyit tenni, amennyit éppen igényel a gyermek ahhoz, hogy tovább tudjon lépni. De ezt az óvodapedagógusnak kell éreznie, tudnia és tennie, mert ő a katalizátor a csoport életében. Szükség van tehát a**

<sup>42</sup> Bakonyi Anna: Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén, Tárogató Kiadó Bp., 1995., 39. oldal

## **Az óvoda légköre**

### **A légkör fogalma**

Minden óvodának, csoportnak kialakul egy sajátos atmoszférája, amelyet a benne élő személyek együttesen hoznak létre, mégis döntő szerepe van ebben az intézmény vezetőjének.

Az óvodapedagógusok egyénisége, stílusa, gyerekekkel és egymással tanúsított magatartása, nyugodt vagy feszült lelkiállapota váltja ki ezt a szinte megfoghatatlan, hatásában mégis jelenlévő, valóságos tényezőt, amelyet az adott óvoda légkörének nevezhetünk.

### **I. Milyen légkört igényel az óvodai nevelés országos alapprogramjának megvalósítása?**

1999. szeptemberétől óvodáink eltérő pszichológiai és pedagógiai irányzatok alapján készíthették el helyi nevelési programjukat. Az elkészített programnak azonban összhangban kell állnia az OAP alapelveivel, mely kimondja:

- „a.) a gyermeki személyiséget tisztelet, elfogadás, szeretet és megbecsülés övezi;
- b.) a nevelés lehetővé teszi és segíti a gyermek személyiségfejlődését, a gyermek egyéni képességeinek kibontakoztatását,<sup>41</sup>

Meggyőződésem, hogy bármilyen az intézmény óvodaképe, gyermekképe, ebből fakadó cél és fő feladatok, a tevékenységek rendszere, sikerre – minőségre csak akkor számíthat–, ha a fenti alapelveket a mindennapok gyakorlatában valóra váltja. Ehhez azonban olyan légkör kell, ahol a szülők és az óvoda nevelői hisznek abban, hogy együttműködésükkel ha megteremtik a gyermek tevékenységének feltételeit szárnyakat kaphat a lassan és a gyorsan fejlődő, sérült és kiemelkedő képességekkel rendelkező gyermek egyaránt.

Míndez csak „érzelmi biztonságot nyújtó, derűs, szeretetteljes óvodai légkörben” valósítható meg – olvashatjuk az OAP-ban.

Valamennyi óvoda ebben egyet is ért, a dolgok azonban a mindennapokban nem mindig így alakulnak.

Vajon miért?

---

<sup>41</sup> Óvodai nevelés országos alapprogramja 1996. Bp., 5. oldal

	amíg a leckéimmel el nem készülök.					
60.	Kedvelem a társasjátékokat.	A	B	C	D	E
61.	Valahogy mindig kilógok a sorból.	A	B	C	D	E
62.	A bonyolult problémák engem csak összezavarnak.	A	B	C	D	E
63.	Sohasem mentem teljesen készületlenül az iskolába abban bízva, hogy hátha nem engem hívnak ki felelni.	A	B	C	D	E
64.	A megtanulandó anyagot magamtól is teljes mértékben átlátom, nem kell átbeszélnem senkivel.	A	B	C	D	E
65.	Nehezen viselem a várakozást.	A	B	C	D	E
66.	Akár erőszakosan is ragaszkodom ahhoz, hogy a dolgok az én kedvem szerint történjenek.	A	B	C	D	E
67.	Általában kitérek az elől, hogy én legyek az irányító.	A	B	C	D	E
68.	Nincs az a dolog, ami annyira érdekelne, hogy miatta órákat töltenék könyvek átböngészésével vagy interneten való kereséssel.	A	B	C	D	E
69.	Gyakran érzem, hogy nincs elég energiám egy-egy feladathoz.	A	B	C	D	E
70.	Alkalomadtán több ötletem van és gyorsabban jutnak az eszembe, mint sok osztálytársamnak.	A	B	C	D	E
71.	Csak annyi időt töltök a tanulással, amennyi feltétlenül szükséges.	A	B	C	D	E
72.	Valamikor nagyon szerettem játszani, de már nem vágyom rá.					

42. Amit helyesnek tartok, azt keresztülviszem akkor is, ha rossz szemmel néznek rám.	A	B	C	D	E
43. Nem tartom magamat vezéregyéniségnek.	A	B	C	D	E
44. Még nem találkoztam olyan témával, ami annyira megragadta volna a figyelmemet, hogy a kötelezően túl is foglalkozzak vele.	A	B	C	D	E
45. Sokszor észreveszem, hogy csak azért nem sikerül valamit elérnem, mert a kelleténél hamarabb kimerülök.	A	B	C	D	E
46. Többször előfordult már, hogy olyan megoldást találtam egy problémára, amire más nem is gondolt.	A	B	C	D	E
47. Nem érzek magamban annyi erőt, hogy még sok éven át tanuljak.	A	B	C	D	E
48. Mostanában már nem érzem szükségét annak, hogy hébe-hóba leüljek játszani egyedül vagy másokkal.	A	B	C	D	E
49. Társaságban igazodom a többiekhez.	A	B	C	D	E
50. Szívesen foglalkozom összetett és újszerű problémákkal.	A	B	C	D	E
51. Sokszor volt úgy, hogy szándékosan jegy nélkül utaztam a buszon vagy villamoson.	A	B	C	D	E
52. Ki szoktam kérni mások véleményét, hogy tudjam: amit gondolok, azt jól gondolom-e.	A	B	C	D	E
53. Akkor is meg tudom őrizni a nyugalmam, ha hosszú sort kell kiállnom.	A	B	C	D	E
54. A vitákból ritkán kerülök ki győztesen.	A	B	C	D	E
55. Ha többen vagyunk együtt, legtöbbször az történik, amit én akarok.	A	B	C	D	E
56. Vonzanak az ismeretlen dolgok.	A	B	C	D	E
57. Hosszú ideig is képes vagyok egyfolytában tanulni anélkül, hogy elfáradnék.	A	B	C	D	E
58. Nem vagyok eléggé találékony.	A	B	C	D	E
59. Nem szoktam a tanulást abbahagyni addig,	A	B	C	D	E

azt elvárják tőlem.					
26. A bonyolult szituációkat inkább kihívásnak veszem, nem pedig kerülendőnek.	A	B	C	D	E
27. Kipróbálnám az ejtőernyős ugrást.	A	B	C	D	E
28. Gyakran kérek tanácsot másoktól.	A	B	C	D	E
29. Viszonylag jól tűröm, ha betegség vagy baleset miatt tétlenségre vagyok kárthatva.	A	B	C	D	E
30. Legtöbbször nem szólok, ha élém tokolodik valaki sorban, mert számomra fontosabb a békeség.	A	B	C	D	E
31. Jól boldogulnék olyan hivatásban, ahol befolyásom, „hatalmam”, irányítási jogom lenne mások felett.	A	B	C	D	E
32. A kutatómunka nekem való foglalatosság lenne.	A	B	C	D	E
33. Kevés pihenéssel is beérem.	A	B	C	D	E
34. Gyakran éppen akkor hagy cserben a fantáziám, amikor valami újat kellene kitalálnom.	A	B	C	D	E
35. Nagy odaadással, kitartással szoktam tanulni.	A	B	C	D	E
36. Egy kis bolondozásra, mókázásra mindig kapható vagyok.	A	B	C	D	E
37. Már sokszor kaptam a fejemre azért, mert mást akartam, mint a többiek.	A	B	C	D	E
38. Számomra túl nehéz egyszerre sokféle szempontot tekintetbe venni.	A	B	C	D	E
39. Nem merném vállalni azt, hogy magamat gumikötélhez erősítve leugorjak egy magas hídról.	A	B	C	D	E
40. Egyedül is elboldogulok a feladataimmal.	A	B	C	D	E
41. Azt hiszem, másokhoz képest kevésbé vagyok türelmes.	A	B	C	D	E

11. Inkább éjszakába nyúlóan is tanulok, mint hogy számonkéréskor gyengén szerepeljek.	A	B	C	D	E
12. Ha játékról van szó, nemigen kell biztatni, noha már nem vagyok kisgyerek.	A	B	C	D	E
13. Sokszor előfordult velem, hogy viselkedésem miatt összeütközésbe kerültem a tanárainkkal.	A	B	C	D	E
14. Inkább olyan munkát szeretnék, ami egyszerű, nem igényel szerteágazó figyelmet.	A	B	C	D	E
15. Nem tenném fel az összes pénzemet olyan szerencsejátékon, amelyen egy vagyont nyerhetek, de mindenemet el is veszíthetem.	A	B	C	D	E
16. Teendőim megszervezésében nincs szükségem segítségre.	A	B	C	D	E
17. Ideges leszek, ha valakinek többször kell elmondanom ugyanazt, míg végre megérti.	A	B	C	D	E
18. Mindig a saját céljaimat követem, akkor is, ha emiatt másokkal összeütközésbe kerülök.	A	B	C	D	E
19. Nem vagyok egy parancsolgató típus.	A	B	C	D	E
20. A dolgok okai nemigen érdekelnek.	A	B	C	D	E
21. Általában hamar fáradok, sok pihenésre van szükségem.	A	B	C	D	E
22. Már sokszor gondoltam ki magamtól vicceket.	A	B	C	D	E
23. Sokszor előfordult, hogy nem volt kedvem a házi feladat megírásával bajlódni, inkább lemásoltam valakiéről.	A	B	C	D	E
24. Szerintem a játék időpocsékolás. Szívesebben foglalkozom inkább komoly dolgokkal.	A	B	C	D	E
25. Minden helyzetben úgy cselekszem, ahogy	A	B	C	D	E

B – egyetértek

C – félig-meddig értek vele egyet

D – többnyire nem értek vele egyet

E – egyáltalán nem értek vele egyet

Fontos, hogy az értékelőlapon az adatok átvezetése pontos legyen, mert másképp a kapott adatok értékelhetetlenek lesznek.

1. Az iskolai magatartásom ellen soha nem merült fel kifogás.	A	B	C	D	E
2. Kedvelem a bonyolult problémákat, a nehezen kibogozható szituációkat.	A	B	C	D	E
3. Szeretném kipróbálni, hogyan boldogulnék egy hónapig egyedül egy lakatlan trópusi szigeten.	A	B	C	D	E
4. Többnyire nem értem meg teljesen a tananyagot részletes tanári magyarázat nélkül.	A	B	C	D	E
5. Általában megállom, hogy más hosszúra nyúlt mondandójába sűrgetően belekotyogjak, még ha unalmasnak is találok	A	B	C	D	E
6. Inkább lemondok valamiről, ha úgy látom, hogy túl sok ember ellenállását kell legyőznöm.	A	B	C	D	E
7. Társaságban általában én vagyok a hangadó.	A	B	C	D	E
8. Szeretek vizsgáldni, kísérletezni, utána nézni a dolgoknak.	A	B	C	D	E
9. Mindig össze tudom szedni az erőmet, ha szükség van rá.	A	B	C	D	E
10. Nem szoktam olyasmin törni a fejemet egy tárgyjal kapcsolatban, hogy mi mindenre lehetne még felhasználni, mint amire való.	A	B	C	D	E

2. Délelőtt fél kilenc van. Az óvodapedagógus kimegy egy pillanatra, hogy segítse az egyik kiscsoportost a mosdó használatában. Eközben megérkezik Marika, egy középső csoportos kislány, aki egy nagy reklámtáskányi játékot hozott. Mikor az óvodapedagógus visszaér a csoportba, akkor azt látja, hogy a gyerekek Marika játékaik köré sereglenek. Marika pedig játékaikat féltve veszekszik egy fiúcskával. A pedagógus közbelépve azt mondja:  
.....
3. Ebédidő van, a gyerekek asztalnál ülve ebédelnek. Hirtelen az ötéves Lacika lecsúszik az asztal alá és elkezd csiklandozni társait, akik erre nevetéssel reagálnak. A pedagógus erre az alábbiakat mondja:.....
4. A gyerekek a homokozóban játszanak. Egy kisfiú egyedül áll. Vágyakozva nézi a többieket, majd lehajol, és homokot kezd dobálni a játszókra. A játék megszakad. A pedagógus látva a történetet így nyilvánul meg:.....
5. Altatás történik az óvodában. Az óvodapedagógus mesét mond a gyerekeknek, akik fektetőjükön nyugodtan fekszenek. Az ötéves Jolika azonban nyugtalanul moccanog és halkán szólongatja a pedagógust. A pedagógus azonban nem veszi észre. Jolika alatt egy kisebb tócsa jelenik meg, mire Jolika elsírja magát. A pedagógus meghallja Jolika sírását és észre veszi a tócsát is Jolika fektetője alatt. Félbeszakítva a mesét.....
6. Bolhapiac van az óvodában. A gyerekek ilyenkor megunt kisebb értékű játékaikat cserélik ki egymás között. Az óvodapedagógus észreveszi, hogy az egyik gyerek csendben félrehúzódva ül egy széken. „Miért búslakodsz?” kérdezi a gyerektől a pedagógus. „Otthon hagytam a játékaimat, amelyeket el szerettem volna cserélni.” feleli a gyerek. Mire a pedagógus .....
7. A hatéves Marika azzal rohan az óvodapedagógushoz, hogy Katika valami nagyon csúnyát mondott az óvodapedagógusra. A pedagógus .....
8. A gyerekek játszanak az udvaron. Az óvodapedagógus észre veszi, hogy az egyik kisfiú éppen kezd kimászni a kerítésen. A pedagógus .....

### 3 sz. melléklet

#### Önjellemző kérdőív (TKBS)

Ez a kérdőív annak feltárását célozza, hogy milyen is Ön valójában. Önnek csak be kell karikáznia az egyes állítások után álló A, B, C, D vagy E betűk egyikét (állításonként csak egyet) annak megfelelően, hogy mennyire ért azokkal egyet. A betűk jelentése a következő:

A – teljesen egyetérték

# MELLÉKLETEK

## 1. sz. melléklet

.....  
Név vagy alkalmazott jelölés (fantomnév, jelszó)

### G – SZ TESZT

Alkossa meg a feladatok helyes sorrendjét a térkép és a megadott szempontok figyelembe vételével!

**Feltételek:**  
Indulás otthonról de. 10-kor. 3/4 1-re haza kell érni.  
A posta és az üzletek 3/4 12-kor zárnak. Üzlet a 6.7.9. 10.  
Mindenütt átlagosan 5 percet tölts.  
Az állomás a lakástól fél órányira van.

**Lakás**

**Feladatok:**

1. Cipőket a cipészhez vinni.
2. Irógépet elhozni a szervizből.
3. Nadrágot a szabóhoz vinni.
4. Csomagot a Postára vinni (10 kg).
5. Tanácsnál jelentkezni 1/2 11-ig.
6. Féknel káfit venni (11 után).
7. Kávéházban tejet venni.
8. Barát elé menni a vonatig 12-re.
9. Hentesnél húst venni.
10. Zöldségnél díjlelet venni.

### A MEGOLDÁS SORRENDJE

- |         |          |
|---------|----------|
| 1. .... | 6. ....  |
| 2. .... | 7. ....  |
| 3. .... | 8. ....  |
| 4. .... | 9. ....  |
| 5. .... | 10. .... |

## 2. sz. melléklet

### Nevelési helyzetek

Nyolc óvodai nevelési szituációt olvashat az alábbiakban. Hogyan fejezné be a történeteket, **mit mondana és mit tenne** a pedagógus helyében az alábbi helyzetekben:

1. Matematika foglalkozást tart az óvodapedagógus nyolc, iskolába készülő nagycsoportos gyerekekkel. Két asztalnál ülnek a gyerekek és színes pálcikák segítségével igyekeznek önállóan megoldani a felkínált feladatokat. Miközben az óvodapedagógus az egyik kislány feladatmegoldására figyel, addig az egyik kisfiú előveszi zsebéből a Pokémon-kártyákat, s a mellette ülő fiúcskának mutogatni kezdi. A pedagógus észreveszi, és azt mondja:

.....

## FELHASZNÁLT IRODALOM:

- BALOGH LÁSZLÓ (1998): A tehetségfejlesztő szakpedagógusok képzéséről. In: HERSKOVITS MÁRIA - POLONKAI MÁRIA (szerk.): Tehetség és társadalom. KLTE, Debrecen. 72-81.
- BALOGH LÁSZLÓ (1999): Tehetségfejlesztő szakpedagógus-képzés a Kossuth Lajos Tudományegyetemen. Alkalmazott pszichológia, I. évfolyam 1. szám, 75-82.
- BUDA BÉLA (1978): Az empátia – a beleélés lélektana. Gondolat. Budapest.
- CSIRSZKA JÁNOS (1977): Munka és pályaalkalmasság pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KELEMEN LAJOS (2005): Az óvodapedagógus-képzés és a pedagógiai képességek fejlődésének összefüggései. In: Tükörkép. Válogatás az óvó- és tanítóképző főiskolák, karok oktatóinak tanulmányaiból. (Szerk.: Raicsné Dr. Horháth Anikó), Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Baja, 98-107.
- KOCSIS MIHÁLY (2003): A tanárképzés megítélése hallgatók és végzetek körében. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem.
- KUZMINA, N. V. (1963): A pedagógiai képességek kialakulása. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SALLAI ÉVA (1996): Tanulható-e a pedagógusmesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.
- SZABÓ PÁL – RÓNA BORBÁLA – KÓBOR ENIKŐ (1972): Pedagógusjelöltek komplex vizsgálata. Felsőoktatási Szemle, 3, 161-164.
- Szervezői-képesség teszt tesztkönyve. Munkalélektani Koordináló Tanács Módszertani Sorozata. Munkaügyi Kutatóintézet. Budapest. 1985.
- TÓTH LÁSZLÓ (1995): Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT (1978): A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- W. MIKÓ MAGDOLNA (2002): Az óvóképzés múltja, jelene és jövője. Kisgyermeknevelés, 3, 13 – 20.

tanulmányban én csak arra vállalkozom, hogy egy gondolat erejéig a fejlesztő óvodapedagógustól elvárható attitűdről tegyünk említést.

Meglátásom szerint a fejlesztő pedagógia alanyai, de egyébként minden gyermek áhítozik arra, hogy olyan kihívásokkal találkozzon, amelyekben megélheti saját maga ügyességét, megkaphatja pedagógusa, szülei, társai elismerését, s ahol azt érezheti, hogy különleges figyelem hárul rá. A fejlesztő pedagógusnak mindezt látnia kell a gyermekben ahhoz, hogy az együtt töltött időben sok olyan érdekes tevékenységet, játékot, vagy játékos feladatot kínáljon fel, amelyekre motivált a gyermek. Ha a gyermek nem érzi jól magát, vagy kudarcot él meg az együtt töltött helyzetekben, akkor a fejlesztő pedagógusnak kell tudnia, mi az, amit nem jól csinált, s azt is, miként korrigálja a helyzetet. Van úgy, hogy a gyermek látványos fejlődése a tétje annak, hogy jó szakembernek tartsák a fejlesztő pedagógust. Szeretném felhívni a figyelmet, hogy ez csapda, mert ebben az esetben a gyermek eszközévé vált egy karrierépítésnek. Ez türelmetlenséggel, a fokozatosság elvének megsértésével jár, tehát nem szolgálja a fejlesztő munkát. Soha nem szabad a gyermek fejlődésében keresnünk szakmai identitásunkat!

### **Záró gondolatok**

Jelen tanulmányomban arra vállalkoztam, hogy az óvodapedagógus-képzés, valamint erre épülően a fejlesztő óvodapedagógus szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiből kiindulva megvizsgáljam a fejlesztő óvodapedagógus legfontosabb kompetenciáit. Tettem ezt annak fényében, amit egy HEFOP-pályázat kapcsán öt óvodapedagógus-képző intézmény munkatársai közös munkájuk során - mint a fejlesztő óvodapedagógus főbb kompetencia területei – meghatároztak. Valamint egy átfogó, 700 óvodapedagógus-jelöltre kiterjedő empirikus vizsgálatra alapozva, mely kutatta a kompetenciákat megalapozó pedagógusi képességek fejlődését a képzés során.

Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy a fejlesztő óvodapedagógusi kompetenciák kialakításában a képző intézményeknek igen nagy felelősségük van. E felelősség az alapképzés hatékonyságának növelésétől kezdve a szakirányú képzés színvonalának fejlesztéséig, illetve a gyakorló fejlesztő óvodapedagógusi munkát végzők szak módszertani megsegítéséig terjed.

A szervezőképesség, a konfliktusos helyzetek kezeléséhez szükséges kooperatív nevelési stílus mutat tehát fejlődést az alapképzésben, de ezzel együtt, valamint a kreativitást és az empátiát külön is hangsúlyozva szükséges a pedagógusképzőknek e területen hatékonyabbá varázsolnia az óvodapedagógus-jelöltek képzését. Bizony gyakran tapasztalom jó magam és kollegáim is, hogy a fejlesztő óvodapedagógusi szakirányú képzésben részt vevő gyakorló pedagógusok nem rendelkeznek kellő empátiával az esetkezelések alkalmával (érvédő mechanizmusaik is hátráltatják őket ebben); kreativitással a fejlesztő programok, a fejlesztő foglalkozások kimunkálása terén; szervezőképességgel a differenciálás lehetőségeinek megvalósításában. E kompetenciákra való felkészítés az alapképzés és a szakirányú képzés összehangolásában valósulhat meg hatékonyan, melyre a HEFOP pályázat kapcsán a korábban említett öt képző intézmény koncepciót dolgozott ki.

### **3. Hivatástudat, attitűd**

E kompetenciák a pedagógus személyiségének kívánatos jellemző jegyeit foglalják magukban. Az óvodapedagógus-jelöltek átfogó vizsgálata a pályaeorientáció területére is kiterjedt. A 700 hallgató - évfolyamtól függetlenül - igen erős elhivatottságról tett tanúbizonyságot, a pálya értéke, vonzalma is erősnek volt mondható. Kijelenthető tehát, hogy a képzésnek sikerül megszerettetnie a hallgatókkal az óvodapedagógusi pályát. A praktizáló pedagógusok is általában arról vallanak, hogy a gyermekszeretetük, illetve a gyermekektől kapott szeretet segíti át őket az élet megpróbáltatásain. Úgy gondolom tehát, hogy ugyan a pedagógusi pálya csökkenő társadalmi presztízse; a szülőkkal, s még inkább a fenntartóval szembeni kiszolgáltatottság megnehezíti a pályán maradást, de a gyermekekkel való önfelelt együttlét kárpótlást nyújt e téren, s ez tartja fenn a pedagógusok közel 70%-ában a pálya iránti elkötelezettséget (Kocsis, 2003).

A fejlesztő óvodapedagógus gyermekképéről is illik említést tenni. Mint az előbb taglaltam, magas általában véve az óvodapedagógusok pálya iránti elhivatottsága. Ugyanakkor azt is illik tudni, hogy igen különbözik a pedagógusok személyisége, ezzel együtt a gyerekekkel kapcsolatos attitűdje, aminek következtében a pedagógusi munkájuk megítélése is sokrétű. Például a gyermekeket védtelenné, esendőnek látó óvodapedagógus belecsúszhat egy olyan „tyúkanyó” szerepbe, amely elsősorban a meleg, védelmet jelentő érzelmi szféra megjelenítését szolgálja, ugyanakkor háttérbe szorulhat a fejlesztést szolgáló pedagógiai munka. Természetesen ez nem hátrány, amennyiben a csoportban dolgozó kolléganő kellően képviseli a másik oldalt. Izgalmas kérdés ki, milyen stílusú pedagógiai attitűdöt képvisel a gyermeknevelésben. Jelen

- *Rendelkezzen fejlett kommunikációs képességgel, empátiával.*

A nevelő-gyermek kapcsolatnak nélkülözhetetlen eleme, hogy a nevelő érzelmi szinten és a megértés szintjén is ráhangolódjon neveltjei lelki állapotára, ezzel teremtve meg a lehetőséget a nevelési és oktatási célok optimális megvalósítására.

Buda meghatározásában az empátia lényege, „hogy az ember sajátos képességével bele tudja élni magát a vele közvetlen kapcsolatban levő másik ember lelki állapotába, ez a beleélés sajátos pszichés folyamatokat indít meg, amelyek révén fel tudja idézni magában az ember a másikban zajló indulatok, érzelmek és gondolatok tartalmát és azok összefüggéseit, és e felidézés lehetővé teszi számára a másik ember sajátos és mélyreható megismerését.”(Buda, 1978, 17. o.). Ha ezt a meghatározást megvizsgáljuk, akkor látható, hogy az empátia folyamatának három szintje különül el. A folyamat első szakasza a beleélés, amikor a másik ember lelki állapotát érzelmi-indulati síkon ragadjuk meg. A beleélésből empátia akkor lesz, ha az élményt tudatosan feldolgozzuk, és a megértett összefüggéseket önmagunk számára megnevezzük és értelmezzük. Mindezek verbalizálása pedig lehetővé teszi empátiánk mások számára történő kinyilvánítását és értelmezését. Evidensnek tűnik mindez a gyakorló pedagógusok számára, ugyanakkor tapasztalom, hogy sokszor cserben hagyja a pedagógust e képesség, s nem találja meg az utat egy-egy gyerekhez. Példának okáért, ha egy óvodapedagógus csak szavakban érzékelteti egy nehéz sorsú, beilleszkedési zavarban szenvedő gyermek iránti elfogadást, akkor nem csodálkozom azon, hogy az adott gyermek tünetei nem enyhülnek.

Az empátia mérésére kitűnően alkalmazható a Deutsch-Madle-féle empátiát mérő önbecslő skála, melyet az empátiás tendencia mérésére tartanak alkalmasnak (Buda, 1978). A vizsgálati személynek 33, empátiás hajlamra utaló vagy éppen annak hiányát jelölő állításról kell eldöntenie, mennyire ért egyet azzal. Az állításokra adott válaszok összegzéséből megtudhatjuk, hogy a vizsgált személy milyen mértékben rendelkezik az empátia hajlamával.

Vizsgálataim eredményeképpen azt kaptam, hogy az empátia a képzés során nem fejlődik. Ugyanakkor az is igaz, hogy viszonylag magas az átlag érték (165 pontból 118 pont) és nem nagy a szórás. Mindebből arra következtethetünk, hogy a pedagógusjelöltek empátiája általában véve kellően magas, de a képzés nem eredményezi az empátia fejlődését. Úgy tűnik hiányolhatók a képzésből azok a tréningek, amelyek az empátiát fejlesztenék. Az óvodai gyakorlat sem elsősorban az empátiát hívja, mint inkább a különböző nevelési feladatok hatékony megoldásához szükséges képességeket. Szükséges lenne az óvodai gyakorlat teljesítményközpontúságán lazítani ahhoz, hogy a gyerekek és a pedagógusjelöltek kapcsolata empatikusabbá váljon.

Az óvodapedagógus-jelöltek kreativitásának mérése esetében a pedagógusjelöltek azon személyiségjellemzőit állítottam vizsgálataim középpontjába, melyek úgy mond felelősek a kreativitás képességéért. Úgy gondolom, az óvodapedagógusi pálya sikeres betöltésében nagyobb szerepet játszanak a pedagógus személyisége által determinált kreatív megnyilvánulások, mint a különböző helyzetek kreativitást hívó ereje. Vélhetően azért lehet ez így, mert az óvoda kötetlen tevékenységrendszere lépten-nyomon kreativitásra ösztönző helyzetet jelent. Ennél fogva tehát csak a pedagógus személyiségén, beállítódásán múlik, hogy mennyire él a lehetőségekkel. Így esett választásom a Tóth László által kidolgozott Tóth-féle Kreativitást Becslő Skálának (TKBS) a kísérleti verziójára.

A TKBS egy 72 állítást tartalmazó önjellemző skála (3. sz. melléklet). A 72 állítás a személyiség 12 kreatív jellemzőjét reprezentálja. Tóth a kreativitást meghatározó személyiségjellemzőket a szakirodalmi leírások gyakorisága és megalapozottsága, illetve a kreativitáskutatók kutatásainak eredményei alapján választotta ki, tehát mindegyik személyiségjellemző bizonyítottan felelős a kreativitásért. A személyiség 12 kreatív jellemzője a TKBS-ben:

Nonkonformitás (NON)	Dominancia (DOM)
Komplexitás preferencia (KOM)	Kíváncsiság, érdeklődés (KÍV)
Kockázatvállalás (KOC)	Energikusság (ENE)
Gondolkodásbeli önállóság (GON)	Eredetiség, ötletesség (ERE)
Tűrelmetlenség (TÜR)	Kitartás (KIT)
Önérvényesítés (ÖNÉ)	Játékosság, humor (JÁT)

Vizsgálataim meglepő eredménye, hogy a képzés nincs hatással a kreativitás erősödésére. A magyarázat valószínűleg az erős teljesítményközpontúságban, a pedagógusjelöltek feladatorientált beállítódásában ragadható meg, ami nem kedvez a kreativitást alkotó képességek kibontakoztatásának. A kreditrendszer bevezetése, valamint a nyelvvizsga kötelezettség súlyosbítja e téren a helyzetet, mert ez növelte meg túlzottan a hallgatókra nehezedő terheket. A felsőoktatás bolognai-rendszerű átalakulása sajnos nem tette lehetővé, hogy a szak újra alapításával 7 féléves legyen a képzés, sőt, 30 kredittel még növekedett a kreditszám. Ez azt jelenti, hogy követelményrendszerében valóban 7 féléves lett a képzés, de mindezt hat félév alatt kell teljesíteni. A képzés struktúrájának lazítása elképzelhetetlen tehát, a kreativitás fejlesztésének egyedüli megoldása az oldott légkörű, játékosságot megvalósító szemináriumok, tréningek biztosítása, valamint a kreativitást igénylő feladatadás.

igazán a gyakorlat tanít. Ott szembesülhetnek a hallgatók azzal, hogy vannak rögzült, rosszul működő helyzetkezelő sémáik, amelyeket a tömbösített óvodai gyakorlat során kénytelenek lesznek „likvidálni”.

A levelezős hallgatók esetében kijelenthető, miszerint ha rendelkeznek komoly nevelési gyakorlattal, akkor e tapasztalás jobban meghatározza a kedvező nevelési stílus kialakulását, mint a képzés. A képzés és a nevelési gyakorlat tehát együttesen fejleszti a leghatékonyabban a kívánatos nevelési stílus alakulását. Az ebből levonható konklúzió, hogy növelni kell a képzésben az óvodai gyakorlatot, valamint azokat a tréningeket, szemináriumokat, melyek fejlesztőleg hatnak a nevelési helyzetek hatékony kezelési módjainak elsajátítására.

- *Képes a nevelési és fejlesztési feladatok sokszínű, változatos ellátására, a spontán pedagógiai helyzetek kiaknázására.*

Talán nem túlzás kijelenteni, hogy a kreativitás a pedagógus egyik legfontosabb képességének számít. Különösen igaz ez az óvodapedagógusokra. Egyrészt a pedagógusokkal szembeni elvárások megkövetelik a kreativitást, hisz az ONAP (Óvodai Nevelés Alapprogramja, 1996) egyértelműen deklarálja, hogy az óvodai foglalkozások nem lehetnek kötelezőek a gyermek számára. A foglalkozásokat a pedagógusoknak kezdeményeznie kell, illetve a mindennapi folyamatba ágyazottan lehet a különféle műveltségi területek ismereteit és készségeit fejleszteni. Ez azt jelenti tehát, hogy a pedagógus lépten-nyomon problémahelyzet előtt áll, hisz a különböző életkorú és fejlettségű gyerekeket változatos módon kell motiválnia, az egyes foglalkozások tartalmát differenciálnia kell, és a pedagógiai cél állandó szem előtt tartásával kell a helyzetek spontaneitásával élnie (pl. nagycsoportos gyerekek irányismereteinek kiépítése, megszilárdítása indirekt módon, játékba ágyazottan). Mindez nagyfokú eredetiséget (egy-egy helyzetből, eszközből milyen meglepő eredményt tud kihozni), fluenciát (milyen sokféleképpen tud motiválni, illetve egy képesség fejlesztésére ötleteket találni), flexibilitást (mennyire képes irányt váltani egy tevékenység közben egy spontán adódó lehetőségnek köszönhetően), komplexitást (több pedagógiai célt tart egyszerre figyelmében, illetve egy helyzetet több cél megvalósítására is kiaknázhat), önálló gondolkodást, játékoságot (a foglalkozásoknak végig játékos hangulatúaknak kell lenniük, nem beszélve arról, hogy a játékirányítás is fontos pedagógusi feladat), elaborációt és kitartást (az ötleteket meg kell valósítania) igényel. Még inkább igaz ez a fejlesztő pedagógiai munkában, mivel sok esetben, pl. részképtességzavarok hátterében meghúzódó idegrendszeri működési zavar, vagy súlyos hospitalizáció során kialakult érzelmi, magatartászavar esetében a szakirodalmak sem nyújtanak megfelelő segítséget a hatékony pedagógiai eljárások megtalálásához.

(1. sz. melléklet). E módszer az idővel való gazdálkodást, a több szempont egyidejű figyelemmel követését, a logikai gondolkodást, a feladatok célszerű csoportosítását méri.

Az óvodapedagógus-képzésre elmondható, hogy a szervezőképesség a képzési évek során csak a nappali tagozatos hallgatók esetében mutat emelkedő tendenciát. E tények arra engednek következtetni, hogy a nappali tagozatos képzésben a magasabb óraszám, a több óvodai gyakorlat, a több önállóságot igénylő feladat, s a társak előtti szereplés a szervezőképesség nagyobb arányú fejlődését eredményezi. Úgy tűnik tehát, hogy a jelenlegi, alacsonyabb kontaktórára épülő levelező képzésnek egyik negatív következménye a szervezőképesség kisebb mértékű fejlődése.

A szervezőképesség fejlesztése céljából hangsúlyozottabb szerepet kellene kapnia a szakmai gyakorlatnak a képzésben, valamint több komplexebb feladat adását kellene kezdeményeznie az oktatóknak. Ugyanakkor meg kellene vizsgálni az oktatók osztályozási szokásait, az értékelés során alkalmazott szempontokat, preferenciákat annak fényében, hogy mely pedagógusi képességek alakulását, fejlődését szolgálják. Elképzelhetően az oktatók és mentor óvodapedagógusok is okai annak, hogy a hallgatók szervezőképességét alkotó mentális képességek kiaknázatlanok maradnak.

- *Képes a konfliktushelyzetek felismerésére és azok hatékony megoldására.*

A konfliktushelyzetek kezeléséhez alapvetően a gyermek szükségleteit, igényeit, vágyait és a közösség elvárásait egyaránt érvényesítő, kooperatív nevelési stílusra, valamint empátiára és kreativitásra van szükség. Az alábbiakban a kooperatív nevelési stílus mérhetőségét, illetve az alapképzésben megfigyelhető alakulását mutatom be, míg a kreativitásról és az empátiáról a következő pontokban beszélek.

Az Ungárné Komoly Judit (1978) által alkalmazott, tanító jelöltek alkalmasságának mérésére szolgáló, konfliktusos nevelési helyzetmegoldás (KNHM) módszert választottam a nevelési stílus meghatározásához. A szerző által alkalmazott 8 konfliktusos nevelési szituációt óvodai helyzetekre ültettem át, gondosan ügyelve arra, hogy a helyzet ugyanazt a problémát tartalmazza (2. sz. melléklet). A pedagógus jelöltek válaszaiból lehet következtetni arra, milyen stílust képviselnek, mennyire rendelkeznek kooperatív megoldási módokkal.

Vizsgálataimból kiderült, hogy az óvodapedagógus-képzés hatékonyan képes formálni a hallgatók konfliktusos nevelési helyzetmegoldásait. Mindez főként a kooperatív nevelési stílust mutató hallgatók számának növekedésében ragadható meg a képzés során. A képzés hatására a hallgatók megtanulják a kompromisszumra épülő konfliktuskezelési módokat. Valószínűleg az évek során egyre hangsúlyosabb szerepet kapó óvodai gyakorlat járul hozzá a hatékonyabb nevelési stílus kibontakozásához. A képzés az első két évben megtanítja a pedagógusjelölteket a társadalmilag elvárt helyzetkezelésre, de az önismeretre, a saját képességek feltérképezésére

akár a tanítási módszerek változatos és sokszor szimultán alkalmazását. Az óvodapedagógus esetében szintén nélkülözhetetlen e képesség alkalmazása. Hisz az óvodapedagógusoknak a délelőtti folyamán számos feladat ellátása és spontán adódó problémahelyzet megoldása mellett szem előtt kell tartania és meg kell valósítani az aznapra tervezett foglalkozásokat a helyi óvodai nevelési programnak megfelelően. Konkrétan prezentálva a helyzetet ez azt jelenti, hogy miközben figyelmét számtalan dolog leköti, pl. segít az egyes gyermekcsoportoknak a játéktevékenység elmélyítésében, igyekszik az előadódó konfliktushelyzeteket kezelni, fogadja az érkezőket, figyel a gondozásra szorulóakra, stb., ezzel egyidejűleg már előkészíti az eszközöket, kialakítja a helyet a csoportszobában és figyeli a lehetőséget a foglalkozás kezdeményezésére, melynek tartalmi és formai kivitelezését a résztvevő gyermekekhez igazítva és őket aktivizálva szervezi. Bizony a nagyszámú (általában 25 fő vagy sokszor a feletti létszámú csoportok) és heterogén összetételű (életkorban és fejlettség tekintetében) óvodai csoportok komoly szervezőmunkát igényelnek a pedagógustól a foglalkozások megszervezésében, az idővel való gazdálkodásban. A fejlesztő pedagógiai célzatú differenciált fejlesztés vagy éppen az egyéni bánásmód alkalmazása tetézi e kihívást.

A szervezőképesség a mentális képesség-struktúrába tartozó komplex képesség, amely absztrakciós, lényeglátási képességből, gondolkodási rugalmasságból, átfogó és nagy terjedelmű disztributív figyelemből, jó emlékezetből, jó kifejezőképességből és még több más „elemi” képességből tevődik össze. Lehetséges azonban, hogy valaki mindezekkel a képességekkel rendelkezik, és mégsem válik jó szervezővé, mert hiányzik belőle a saját képességeinek ilyen irányú megszervezése. Ez pedig már nem annyira mentális képesség, mint sajátosan személyiség-tulajdonság. E magasabb értelemben vett szervezőképesség mellett alacsonyabb szinten is beszélhetünk szervezőképességről. Ebben az értelemben minden munka eredményes és harmonikus végzésének feltétele a megfelelő munkaszervezés. Minden munkatevékenységben van bizonyos szabadság, amely az ésszerűség és célszerűség határain belül a munka különféle mozzanatai között választást enged és ennek következtében az egyes mozzanatok kapcsolásában, alá- és fölérendelésében szükségessé teszi a megfelelő út és a megfelelő módszer kijelölését (Csirszka, 1977).

Az óvodapedagógusi munkakör fenti értelmezésében a szervezőképességet a szűkebb, elsősorban a mentális képesség-struktúra részeként ragadhatjuk meg. Ebből következően az óvodapedagógus jelöltek szervezőképességének vizsgálata is ebből az aspektusból történhet egy ún. G-SZ-teszt segítségével. A G-SZ teszt során a vizsgálati személyeknek meg kell terveznie a felsorolt feladatok optimális sorrendjét a megadott feltételek és a rendelkezésre álló idő betartásával. Ehhez egy úthálózatot és a középületek helyrajzát tartalmazó tesztlap szükségeltetik, amelyen fel vannak tüntetve a végrehajtandó feladatok is a megadott feltételekkel

óvodapedagógus szakmai felkészültségével, nyitottságával és ötletességével képes megteremteni saját maga szakmai tekintélyét munkahelyén, a külső szakemberek körében. Ez növeli szakmai identitását, melynek birtokában egyenrangú félként, s nem alárendelt szerepben vesz részt a szakmai team-munkában. Minél több szakmódszertani ismerettel rendelkezik a fejlesztő óvodapedagógus, annál több feladatot képes vállalni a közös team-munkában. Képes és kompetens lehet a diagnosztikus munkában képességek fejlettségi szintjének megállapítására, az elmaradás előrejelzésére. Ez alól csak az intelligencia megállapítása (pszichológus kompetenciája) és bizonyos diagnosztikus eljárások alkalmazása kivétel, mely vagy pszichológus, vagy gyógypedagógus kompetencia körébe tarthat, pl. Frostig-teszt, Bender-próba. Vannak olyan diagnosztikus és fejlesztő programok, melyek az óvodapedagógus kompetenciájába is tarthatnak, amennyiben megszerzi hozzájuk a szakképesítést, pl. Sindelar, GMP, Kulcsárné-féle Delacato-módszer, HRG, Ayres-féle szenzoros integrációs terápia, stb. S vannak olyan módszerek, amelyek pedagógusi alapidplomával is alkalmazhatók, pl. DIFER, DPT, Goodenough-féle emberrajz-teszt, Oseretzký-féle mozgástereszt, stb.

A személyiségvizsgáló eljárások többnyire mind pszichológusi kompetenciába tartoznak, tekintettel arra, hogy ezen eljárások során kapott adatok értelmezése a különféle pszichológiai irányzatok komplex ismeretében értelmezhetőek adekvátan. Az élményfeldolgozás folyamatába (játék, rajz, mese, fantáziálás) azonban már a fejlesztő óvodapedagógus is hatékonyan bekapcsolódhat, hiszen az élmény újra-átélésének lehetősége jelenti az élményfeldolgozást. E folyamatban azt kell szakszerűen látnia a fejlesztő óvodapedagógusnak, hogy miként történik a gyermek számára a kellemetlen élmények megszelídülése. Szükségszerűen itt is pszichológus szupervíziójára lehet szükség.

## 2. Képességek

A képességek tekintetében én pusztán négy, a kutatásaim során is vizsgált pedagógusi képességet részletezek, mégpedig a szervezőképességet, a hatékony konfliktuskezelési stílust, a kreativitást és az empátiát. (A képesítési követelményben megfogalmazott kompetenciák)

- *Képes megteremteni az óvodás gyermek személyiségfejlődéséhez szükséges feltételeket. Képes a gyermekek egyéni fejlődési tempóját differenciált fejlesztéssel biztosítani. Ehhez a képességhez nagyfokú szervezőképességre van szükség.*

A szervezőképesség köztudottan elengedhetetlenül szükséges a pedagógus munkájához. Mindezt korábban több kutató is kiemelten hangsúlyozta (Kuzmina, 1963; Ungárné, 1978; Sallai, 1994; Balogh, 1998; 1999). A tanítók, tanárok esetében többek között a szervezőképesség teszi sikeressé a tananyag differenciált szervezését, a tanóra folyamattervének megvalósítását, vagy

Az egyéni bánásmód elvének alkalmazásával úgy kell felépítenie a gyermek énképét, hogy a gyermek el tudja fogadni önmagát, a csoport is el tudja fogadni a gyermeket. Mind a gyermek, mind a csoport meg tudja érteni a gyermek másságát, s ami nagyon fontos, lehetőséget kapjanak arra, hogy a megkívánt változásért ők maguk is tehessenek valamit. Ez az aktivitás, valamint már az apró változások megerősítése lesz a hajtóereje a reális önértékelés, a sikeres beilleszkedés kialakulásának, az érzelmi szükségletek kielégülésének. Természetesen e folyamat sem lehet sikeres, ha a pedagógus érzelmileg nem tudta elfogadni a gyermeket.

- *Képes az alapvető kultúrtechnikák (írás, olvasás, számolás) elsajátításához nélkülözhetetlen pszichikus funkciókat fejleszteni.*

E kompetencia alapja a tanulási zavarok kellő ismerete, azon belül is az egyes tanulási zavarok kialakulásáért felelős részképességek meghatározásának, megbízható mérhetőségének és fejlesztési módjainak ismerete. Mindehhez az óvodapedagógusoknak tájékozottnak kell lenniük a képességek rendszerében. Tudniuk kell elemezni az egyes mérési eljárások feladatait, egyes fejlesztő játékokat és eszközöket, hogy mely részképességeket milyen módon mobilizálnak, mérnek. Rendelkezniük kell olyan módszertani tudással, hogy fel tudják mérni egy-egy gyermek részképességeit, pszichikus funkcióit, s ennek fényében meg tudják határozni a fejlesztés irányát és céljait.

- *Képes a fejlődésben elmaradt gyermekeknek megfelelő fejlesztő eljárások kidolgozására.*

E kompetencia birtokában a fejlesztő óvodapedagógus képes megfelelő módszertani ismeretek birtokában meghatározni a fejlesztésre szoruló részképességeket, pszichikus funkciókat, valamint a szakember által szakvéleményben rögzített fejlesztési célokhoz képes megfelelő fejlesztő programok kidolgozására. A fejlesztő program kidolgozásánál és alkalmazásánál figyelembe veszi a fokozatosság, a játékoság, az aktivizálás és a differenciálás elvét. Szemléletes módon biztosítja a gyermek számára is a saját fejlődésének nyomon követhetőségét, ezzel is még jobban involválva őt a fejlesztő folyamatba. Szakszerűen képes tájékoztatni a gyermek szüleit gyermekük fejlődéséről, s szükségszerűen képes bevonni őket is a fejlesztő folyamatba.

- *Képes a szakembereket a terápiás eljárások során szakirányú szakképzettségének megfelelően segíteni. Képes a szakszolgálat munkatársaival együttműködni.*

A fejlesztő óvodapedagógus és a szakemberek szakmai teamet alkotva közösen tevékenykednek a gyermek fejlődésének, nevelésének megsegítésében. A fejlesztő

- Megoldás lehet még az olyan fejlesztő játékeszközök alkalmazása, amelyek a pedagógus közvetett segítségével, figyelmét igénylik csak, s a gyerekek az élvezetes tevékenység mellett önmagukat fejleszthetik bizonyos képességek területén. Ehhez persze jól konceptualizált, megfizethető és tartós eszközcsaládokra van szükség, amelyek által jól nyomon követhető a gyermekek fejlődése.

- *Képes a szociokulturális háttérből fakadó nevelési deficitet pótolni, kompenzálni.*

A beilleszkedés elősegítését, az önkiszolgálási szokások kiépítését és az anyanyelvi fejlesztést említhetjük meg elsősorban, mint leggyakrabban jelentkező pedagógusi feladatokat a szociokulturális hátrányban szenvedő gyermekek nevelésében. Mindezek hatékony megvalósításához két fontos tényezőre van szükség. Elsőként, hogy a pedagógus érzelmileg elfogadja az ilyen hátrányos helyzetből érkező gyermekeket. Közhelynek tűnik ez a felvetés, de a valóságban gyakran találkozhatunk azzal, hogy a pedagógus nem tudja saját érzelmeit megfelelően befolyásolni e téren, s ennek következménye a kudarcra ítélt nevelés és fejlesztés. Másik tényező pedig a pedagógus szakszerű felkészültsége, főként az anyanyelvi fejlesztés terén. Sajnos itt is találkozhatunk felkészületlen pedagógusokkal, pedig mind a szakmai kiadványok, mind az ilyen irányú szakképzések könnyen elérhetők manapság a pedagógusok számára. Mindezek tükrében pedig természetesen az előbbi pontban felvázolt lehetőségek alkalmazásával tudja megvalósítani a pedagógus az eredményes nevelést és fejlesztést, valamint a tanulási zavar veszélyeztetettség kezelését.

- *Képes az értelmi, érzékszervi, mozgásfejlődésben elmaradt gyermek tudatos, tervszerű fejlesztésére.*

E kompetencia megvalósítása érdekében a pedagógusnak kellően tájékozottnak kell lennie a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése, integrálása terén, melyhez az alapképzés csak alapismereteket nyújtott. A szakszerű és elmélyültebb felkészültség mellett megfelelő munkakapcsolatot kell tudnia kiépíteni a szakemberekkel, pl. gyógypedagógussal, pszichológussal. A fogyatékos, vagy a retardációban szenvedő gyermekek tudatos, tervszerű fejlesztését egy szakmai team tudja csak hatékonyan megvalósítani, melynek tagja az óvodapedagógus is.

- *Képes a magatartási és emocionális zavarban szenvedő gyermek tudatos, tervszerű fejlesztésére.*

E cél megvalósítása érdekében az óvodapedagógusnak ismernie kell az egyes személyiségfejlődési zavarokat, a tünetképződés folyamatát, a hatékony segítségnyújtási módokat, a csoportdinamikai történéseket, a szülők befolyásolásának, meggyőzésének fortélyait.

alkalmazóképes tudás kialakulását. A képzőszervek feladata tehát, hogy a gyakorló pedagógusok számára biztosítsa a speciális ismereteket, a szaktudást.

A fejlesztő óvodapedagógusi feladatok hatékony ellátásához az alábbi speciális ismeretek szükségesek:

- *Ismeri és képes a 3-7 éves korú gyermekek folyamatos, óvodai foglalkozásokba ágyazott, tudatos, tervszerű fejlesztésére. Képes a gyermekek egyéni fejlődési tempóját differenciált fejlesztéssel biztosítani.*

A mai óvodapedagógiai gyakorlat szerint, de úgy is mondhatnánk, hogy a mai magyar óvodára jellemző napi ritmus szerint bizony nagyon nehéz dolga van az óvodapedagógusnak megtalálni azokat a lehetőségeket, melyek révén megvalósíthatja a gyermekek egyéni fejlődési tempójának megfelelő magas szintű fejlesztést. Gondolok itt arra, hogy amennyiben a 10 - 1/2 11-ig egy pedagógus van a gyerekközösséggel, amely életkorban, fejlettségben meglehetősen heterogén, ráadásul „egyemberes” gyerek is van a csoportban, aki különös odafigyelést igényel (beszokásban lévő, vagy magatartászavaros gyermek), akkor roppant nehéz a napi két kezdeményezést úgy megszervezni, hogy minden gyermek részt vegyen a foglalkozásokon és a differenciálás is megvalósuljon. A gyakorlatban sokszor azt látjuk, hogy éppen azok a gyerekek maradnak ki a foglalkozásokból alulmotiváltságuk miatt, akiknek különösen szükségük lenne a fejlesztésre. Bizony be kell látnunk, hogy jelen helyzetben az óvodapedagógusoktól csak akkor várhatjuk el a gyermekek nagyobb fokú fejlesztését, ha megragadják és alkalmazzák az alábbi lehetőségeket:

- A hét bizonyos napjain meg kellene valósítani a nagyobb átfedési időt. A munkaidővel kapcsolatos rendelet kétórás átfedési időt ír elő, tehát megvalósítható a nagyobb átfedési idő. Ennek megoldása a két nap átlagában számolt 6 és fél óra. Pl. egy négycsoportos óvodában 1/2 8-tól 16-ig működik egy óvodai csoport, előtte és utána másik csoporttal vannak összevonva a gyerekek. Mindez egy héten két nap valósul meg. Ezeken a napokon a két kolléganő úgy dolgozik, hogy egyik nap 1/2 8-16-ig hosszú napozik az egyik, míg a másik pl. 1/4 9- 3/4 1-ig fél napozik. A következő nap megcserélik a szerepeket. Mivel a pedagógiai szakmai munka, de a csoportban megfigyelhető magatartászavarok is leginkább délelőtt jelentkeznek, ezért indokolt a két pedagógus a csoportban. Ha csak egy héten kétszer sikerül ezt megvalósítani, akkor reális esély kínálkozik a foglalkozásokba ágyazott differenciált fejlesztésekre is.

- A napi ritmushoz kötődően is vannak lehetőségek, pl. a kora reggeli órákban, amikor csak kevés gyerek van még; az átfedési idő alatt, pl. az udvari játék vége előtt 15 perccel az üres csoportszobában az egyik kolléganő tud foglalkozni néhány gyerekekkel; vagy akár a nap végén, amikor már kevesebb a gyerek.

## 1. táblázat

A vizsgálatban részt vett óvodapedagógus-jelöltek megoszlása főiskolánként, tagozatonként, és évfolyamonként

<i>Főiskola/Tagozat</i>	<i>Nappali</i>			<i>Levelező</i>		<i>Összes</i>
Hajdúböszörmény	115			191		306
Sopron	154			-		154
Szarvas	170			-		170
Sárospatak	70			-		70
<b>Összes hallgató</b>	<b>509</b>			<b>191</b>		<b>700</b>
Évfolyamonkénti	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>I.</i>	<i>III.</i>	
megoszlás:	213	183	113	86	105	

A vizsgálat többek között kiterjedt a jelöltek pedagógiai, pszichológiai és óvodai szakmai gyakorlat stúdiumok terén nyújtott teljesítményére, a pedagógusi képességek közül a szervezőképesség, kreativitás, empátia alakulására, valamint a nevelési stílus fejlődésének vizsgálatára konfliktusos nevelési helyzetben. A vizsgálat eredményeit, s a pedagógusképző intézmények szükséges feladatait mindig az adott kompetencia tárgyalásánál említtem meg.

Tanulmányomban a kompetenciaköröket az óvodapedagógus-képzés képesítési követelményeiben megtalálható struktúra alapján ismertetem, mely egyébként alapul szolgált a HEFOP pályázat során öt óvodapedagógus-képző főiskola (Budapest, Baja, Szarvas, Sopron, Hajdúböszörmény) által megalkotott fejlesztő óvodapedagógusi kompetenciákról szóló közös munkának is.

Az alapképzési szak képesítési követelményei alapján a kompetenciáknak három csoportját különíthetjük el: 1. tudás, ismeret 2. képességek 3. hivatástudat, attitűd

### 1. Tudás, ismeret

Vizsgálataim alapján a főiskoláról kikerülő pedagógusjelöltek - függetlenül attól, hogy mely főiskolán szerzik diplomájukat, illetve nappali vagy levelező tagozatos képzésben vesznek-e részt – egy jó tudásszinttel kerülnek ki az iskolapadból. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy ismereteiket is feltétlenül megfelelő módon tudják majd alkalmazni. Az önállóan végzett mindennapos óvodai gyakorlat, s a segítő, gyakorlott munkatársi kezek eredményezhetik az

## **A fejlesztő óvodapedagógus kompetenciái**

A pedagógusi pálya szépségeit, örömeit a gyakorló pedagógus számtalanszor megélheti neveltjei fizikai, szellemi és pszichikus fejlődése által, az együtt töltött vidám percek, órák hangulataiban, vagy akár a hálás, szeretetet árasztó gyermeki pillantásokban. A pálya nehézségeit többek között az új pedagógiai kihívások jelentik, melyek egyúttal magukban is rejtik a felfedezésre váró újabb örömeket, katarzist, s a humanisztikus pszichológusok szavaival élve az önmegvalósulást, a beteljesülést. Ezen érzés átélésekor jelenthetjük ki, érdemes volt megszületnünk, érdemes volt pedagógusi pályára lépniünk.

A napjainkra jellemző, óvodapedagógusi pályát megújító törekvések biztosítják a gyakorló óvodapedagógusok számára az újabb kihívásokat, ezzel együtt az önmegvalósulás lehetőségét. Ugyanakkor azonban Demoklész kardja is fejük fölött lebeg, mert vajon biztosítottak-e a feltételek, adottak-e a kellő kompetenciák a sikeres megküzdéshez. A tét nagy, hiszen nemcsak gyermeki sorsok, hanem a pedagógus lelki békéje is kockán forog.

Jelen tanulmányomban a pedagógiai kihívásoknak egy szeletét, a hatékony fejlesztő pedagógiai feladatok ellátásához szükséges kompetenciáknak a körét mutatom be. Próbálkozást teszek a szükséges kompetenciák meghatározására és az egyes kompetenciák elsajátításának lehetőségeit is kutatom.

Az egyes kompetenciák meghatározásához és mérhetőségéhez felhasználtam egy általam 2005-ben végzett átfogó, empirikus vizsgálatnak az eredményeit is, mely a nappali és levelező tagozatos óvodapedagógus-jelöltek szakmai felkészültségét, pedagógusi képességeinek és nevelési stílusának a fejlődését kutatta a képzési évek során. Úgy gondolom, hogy a fejlesztő óvodapedagógusi kompetenciákat már az alapképzésben meg kell alapozni. Ennek hatékonyságát pedig érdemes és szükséges vizsgálnunk.

A vizsgálatban kizárólag óvodapedagógus hallgatók vettek részt az alábbi megoszlásban (1. táblázat).

- Büki Péter (2004): A gyermekvédelmi szakellátás formái és tartalma. In Domszky András (szerk.) (2004): Gyermekvédelmi szakellátás. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 97. p.,108. p., 110. p.
- Csókay László (2001): Felmérés a lakásotthonok helyzetéről. Gyermekvédelem-nevelőközösségek 2001. évi 1-2.sz. 51. p.
- Domszky András (2004): A gyermekvédelmi szakellátás értékhátere, a szakellátás alapértékeinek érvényesülését szolgáló biztosítékok, módszerek, technikák. IN Domszky András (2004) (szerk.): Gyermekvédelmi szakellátás. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 47. p.
- Domszky András-Büki Péter (2001): Gyermekvédelem és gyógypedagógia. In Educatio, 2001. nyár 303. p.
- Gmeiner (é.n.): Az SOS gyermekfalvak. SOS Gyermekfalu Kiadó Innsbruck-München 10.p., 11.p., 21. p., 24. p.
- Herczog Mária (2001): Gyermekvédelmi kézikönyv. Kjk. Kerszöv, Budapest. 217.p., 189.p., 219.p.
- Ligthart Leo E. E. (1986): Az ifjúságvédelem a kultúrafogalom változásainak tükrében. In Gyermek-és Ifjúságvédelem 1986. évi 3. sz.
- Szikulai István (2004): Az utógondozói ellátásban részesülők főbb szociodemográfiai jellemzői, problémái In Domszky András (2004) (szerk.): Gyermekvédelmi szakellátás. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 217.p.
- Szikulai István (2003): Beszámoló a gyermekvédelmi rendszerből nagykorúságuk után kikerült fiatal felnőttek utánkövetéses vizsgálatáról. Kapocs 2003. április
- Szöllösi Gábor (szerk) (2004): Gyermekjóléti alapellátás. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 94.p.
- Tóth Judit Nikoletta (Szerk)(2004): A gyermekvédelmi szakellátás helyzete a XX. Században KSH, Budapest. 26.p ,16. p.
- Veressné Gönczi Ibolya (2002): A gyermekvédelem pedagógiája Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 173. p.
- Volentics Anna (1996) Gyermekvédelem és reszocializáció Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 78.p.
- 1997. évi XXXI. Törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról  
forrás: A szociális munka és a gyermekvédelem jogi kézikönyve Kjk. Kerszöv, Budapest.

közvéleményben azonban a fogalomnak egyre inkább az SOS-gyermekfalunak megfelelő értelmezése jut érvényre.

Ebben az értelemben gyermekfalun az olyan intézményt értjük, amely az elveszett természetes család pótlása útján egyengeti az elhagyott vagy szülő nélkül maradt gyermekek útját a normális életbe. Az SOS- gyermekfalvak meg akarják védeni ezeket a gyermekeket a helyzetükből adódó hátrányoktól és veszélyektől, az a feladatuk, hogy védjenek, segítsenek és gyógyítsanak. (Gmeiner, é.n. 21.)

Az SOS- gyermekfalu hívta fel a figyelmet az elárvult gyermek integrációjára, arra a gyermekekre, aki a család elvesztése miatt kiesett a természetes rendből, és a fejlődése szempontjából káros helyzetbe került. Olyan utat mutatott, amelyen ezeket a gyermekeket úgyszólván a társadalomban és lehetőség szerint normális feltételek mellett lehet felnevelni, nem pedig kívülállóként. (Gmeiner, é.n.. 24.)

### **Ifjúsági otthonok**

Az SOS-gyermekfalvakban nevelkedett, felserdült fiatalok a gyermekfalu védelmét élvezik egészen addig, amíg teljességgel önállóvá nem válnak.

Az ifjúsági otthonból teszik meg az első lépéseket az önállóság felé vezető úton. Az ifjúsági ház vezetője mindenben és mindenkor támogatólag áll a fiatalok mellett, s ők szívesen fogadják ezt a támogatást.

1994-ben megnyílt a szegedi, 1995-ben a békéscsabai, 2001-ben a lajosmizsei, 2003-ban pedig a séi ifjúsági ház. Az SOS-Gyermekfalu Magyarországi Egyesülete védőszárnyai alatt jelenleg több mint 270 gyermek és fiatal él.

A gyermekvédelmi szakellátás intézményeinek áttekintésével kirajzolódott egy egyre differenciáltabb szolgáltatásokat nyújtó ellátórendszer képe, bár még a gyermekvédelmi rendszer decentralizációjának megvalósítása nem fejeződött be. Az intézmények átalakításával hatékonyabb válasz adható a gondoskodásra szoruló gyermekek szükségleteinek kielégítésére, igaz az átalakítási folyamat sem zárult le mindenütt. Az intézmények szolgáltatásai differenciáltabbá váltak, de továbbra is maradtak olyan területek, ahol a gyermekvédelmi intézmények nem tudják a megfelelő szolgáltatásokat biztosítani. Ilyen például a speciális szükségletű gyermekek ellátása.

### **FELHASZNÁLT IRODALOM:**

- Büki Péter (2004): Gyermekvédelem és gyógypedagógia. In Domszky András (2004) (szerk.): Gyermekvédelmi szakellátás. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 211. 212.p.

Az SOS-gyermekfalu Magyarországi Egyesülete kiemelkedően közhasznú szervezet, tagja az SOS-gyermekfalu Nemzetközi Szövetségének, az SOS-Kinderdorf International-nak.

Jelenleg a világ 131 országában 439 SOS-gyermekfalu és 1100-nál több kapcsolódó létesítmény (óvodák, iskolák stb.) működik.

Magyarországon Battonyán 1986-ban, Kecskeméten 1990-ben, Kőszegen 1993-ban hoztak létre SOS-gyermekfalvakat 10-12 családi házzal. Az SOS- gyermekfalu- tevékenység irányítói a különböző országokban működő nemzeti SOS- gyermekfalu- egyesületek. Feladatuk az SOS gyermekfalvak építése, fenntartása és irányítása, valamint a mindehhez szükséges eszközök előteremtése. (Veressné Gönczi, 2002. 173.)

Magyarországon az SOS gyermekfalvak jelenleg hivatásos nevelőszülői hálózatként működnek.

Az SOS-gyermekfalu privát alapokon álló, politikai és felekezeti elkötelezettségtől mentes, az otthonukat veszített gyermekek felkarolása céljából életre hívott szervezet. Az otthon elvesztésének leggyakoribb okai: haláleset, elhanyagolás, fizikai, érzelmi bántalmazás, a család széthullása. Az SOS-gyermekfaluban az ilyen családokból érkező gyermekek, fiatalok kapnak segítséget.

Az első SOS gyermekfalu 1949-ben Ausztriában létesült a Tiroli Imst városka mellett, Hermann Gmeiner vezetésével. A gyermekfalu létesítéséhez hozzájárult a második világháborús pusztítás, a háború következtében sok gyermek árván maradt.

A különböző nemzeti, nemzetközi, egyház, állami és magán segélyszervezetek minden lehetséges módon igyekeztek a gyökértelen, csavargó gyermekeket és fiatalokat legalább a legsúlyosabb veszélyektől és az elhagyatottságtól megmenteni. (Gmeiner, é.n.10.) A meglévő intézmények nem voltak képesek befogadni a segítségre, védelemre szoruló fiatalok óriási tömegét, így új megoldást kellett alkalmazni. Így jöttek létre a különböző gyermek és ifjúsági falvak néven ismertté vált intézmények.

Az SOS gyermekfalu eszme azon a megállapításon nyugszik, hogy azok a fiatalok a legesendőbbek akiknek hiányzik a családi háttérük.

Ebből következik, hogy az elhagyott gyermekek gondozása céljára létrehozott intézmények annál jobban tudják ellátni feladatukat, minél hasonlóbbak szervezetükben a családhoz és minél inkább pótolni tudják a gyermekek számára az elveszett családot.(Gmeiner, é. n.11.)

Az SOS gyermekfalu eszméje néhány év alatt eljutott szerte a világba, sikerült Európában és más földrészen is talajra találnia.

#### A gyermekfalu fogalma:

A gyermekfalu elnevezést manapság sokféle intézményre alkalmazzák amelyek egymástól nagyon eltérő gondozó-ellátó feladatokat vállalnak magukra. Szakmai körökben és a

Jellemző, hogy ezek az intézmények Magyarországon az ágazati (szociális korábban népjóléti, ma szociális és munkaügyi) minisztérium közvetlen irányítása alatt állnak.

Ezek az intézmények a következők:

Esztergomi Gyermekotthon: 1952 óta működik. A gyermekvédelmi szakellátás részeként országos hatáskörben minisztériumi speciális gyermekotthon. A súlyos beilleszkedési és magatartási zavarokkal küzdő, nevelésbe vett 10-18 éves lányok korrekciós nevelését, oktatását látja el. 64 fő számára biztosít ellátást. Átlagosan 2 évig vannak az intézményben a fiatalok. Belső általános- és szakiskolát működtetnek.

Aszódi Javítóintézet: Különböző csoportokban, differenciáltan történik fiatalok ellátása. A pszichopedagógiai csoportban az alkohol- és drogfüggő fiatalok terápiája valósul meg. A zárt csoportban a súlyos magatartási zavarokkal küzdő, agresszív növendékek korrekciós nevelése történik. A gyógypedagógia részleg az enyhe értelmi fogyatékkal élő fiúk reszocializációja folyik.

Zalaegerszegi Gyermekotthon: 1966 óta működik fiúnevelő intézetként. 2000-től 15 fő számára biztosított ellátást, 2002-től 24 fő számára 3 lakásotthonban. Sérülés-specifikus szakellátást biztosítanak: erőszakos cselekmények elkövetése a vezető tünet, kísérő tünet a pszichotikus állapot, pszichoaktív szerhasználat. Elsősorban beilleszkedési, magatartási tanulási zavarokkal küzdő 10. életévét betöltött és utógondozói ellátásba vett 24. életévét be nem töltött fiúkat látnak el.

Rákospalotai Javítóintézet: A bíróság által javítóintézetbe utalt fiatalok lányok nevelését, gondozását végzik. 14-19 éves bűnelkövető fiatalokat látnak el. A javítóintézeti növendékek gyermekükkel együtt is elhelyezhetők az anya otthonban. Általános iskolát működtetnek és részt vállalnak a fiatalok utógondozásában.

Budapesti Javítóintézet: Fiúk számára biztosít javítóintézeti nevelést, 100 fő férőhelyen. Általános iskolát és szakiskolát működtetnek.

Debreceni Javítóintézet: Fiúk javítóintézeti nevelését végzik. A javítóintézet részleg 4 éve működik, itt határozott időre legfeljebb 3 évre kerülnek elhelyezésre a fiatalok 14-19 éves korig. Tanulási, továbbképzési lehetőséget biztosítanak a fiatalok számára, illetve az utógondozói részlegben 21 éves korig kapnak segítséget a fiatalok az önálló élet megkezdésére.

A minisztérium közvetlen irányítása alá tartozik még a Károlyi István Gyermekközpont (az átalakított Fóti Gyermekváros), ahol 160 férőhelyen biztosítják 2 gyermekotthonban és 6 lakásotthonban, valamint utógondozó otthonokban a gyermekek, fiatalok ellátását.

A gyermekvédelmi szakellátásban jelentős szerepet tölt be az **SOS- gyermekfalu** mozgalom, amit nonprofit szervezet, az SOS-Gyermekfalu Magyarországi Egyesülete működtet.

Érzékelhető volt azonban, hogy hiányzik a megnyugtató és egyértelmű jogszabályi háttér, nincsenek a feltételeket pontosan definiáló szakmai szabályok. (Csókay, 2001.51.)

A lakásotthon olyan gyermekotthon, amely legfeljebb 12 gyermek ellátását biztosítja, önálló lakásban, családi házban vagy családias körülmények között.

A gyermekotthonok száma 1998-ban 192, 2002-ben 222.

A gyermekotthonok számának növekedése a vizsgált időszakban a nagy létszámú nevelőotthonok átalakításának, decentralizációjának folyamatát tükrözi. A törvény bevezetése után sok intézményben megkezdődött a gyermekek lakásotthonokban való elhelyezése. 2004-ben 350 lakásotthon működött Magyarországon. 2005-ben 4249 gyermek részesült lakásotthoni elhelyezésben.

### **Javító-nevelő intézetek**

A fentiekben felsoroltakon kívül a gyermekvédelmi szakellátást biztosító intézmények közé tartoznak a javító-nevelő intézetek. Ezekben az intézetekben a bíróság által javítóintézeti nevelésre utalt, illetve az előzetes letartóztatásba helyezett fiatakorúak kerülnek elhelyezésre. A Büntetőtörvénykönyv 1995-ös módosítása tette lehetővé, hogy a fiatakorúak előzetes letartóztatásuk idejét javítóintézetekben tölthessék le, erre 1996. május 1-jét követően nyílt lehetőség.

A javítóintézeti nevelés célja, hogy a bűncselekményt elkövetett fiatalot olyan pedagógiai program alapján működő intézményben helyezze el, amely segíti a közösségbe való be- és visszailleszkedést, és amely elkerülhetővé teszi az újabb bűncselekmények elkövetését. (Herczog, 2001. 217.)

A javító-nevelő intézetek fontos feladata, hogy előkészítsék a fiatakorúak társadalmi integrációját, reszocializációját.

A fiatakorúak reszocializációja olyan komplex és speciális nevelési (fejlesztési) folyamat, melynek célja az antiszociális fejlődésirányú és/vagy bűnelkövető fiatalok speciális szükségleteinek (szociális, nevelési-oktatási, mentálhigiénés, egészségügyi) teljes körű és/vagy célszerű kielégítése által szocializációs szintjük javítása, s ezen keresztül társadalmi integrációjuk/ reintegrációjuk esélyeinek növelése. (Volentics, 1996. 78 o.)

A javító-nevelő intézet célját csak akkor érheti el, ha differenciáltan és személyre szabottan fel tudja tárni azokat az okokat, amelyek a cselekmények elkövetéséhez vezettek, és nevelési módszereivel az életkori sajátosságok, emberi méltóság figyelembevételével el tudja látni az ott élők gondozását, nevelését, felügyeletét, oktatását, képzését, foglalkoztatását- és az ügyeikkel kapcsolatos adminisztratív teendőket. (Herczog, 2001, 219)

hatálybalépésének utáni év) 55 %-os megoszláshoz képest. 41 %-uk kérte létfenntartási nehézségeire hivatkozva az utógondozói ellátás elrendelését. 1998-ban ez az arány 40 %-os volt. A harmadik ok, a valamilyen otthonba felvételüket kérők aránya, főleg a fogyatékosokat érinti, arányuk az utóbbi években 3-7 % körül mozog. (Tóth, 2004. 26.)

Az utógondozás gyermekotthonban, nevelőszülőnél, utógondozó otthonban vagy külső férőhelyen valósulhat meg.

2005-ben 451 fő került utógondozó otthonban elhelyezésre, közülük 449-en részesültek utógondozói ellátásban, 2 fő átmeneti nevelt volt.

A fiatal felnőtt utógondozói ellátása megszűnésének vagy megszüntetésének okai áttételesen az utógondozói ellátás sikerességéről szolgáltathatnak adatokat. Az utógondozói ellátás megszüntetésére nagyon magas számban került sor. Ennek alapján működhetne úgy is a rendszer, hogy a fiatal felnőttek nagykorúságuk után ugyan ellátásban maradna, de rövid idő után megszűnik a szolgáltatás igénybevétele, s hazatérnek a családjukba, vagy önálló életvitelt alakítanak ki. Valójában nem ez történik, hanem a bekerülők magas száma miatt magas az ellátásból kiváló fiatal felnőttek száma. Jellemző adat, hogy egyharmaduk nem is vette igénybe az ellátást, ami az igények felmérésének hibáit és az ellátásra felterjesztés indokolatlanságát mutatja. A legtöbb ellátást elhagyó fiatal felnőtt gyermekotthonban élt, ami azt is jelzi, hogy a gyermekotthoni körülmények között a fiatal felnőttek beillesztése a csoportba problémákat vet fel. (Szikulai, 2004. 217.)

### **Lakásotthon**

Az első lakásotthonok Kanadában kezdték meg a működésüket, John Brown kezdte el a kialakításukat. A '70-es években kezdték a nyugat-európai országok is megvalósítani lakásotthonaikat a kanadai tapasztalatok alapján. Ebben az adaptációs folyamatban élen járt Hollandia.

Egyik alapelvük az, hogy ha egy gyerek különböző körülmények miatt nem nevelkedhet saját családjában olyan életmódot kell felkínálni neki, amely a normálkerethez a legközelebb van és a lehető leginkább megfelel annak a létformának, amiben a holland családok élnek. (Ligthart, 1986)

Magyarországon a gyermekvédelmi törvény bevezetése utáni időszakban nőtt meg jelentősen a lakásotthonok száma.

Lakásotthonok már az új gyermekvédelmi törvény megszületése előtt is működtek, azonban számuk, elterjedtségük nem volt meghatározó a magyar gyermekvédelmi gyakorlatban. Elsősorban innovatív, szakmailag érdeklődő és igényes gyermekotthoni szakemberek kezdtek hozzá lakásotthonok kialakításához, egy-egy intézmény részleges vagy teljes kiváltásához.

jogcímeken. Az ilyen típusú intézményekben mintegy 2500 gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő gyermek él. Az általános iskolákban és diákotthonokban a többcélú közoktatási intézmények gyermekvédelmi részlege még nem felel meg a gyermekvédelmi szakellátás egyik fontos követelményének: a széles korhatárú ellátásnak. Az utógondozói ellátásra a többcélú közoktatási intézmények nincsenek felkészülve. (Domszky- Büki, 2001. 303.)

### **Utógondozó otthon**

A gyermekvédelmi törvény vezette be az utógondozás fogalmát. Az elmúlt évtizedek tapasztalata az volt, hogy a fiatalok kikerülve az intézményes ellátásból nem tudtak beilleszkedni a társadalomba. Ennek a jelenségnek oka volt többek között, hogy a fiatalok iskolázottsága nem volt megfelelő vagy nem tudták a nagykorúság eléréséig befejezni tanulmányaikat. Nehézségekbe ütközött a munkába állásuk a nem megfelelő képzettség miatt. Ezen a helyzeten próbált a gyermekvédelem segíteni az utógondozói ellátás, az utógondozó otthonok létrehozásával.

Az utógondozás és az utógondozói ellátás tercier prevencióként a fiatal felnőtt sikeres társadalmi beilleszkedését szolgálhatja, hogy ne szoruljon egész felnőtt életében ellátásra. Az utógondozás és az utógondozói ellátás, és ezen keresztül a társadalmi beilleszkedés sikerét a következő tényezők nagymértékben meghatározzák:

- a fiatal felnőttek személyisége, meglévő belső erőforrásai;
- a fiatal felnőttek családi háttere, kapcsolattartása szüleivel;
- a fiatal felnőttek gondoskodásban eltöltött idejének hossza, az ezen időszak alatt szerzett esetleges mentális sérülések mélysége, a gondoskodás ideje alatt kiépített kapcsolatai;
- a fiatal felnőttek gondoskodásban eltöltött ideje alatti gondozása-nevelése (szocializációja);
- a fiatal felnőttek iskolázottsága;
- az utógondozás és az utógondozói ellátás által biztosítható lehetőségek;
- a társadalmi beilleszkedést és annak sikerességét szolgáló összetársadalmi programok (munkához, lakáshoz jutás lehetőségei, feltételei, szociális ellátások). (Szikulai, 2003. 10.)

Az utógondozói ellátást a gyámhivatal a fiatal felnőtt kérelmére rendeli el, ha a gyermek illetve a fiatal felnőtt átmeneti vagy tartós nevelésbevétele nagykorúvá válásával szűnt meg és életfenntartását önállóan biztosítani nem tudja vagy nappali oktatás munkarendje szerint vagy felsőfokú iskola nappali tagozatán tanulmányokat folytat, vagy szociális intézetbe felvételét várja. Az utógondozói ellátást a fiatal felnőtt 24 éves koráig kérheti. Az utógondozást legalább egy évre rendeli el a gyámhivatal.

Az utógondozói ellátás indokául szolgáló három –törvényben előírt- lehetőség közül 2002- ben a gondozottak 58 %-a hivatkozott nappali tagozatos tanulmányaira, az 1998. évi (a törvény

### **Speciális gyermekotthon vagy gyermekotthon speciális csoportja**

A speciális szükséglet fogalma megjelenik a gyermekvédelem területén, a törvény igyekszik fogódzót adni ahhoz, hogy kit tekintünk speciális szükségletűnek.

A jogszabály alapján speciális szükségletű az a gyermek aki: súlyos pszichés, disszociális tüneteket mutat, pszichoaktív szerekkel küzd.

Speciális gyermekotthonban legfeljebb 40 gyereket lehet elhelyezni, elkülönítetten a problémátípusnak megfelelően. 2005-ben speciális gyermekotthonban 317 gyermeket neveltek.

### **Különleges gyermekotthon**

Különleges gyermekotthonban kerülnek elhelyezésre a koruk miatt (0-3 éves) különleges ellátást igénylő gyerekek, a tartósan beteg gyermekek és a fogyatékkal élő gyermekek.

A különleges gyermekotthon vállalhatja a 6 éven aluli, fogyatékos és részterületen fejlődési elmaradást mutató gyermekek korai fejlesztését, gondozását, a képzési kötelezett gyermekek gondozását, fejlesztő felkészítését, amennyiben ennek tárgyi és személyi feltételivel rendelkezik. (Büki, 2004. 110.)

A gyermekvédelmi szakellátás intézményrendszerében kétféle módon helyezhetők el a fogyatékkal élő gyermekek és fiatal felnőttek. Integráltan a gyermekotthoni rendszerben vagy nevelőszülőnél, vagy pedig szegregáltan az úgynevezett többcélú gyermekvédelmi intézményekben, közsímsert nevükön az általános iskola és diákotthon gyermekotthonaiban. A súlyos illetve halmozottan sérült gyermekek és fiatal felnőttek a szociális törvény hatálya alá tartozó intézményekben nyernek elhelyezést egyéves koruk után. Az első életévükben a koruk miatt különleges ellátást igénylő gyermekek otthonaiban gondozzák őket. (Büki, 2004. 211.)

Különleges gyermekotthonban 2005-ben 521 főt láttak el.

### **Többcélú gyermekvédelmi intézmény**

Gyermekvédelmi feladatokat is ellátnak az ún. általános iskola és diákotthonok.

A gyermekvédelmi törvény értelmében a nevelési-oktatási intézménynek, ha legalább tizenöt gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló gyermeket lát el, át kell alakulnia többcélú intézménnyé, s ha ott a gyermekvédelmi törvény szerinti otthont nyújtó ellátás nem biztosítható, a kollégiumi, diákotthoni ellátás fenntartása mellett gondoskodnia kell a gyermek nevelőszülőnél vagy gyermekotthonban történő elhelyezéséről. (Büki, 2004. 212.)

A megyei gyermekvédelmi koncepciókban a bentlakásos gyógypedagógiai intézményekben élő gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló növendékek törvénynek megfelelő ellátása az utolsó helyen szerepel, ami sérti az esélyegyenlőséget. Ugyanakkor az általános iskola és diákotthonok zöme nem a megfelelő épületben működik, rosszak a személyi és a tárgyi feltételek, miközben nagy a zsúfoltság. Nem ritka, hogy egy-egy intézményben 150-200 gyermek él különböző

stb.) Tehát az elhelyezés elsődleges szempontja, hogy y a gyermek lehetőség szerint minél családiasabb környezetbe kerüljön, ezzel is enyhítve a családjából való kikerülés traumáját. (Büki, 2004. 97.)

Az otthont nyújtó ellátások tekintetében a Gyvt. egyértelműsíti, hogy a gyerek gondozásán, nevelésén túl a családdal való kapcsolattartás és a visszakerülés előkészítése és segítése is feladata az otthont nyújtó intézménynek. Speciális ellátás illeti meg azokat a gyerekeket, akiknek valamilyen okból erre szükségük van, és ennek igazodnia kell a gyerek korához, állapotához. Az utógondozás is feladata az ellátóknak, elsősorban lakhatás és ellátás biztosításával, de jó esetben éppen a rendszerből való mielőbbi kikerülés előkészítésével és megvalósíthatóságával.

A törvény egyértelműen jelöli meg azokat a szakmai prioritásokat, amelyeket a gyerek elhelyezése szempontjából előnyösebbnek tekint. Ezért a lehetséges elhelyezési formáknál előre sorolja a nevelőszülői elhelyezést és csak ezután a gyermekotthont, vagy más bentlakásos intézményt. (Herczog, 2001 189.)

A gyermekotthonok típusait tekintve a következők lehetnek: befogadó otthon, lakásotthon speciális gyermekotthon, különleges gyermekotthon, utógondozó otthon.

A gyermekotthoni férőhelyek differenciálódása mérföldkő a magyar gyermekvédelem történetében, hiszen az intézményes nevelés keretein belül, csökkentett férőhelyszámmal és specializálódott ellátással igyekszik a gyermekek és a fiatal felnőttek gondozását, nevelését megoldani. A típusbővítés után létesült kisebb létszámú otthonokban több figyelem juthat egy gyermekre, mint a nagy létszámú nevelőintézetekben, és a speciális, a gondozottak korának, egészségi állapotának, fejlettségének legmegfelelőbb körülményeket teremthetik meg a zavartalan testi, lelki, érzelmi és értelmi fejlődéshez. Így a lakásotthon a családias légkört, a különleges, illetve speciális otthon (vagy az ilyen gyermekotthoni csoportok) a különleges vagy speciális ellátást igénylők gondozását, az utógondozó otthon pedig a nagykorúak segítségét hivatott ellátni. A gondozási hely kijelölésénél a nevelt számára leginkább fontos szempontok dominálnak. A gondozási hely kijelölése során fontos szerepet kapnak a megyei, fővárosi gyermekvédelmi szakértői bizottságok, melyek szakvéleményükkel segítik a gyámhatóságok munkáját. (Tóth, 2004. 16.)

A gyermekotthon legalább 12, de legfeljebb 40 gyermek számára biztosít otthont nyújtó ellátást. A gyermekotthonban a gondozott gyermek nevelését, gondozását a szakmai programban meghatározott elvek szerint kialakított csoportokban kell biztosítani. Egy csoportban legfeljebb 12 fő helyezhető el. A csoport kialakításánál figyelemmel kell lenni arra, hogy a csoportok nemek és életkorok szerint vegyes összetételűek legyenek, kivéve, ha ez nem szolgálja a gyermek egészséges személyiségfejlődését. (Büki, 2004. 108.)

2005-ben gyermekotthonban nevelkedett 3333 gyermek.

A tanulmány további részében elsősorban a gyermekvédelmi törvény által szabályozott gyermekvédelmi szakellátást biztosító intézményeket mutatom be.

### **Elhelyezési lehetőségek**

A gyermekvédelmi gondoskodásba kerülők elhelyezésére többféle lehetőség kínálkozik. A gyermekvédelmi törvény elsődleges célja a gyermek családban történő nevelésének biztosítása, a családjukból kiemelt gyermekek esetében pedig családi körülmények közötti elhelyezés megvalósítása.

#### **Nevelőszülői elhelyezés**

A családi körülmények biztosításának egyik lehetséges módja a nevelőszülői elhelyezés.

A nevelőszülővé válásnak számos feltétele van. A személyiségbeli alkalmasság, a megfelelő tárgyi, környezeti feltételek mellett a nevelőszülőknek képzésben kell részt venniük.

A nevelőszülői elhelyezés történhet nevelőszülőnél, hivatásos nevelőszülőnél, speciális hivatásos nevelőszülőnél. A nevelőszülők alkalmazása különböző formákban lehetséges. A hagyományos nevelőszülő megállapodás, a hivatásos nevelőszülő munkaszerződés alapján végzi a tevékenységét. Az ellátandó gyermekek számát minden esetben szabályozza a törvény. A hagyományos nevelőszülőnél legfeljebb 5 gyermek, a hivatásos nevelőszülőnél legalább 3 legfeljebb 8 gyermek és fiatal helyezhető el a saját gyermeküket is beszámítva. A speciális hivatásos nevelőszülő saját gyermekeivel együtt legfeljebb öt gyermek és fiatal felnőtt együttes ellátását biztosíthatja. A speciális hivatásos nevelőszülő az a hivatásos nevelőszülő, aki a képesítési előírásoknak megfelel, és alkalmas a nála elhelyezett súlyos pszichés vagy disszociális tüneteket mutató, illetve pszichoaktív szerekkel küzdő, speciális ellátást igénylő gyermek kiegyensúlyozott nevelésének biztosítására.

A nevelőszülők nevelőszülői hálózatban működnek. A nevelőszülői hálózat legalább 5 nevelőszülőből áll. 2005-ben 11235 gyerek került nevelőszülőknél elhelyezésre, - ebből hagyományos nevelőszülőnél 9174 fő, hivatásosnál 2061 fő - míg a különféle gyermekotthonokban 9981 fő. Az adatok a nevelőszülői elhelyezés preferálását tükrözik.

#### **Gyermekotthon**

A gyermekvédelmi törvény a szakellátás intézményeinek átalakítását írja elő. 1997-től kezdődött meg a nagy létszámú nevelőotthonok decentralizációja, azaz a kisebb létszámú gyermekotthonok létrehozása.

A családi környezet biztosítása feladatot ró a gyermekotthonokra is. A nagy nevelőotthonok kitagolási programja, a lakásotthoni rendszer kiépítése, valamint a nagy gyermekotthonok belső átalakítása mind ezt a célt szolgálják (létszám, lakótér, háztartási munka, csoportgazdálkodás

Abban az esetben, ha az alapellátás keretében nem biztosítható a gyermekek védelme a gyermek családból való kiemelése történik a gyermekjóléti szolgálat javaslatára, a gyámhivatal határozata alapján.

A gyermekvédelmi szakellátások biztosítják a családból kiemelt gyermekek elhelyezését. A szakellátások keretébe a területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás, az otthont nyújtó ellátások és az utógondozói ellátás tartozik.

### **A gyermekvédelmi szakellátás rendszere**

A gyermekvédelmi szakellátások biztosítják a családból kiemelt gyermekek elhelyezését.

A gyermekvédelmi szakellátás részben családi funkciókat vesz át, részben pedig módosító feladatot teljesít a gyermek szociális helyzetének, biológiai állapotának, pszichés státusának korrekciójával. Ezt a tevékenységet különböző rendszerszinteken határozza meg Domszky András:

Szociálpolitikai szinten – a szociális szükségletek elismerésével.

A gyermekvédelmi ellátórendszer szintjén – a célcsoport és az ellátások (jogszabályban rögzített) meghatározásával.

Az intézmények szintjén – a gyermekek problémák szerinti csoportosításával (saját arculat).

A kapcsolódó feladatot teljesítők, társintézmények szintjén – szolgáltatásaikon keresztül.

A munkatársak szintjén – a szaktudás, a tapasztalatok, a módszerek és a készségek alkalmazása területén.

A gyermekek szintjén – egyéni jellemzőiken, problémáskálájukon keresztül. (Domszky, 2004. 47.)

A szakellátások két nagy területe a Területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás és az otthont nyújtó ellátások.

Az otthont nyújtó ellátások közé tartoznak:

A gyermekotthoni ellátáson belül a nagy létszámú gyermekotthoni ellátás, a speciális gyermekotthonok, a gyermekotthon speciális csoportja, a különleges gyermekotthonok, a lakásotthonok, a többcélű gyermekvédelmi intézmény, az utógondozó otthonok.

Az otthont nyújtó ellátások másik lehetséges formája a nevelőszülői elhelyezés ezen belül: a hagyományos nevelőszülői ellátás, a hivatásos nevelőszülői ellátás, a speciális hivatásos nevelőszülői ellátás.

A gyermekvédelmi szakellátások tágabb értelmezése szerint a Szociális törvény által szabályozott intézmények közül a fogyatékosokat ápoló-gondozó otthonok, illetve a fogyatékosok vagy pszichiátriai betegek lakóotthonai is biztosítanak gyermekkorúak számára szolgáltatást, szükség esetén védelmet.

- az otthonteremtési támogatás.

A személyes gondoskodás keretébe tartozó gyermekjóléti alapellátások:

- a gyermekjóléti szolgáltatás,
- a gyermekek napközbeni ellátása, (bölcsőde, családi napközi, házi gyermekfelügyelet)
- a gyermekek átmeneti gondozása. (átmeneti otthonok, helyettes szülő)

A gyermekjóléti alapellátások biztosítása a települési önkormányzatok feladata. A lakosság lélekszámától függően kell a szolgáltatásokat biztosítani.

A személyes gondoskodás keretébe tartozó gyermekvédelmi szakellátások:

- otthont nyújtó ellátás,
- utógondozás, utógondozói ellátás,
- a területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás.

A gyermekvédelmi szakellátásokat a megyei, megyei jogú városi önkormányzatnak kell biztosítani.

A gyermekvédelem rendszeréhez tartozik a bíróság által javítóintézeti nevelésre utalt, illetve előzetes letartóztatásba helyezett fiatalok intézeti ellátása.

A gyermekvédelmi gondoskodás keretébe tartozó hatósági intézkedések:

- védelembe vétel, (jegyző hatásköre)
- családba fogadás,
- ideiglenes hatályú elhelyezés, (a városi gyámhivatal hatásköre)
- átmeneti nevelésbe vétel, (a városi gyámhivatal hatásköre)
- tartós nevelésbe vétel, (a városi gyámhivatal hatásköre)
- nevelési felügyelet elrendelése, (a városi gyámhivatal hatásköre)
- utógondozás és utógondozói ellátás elrendelése. (a városi gyámhivatal hatásköre)

A személyes gondoskodásnak két nagy területe van a gyermekjóléti alapellátások és a gyermekvédelmi szakellátások.

A gyermekvédelmi alapellátás elsődleges célja a gyermek családban történő nevelésének segítése, a veszélyeztetettség kialakulásának megelőzése, a már kialakult veszélyeztetettség megszüntetése, valamint a gyermek családból való kiemelésének megelőzése.

Az alapellátást a következő formákban biztosítja a törvény: gyermekjóléti szolgáltatás, a gyermekek napközbeni ellátása, gyermekek átmeneti gondozása.

## **A gyermekvédelem rendszere Magyarországon**

A magyar gyermekvédelem 2001-ben volt száz éves. Csaknem ugyanennyi időre volt szükség a gyermekvédelmi törvény megszületéséhez, korábban ugyanis nem létezett átfogó, korszerű szabályozás. (Az első gyermekvédelmi törvény Széll Kálmán nevéhez fűződik, 1901-ben alkották meg.)

Magyarország 1991-ben aláírta a Gyermekek Jogairól Szóló Egyezményt, ami részletesen tartalmazza a gyermekek jogait. Az aláíró országok vállalták, hogy érvényesítik a dokumentumban foglaltakat illetve annak szemléletét saját gyakorlatukban.

Az Egyezményhez való csatlakozás Magyarországon is elodázhatalanná tett a gyermekekre vonatkozó szabályok, törvények átalakítását illetve megalkotását.

Az 1997. évi XXXI. Törvény gyökeres változást hozott a gyermekvédelmi ellátórendszerben. Új típusú szolgáltatásokat vezetett be (pl. gyermekjóléti szolgálat), a gyermek mindenek felett álló érdekét hangsúlyozza, a szektorsemlegesség elvét követve lehetővé teszi az egyházak, non-profit szervezetek számára is, hogy az intézmények fenntartói legyenek. A törvény szemlélete korszerű megfelel az Európai Unió elvárásainak.

Gyermekvédelmi rendszeren a gyermekvédelmi közfeladatok teljesítését szolgáló struktúrákat és azok működését értjük. Ide soroljuk különösen a rendszerre vonatkozó normákat, a résztvevő vagy kapcsolódó szervezeteket és személyeket, valamint a megoldási módokat. (Szöllősi, 2004 94.)

A gyermekvédelem rendszerének ágazati irányítását és szakmai felügyeletét a minisztérium biztosítja, jelenleg a Szociális és Munkaügyi Minisztérium. A tanulmányban kitérek arra melyek azok az intézmények amik közvetlenül a Minisztérium irányítása alatt állnak.

A gyermekek védelmét pénzbeli, természetbeni és személyes gondoskodást nyújtó ellátások, valamint a gyermekvédelmi törvényben meghatározott hatósági intézkedések biztosítják.

Pénzbeli ellátások:

- a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény,
- kiegészítő gyermekvédelmi támogatás
- a rendkívüli gyermekvédelmi támogatás,
- a gyermektartásdíj megelőlegezése,

16. szerződés kötés: önként vállalt feladatokkal;
17. zseton rendszer: kiemelt jutalom;
18. társas kapcsolatok javítása;
19. együttműködés a családdal.

### FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Diane Heacox, Ed. D: Differenciálás a tanításban, tanulásban. Szabad Iskolákért Alapítvány 2006. Budapest, SZIA Könyvek sorozata. Sorozatszerkesztő: Czike Bernadett.
- Dr. Czeizel Endre: A gének titkai. Budapest, Paginorum Kiadó, 2001.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva: pszichológia pedagógusoknak. (szerkesztette) Osiris Kiadó. Budapest, 2004.
- HEFOP 2.1.1.A (2007) Differenciálás programcsomag. 2006. Budapest Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Bármely kiadás
- Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanuláselmélet vázlata. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest, 2000.
- Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.) Iskolakultúra 1997/2.
- Pogonyi Márta: Az együttműködésen alapuló tanulás (kooperatív tanulás) Miskolc 2007.
- Rita L. Atkinson : Pszichológia. Osiris Tankönyvkiadó. Budapest, 2003.
- Lóránd Ferenc: Az emberi minőség tisztelete a komprehenzív iskolában. Iskolakultúra 30-36. o.
- Barkóczy Ilona – Putnoki Jenő (1980): Tanulás és motiváció. Tankönyvkiadó. Budapest.

kell hoznia. Szekszárdi Júlia a konfliktusok lerendezési módjáról több tanulmányában azt írja, úgy kell azokat lerendezni hogy:

- mindkét fél tanuljon a helyzetből
- egyik fél se szenvedjen vereséget, hanem kapjon segítséget, mintát arra, hogyan viselkedjen legközelebb hasonló helyzetben
- a helyzet megoldása legyen konstruktív, a gyermekek aktivizálásával történjen a megoldás keresése, a helyes gondolatokat a pedagógus erősítse meg és ha szükséges fűzzön hozzá magyarázatot
- ha szükséges a büntetés: az legyen aktivizáló, megnyerő, ne legyen megszégyenítő, a gyermek azt érezze, hogy van jóvátételre lehetősége, mert a pedagógus továbbra is bízik benne, aktivizáló akkor ha: - megbeszélés során tisztázódik, milyen szabályt szegett meg a gyermek (ezt ő mondja el) milyen követelményei lehetnek egy ilyen viselkedésnek órá nézve, (ezt a pedagógus is megerősíti)
- a büntetés letöltését követően minden előítélet nélkül figyeljük a gyermeket és azonnal keresni kell egy olyan megnyilvánulást, amelyet meg lehet erősíteni, ki lehet emelni a társak előtt, ezzel adjuk meg a lehetőséget az újrakezdésre, a „nulláról” indulásra.

#### **A fejlesztés lehetőségei:**

1. a gyermek jelzéseinek megfejtése, megértése, helyzetével való azonosulás;
2. azonnali segítségnyújtás az aktuális helyzetben, problémában;
3. empátia, tolerancia;
4. rajtakapni a gyereket, amikor jó, ilyenkor kitüntetni a figyelemmel;
5. szerződés kötés a gyermekkel, bevonni saját fejlesztésébe;
6. megfelelő hely, idő biztosítása játékához;
7. egyértelmű, érthető szabályok konstruálása a gyermekkel együtt;
8. közvetlen segítségadás a feladatokban, ha szükséges;
9. a viselkedés modellálása: társak előtti kiemelés, negatív magatartás kioltása, a helyes magatartás megerősítése;
10. a megfelelő konfliktuskezelő magatartás bemutatása;
11. passzív mellőzés: a figyelem megvonása;
12. a viselkedés megbeszélése, érzelmek megfogalmazása;
13. nondirekt beszélgetések: aktív hallgatás, őszintén figyelés;
14. drámajátékok, bábozás: megoldás gyakorlása;
15. társasjátékok: kötött szabályokkal;

3. Hogyan tudjuk elfogadtatni a szülőkkel a differenciálást?  
Sok szülő aggódik amikor azt látja, hogy gyermeke más feladatot old meg, más tevékenységet végez. A szülőket fel kell készíteni arra, hogy a tanulók mindegyike remélhetően sikeres lesz, de ez más-más szintet jelent. A gyermekek lehetőségeinek mért eredmények jelenthetik a sikert. A pedagógus nem tud csodát tenni, ha hiányoznak a biológiai, genetikai feltételek. Az eltérő feladatok, tempó teszi lehetővé azt, hogy a lassan haladók is és a tehetségesek is önmagukhoz viszonyítva fejlődjenek.
4. Nem lesz-e sértő a tanulókra nézve, ha egyszerűbb feladat végzésére tartjuk képesnek? A terhelés változó a differenciálás során. Egy területen gyengébb tanuló lehet kiemelkedő egy másik területen. A csoportok összetétele is változó, tehát nincsenek „beskatulyázva” egy szintre (lassan haladók, átlagosak és tehetségesek szintjére).
5. Az osztályozásnál, értékelésnél alapelv lehet a dilemmák elkerülése: a könnyebb és a nehezebb feladatnak is legyenek minőségi kritériumai. A gyengébb feladatot is meg lehet oldani kiválóan, ugyanakkor természetesen az erősebb feladat is sokféle minőségben oldható meg.
6. A pedagógus a differenciált fejlesztés elméletét és gyakorlatát el kell fogadtassa a munkatársaival is. Az eszközigényesség ötletességgel, a tanulók, szülők bevonásával megoldható.

#### **IV. 7. Differenciálás nevelési helyzetekben**

A pedagógus pályája során sok hasonló nevelési situációt él meg, de ezek csak nagy általánosságban hasonlók, minden helyzet egyedi is a helyzetekben változó tényezők, amelyekre a reflexiók során figyelni kell:

- a situációban résztvevő, gyakran konfliktusba kerülő gyermekek személyiségjellemzői, különbségei (nyitottabb, zártabb, könnyen szabályozható, nehezebben korlátozható...)
- a kialakult konfliktus kiváltó oka
- a konfliktust kiváltó személy
- a konfliktus lerendezésének módja (verbális, fizikai agresszió, érzelmi zsarolás...)
- az egyéni érdekek és szükségletek különbségei

A pedagógus a helyzetekben maga is „tudathasadásos” állapotba kerül. Ahhoz, hogy jól tudjon dönteni, a viselkedés rendezése során egyik pillanatban át kell élnie a gyermekek érzelmeit, érdekeit, szükségleteit miért így reagáltak, meg kell érteni mindkét fél reakcióját, majd a következő percben dönteni is kell, át kell lendülnie a tárgyilagos, kívülálló szerepre és jó döntést

személyiségekből indul a követelmények, célok felé. Ez a fejlesztés *induktív*, személyközpontú útja.

A jól differenciáló pedagógus szemléletének jellemzői:

- optimista, realista gyermekszemlélet (a fejleszthetőség korlátait és lehetőségeit reálisan látja)
- korlátokat állít fel, büntetés és kényszer nélkül próbálja azokat megvédeni, a korlátok, szabályok között teljes szabadságot ad, hagyja a gyermekeket próbálkozni, megtapasztalni, de a kulturált viselkedés követelményeit nem adja fel (szocializál)
- a pedagógus sokszor marad háttérben, de ha szükség van rá segít,
- személyisége pozitív forrás, magatartásával, stílusával, érdeklődésével motivál
- a gyermekek különbözőségeit látja, a lehetőségeket erősíti,
- nem dönt, hanem vezérel, demokratikusan vezet (az autokratikus kényszerít, parancsol) felhívja a gyermekek figyelmét és megbeszéli a helyzeteket
- erőszak helyett motivál
- kényszer helyett stimulál, felkínál ötleteket
- büntetés helyett segít a konfliktusok megoldásában
- a gyermekeket önmaguk lehetőségeihez, erőfeszítéseikhez, motivációikhoz viszonyítva értékeli, nem adja fel a kis lépések taktikáját, örül a kis sikereknek is
- minden nap igyekszik eljutni a „személyességig”, naponta értékeli önmagát: megdicsértem, észrevettem-e minden gyermeket, kifejeztem-e mindegyik felé a bizalmamat, érdeklődésemet, ismerem-e személyes problémáikat.

Rogers-től származik a szép gondolat: ha reggel a pedagógus elindul a munkába, ne hagyja otthon az embert, mert csak együtt lehet művésze a hivatásának.

#### **IV. 6. A pedagógusok dilemmái a differenciálással kapcsolatban:**

1. El lehet-e fogadtatni azt, hogy a tanulók nem jutnak el azonos szintre, a követelményeket és a tantervi célokat tekintve?

A sikerességet tekintve tanulóként is differenciált a kép. A gyengébb képességű tanulónak a közepes teljesítmény is lehet siker, ha önmagához, egyéni lehetőségeihez viszonyítjuk az eredményt. A kisebb teljesítmény tovább motiválhat, ha ezt pozitívan értékeljük.

2. Van-e ideje a pedagógusnak felkészülni az idő és munkaigényes differenciálásra? Tudatosan, fokozatosan ki lehet alakítani lassú lépésekben azt a programot, amely egy-egy témakör feldolgozásában a differenciálást jelenti, majd ezt már könnyebb módosítani, átalakítani a változó tanulói összetételhez igazodva.

kapcsolatok dinamikus fejlődését is garantálja, végső soron az osztályon belüli kohézió növekedésével. Mindez a tanítás-tanulás nevelési potenciáljának növekedését természetesen hozza magával. A nyílt pedagógiai hatásrendszer működtetésének akkor van realitása, ha le tudunk mondani arról, hogy mindenki mindig azt csinálja, amit mondunk; hogy mindenki mindig ránk nézzen; ha nem csak mondjuk, hanem el is hisszük, hogy a tanulással vele jár a tévedés; ha tudunk örülni a változatos megoldásoknak; ha észre tudjuk venni és értékeljük a különböző területeken (tanulási eredmények, magatartás, ítéloképesség, munkamorál, érdeklődés stb.) jelentkező egészen kicsi változásokat is; ha ismerjük az egyéni, a páros és a csoportmunka sajátosságait, direkt vagy indirekt befolyásolásának lehetőségeit. A differenciálásnak nyílt oktatási körülmények között való megvalósításához kiváló, lehetőséget biztosít a projektoktatás vagy a projektszerű oktatás. Ez a megoldás mind a tartalom, mind a feldolgozás módja, mind az értékelés tekintetében döntő szerepet szán a tanulóknak, a pedagógusoktól a direkt irányítás helyett a facilitáló, a szupervizáló felelős részvételt igényli.

A differenciálás során az egyénre koncentrálunk – mind a zárt, mind a nyílt pedagógiai körülmények között. A differenciálás azonban egyoldalú megközelítést eredményezhet, mert az egyén fejlődésére, fejlesztésére koncentrál, a párban vagy kisebb csoportban való tevékenység is az egyéni fejlesztés eszköze. De ezenközben elterelődik a figyelem arról, hogy a tanuló egyén szociális lény, aki társak között él, tanul, s tudását, magatartását (majd felnőttkorában is) társas körülmények között kell szereznie, értékesítenie. Ebből az következik, hogy a differenciálás mellett az egységességet sem mellőzhetjük. Azonban nem a tömegoktatásra, hanem a differenciálás során megismert tanulókkal egységesség keretein belül folyó munkára, vagy éppen önállóan végzett közös tevékenységre szükséges itt gondolni. A differenciálás (a pedagógus által irányított fejlesztés és/vagy a tanulók önvezérelt fejlesztése) és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységesség együttes alkalmazását nevezzük adaptivitásnak a pedagógiai folyamatban. Az adaptivitás a résztvevők együttműködésén alapul, az érintettek kölcsönös alkalmazkodását feltételezi egymáshoz és a körülményekhez – a pedagógus szakértelmén alapuló felelősségét nem csökkentve.

#### **IV. 5. A differenciáló pedagógus szemléletnek jellemzői**

A differenciáló pedagógus az életkori jellemzők mellett az egyének különbségeire (az individuumban) is figyel. Nem adja fel a követelményeket, de nem azokat bontja le (ez a fejlesztés *deduktív*, követelményközpontú útja, a hagyományos pedagógia jellemzője) hanem a gyermekek lehetőségeire tekintettel tervezi meg a fejlődést, a követelmények differenciált lépcsőit. A

ha különböző nehézségű feladatok megoldását kínáljuk választásra, mert egyáltalán nem biztos, hogy a gyerek rá tud látni saját kognitív lehetőségeire. A választásnál inkább karakterjegyek számítanak, s az, hogy valaki kudarckerülő vagy sikerorientált-e. Részleges differenciálás, ha a pluszfoglalkozás (fejlesztés) csak a lemaradókra vagy a tehetségesekre terjed ki. Nem véletlen, hogy a pedagógusok a differenciálás híveinek vallják ugyan magukat, de nem szeretik, és – sokszor érzik úgy – nem tudják jól csinálni. A leggyakoribb indok: kevés az idő a gyerekek megismerésére, az iskola mai működése – nagy osztálylétszámok, kevés idő, 45 perces óra, merev berendezés, kevés a pedagógus munkáját segítő eszköz (pl.: feladatgyűjtemény) – nem ad lehetőséget arra, hogy a hagyományos megoldástól lényegesen eltérjenek. Ez mind igaz. Azonban azt lehet tapasztalni, hogy kedvező körülmények esetén sem feltétlenül élnek a pedagógus kollégák a differenciált fejlesztés lehetőségével. Gyakran elbizonytalanodnak: biztos, hogy jó úton vezetem a diákokat, biztos, hogy megéri azt a rengeteg plusz munkát, amit a differenciált fejlesztés tervezése, irányítása, értékelése igényel? Azt kell mondanunk, nem feltétlenül biztos, kétségtelenül kockázatos vállalkozás mindez a zárt oktatás körülményei között. Nagyobb sikerrel kecsegtet a differenciálás a nyílt oktatás, a nyílt pedagógiai hatásrendszer elemeit magába ötvöző gyakorlat esetén. Mit jelent a differenciálás, mit jelent a differenciálás a nyílt oktatás, a nyílt pedagógiai hatásrendszer elemeit ötvöző gyakorlatban? A nyílt pedagógiai hatásrendszerben, nyílt oktatásban nem a pedagógus áll a központban és onnan irányít, annak ellenére, hogy a szakértelmét és felelősségét nem vitatja el senki. Ez a gyakorlat nem tanárközpontú, de nem is tanulóközpontú, hanem személyközpontú. Ez azt jelenti, hogy a pedagógiai folyamatban érintetteknek (pedagógusok, tanulók, szülők) együttműködési lehetőségük és kötelezettségük van (M. Nádasi, 2001). E mögött az elképzelés mögött az a meggyőződés áll, hogy a tanulókat nem lehet örökké kézen fogva vezetni, nem érdemes az általunk helyesnek vélt úton terelgetni. Nem csak azért, mert tévedhetünk, hanem azért is, mert a gyereket, a fiatalot segíteni kell az önállóvá válásban, saját életéért való felelőssége okán (Bábosik, 2006.; M. Nádasi, 2001.)

Ennek az álláspontnak a kiterjesztése a differenciálásra azt jelenti, hogy a tanulók maguk is részt vehetnek a saját tantárgyi és szociális tanulási folyamatuk megtervezésében, lebonyolításában, értékelésében, önnevelésükben. Nincsenek magukra hagyva, hanem a pedagógussal együttműködve – ahol szükséges és lehetséges a szülőket bevonva – történik mindez. A diákok érdeklődésüknek, teherbírásuknak, szociális kapcsolataiknak megfelelően dönthetnek arról, hogy milyen tanulmányi tevékenységet vállalnak. Ennek alapfeltétele a színes tevékenységrendszerből a választás, illetve ennek részükről történő kiegészítési lehetősége. Ez nem feltétlenül azt jelenti, hogy mindenki mást csinál, bár azt is jelentheti. Azt viszont feltétlenül jelentheti, hogy az egyéni tanulás mellett párok, csoportok közös munkájára is sor kerül, ami az osztályon belül szociális

tanulók különbözőképpen épülnek. Ezzel szemben hangsúlyozni kell, hogy a differenciálásnak nem a különböző szintű elsajátítás a lényege, hanem a fejlődés/fejlesztés, differenciálása. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha a tanulók számára nem csak a tanulás lehetőségét, hanem az eltérő feltételeit is biztosítjuk. A pedagógus verbális információinak felfogására általában nem minden tanuló felkészült (például hiányos előismeretei miatt), követésére nem minden tanuló kész (például gyenge vagy hiányzó motiváció estén). Az nem differenciálás, ha minden gyermek ugyanazon a feladaton dolgozik, s ennek eredményeképpen különbözők, „differenciáltak” lesznek az eredmények. Ha ugyanis az előzetes tudásra tekintet nélkül mindenki ugyanazt a feladatot próbálja megoldani, a megoldás színvonala valóban eltérő lesz – de nem mindenki számára fejlesztő. Még mindig lehet találkozni a korábbi differenciálás gyakorlatával, amely „képességeik” alapján rétegekre osztja a gyermekeket (jó képességűek, közepes képességűek, gyenge képességűek), és vélt képességeiknek megfelelően adnak egyéni feladatot. Ez a megoldás több szempontból is problematikus mert általában nem képességekről van szó, hanem aktuális teljesítményekről, vagy rosszabb esetben a tanulókkal kapcsolatos előfeltevéstről. A feltételezett (stabil) szinthez való alkalmazkodás a szinten maradást prolongálja (tehát itt sem differenciálásról, hanem szelekcióról van szó), másrészt biztosra vehető a Pygmalion-effektus megjelenése, a „skatulya-rendszerrel” a nevelési szempontból torzító hatások megjelenése. Nem differenciálás az sem, ha a tanulókat nívócsoportokra osztjuk (párhuzamos osztályok hasonló szintű tanulói egy tanulócsoportban), majd úgy tanítjuk őket, mintha egyformák lennének. A teljesítménybeli kiindulópont erős hasonlósága egységes hatásrendszer esetén különbözővé válás folyamatát indítja meg, majd erősíti fel. A nívócsoportos oktatás tehát csak könnyebbé teszi a differenciálást, de nem teszi feleslegessé. (M. Nádas Mária: 1995. Úton a pedagógiai többszólamúság felé. In.: Kereszti Zsuzsa – Falus Iván: Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 339-383. o.)

Nem feltétlenül differenciálás a különböző osztályok párhuzamos tanítása az osztatlan vagy a részben osztott kisiskolákban sem – bár erről nagyon sokszor vélekednek így, akik ezeknek az iskoláknak a munkáját nem ismerik. A hagyományos megoldás az, hogy az egyes osztályokkal a pedagógus a közvetlen foglalkozás idejében frontálisan foglalkozik, s az önálló munka feladatai is azonosak az egy osztályba tartozó tanulók számára. Akkor beszélhetnénk differenciálásról, ha az egyes osztályokkal a közvetlen és az önálló munka időszakában a differenciálás érvényesülne. Nem differenciálás, ha a tanulók vagy tanulócsoportok, párok különböző feladatokat kapnak anélkül, hogy számolnánk azzal, kinek/kiknek vannak meg a feldolgozáshoz, a megoldáshoz a szükséges tudásbeli, együttműködésbeli előfeltételeik. A másféle feladatok adása nem automatikusan differenciálás, ugyanakkor hatása az oktatás változatossá tétele miatt nagyon pozitív lehet. Csak ne higgyük, hogy differenciálunk! Nem minden tanuló számára differenciálás,

- „kockázás”
- mozaik
- reciprok tanítás
- vándorló csoportok

(Irodalom: Kagan, S.: Kooperatív tanulás. Budapest, Ökonet Kft. 2001.)

## Összegzés

Hiába reméljük, nem lesz eredményes a differenciálás, ha a feladatok nem a tanulók ismeretében kerülnek megtervezésre, hanem csak a róluk való előfeltevésekhez kapcsolódóan. Ma már tudni lehet, hogy a másik ember megismerése a róla való előfeltevés kialakulásával kezdődik (Forgas, 1989). Ez az előfeltevés azonban általában külsődleges jegyek alapján keletkezik. Pedagógiai helyzet esetében olyan jegyek alapján, amelyhez korábban a pedagógusnak olyan élményei társultak, amelyek a tanuló jellemzője és a taníthatóság, nevelhetőség közötti kapcsolat feltételezéséhez vezetnek (pl.: a magas homlokú gyerekek okosak, tehát könnyű lesz őket tanítani; az udvarias, tisztelettudó tanulók neveltségi szintje tehát oktathatósága bizonyára jó stb.).

***A differenciálás azonban feltételezi a tanulók, gyermeke tapasztalatokon alapuló valódi ismeretét,*** amely az előfeltevések korrekciójához vagy megerősítéséhez vezet. A differenciálás érdekében a tanulók célzott megismerésére szükséges vállalkozni. Előzetes tudásuk, aktivitásuk, fejlettségük az egyéni és a társas tanulás tekintetében, társas helyzetük a megismerés alapszempontjainak tekinthetők, de attól függően, hogy milyen területen folyik a differenciált fejlesztés, ez a sor egyéb szempontokkal is kiegészülhet (M. Nádas, 2001; C. Neményi – Radnai, 2001). Tévedés az a gyakori vélekedés, hogy az új ismeretek elsajátítása minden tanuló számára eredményesen csak a tanár magyarázatának, a tanár által irányított közös beszélgetésnek az eredményeként lehetséges, tehát a gyerekekkel való foglalkozásnak ebben a szakaszában az együttes, frontális oktatás kizárólagossága indokolt. Majd az ismeretek alkalmazása történhet esetleg differenciálással – lehet hallani sokszor a fenntartásokkal terhes megfogalmazást. Ezzel az állásponttal kapcsolatban az a probléma, hogy ebben a szerkezetben már az új ismeretek közvetítésekor kialakulnak azok a tudásbeli, magatartásbeli deficitek, amelyek majd megterhelik, ha éppen lehetetlenné nem teszik az alkalmazást. Éppen ezért nyilvánvaló a differenciálás lehetősége és szükségessége az új ismeretekkel való találkozás időszakában is. Lehet találkozni olyan nézettel, hogy az tekinthető differenciálásnak, ha a valamennyi tanuló számára (osztály, fél osztály, nívócsoport) elhangzó tanári közlésből, tanár által vezetett megbeszélésből a különböző

csoportos tanuláshoz szükséges készségeket és viselkedésformákat. Értsék meg mások igényeit és tudják betartani a sorrendet! Fogalmazzák meg nézőpontjukat, és hallgassák meg mások szempontjait!

Tudjanak válaszolni, kérdezni, megbeszélni, ellentmondani és érvelni!

### **Vegyes csoport**

A csoporttagokat a pedagógus jelöli ki úgy, hogy az eddigi teljesítményeket figyelembe veszi. A pedagógus által választott csoportvezető köré szerveződnek a tanulók – ahol a csoportvezetőt előzetesen felkészíti a választás szempontjaira.

### **Témacsoportok (szakértői csoportok)**

Létrehozásuk érdeklődési kör szerint vagy eltérő vélemények ütköztetésére történik.

### **Véletlenszerű csoportalakítás (például keveredés, sorba állás, kettős kör sétája)**

**Felkészülési párok:** Közös érdeklődés vagy meghatározott képességek alapján alakulnak.

**Gyakorló párok:** Egy jobb és egy rosszabb tanulóból állnak.

### **Ötlettár – hogyan aktivizálható a tanuló?**

**Játékok:** Legyenek csoportszabályok, amelyekben a tanulók állapotodnak meg!

Például mindenki jusson szóhoz, ne vágjanak egymás szavába, amikor valaki szót kap, legyen mindenki segítőkész, ne mondjanak durvaságot, ne legyen csúfolódás ...!

**Csöndjel:** A kooperatív tanulás jellegzetes munkazajjal és teljes elmélyültséggel jár. A tanulók gyakran úgy belemerülnek a munkába, hogy nem is figyelnek a csoporton kívül zajló eseményekre. Ezért van szüksége a csoportoknak egy egyezményes jelre, amit ha észrevesznek, abbahagyják a munkát.

**Az osztályterem, csoportszoba elrendezése:** Lehet félkör alakú – egy – vagy kétszemélyes asztalokkal megvalósítható, vagy összetolt asztalok köré rendezzük a csoportokat.

**Vitatechnikák:** (elsősorban az általános iskolás korosztálynál)

- akadémikus vita
- konstruktív vita
- „sarkok”
- „utolsó szó joga”
- vitaháló

Egyéb kooperatív technikák:

- háromlépéses interjú
- „három megy, egy marad”
- irodalmi körök

többi csoport munkáját (vándorló csoport), kérdéseket, megjegyzéseket fűznek a látottakhoz. Amikor mindenki a helyére ért, a csoportjuknak feltett kérdésekre a szóvivők válaszolnak. A feladat eredményeként minden gyermek láthatta a teljes anyagot, megértette, kérdezhetett, érvelhetett.

### **Amit fontos tudni a csoportmunkához!**

Szükség van a szemtől szembeni kommunikáció lehetőségének megteremtésére.

A sikeresség meghatározó eleme, hogy a csoporttagok között a munka során kölcsönös függőség alakuljon ki, mert nemcsak a csoport teljesítménye függ a csoporttagétól, hanem az egyének teljesítményei is függenek egymástól.

Biztos tanulási környezetet csakis a felelősség megosztása jelent, mert bárki segítséget, megerősítést kérhet a csoporttól, de a pedagógushoz is lehet a problémákkal fordulni.

A tanulás hatékonyságának biztosítéka az egyéni számonkérhetőség, ezért a folyamat végére mindenkinek minden lényegéről be kell tudni számolni.

A teljesítmény függ az együttműködés hatékonyságától, ezért a szociális készségek elemi meglétére minden csoportagnak szüksége van. Ezek a képességek fokozatosan fejleszthetők, mert az együttműködés aközben alakul ki, míg megértik egymás igényeit, képessé válnak meghallgatni és elfogadni mások nézőpontját, segítenek egymásnak. A tanulóknak tisztában kell lenniük azzal, hogy mennyi időt fordíthatnak tervezésre, megoldásra, bemutatásra. Ezért fontos az időkeretek meghatározása.

A csoportban végzett munkának számtalan előnye van. A szociális készségek azért fejlődnek, mert a többiekkel együttműködünk és kommunikálunk. A kognitív készségek aktivizálását és fejlesztését szolgálja, hogy együtt kell megmagyarázni, megtárgyalni és megoldani a problémákat. A lelkesedés éppen úgy „elkapható”, mint az unalom – a vezéregyéniségek viselkedése motiválja a többieket.

### **A csoport**

Jó tudni a csoportalakításhoz!

Négyes csoportokban a legnagyobb az egyének közötti kommunikáció lehetősége.

A barátságra épülő csoportokban nem fejlődnek a szociális készségek, mert ezek akkor lépnek működésbe, ha olyanokkal kell együttműködni, akiket nem, vagy kevésbé ismerünk, esetleg nem is kedvelünk. A vegyes összetételű csoport a legkedvezőbb a legtöbb gyerek számára.

Kulcsstényező a csoporton belül a készségek-képességek kiegyensúlyozottsága.

Néha a hasonló (kiemelkedő) képességűeknek, életkorúaknak is meg kell adni a lehetőséget, hogy együtt dolgozhassanak. A gyerekeket, tanulókat meg kell tanítani arra, hogy miként dolgozzanak kooperatív csoportokban, és arra is, hogy tudatosítsák magukban az eredményes

## A tanóra (foglalkozás) végén:

- ✓ Önértékelés.
- ✓ A tanulási folyamat eredményességének értékelése.
- ✓ Szükséges korrekciók megfogalmazása.

## Trükkök – tippek:

A sikeres kooperatív tanuláshoz kommunikatív keretek szükségesek.

Ezt páros és csoportmunkában teremthetjük meg. Alkalmazhatjuk vitában, problémamegoldásban és olyan feladatban, amikor valamit létre kell hozni. A csoportmunka fontos tényezője, hogy ne legyen kizárólag társas tapasztalat, hanem egyéni feladatot is állítson a részt vevő gyerekek elé, kötődve bármelyik résztémához.

A kooperatív csoportmunka követelményeinek megfelelő feladatoknak három csoportja van.

### a.) Értelmező megvitatás

Amikor a csoport egy adott témát vizsgál és vitat meg (például egy képet, mesét, történetet költeményt vagy valamilyen alkotást). Ilyenkor összegyűjtik az ötleteiket, megbeszélik a tapasztalataikat, kicserélik a véleményeket vagy jellemzik, amit kézbe kaptak.

Például: bizonyos dolgok megfelelő sorrendbe állítása (vázlatpontok a történelmi összefoglalóhoz, költemény szétvágtott sorai, történet sorba rendezése képek alapján); képek rendezése, tulajdonság szerinti csoportosítás (mi úszik és mi süllyed el a vízben).

### b.) Problémamegoldó feladatok

A csoportok nyílt végű problémát vagy helyzetet vitatnak meg, és két cselekvési lehetőség között döntenek. Ilyenkor mindkét lehetőség mellett és ellen szóló érveket gyűjtenek (T-táblázat), megvitatják (konstruktív vita), konszenzusra jutnak és meghozzák a döntést.

Például: csoportbemutató előkészítése, egy probléma megoldása.

A tanulók (gyermek) olyan feladatokban működnek együtt, amelyek egy közös végeredményre épülnek. (Például: mesedramatizáláshoz a feltételek biztosítása, szereposztás, szöveggyakorlás, együttműködéssel előadás).

### c.) Alkotó feladatok

A csoportok egy közös feladat elvégzésére szerveződnek azért, hogy kézzelfogható eredményt hozzanak létre, pl.: egy közös feladathoz részelemeket készítenek újságszerkesztés során. Esetleg nagy léptékű közös munkán dolgoznak együtt (állatkerti makett készítése, berendezése)

A témát, tevékenységet annyi részre osztjuk, ahány csoport van. Minden csoport feldolgozza a rá eső részt (mozaikmódszer). Ezt követően minden csoport együtt „vándorol”, megnézi a

## **Buktatók a módszer alkalmazásakor – hogyan lehet rontani a hatását?**

Nem minden csoportmunka kooperatív tanulás. Csoportos tanulás lehet az is, ha a gyerekek közösen dolgoznak egyéni feladatokon, de nincs közös eredmény.

Akkor beszélhetünk kooperatív helyzetről, amikor a tanulók csoportban dolgoznak egy olyan feladaton, amelynek közös eredménye van (például valamilyen problémamegoldáson vagy konstrukciós feladaton). Az eredményes munka érdekében együtt kell működniük a szerepek, feladatok elosztásában vagy a tervezési folyamatban, a tevékenységek során.

### **A tanár szerepe**

A kooperatív tanulás megvalósulásának eredményességéhez meg kell változnia a tanár gondolkodásának a tanulásról.

El kell fogadnia, hogy a tudás megszerzésének számos forrása van, nem csak az ő magyarázata és a tankönyv leírása a közös élmények. Hinnie kell abban, hogy a diákok akkor is eredményesen tudnak gondolkodni, dolgozni, ha ő nincs jelen a folyamatban.

Az együttműködés akkor eredményes, ha a tanár vállalja az alapos előkészítő, tervező és szervező tevékenységgel járó többletmunkát, valamint rendelkezik a tanulási folyamat nyomon követéséhez szükséges rugalmassággal. A tanóra előtt, alatt és utána is a megszokottól eltérő feladatai vannak.

### **A tanóra (foglalkozás) előtt:**

- ✓ Az ismeretszerző és társas készségek fejlesztési céljának meghatározása.
- ✓ A megfelelő technika kiválasztása.
- ✓ Csoportokba osztás.
- ✓ Tervezés.
- ✓ A szükséges anyagok kiválasztása, sokszorosítása, kiosztása.

### **A tanóra (foglalkozás) alatt:**

- ✓ Szerepek kiosztása.
- ✓ Időkeretek meghatározása.
- ✓ A tanulási feladat magyarázata.
- ✓ A munka sikerkritériumának meghatározása.
- ✓ A kívánatos viselkedés megbeszélése.
- ✓ A diákok megfigyelése.
- ✓ Támogatás, segítségnyújtás a feladatmegoldáshoz.
- ✓ Beszámoltatás a tanulási folyamat eredményeiről.
- ✓ Egyéni és/vagy csoportos értékelés.

tanulási folyamat legtöbbször társas tevékenység, amelyben a tanulóval együttműködve mások is részt vesznek.

Kooperatív tanulás akkor jön létre, ha a tanulók párokban vagy kis csoportokban együttműködve közös problémát oldanak meg, közös témát kutatnak vagy közös értelmezések alapján hoznak létre új gondolatokat, kombinációkat. (Steele, Meredith) A tanuló ennek során aktív gondolkodással, alkotó módon és sokoldalú együttműködéssel jut el az új ismeretek megszerzéséhez, megértéséhez és felhasználásához, alkalmazásához.

A kooperatív tanulás lényege az, hogy „a kölcsönös függőségi viszonyok között a tanulók motiváltak a közös célok elérésére, baráti viszonyok alakulnak ki, fejlődnek kommunikációs készségeik, technikáik”. (Falus, 1998. Didaktika)

A kooperatív tanulás nagy segítség a pedagógusnak. Rengeteg olyan spontán helyzetet teremt, amelyben alkalom nyílik az alapproblémán, a tényleges feladaton kívül egyéb hasznos ismeretet, készséget tanítani-tanulni a gyermekeknek. Ilyen helyzetekben derül ki, hogy milyen egyéni tapasztalatai, élményei vannak a gyermekeknek, mire lehet építeni.

### **Mire jó? Miért népszerű a kooperatív tanulás?**

A kooperatív tanulás a tanulási célok-feladatok megvalósulása érdekében működő közösségek kialakítására, az empátia, a tolerancia és a szociális készségek fejlesztésére a legalkalmasabb módszerközpontú folyamat.

A kooperatív tanulás során gyakran adódnak olyan helyzetek, ahol tanítványainknak figyelniük kell egymásra, alkalmazkodniuk kell a másikhoz, a feladat megoldása érdekében beszélgetniük, esetenként vitatkozniuk kell egymással.

A kooperatív tanulás során fejlődik az önálló ismeretszerzési, ismeretfeldolgozási, döntési és értékelőképesség, a tanulók személyes tapasztalatokhoz jutnak az önálló tanulás folyamatáról. Kialakul a saját megértési folyamatok egyre tudatosabb irányításának és önellenőrzésének képessége.

Sajnos, nem olyan népszerű, mint amennyire lényeges. A mai iskola egymás problémáira érzéketlen, egymással versenyző embereket nevel (Kagan), pedig vannak olyan helyzetek, sőt, szinte csak olyan helyzetek vannak, amelyekben egymás segítése, az együttműködési formák megtalálása és működtetése az előrevívő tényező.

Tudjuk, hogy ha a tanítás teljes egészében egyéni alapon zajlik, akkor a tanárnak csak kevés ideje marad egy-egy gyerekre. Több időt tölthetünk a tanulókkal, ha csoportosan foglalkozunk velük, és ők többet tanulnak az együtt végzett munkából.

- a munkaforma a differenciálás optimális kerete, mert lehetőséget ad a kis létszámú csoportoknak a módszerek, feladatok, tevékenységek, a társak megválasztására (motivál, aktivizál), ajánlható a *kötelezően választható mikrocsoportos forma*, ahol a csoportok eltérő nehézségű feladatok közül választhatnak, tehát könnyebben tudunk differenciálni, az eredményes feladatvégzést követően a gyermekek lineárisan mozoghatnak, választhatnak nehezebb feladatokat is (önmagukat motiválják a sikeres feladatvégzést követően).

A mikrocsoportos munkaformában érvényesíthetők a kooperatív tanulás, konstruktív pedagógia elvei is. Milyen előnyei vannak?

Előnyök:

- nem magányos a tanulás, csökken a kényszer hatása, megoszlik a felelősség
- a csoportok összehadják tapasztalataikat, tudásukat
- egymástól is tanulnak
- a témáról szabadon kommunikálhatnak, korrigálhatnak
- egymás gondolataira figyelhetnek
- az egyéni ötletek, érdekek összehangolására, a közös elképzelések kialakítására, konszenzusra van lehetőség
- a vegyes összetételű mikrocsoportban minden gyermek képességeinek megfelelő feladatot vállalhat
- alakul a közösségi érzés
- fejlődnek a viselkedési szokások (toleránsak, tapintatosak, együtt érzőek, segítőkészek)
- megtanulják a konfliktusok konstruktív levezetésének módozatait
- megtanulnak együttműködni (kooperálni) véleményüket, gondolataikat szabadon megfogalmazni
- kreativitásra nevel (meg kell keresni a problémahelyzet optimális megoldását)

Mikrocsoportos munka irányítása egyszerűbb, a pedagógus személyre, csoportra szólóan tud segíteni, differenciáltan értékelhet. Ugyanakkor tény, hogy az előkészület a foglalkozásra időigényesebb, az óra viszont jó hangulatú, biztosítja a „saját élményű tanulást”...

#### **IV. 4. A kooperatív tanulásról** részletesebben (Spencer Kagan i.m. alapján)

##### **Meghatározás**

Minden gyerek más, minden gyerek individuum és mindenkinek más igényei vannak – ez felértékeli az egyéni tanulást, az egyénhez igazodó tanulási programokat. De azt is tudjuk, hogy a

7. lépés:	A csoporttagok egymásnak bemutatják a feladatokat, <ul style="list-style-type: none"> <li>– az időfelelős figyeli az időfelhasználást</li> <li>– majd megbeszélik a résztémák bemutatásának eredményét, erősségeit, gyenge pontjait</li> </ul>
8. lépés:	– A csoportbemutató előkészítése a demonstrációra való felkészülés (a demonstráció eszközeinek, a végeredményeknek előkészítése)
9. lépés:	Csoportbemutatók <ul style="list-style-type: none"> <li>– A többi csoport bevonásával megbeszélés, kiegészítés, vita, időkeretek betartásának ellenőrzése a felelős közreműködésével</li> </ul>
10. lépés:	Észrevételek és értékelés <ul style="list-style-type: none"> <li>– az együttműködés megbeszélése, a csoport eredményei alapján</li> <li>– az egyéni feladatkészítés megbeszélése (ösztönzés, dicséret, buzdítás)</li> </ul>

#### IV. 3. A differenciálás munkaformái

A differenciáló tanítás folyamatában váltakozva alkalmazhatók a hagyományos és a korszerű munkaformák.

A tartalom jellege, a gyermekek előzetes tapasztalatai, ismeretei, a szocializáció szintje, a csoport összetétele az erősségek, gyenge pontok, a tanulási stílusok, az érés és a tanulás eltérő üteme, – mindez gyermekismeretet feltételez – befolyásolja a munkaforma megválasztását.

1.) Frontális munkaforma:

- a foglalkozás bevezető szakaszában
- a folyamat közbeni mintaadásnál
- a közös megbeszéléseknél
- a mikrocsoportok munkáinak összegzésénél alkalmazható általában.

2.) A páros munkaformának több variációja van:

- a gyermekek alkotnak párokat a tevékenységekben
- a pedagógus – gyermek alkot párt (pl.: társasjáték során a képességek célirányos fejlesztésénél) vagy a fejlesztő pedagógus foglalkozik a gyermekkel

3.) Az egyéni munkaforma:

- magányos tanulási forma, a differenciálás egyénre szóló (ez nehezen valósítható meg ha az egész csoporttal, osztállyal foglalkozunk) de szükséges pl. a nagyon lassan vagy nagyon gyors ütemben tanuló gyermekek esetében.)

4.) A mikrocsoportos munkaformáról részletesebben:

A kötetet ajánlom a hagyományos tanítást – tanulást továbbfejleszteni szándékozó, érdekes, izgalmas, kreatív, sikeres, jóhangulatú órákat tervező pedagógusoknak. A módszerek jól adaptálhatók az óvodáskorú gyermekek tanítási – tanulási folyamatában is.

#### IV/2. A TÁ-TI-TI-TÁ modell lépéseinek elemzése

1. lépés:	<p>Gyermekközpontú makrocsoportos (osztály) megbeszélés</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a téma iránti érdeklődés felkeltése, élmények megbeszélése, ki mire lenne kíváncsi a témával kapcsolatban, ki mit tud már a témáról.</li> <li>– az adott témához kapcsolódó anyagok ismertetése (előre kiadott, önállóan feldolgozott, „házi feladatként” otthoni megfigyelések szülők bevonásával történő anyaggyűjtés, eszközök készítése, CD, videofilm...)</li> </ul>
2. lépés:	<p>A csoportok összeállítása</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a legnagyobb heterogenitást biztosító módszerrel a csoportok kialakítása (lehet: barátság, fejlettség, érdeklődés, a feladat nehézségi foka alapján véletlenszerűen kiszámolóval...)</li> <li>– felelősök megnevezése: feladat-, eszköz-, idő-, felelős, a feladatot ismertető szószóló.</li> </ul>
3. lépés:	<p>A csoportépítés és kooperatív készség fejlesztése.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a „mi tudat kialakítása”</li> <li>– csoportjelzés megbeszélése, a jel elkészítése munkamegosztással</li> </ul>
4. lépés:	<p>A csoporttéma kiválasztása. (a csoportmegbeszéléseken kialakulnak a résztémák)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a döntést segíti a pedagógus, ha két csoport ugyanazt a témát választotta (egyezkedés a csoportok között)</li> <li>– ha kell a téma kétfelé is osztható</li> </ul>
5. lépés:	<p>Mini-témák kiválasztása „kiscsoportok” számára.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a mini-témák feldolgozása többféle módszerrel történik</li> <li>– minden résztéma kiegészíti egymást</li> <li>– mindenki a csoporttagok közül hozzájárul a sikerhez.</li> </ul>
6. lépés:	<p>Mini-témák előkészítése:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a kiscsoportok, párosan dolgozók, vagy egyéni feladatot vállalók elkészítik a szükséges eszközöket vagy megkeresik a teremben (a felelősök a feladataiknak megfelelően aktivizálják magukat)</li> </ul>

- életszerű helyzetekben tanulnak és alkalmazzák ismereteiket
- a közös feldolgozás eredményeit verbálisan is bemutatják (aktív önállóan is gondolkodó gyermekek/tanulók)
- a közös munka eredményét a tudást megosztják társaikkal, a csoporttal, osztállyal.

Spencer Kagan (Kooperatív tanulás 2001. Ökonet Kft. Budapest) c. tanulmánykötetében a differenciált tanítás-tanulás leghatékonyabb formájának tartja a kooperatív (csoportos) módszerközpontú, projekttervek alapján szervezett folyamatot, amelyben a Módszer+Tartalom = Tevékenység (és nem fordítva) elve érvényesül.

A 19. fejezetben Kagan egy olyan foglalkozásmodellt részletez, amely a kooperációra és a projekttevékenységre épül. A magyar fordításban a tanítási-tanulási folyamat képlete: TÁ-TI-TI-TÁ. (A TÁ a tanár munkáját a TI-TI a gyermekek/tanulók munkáját a TÁ a sokoldalú befejező munkát jelenti. Ez utóbbi eredménye lesz az „összeadott” tudás, amelyben a gyermekek és a pedagógus összerendezik a csoportok tudását.

A TÁ-TI-TI-TÁ modell lépései: (10 lépés)

- 1.) gyermekközpontú megbeszélés, érdeklődés, kíváncsiság előzetes ismeretek (mire kíváncsiak, mit tanulhatnak meg) aktivizálása
- 2.) a csoportok kialakítása (sokféle módszerrel)
- 3.) csoportépítés, kooperatív képesség fejlesztés (a mi tudat kialakítása)
- 4.) csoporttémák kiválasztása munkamegosztás – felelősök megbízása
- 5.) Mini-témák kiválasztása a csoporton belül
- 6.) a Mini-témák feldolgozásának előkészítése (tevékenységek megosztása, az időkeret meghatározása)
- 7.) a Mini-témák bemutatása, a csoporttagok „összerakják” a részismereteket és megbeszélik egymás között, majd korrekció következik
- 8.) a csoportbemutató előkészítése (demonstráció, transzparens, szórólap stb.)
- 9.) csoportbemutatók (a tanár közreműködésével) felelősök, tér, idő összehangolásával
- 10.) Észrevételek és értékelés (a gyermekek/tanulók értékelik saját tevékenységüket, a pedagógus értékelhet formálisan: erősségek, gyengeségek)

A tanulmánykötet a módszerközpontú szemlélete alapján tartalmazza azokat a módszereket amelyek a

- csoport, az osztály társas kapcsolatainak fejlesztésére
- a gondolkodás, kommunikáció fejlesztésére, információ-megosztásra, az ismeretek játékos interaktív feldolgozására irányulnak.

#### **IV. A differenciálás ismérvei a tanításban, tanulásban**

A differenciált tanításnak a hagyományostól jól megkülönböztethető jellemzői vannak:

- 1.) A követelmények felé haladás, a tanulók egyéni lehetőségeire tekintettel. A követelmények differenciálása, induktív fejlesztés.
- 2.) A tanulók aktivizálása a tevékenységekben, problémaközpontú feladatok. A mintakövetés mellett a felfedezés, kísérletezés, a ráismerés lehetőségeinek megteremtése, önálló gondolkodásra ösztönzés.
- 3.) A tanulók ismeretében a terhelhetőség figyelembevétele, az előítélet-mentes szemlélet.
- 4.) A differenciálással a gyengék és a gyorsabban haladók fejlődésének segítése, a gyermekek esélyeinek támogatása. A gyermekek eredményei alapján a sikeresség, eredményesség differenciált értékelése.
- 5.) Az erősségek kiemelése, a pozitív énkép alakítása (minden gyermeknek van erőssége). Azt tanítjuk meg, mi az amit tud és támogatjuk a hiányosságok csökkentésére tett törekvéseket.
- 6.) Személyre, csoportokra szabott feladatokat kapnak a gyermekek.
- 7.) Mikrocsoportokban, kooperálva, egymást segítve tanulnak. Az egyéni fejlődés értékelése a tanulási szakaszt követi. A tanulás motiváltabb a közös tevékenységekben, amely hatékonyan szocializál is. Fontos kompetenciák alakulnak a mikrocsoportokban: a kommunikáció, a konszenzus, a kooperáció képessége.

Ha saját pedagógiai tevékenységünket értékeljük, célszerű végigelemezni azt a fenti szempontsor alapján. Gondoljuk végig, hogy hogyan készítjük elő a tanítás feltételeit, hogyan tervezünk, tanítunk, értékelünk.

Az elemzés során rájövünk mi az amit már alkalmazunk a differenciálásból és hol van szükség további próbálkozásokra, lépésekre, új metodikákra annak érdekében, hogy tevékenységünk sikeresebb lehessen, a gyermekek, tanulók eredményesebben tanulhassanak.

#### **IV.1. Projekt módszer Spencer Kagan TÁ-TI-TI-TÁ modellje**

A projekt módszer egyre terjed a tanítás folyamatában. A kooperatív tanulásszervezéssel működő projektekben:

- a gyermekek, tanulók választhatnak és dönthetnek a feladatok vállalásában (a feladatok, tevékenységek kínálatát a pedagógus biztosítja)
- a szükséges eszközöket kiválaszthatják
- egymás ismereteit kiegészíthetik, rendszerezhetik
- a mozaikszerű ismeretek helyett integrált tudást szereznek

Az intelligencia jellege befolyásolja az egyén tanulási stílusát. A tanulási stílushoz igazodó, választási lehetőséget biztosító módszerek, tevékenységek lehetővé teszik azt, hogy a gyengébb képességű gyermek/tanuló érdeklődése, motivációja, aktivitása optimális lehessen, és ő is sikert éljen meg.

### III. 2. 3. A pedagógus szerepe a differenciálás folyamatában

A pedagógus un. „facilitátor” (serkentő) szerepet tölt be. Együttműködik, segít, ösztönöz.

A facilitátor szerepe:

1.) Gondoskodás a differenciált tanulás lehetőségeiről:

- tárgyi feltételek, eszközök
- differenciált feladatok, tevékenységek
- a tanulói önállóság biztosítása (próbálkozások, a cél elérését szolgáló ötletek, önálló, kreatív gondolatok, kezdeményezések...)

2.) A csoportok megszervezése:

- a tanulók aktivizálásának, csoportalakításának változatos módszerei
- a csoportok alakítása: - egyéni
  - páros
  - csoport
- a munka megosztása: - közös feladatvégzés
  - részfeladatok végzése munkamegosztással
  - alapeladatok összetettebb feladatok megosztása.

3.) Az idő kezelése.

A csoportok eltérő ütemben dolgoznak. A feladatot gyorsan megoldó csoport újabb feladatot kap, míg a lassan dolgozók több pedagógus segítséget és több időt.

4.) Differenciálást támogató magatartás, szemlélet érvényesítése:

- a különbözőségek elfogadása
- felfedezi a gyermekek erősségeit (hisz abban, hogy minden gyermeknek vannak erősségek)
- elfogadja az eltérő tanulási stílust és eredményeket
- elismeri, hogy a siker is eltérő gyermekenként.

Gardner szerinti nyolcféle intelligencia:

1. verbális / nyelvi
2. logikai / matematikai
3. vizuális / térbeli
4. testi (kinesztéziás)
5. zenei
6. interperszonális (személyközi)
7. intraperszonális (személyes)
8. praktikus / gyakorlati

Az intelligencia befolyásolja a gondolkodást, az információk iránti érzékenységet, a tanulás módozatait. Legalább egy intelligencia szükséges, de a legtöbb feladat „többszörös” intelligenciát igényel (verbális – nyelvi, praktikus, – interperszonális stb.). A tanuláshoz tehát nem egyetlen hatékony, jó módja van. Sokféle módszerrel célszerű dolgozni a tanítás során, azért, hogy minden gyermek találjon magának eredményesebb ismeretfeldolgozást segítő módszert, intelligenciaerősségeinek megfelelően.

**III. 2. 2. B. Bloom taxonómiája, a gondolkodási szintek rendszere** és a tanítási folyamatban (órafelépítésbe) történő beépítése a Gardner modellre tekintettel. Az óra mozzanatai:

1.) Tudás:	az előzőleg megtanult ismeretek felidézése (tárgyak, ismeretek felsorolása tevékenységek reprodukálása.
2.) Megértés:	a megértést kívánó feladat (tevékenység) a tanuló indoklásaival, magyarázatával.
3.) Alkalmazás:	változó körülmények között az elsajátított ismeretek gyakorlati tevékenységekben, feladatokban történő alkalmazása.
4.) Elemzés:	részekre bontás, azonosságok, különbségek, összehasonlítások, tapasztalások, csoportosítások.
5.) Értékelés:	szempontok alapján ítéletek alkotása, becslések, bizonyítás, cáfolatok, követelmények megfogalmazása (a tevékenységekben szerzett tapasztalatok, új információk)
6.) Szintézis:	átalakítás összekapcsolás, összefüggések, rendszeralkotás...

„Minél változatosabb módokat kínálunk a tanuláshoz és alkotásaik, produktumaik bemutatásához, annál valószínűbb, hogy egyre több diák válik motiválttá.” (Differenciálás a tanításban, tanulásban. Diane Heacox, Ed. D Szabad Iskolákért Alapítvány 2006.)

- a tanulási szakaszban a társakkal való konzultálást, megbeszélést, (az ellenőrzés egyénre irányuló formája gyakran több résztéma feldolgozását követi).

A tanulás, – bár gyakori a csoportos munkaforma a differenciáló folyamatokban – mégiscsak individuális tevékenység, ha a létrejövő tudást nézzük. Minden gyermek a saját tapasztalataival, tanulási stílusában egyéni haladási ütemében és a meglévő ismeretei birtokában képes feldolgozni a témákat. Saját maga építi fel tudását, képességeitől függően, ilyen vagy olyan szinten. Ezért a differenciálás egyben individualizálás is.

### ***A pedagógus differenciáló tevékenységének lépései:***

A tanítás menetének (a tanulás szervezésének) előkészületei a vázlatban realizálódnak. A felkészülés lépései a következők:

- az óra céljának átgondolása
- a téma tartalmának meghatározása (fogalmak, törvények, szabályok ... stb.)
- a tartalom differenciálása, a tanulók, gyermekek közti különbségek figyelembe vételével (módszerek, tevékenységek, feladatok, eszközök)
- a csoportok képzésének módszere
- az értékelések módozatai

## **III. 2. Hogyan tanítsunk? Két modell szintézise a tanítás folyamatában**

A differenciálásban kétféle tanítási modell alkalmazható. Az egyik Howard Gardner **többszörös intelligencia** modellje. A tanulók ismeretében történő módszerek alkalmazásával a tevékenységekben, az erősségekre épít, feltételezi, hogy minden gyermekre jellemző valamelyik intelligencia. A másik modell amely kapcsolódik az első modellhez, a Benjamin Bloom féle **gondolkodási szintek szerint történő folyamatépítés** (órafelépítés). Bloom „taxonómiájá”-ra épülő óra lehetőséget ad a gondolkodási szintek és a megfelelő tevékenységek összekapcsolására, az érdeklődés, motiváció felmutatása, és a saját tudás kialakítása érdekében.

### **III. 2. 1. H. Gardner többszörös intelligencia modellje. A többszörös intelligencia modellje. A tanulók erősebb és gyengébb intelligenciái mint a különbségek alapja**

Howard Gardner (1983) *Frames of mind: the theory of multiple intelligence* New York című művében nyolcféle intelligenciát jelöl meg, amelyek közül valamelyek megtalálható a gyermekekben. Ezért fontos a tanulók erősségeinek és gyenge pontjainak ismerete, mert a fellelhető intelligencia erősségünkre építve tervezhetjük meg a tanulási munkamódszereket, segíthetünk saját értékeik felismerésében, és a szülőknek a reális gyermekképük kialakításában.

### 3. *Kulturális etnikai hatások:*

A tanulási indítékok, stílusok változatossága és a környezet családi hatások között néhány kutató szerint van összefüggés (Geneva Gay a Washington – Seattle Egyetem pedagógiaprofesszora). A család sokféle mintát adhat, ösztönözhet, motiválhat tanulásban, megismerésben, ismeretek feldolgozásában.

### 4. *Az énkép, önbizalom szerepe a tanulásban:*

Az önbizalom nagyon erős hajtóerő. Az a gyermek, tanuló, aki a korábbi tevékenységeiből a sikereseket raktározza el emlékezetében motiváltabb, célirányos, bízik a felnőtt támogató segítségével. Az önbizalom hiányos, negatív énképpel rendelkező diák könnyebben beletörődik, lemond a sikerről, illetve hamarabb feladja, elsősorban a korábbi kudarcaira emlékezve.

## III. 1. A hatékony tanulás jellemzői a gyermekek különbségeire tekintettel:

Az alábbi tanulási sajátosságokat figyelembe vevő tanítás változatos, minden gyermeknek megadja a lehetőséget erősségei kibontakoztatására.

Milyen különbségekre kell tekintettel lenni? Milyen módon tanulnak a gyermekek?

Van:

- mélyreható, megértésre törekvő tanulás
- reprodukzív, memorizáló
- problémaközpontú
- gyakorlati tapasztalatra épülő cselekvéses
- egyéni, önálló
- társas, másokkal együttműködő
- auditív, vizuális
- versenyorientált, külsőleg motivált, társakkal versenyző
- kooperatív: kölcsönös függőségi és felelősségi viszonyban folyó tanulás

A tanításban össze kellene hangolni az egyén hatékony tanulási jellemzőjét és a tanulást támogató változatos módszereket.

A tanulás folyamatában meg kell adni:

- az eltérő nehézségű feladatok választási lehetőségét
- a teljes feladatsor megismerését hogy választani tudjon (mit választhat, milyen lehetőségek vannak)
- a módszer választását és az ehhez kapcsolódó a feladatot

- a nivelláló hatások miatt bár tehetségesek, csak átlagos ütemben fejlődhetnek
- integráltan nevelhetők (roma gyermekek, sajátos nevelési igényűek),
- tanulási zavarral küszködnek
- ma elkülönülnek „lassan haladók osztályában”
- csak a tanulmányi eredményeik alapján kapnak értékelést és ezért stigmatizálódnak
- nehezen nevelhetők, magatartási problémákkal küzdenek.

### III. A tanulást befolyásoló tényezők

A gyermekek eltérő egyéni jellemzőik következtében nem ugyanolyan ritmusban, ugyanolyan szinten, ugyanolyan módszerekkel tanulnak hatékonyan. Az eltérő feltételek a tanulás eredményességét is differenciálják.

#### 1. A tanulást befolyásolhatják:

- a fény, hőmérsékleti és a hangviszonyok (lehetnek akadályozó, elterelő feltételek)
- a társas szerkezet (lehet erősen motiváló) egyedül tanul, társaságban, csoportosan
- fizikai körülmények (napszak, mozgási lehetőség)
- érzelmi klíma (motivációs szint, érdeklődés, korábbi sikeresség)
- egyéb pszichológiai tényezők reflektív, impulzív vagy elemzésre, megértésre képes gyermek.

Más felosztásban az ismeretek érzékelésének módozatait veszik alapul:

- vizuális úton tanul (látás, hallás, tapintás)
- auditív úton tanul (hallás: előadás, magyarázat segítségével)
- kinezteziás, taktilis úton (tárgyakkal, anyagokkal, tárgyak eszközök készítésével, érintéssel. mozgással)

#### 2. *Tanulási ritmus:*

A gyermekeknek, tanulóknak eltérő időre van szükségük a tudattartalom elsajátítására, az alkalmazókészség kialakulására.

A gyorsabban tanulóknak kevesebb bemutatásra, példára, gyakorlási időre és ellenőrzésre van szükségük,

a lassabban tanulók többszöri ismétlést, gyakorlást, ellenőrzést (visszacsatolást) több időt igényelnek.

## **Különbség:**

A különbség lehet normális és kritikus eltérés. Normális, amely az életkori szakaszhatárokon belüli sokféleség, sokszínűség, míg a kritikus eltérés már túllépi a szakaszhatárt lefelé általában egy alacsonyabb szakaszban stagnáló fejlettség.

Az ember egyszerre természeti és társadalmi lény. Különbségei e két jellemző eltéréseiből következnek, amelyek **az egyén emberi** minőséget jelentik. A nevelésben, tanításban fontos szerepe van az egyének különbözőségeinek, eltérő fejlődési dinamizmusának.

A hagyományos tanítás átlagos értékekkel viszonyul az egyéni sokféleséghez. Standard elvárásai, normái vannak, és ezekhez viszonyítva ítéli meg a gyermekeket. Így mindig vannak, akik a norma alatt mások fölött teljesítenek.

Lóránd Ferenc írja: „Mi volna, ha nem a standard felől közelítenénk az egyénhez, hanem az egyénből indulnánk ki? ... A céloom csak az lehet, hogy mindenkit eljuttathassak azokhoz a maximumokhoz, amelyekhez egyáltalán eljuttatható. Akkor hát nincs norma? A norma éppen ez: minden gyereket a maga lehetséges és folyton fejlődő szintjén képessé tenni a való világ megértésére, feldolgozására...” (Lóránd Ferenc: Az emberi minőség tisztelte a komprehenzív iskolában. Iskolakultúra. 2003. Budapest)

Lóránd Ferenc a gyermekek emberi minősége alatt a teljes személyiséget érti, amely valamely területen hordoz olyan értéket, lehetőséget, ami az erre figyelő, differenciált fejlesztéssel kiteljesedhet, és sikert jelenthet.

## **A differenciálás értelmezése. A differenciálás pedagógiai koncepciója.**

„A differenciálás a pedagógusi tevékenységek egy jól meghatározható rendszerein túl olyan szemlélet, amely természetesnek veszi a tanulók között meglévő különbségeket, illetve azt, hogy a különböző tanulók számára (a lehetőségek és a korlátok figyelembevételével) megfelelő tanulászervezéssel biztosítani kell az egyéni fejlődéshez szükséges optimális feltételeket. A differenciálás pedagógiai koncepciójában nem lehet definiálni két azonos tanulót, és ennek alapján nincs lehetőség a homogén csoport fogalmának az értelmezésére sem...” (HEOP 2.1. A. Differenciálás programcsomag 2006.).

A differenciált fejlesztés egyben esélyteremtés is. Esélyt teremt a kibontakozáshoz a halmozottan hátrányos helyzetű, más kulturáltságú (roma) a lassan haladó, a tehetséges gyermekeknek.

- Segíti a beilleszkedést azoknak a gyermekeknek akik:
  - a hátrányos szociokulturális háttérük miatt egyébként „lemorzsolódnának”

Ahhoz, hogy a gyermekek egyéni eltéréseit, eltérő fejlődésüket, képességbeli különbségeiket megértsük be kell tekintenünk a kromoszómák és a gének világába.

A szüleinktől kapott és az utódainknak átadott öröklődési egységeket a **kromoszómáknak** nevezett „szerkezetek” hordozzák, amelyet a test minden egyes sejtjének magjában megtalálhatók.

A sejtek többsége 46 kromoszómát tartalmaz. 23 kromoszómát az apától 23-at az anyától kap az utód. Ez a 46 kromoszóma 23 párt alkot. Ez a kromoszómapár 1-22-ig a nőknél és a férfiaknál XX, míg a 23. pár a férfiaknál XY.

Minden egyes kromoszóma számos öröklődési egységből áll, amelyeket **géneknek** nevezünk. A gén a DNS (dezoxiribonukleinsav) egy szakasza, amely a genetikai információ hordozója.

Minden DNS azonos kémiai összetételű egy egyszerű cukorból (dezoxiribóz) foszfátból és négy bázisból (A= adenin; G= guatin; T= timin; C= citozin) AGTC áll. Ezek a bázisok nagyon sokféle elrendezésben lehetségesek. Az állandóság annyi, hogy A mindig T-vel; G mindig C-vel alkot párt.

„Ugyanez a négy bázis szabja meg az összes élőlény jellemzőit, és elrendezésüktől függően meghatározzák, hogy egy adott teremtmény madárrá, oroszlánná, hallá avagy Michelangellóvá válik...” (Rita L. Atkinson: Pszichológia. Osiris Tankönyvkiadó. Budapest, 2003.)

Egy-egy emberi kromoszómában ezer körüli a gének száma. Ezért valószínűtlen, hogy két ember hasonló genetikai jellemzőkkel szülessen. Kivételt képeznek az egypetéjű ikrek, akik teljesen egyforma génekkel rendelkeznek, mivel ugyanabból a megtermékenyített petéből fejlődnek ki.

### **A gének szerepe a nemek közti különbségekben:**

Normális esetben a nők 23-as számú kromoszómája két hasonló XX-et tartalmaz, míg a férfiaké XY kromoszómapárból áll. Az Y kromoszóma hordozza a férfi nemi jellemzőket.

A pszichológia mai álláspontja szerint az öröklés és a környezet kölcsönhatásban befolyásolják az egyén fejlődését.

### **Mátság:**

Az egészséges egyénben a másik egyénhez hasonlítva azonos az, ami az általános emberi lehetőség (a beszéd, a gondolkodás, a munka, a két lábon járás lehetősége). A mátság ezen túl minden olyan, jellemző, amely alapján az egyének eltérnek társaiktól és egy sajátos csoportot alkotnak, megőrizve a személyiségükben rejlő különbségeket is. Mátság jellemzi pl.: a lisztérzékenyeket, az autistákat, vagy az etnikai csoportok kultúráját.

	amennyiben a különbség még a normál határokon belül alakul ki. Az érést befolyásolhatják a támogató környezeti hatások (felgyorsult érés: pl.: az axeleráció jelensége).
3. <i>A fejlődés szakaszai:</i>	Az egészséges fejlődésben ún. szakaszhatárok vannak, amelyeken belül egy időintervallumban a fejlődés hasonló jelenségeket eredményez a gyermekek személyiségében (mozgás, beszéd, gondolkodás, szociális viselkedés). A szakaszhatárok egyszerre több területen kisebb eltérésekkel, hasonló minőségi változásokat jeleznek.
4. <i>A fejleszthetőség:</i>	Az általános érési folyamat mellett a fejleszthetőség több tényezőtől függ: <ul style="list-style-type: none"> <li>– az érési folyamat ütemétől (az is eltérhet a szakaszhatáron belül)</li> <li>– az egyén nemétől (a biológiai érésben van eltérés a nemek között)</li> <li>– a genetikai adottságoktól</li> <li>– a vérmérséklettől</li> <li>– a környezeti hatásoktól (a család, kortársak, hatásától)</li> <li>– és a tanulástól</li> </ul>

A gyermeket körülvevő család, társadalom, kultúra hatásai az öröklött adottságok fejlődésében különbségeket hoznak létre. Bizonyos tulajdonságok alakulása is eltérő lehet. Egyesek nagyobb mértékben függenek az örökléstől, a genetikai hatásoktól pl.: a zenei, matematikai képesség míg mások esetében nagyobb szerepe van a környezeti hatásoknak pl.: a szociális képességek alakulásában.

A fejlődés során az egyén is visszahat a környezetére, és a saját lehetőségeihez mérten kezdi alakítani azt (ahol több a diszpozíciója, kialakult képessége abba az irányba szeret tevékenykedni ... ott lesz sikeres).

Az öröklés és a környezeti tényezők fejlődésben betöltött szerepét különböző irányzatok eltérően ítélték meg (biológiai, szociáldeterminizmus). Ma már bizonyított tény, hogy nehéz szétválasztani, olyan szorosan összefonódik ez a két tényező.

### 5. Az öröklés

„Ilyen az ember, egyedüli példány.

Nem élt belőle több és most sem él,

s mint a fán se nő egyforma két levél,

a nagy időn se lesz hozzá hasonló...”

(Kosztolányi Dezső)

Barkóczi Ilona – Putnoki Jenő : Tanulás és motiváció (Tankönyvkiadó, Budapest, 1967.), amelyben a szerzők bár akkor még kevésbé ismertek hazánkban az új pedagógiai irányzatok, mint pl.: a később elterjedő konstruktív pedagógia, kooperatív tanulás elmélete, megteremtették a pszichológiai alapokat, a differenciáló pedagógiához. Néhány gondolatot idézek a műből, amelyek ma még inkább aktuálisak.

„A köznapi életben és a szervezett tanulásban is gyakran alkalmazott módszerek közül pl.: azok amelyek „agyontámogatják” túlmagyarázzák a helyzeteket, megfosztják a gyermekeket az önálló felfedezés örömétől, a szituációból természetesen folyó jutalomtól. Rászoktatják az állandó külső megerősítésekre, és kioltják a felnőtt életében is mindvégig fontos természetes belső motivációkat. Így tehetjük a gyermeket a tanulásban „felnőtt függővé”. Ha a felnőtt akarja tanul, ha a felnőtt kérdez – felel, ha a felnőtt mondja igaz, ha a felnőtt dicsér – buzdít, van értelme ... stb.

„Így válhat a gyermek kényelmes „pedagógiai alannyá” aki már nem elsősorban azért tanul mert kíváncsi a világra, mert érdekli a környezet, hanem azért hogy teljesítményéért sikerben, elismerésben részesüljön. ...”

„A tanítás feladata nem csupán az, hogy megfelelő mennyiségű ismeretanyaggal „fegyverezze fel” a gyermeket, hanem az, hogy a gyermekek a gyakorlati élet szolgáltatotta számtalan problémahelyzetben hasznosítani tudják. A kész szellemi táplálék egyoldalú, kritikátlan, önállótlan gondolkodásra szoktatja a gyermekeket.

Minden gyermek maga építi fel tudását – ehhez kell a felnőtt segítő közreműködése ...” (I.m.: 258-278. o.)

## II. A differenciáló pedagógia alapfogalmai

<p><b>1. Mi a fejlődés?</b></p>	<p>„A fejlődés általában az a folyamat, amely minőségi változásokkal és egyre differenciáltabb szerveződéssel jár. Olyan változások, amelyek egyszerre tükrözik az emberi fajunk jellegzetességeit és a fejlődő egyén egyedi vonásait.” (N. Kollár Katalin – Szabó Éva: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.)</p>
---------------------------------	---

Az emberi fejlődés csak társadalmi környezetben, társas kapcsolatokban következik be.

<p><b>2. Az érés.</b></p>	<p>Az érés biológiai folyamat, amely hasonló ütemben következik be az embernél, a gyermekeknél. Az érés a személyiség minden összetevőjét érinti, amennyiben az egyén nem sérült. A velünk született diszpozíciók, lehetőségek az érés alapját képezik. Az érés üteme azonban el is térhet az „átlag”-tól, ez egy természetes jelenség,</p>
---------------------------	---

**tanulás, játék, a problémamegoldás, a közvetítő ismeretforrásokból való tanulás és a konstruktív felfedezés egysége életszerűvé és érdekessé teszi a tevékenységet.**

- a.) A tanítás szempontjából fontos a játék mert:
- gazdag környezetet, eszköztárt biztosít;
  - a cselekvő tanulást teszi lehetővé;
  - a játékkészítettség és a motiváció erős;
  - a konstruktív, kreatív gondolkodás szabadsága érvényesül, ugyanakkor szabályok között folyó, egyéni és közösségi tevékenység;
  - aktivizálja a személyes és közös élményeket és tapasztalatokat.
- b.) A problémamegoldás lehetősége:
- a helyzet érdekes, erős a készlet, mert nyitott a feladat (lehet többféle megoldás is);
  - életszerű helyzetekben alkalmazzák a friss és a korábbi ismereteket komplex kapcsolatban, miközben cselekvés és gondolkodás egysége jön létre...
- c.) A közvetítő források köre igen gazdag (könyv, videó, CD-lemez, folyóirat, lexikon, kísérleti eszközök stb.) erősen motiváló változatos, a tanulók gyűjtőmunkája aktivizál, érdeklődést ébren tartó tevékenység;
- d.) A konstruktív felfedezés szerepe:
- a meglévő ismeretek alapján, önálló felfedezéseket is tehetnek a gyermekek,
  - a közös felismerések, az egyéni tapasztalatok összehangolása a szociális kapcsolatokat is fejleszti, oldja a tanulási kényszert, segíti a tanulás saját élménnyé válását.

A differenciált fejlesztés és a konstruktív pedagógiai szemlélet együttesen teszi lehetővé az egyéni eltérések tolerálását, a gyermekek aktivizálását. Erősségeikre építve, változatos módszerekkel a siker átélését, esélyt ad arra, hogy minden gyermek kiteljesedhessen saját lehetőségei szerint.

A differenciáló pedagógia történetének vannak hazai vonatkozásai is. A teljesség igénye nélkül említeném meg Nagy József nevét, aki a 80-as években dolgozta ki az iskolaéretlenség kiszűrésére a PREFER-t, amely hazánkban az első pedagógiai diagnosztikai teszt volt az óvodás korosztály számára. Munkásságával megteremtette a mérés elméleti és gyakorlati alapjait az óvodai nevelésben.

A továbbiakban meg kell említeni Báthory Zoltán, Réthy Endréné, Golnhofer Erzsébet munkáit, amelyek a differenciálás, az egyéni eltérések, különbségek, az egységesség és a differenciálás kérdéseivel foglalkoznak. Külön említésre méltó az időben jóval korábban megjelent mű:

személyiségdimenziót (introvertált és extrovertált) összevonta az érzelmi aktivitás típusaival (melankolikus, flegmatikus, kolerikus, szangvinikus).

- *Adler, A.* 1930-ban „Individual psychology” művében többek között a különbségek létrejöttének befolyásoló tényezőként: az egyéni indítékok, motivációk és a szocializációs hatások eltéréseit határozta meg. Az eltérő motivációk szerepe jelentős a fejlődésben: a szeretetigény, a megkapaszkodás ösztöne egyénenként különböző intenzitású.
- A kognitív pszichológia állította a vizsgálatok középpontjába a tudat és a viselkedés kapcsolatát az 1930-as években. Ez az irányzat ma is virágkorát éli. Vizsgálja, miért van az, hogy ugyanarra a környezeti ingerre eltérően reagálunk, milyen szerepe van ebben a pszichikus funkcióknak: az észlelés, gondolkodás, érzelmi viszonyulás, attitűdök egyéni sajátosságainak. A képességpszichológia a teljesítményméréssel irányította a figyelmet arra a jelenségre, melynek lényege: a bemenő azonos információk – az eltérő belső feltételeken keresztül különböző kimenetet (tudást) eredményeznek. Ha tehát a bemeneti szint azonos, a fejlesztő hatás nem differenciált a képességek nem fejlődnek optimálisan.
- *J. Piaget* (1993) Az értelem pszichológiája (Budapest, Gondolat Kiadó) című művében a pedagógiai gyakorlat számára azt a lényeges felismerést fogalmazza meg, mely szerint: az egyén a meglévő ismeretei rendszerébe építi be az újakat. A saját tapasztalatok, cselekvési sémák interiorizálódnak gondolati műveletekké, fogalmakká. Ha tehát az egyéni különbségek a gondolkodást is jellemzik, akkor természetes következmény, hogy az eredmény sem lehet azonos.
- *Henri Wallon* (1879-1962) az „én szociális elméleté”-ben egy lényeges törvényszerűséget fogalmaz meg: „a lelki jelenségek a környezet által is determináltak. A szociokulturális háttérbeli különbségek a lelki jelenségek alakulásában is eltéréseket hoznak létre.

A napjainkban kialakult **konstruktív pedagógia** leegyszerűsítve arra épül, hogy „minden egyén saját maga hozza létre tudását” ezért van szükség a hatások egyéni sajátosságokat is figyelembevevő differenciálására. A tanulást, tanítást jelentősen megváltoztatja ez a pedagógiai didaktikai szemlélet. „A konstruktív didaktikai elképzelésekben – a korábbiaktól eltérően – a tanulási tartalom és annak gyakorlati felhasználása nem válik élesen ketté. A valóságos kontextusba helyezés azt is jelenti, hogy a megtanulandó tartalom a gyakorlati felhasználással együtt, annak tanulást segítő mozzanatait felhasználva szerepeljen.” – írja Nahalka István (i. m. 14. oldal).

A tanulásra, tanításra vonatkoztatva a valós kontextusba ágyazott megismerést Nahalka István az alábbi elvet fogalmazza meg, amelyet a differenciált tanítás során érvényesíteni kell: – **a játékos**

- Az 1900-as évek elején *William Stern* (1871-1938) alkotta meg a „Konvergencia elméletet”. Lényege: a külső környezeti hatások a belső feltételektől függően érvényesülnek. A belső feltételek különbözőek. Az egyéni eltéréseken keresztül érvényesülő hatások jelentős különbségeket eredményeznek. Ezért nem lehet ugyanannak a nevelő hatásnak azonos eredménye. Ezzel az elmélettel hozzájárul a környezet és az öröklés viszonyát tanulmányozó irányzatok továbbfejlődéséhez. A fejlődésben és a teljesítményekben tehát a külső és a belső feltételek konvergálnak.

1911-ben írta meg a „Differenciálpszichológia” című munkáját. A nevéhez fűződik a „perszonalizmus” fogalmának használata. Aki az emberekkel foglalkozik annak nem elegendő az általános jellemzők ismerete, szükség van az egyéni különbségek ismeretére is – vallja Stern.

- *Ernst Kretschmer* (1888-1964) írta a „Testalkat és a jellem” című művét, amelyben a pszichológiai tipológiákat gazdagította, a vérmérséklet és a jellem összefüggéseinek elemzésével.

A piknikus alkat a kedélyes, a kiegyensúlyozott, nyugodt, a leptoszóm a nyúlánk, ingadozó kis teherbírású, az atletikus az indulatos, határozott egyén.

- *Carl Jung* 1933-ban jelentette meg művét: „A lélektani típusok”-ról. Tipizálása alapját a pszichikus aktivitás jelenti, e szerinti a megközelítés szerint kétféle típust különböztet meg: extrovertált – kifelé nyitott, könnyen kapcsolatot teremtő és az introvertált, befelé forduló, kevésbé kommunikáló visszafogott, nehezen kapcsolatot teremtő egyén.

Az antik kultúrából fennmaradó típustant Hippokratész (i.e. 400 körül) állította fel. Az érzelmi reakciók erőssége és tartóssága alapján különböztette meg a négy féle típust:

- szangvinikus (jelentése: bizakodó) gyors érzelmi reakciók, erősek de nem tartósak;
- kolerikus (jelentése: lobbanékony) érzelmei könnyen aktivizálódnak, erősek és tartósak;
- melankolikus (jelentése: szomorú) érzelmei lassan aktivizálódnak, nem erősek, de tartósak;
- flegmatikus (jelentése: közönyös) érzelmei nehezen keletkeznek, gyengék és nem tartósak.

- A tipizálással tovább gazdagodott az egyéni különbségekről kialakult kép. Az 1960-as, 70-es években alakult ki az un.: „vonáspszichológia”, melynek egyik jeles képviselője *Hans J. Eysenek* (1992) a személyiség és az egyéni differenciákról írt művében a két

## **Differenciáló pedagógia**

### **I. A differenciáló pedagógia kialakulásának történeti áttekintése**

A pedagógia elméletét és gyakorlatát a XX. század eleje óta foglalkoztatta az a kérdés, hogy bár a gyermekek életkori sajátosságait tekintve azonos életkorban hasonló fejlettséggel rendelkezzenek, mégis van eltérés a fejlődésben. A nevelési-oktatási intézmények számára is kérdéssé vált, miért van az, hogy a hatások azonosak, a végeredmény: a gyermekek fejlődése, tudása eltéréseket mutat.

A hatások alatt a tanítást értjük ebben az esetben. Kérdés: lehet-e úgy fejleszteni a gyermekeket, hogy azonos szintre jussanak el? Elegendő-e ha kiváló pedagógus tanít, bármit el tud-e érni a gyermekek fejlődését tekintve? Kéttényezős-e a nevelés? Illetve az azonos hatások egyformán segítik-e a gyermekek tanulását, az eredményességet?

A gyermekekről kialakított kép, amely elsősorban az életkori sajátosságokat, a hasonlóságokat ismerte a század elején kialakult fejlődéslélektan, gyermeklélektan kutatásainak eredményeként, később differenciálódott, a különbségek feltárásával. „Az ugyanazon tanulócsoporthoz tartozó gyermekek adott pillanatban és adott témában rendkívül különböző tudással és rendkívül különböző képességekkel rendelkeznek, más és más lehet az a tényező, amely megteremtheti motiváltságukat, más és más módon képesek kommunikálni az adott területen, másként viszonyulhatnak a társaikkal való együttműködéshez. A pedagógiai művészet egyik legfontosabb alkotóeleme ennek a spektrumnak a lehető legjobb ismerete, s ezen ismeret felhasználása a tervezésben, kivitelezésben és az értékelésben ... A differenciáltságoknak szinte minden téren jelen kell lennie a pedagógiai munkában. Nemcsak a feladatok differenciálására van szükség, hanem már a **célok, a gyermekek számára kijelölhető követelmények, az értékelés, a tananyag, az eszközök, az elsajátítás útja és logikája tekintetében is.** A konstruktivizmus és a differenciális pedagógia között mélyen gyökerező szövetség van.” (Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.) Iskolakultúra, 1997/2.)

Több évtized telt el, amíg ez a pedagógiai szemlélet a mindennapi tevékenységben is megjelent, és természetessé vált.

Tekintsük át röviden, milyen fejlődésen ment át a pszichológia, pedagógia tudománya, a gyermekképet, a fejlesztést tekintve.

Tematikailag jó hogyha kapcsolódik a zenehallgatás anyaga a foglalkozás központi gondolatához.

Előre meg kell tervezni a helyszínt is, hisz a befogadónak (a gyerekeknek) fontos, hogy nyugodt körülmények között részesülhessenek a zenei élményben.

Természetesen a gyerekek zenehallgatói magatartása nem azt jelenti, hogy feszült figyelemmel hallgatnak, mint a felnőtt koncertközönség, hanem mozognak a zene ritmusára vagy szavakkal kommentálják a hallott zenét stb. Ha ezt teszik egészen biztosak lehetünk hogy velünk együtt élvezik a zenehallgatást.

Mindebből talán kitűnik, hogy ahhoz, hogy az óvodás gyerekek zenei nevelését pontosan átlássuk, jó általánosan és részletesen is megtervezni a zenei nevelő fejlesztő munkát. Erre biztatok minden kedves, lelkiismeretes óvodapedagógus kollegát a következő közmondással:

„Ha egy dolog érdemes arra, hogy megcsináljuk, akkor arra is érdemes, hogy jól csináljuk meg”

### **FELHASZNÁLT IRODALOM:**

- Projekt Kézikönyv (2002):Válogatás a hazai és külföldi projekt –irodalomból. Összeállította: Hortobágyi Katalin, Közoktatási Modernizációs Közalapítvány Budapest
- Sándor Zsuzsa: (1997)Tantervelemzés és a tanítás tervezése. Segédanyag a vizuális kultúra tanításához, Eötvös József Könyvkiadó Budapest
- A Helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig (1996), Budapesti Tanítóképző Főiskola továbbképző füzetek 2. Budapest (Szerkesztők: Hunyadi Györgyné - M. Nádasi Mária)

kell a tervnek lenni és minél rövidebb szakaszt – pl foglalkozástervezés – gondolunk át, annál részletesebb legyen a tervezés.

Tehát a legbővebb és legkonkrétabb tervezés a vázlatírásban valósul meg.

A foglalkozás tartalmát már a hosszabb távú tervezés tartalmazza, de a konkrét zenei nevelés sokkal többet jelent, mint zenei anyagok egymásmellettsége.

### Az óvodai zenei nevelés tervezése

**A dal – mondóka** anyagot például nem lehet úgy elsajátítani, hogy nem ismerjük a mögötte lévő kultúrát. Még a „Zsipp-zsupp”-ot sem lehet megtanítani anélkül, hogy ne szóljunk a kenderfeldolgozás mozzanatairól.

A gyerekekkel együtt megtanulhatjuk a közös munkaalkalmakhoz fűződő szokásokat, jeles napi szokásokat, közösen betlehemezhetünk, pünkösdölhetünk, gyűjthetünk együtt locsolóverseket, elkészíthetjük együtt azokat az eszközöket, amelyek fokozzák a népi gyermekjátékdalok autentikusságát.

Ha ennek tudatában válogatjuk a dal-mondóka készletet, akkor jobban tudjuk a gyerekeket motiválni és a zenei élmény mellett fejlődik a megfigyelőkészségük, beszédkészségük (aktív, passzív szókinccs), gazdagodik az érzélemviláguk, közelebb kerülnek a természethez és erősödik a szülőföldhöz való kötődésük.

Tovább fokozódik a dal-mondóka hatása a hozzá kapcsolódó mozgással – körjáték, tánc -, és ha a tervezésnél arra is gondolunk, hogy megfelelő teret biztosítsunk a népi gyermekjátékdalok eljátszására, akkor sokat teszünk az óvodásgyerekek ritmuskészségének fejlesztéséért is.

A **készségfejlesztés** (ritmus-, hallásfejlesztés) tervezése terén leginkább arra kell figyelni, hogy egy-egy készségfejlesztési területet sokféle, színes, játékos feladattal fejlesszünk, hogy a gyerekeknek ne megoldandó feladatként, monoton gyakorlásként jelenjen meg a ritmus és hallásfejlesztés, hanem zenei játékként éljék, tapasztalják meg.

Fontos, hogy ne csak reprodukálásra alkalmas feladatokat tervezzünk, hanem biztosítsunk lehetőséget a zenei improvizációra is. A zenei önkifejezés eme formáját is feltétlenül meg kell érzékelni a 3-6 éves korosztálynak.

Az óvodapedagógus tervezőmunkájában nagy jelentőségű a **zenehallgatásra** való készülés. E fontos zenei terület sikerességét nagyban befolyásolja az óvodapedagógus zenei képzettsége, énekes hangszeres tudása, zeneirodalmi tájékozottsága, előadóképessége.

## **Nyitott tervezés:**

### 1. Tematikus tervezés

Egy zárt egység, egy téma foglalkozás rendszerű feldolgozásáról van szó.

Megtervezhető, hogy az adott időkeret alatt mennyit fordíthatok:

- ~ új anyagra
- ~ gyakorlásra
- ~ ismétlésre
- ~ milyen szervezeti formákat alkalmaz
- ~ milyen módszereket
- ~ milyen eszközöket

A tematikus tervezés az óvodai ének-zenei nevelés területén alkalmazható és lehetőséget biztosít a gyerekek aktivitására.

### 2. Epochális tervezés

A Waldorf pedagógia nevezi epochának azokat a hosszú szakaszokat, ahol több napon vagy héten keresztül foglalkoznak ugyanazzal a témával. Az év során különböző epochát váltogatják egymást. Az óvodai ének-zene nevelés tervezésében nem javallott.

### 3. Projekt tervezés

A projekt tervezés a reformpedagógia terméke. Nem akarja felváltani a hagyományos tervezést, hanem kiegészíti, színesíti. Nem egy variáns, hanem alternatíva.

„A projekt egy sajátos tanulási egység, amely középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása vagy megválaszolása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához organikusan kapcsolódik”<sup>40</sup>.

## **Zárt tervezés:**

A zárt tervezésnél az időarányos elosztás dominál. Ez az elrendezés sem jelent változtathatatlan merevséget csak azt, hogy a gyakorlati munkát a tervnek megfelelően ütemezzük, de a pedagógiai munka tényleges eredményei, vagy eredménytelenségei valós tapasztalati szerint módosítható a terv.

A hosszabb egységeknél (3 év, 1 év) nem érdemes a részletes tervezésbe belemenni, hisz még nincs előre valós tapasztalatunk. Minél hosszabb időre tervezünk, annál vázlatosabbnak

---

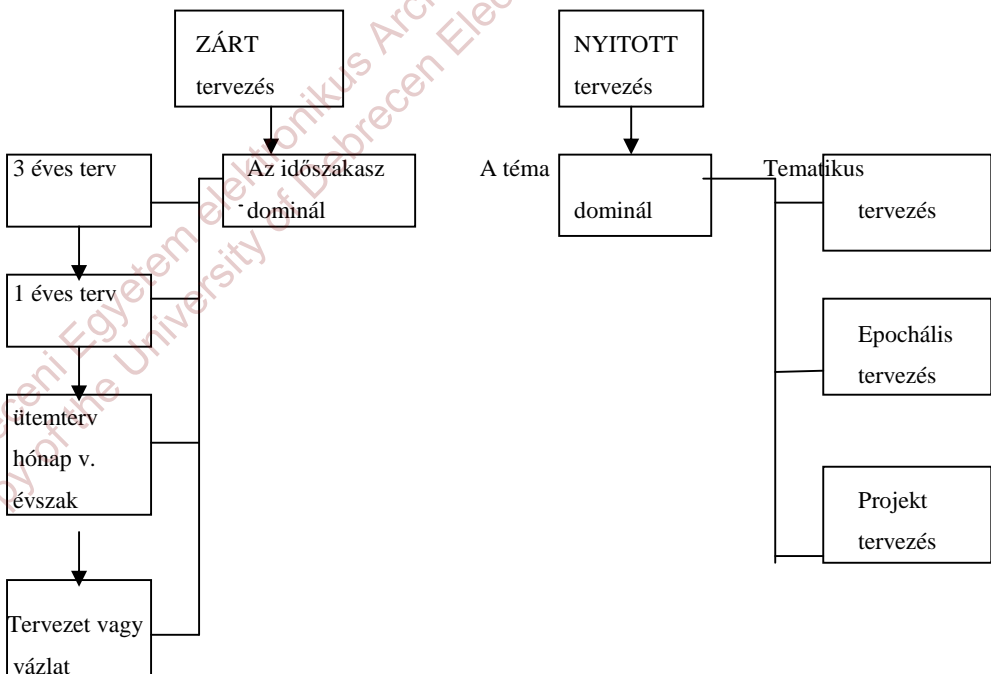
<sup>40</sup> Hortobágyi Katalin (1991): Projekt kézikönyv OKI Iskolafejlesztési Központ., p5.

- ~ a tartalmi munka mellett a zenei nevelés formai lehetőségeire való odafigyelés fokozottabban jelenik meg pl.: komfortos tér kialakítása zárt térben csoportszobában és – megfelelő udvari lehetőségek tükrében – szabadban.
- Az írásban rögzített tervezést nem kell fejben tartani, bármikor fellapozható un. „rögzített emlékezet”.
- A saját terv tükrözi a pedagógus egyéniségét. Ugyanis a mások által kitalált rendszerrel nehezebb azonosulni, mint ami önmagunk fedeztünk fel.  
”Ne veszítsd el magad az egyformaságban”.

### A tervezési szintek

- Óvodai Nevelés Országos Alapprogram (ONAP) országos irányadó oktatáspolitikai dokumentum, amely teret enged különböző pedagógiai törekvéseknek, és módszertani szabadságot biztosít.
- Helyi Nevelési Program (HOP) Szerteágazó praxist tartalmazó legitim program, amely irányítja és orientálja az adott nevelő közösséget
- A Helyi Nevelési Program-ra épülő tervezés

A tervezésnek döntően 2 fajtája ismert



## **A tervezés jó befektetés**

A pedagógiában, és az óvodai zenepedagógiában is vannak preferált, illetve kissé elhanyagolt területek. Úgy érzékelem, hogy jelenleg a tervezőmunka ez utóbbi kategóriába sorolható. Meggyőződésem szerint pedig a tudatos tervezőmunka ma is jó befektetés.

Mivel sem az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjából (ONAP), sem a Helyi Nevelési Program-ból (HOP) nem lehet közvetlenül dolgozni, tehát valamilyen módon konkrétan meg kell tervezni a munkákat annak ellenére, hogy a tervezés nem eszköze a pedagógus ellenőrzésének. A tervezés egy olyan munkaeszköznek minősülő tevékenység, ami nagyban segítheti a tervszerű-nevelőmunkát.

### **A tervezés ellen szóló érvek**

Sokan kételkednek a tervezés hasznosságában, mert

- formálisnak tartják
- egyetlen terv sem valósítható meg 100 %-ban
- szakmai magánügy
- a precízen tervező pedagógus is lehet eredménytelen
- a tervezés megöli a spontaneitást
- sok időt vesz igénybe és csak növeli az adminisztrációt

### **A tervezés mellett szóló érvek:**

- a tervezés segíti a rendszerező-képesség kialakulását
- mozgósítja a szakmai tudást:
  - ~ alaposabbá, mélyebbé teszi a gyermekismeretet, a korcsoporti sajátosságokat, a csoportösszetételi jellegzetességeket
  - ~ koncentrálni az élményszerző tevékenységre, a tapasztalatszerzésre, a motiválás fontosságára
  - ~ figyelembe veszi az óvoda memóriacentrikus sajátosságát
  - ~ nagyobb gondot fordít a zenei tevékenységformák jelentőségére
  - ~ koncentráltabb figyelem övezi az időbeosztást: foglalkozási alkalmak, várható zenei események, ünnepek tervezése révén

- Döntéelméleti szöveggyűjtemény (Szerk.: Pápai Zoltán – Nagy Péter) Aula Kiadó, Budapest, 1991.
- ENGLÄNDER TIBOR: Viaskodás a bizonytalannal. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999.
- Fejezetek a döntéelméletből. (Szerk.: Kindler József) Aula Kiadó, Budapest, 1991.
- GÁSPÁR LÁSZLÓ: Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában. OKKER Oktatási Iroda, Budapest, 1996.
- GUIOT, JEAN M.: Szervezetek és magatartásuk. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1984.
- HANDY, CHARLES B.: Szervezetek irányítása a változó világban. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest, 1986.
- HERSEY, PAUL: A helyzetorientált vezető. Vezetés eltérő helyzetekben. Műszaki Könyvkiadó – McMillan & Baneth Kft. Budapest, é.n.
- KUKORELLI ISTVÁN – SZEBENYI PÉTER: Állampolgári ismeretek. Korona Kiadó, Budapest, 1998.
- Modern politikai filozófia. (Szerk.: Huoranszki Ferenc) Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest, 1998.
- RAWLS, JOHN: Az igazságosság elmélete. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.
- SUTERMEISTER, R. A.: Ember és termelékenység. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1966.

Az illúziókat nehéz szertefosztatni, hiszen mindenki vágyik arra a közösségre, amelyben egyenlő lehet a többiekkel, és szavának pontosan olyan súlya van, mint mindenki másénak, sőt, valójában a többiek együtt sem képesek őt legyőzni. És ez az a pont, ahol az ész által vezetett emberben feltámadhat a rosszabbik énje (dr. Jekyll és Mr. Hyde képére), és a hatalom mámorító érzése megfosztja őt saját szabadságától, és feledtetheti vele, hogy a közösség fölé törekvő ember életképtelen.

Az igazság azonban az, hogy nagyon jól lehet érvényesülni a többiek ellenében, mi több, így lehet csak igazán, és a közösségen kívüli életképtelenség csak evolúciós léptékkal mérve érzékelhető, amihez egy emberélet gyakran kevésnek bizonyul.

Mi legyen hát az egyöntetűség követelményével? Az ember (különösen, ha vezető) optimista kell, hogy legyen, és minden nehézség, sőt kifejezett veszély ellenére is meg kell próbálnia megtalálni azokat a kereteket és korlátokat, amelyek között a vétőjog sokkal inkább áldás, mint átok..

A pedagógia a megtalált arányok tudománya – mondta – mindig iskolakísérletünk vezetője, és hozzátette: az arányérzék pedig maga az intelligencia. Úgy gondolom, ez a feladat a vezetésben: intelligenciánk szakadatlan fejlesztésével megtalálni a folyton változó, de mindenben benne rejlő, mindent mozgató és mindent féken tartó arányokat.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- A racionális döntések elmélete. (Szerk.: Csontos László) Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest, 1998.
- Akadémiai Kislexikon. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.
- Államelmélet. (Szerk.: Takács Péter) Miskolci Egyetem Jogtör-téneti és Jogelméleti Intézete. Miskolc, 1997.
- Az emberiség krónikája. Officina Nova Kiadó, Budapest, é.n.
- BAKACSI GYULA: Szervezeti magatartás és vezetés. KJK – KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest, 2001.
- BAKOS FERENC: Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1995.
- BAYER JÓZSEF: A politikatudomány alapjai. Napvilág Kiadó, Budapest, 1999.
- CSEPELI GYÖRGY: Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.
- DOBÁK MIKLÓS: Szervezeti formák és vezetés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1998.

Vannak azonban területek, amelyeken *hasznos* lehet a vétó: például a fejlesztési program sarkalatos kérdéseiben, pedagógiai program, tantervi és tantárgyi rendszer, óratervi háló, az értékelési és vizsgarendszer kialakításában.

Ingoványos terület ebből a szempontból a személyi ügyek kérdése, ahol elvileg hasznos lehetne a vétó, de ez nehezen kézben tartható, ellenőrizhető következményekkel járó folyamatokhoz vezethet. Kipróbáltuk, és botrány lett belőle.

Sajátos dilemmákat okoz annak meghatározása, hogy egy szakmai kérdés meddig az érintett érdekcsoport ügye, és *mikortól válik testületi üggyé*. Nyilvánvaló, hogy például a kémiaszertár használati rendje nem plenáris ügy, de az már valószínűleg igen, ha a természettudományos munkaközösség olyan követelményeket támaszt a gyerekekkel szemben, hogy az a (gyerekeken túl) többiek munkáját is súlyosan hátráltatja vagy veszélyezteti, és itt a többiek akár vétóval is élhetnek az iskola egészének érdekében.

Hihetetlenül nehéz eldönteni már azt is, hogy mik a tantestület egészének kompetenciájába tartozó döntések, és még nehezebb a konkrét szituáció ismerete nélkül azt meghatározni, hogy milyen kérdésekben legyen egyöntetűség, amikor jól tudjuk, hogy az egyéni érdekek mennyire plurálisak. És ez így van jól.

## **BEFEJEZÉS GYANÁNT MÉG EGYSZER AZ ILLÚZIÓKRÓL**

Az iskolai gyakorlatban sokkal nagyobb jelentősége van a közös döntések technikájának, mint az az első pillantásra tűnik. A többségi szavazást gyakorta tekintjük a hatalom legfőbb korlátjának, ami igaz is (ahogy Spinozánál láttuk). Az egyöntetűség követelménye azonban, minden hátránya ellenére is, *szélesebb körben* lenne alkalmazható, mint amit a napi gyakorlat mutat.

Hiszen nemcsak a demonstratív összetartozás és egyetértés olykor fölösleges és álságos luxusát eredményezheti, hanem az individuumok mélyebb, elsősorban lélektani dimenzióit hozhatja mozgásba: főleg a fontosság tudatot (szükség van rám is, mert nélkülem nem lehet döntést hozni), az igazságérzetet (a vétó megakadályozhatja az én igazságom lesöprését) és – amint azt saját tapasztalataink mutatták – a kollektív felelősségtudatot és feladatalkötelezettséget fokozza, még akkor is, ha ez nagyon lassan, néhány embernél nem is érzékelhető módon alakul ki. Nem volt olyan kollégánk, akire a vétójog ne lett volna hatással, mindenki érezte, néha drámai erővel, hogy micsoda különbség van a többségi (különösen a titkos) szavazás személytelen felelőssége, és a vétójog borzalmas ereje között.

d) ha az alternatívák olyan jellegűek, hogy több is kipróbálható, akkor **elodázzuk** a döntést, és előzetes próbának vetjük elő a különböző lehetőségeket.

Ezek mindegyikét kipróbáltuk, bár az a) és a c) pontot igen ritkán (a c) talán csak elméleti lehetőség maradt).

Egy dolgot nem próbáltunk ki soha, nevezetesen, hogy nem egyéneknek, hanem **csoporthoz tartozóknak adunk vétójogot**. Pedig ez is ismert eljárás, enyhe eufémizmussal érdekegyeztetési mechanizmusnak nevezik. Most úgy gondolom, a csoportos vétójog segíthet kiküszöbölni a zavaró és végletesen individualista érdekek kerékkötését, és mivel az iskolán belül egyébként is létező érdekcsoportokról van szó (munkaközösségek), nagyobb az esély arra, hogy ezek a társaságok szervezeti érdekeket követnek. Egy feltétel azonban kell, hogy legyen a csoportos vétó hatékonyságával kapcsolatban: a *csoporthoz tartozó belüli döntések* nem születhetnek vétójog alapján, *csak többségi szavazással*. Ez a kritérium a vétójog méltatása során elég barátságtalan, de nincs más lehetőség, hiszen ha a csoportokon belül is létezik a vétó, akkor legfeljebb annyi történik, hogy az egyének meggyőzése nem a nyílt színen, a közösség egésze előtt zajlik, hanem a hátsó színpadon. Ennek is lehetnek persze előnyei, például időt és fáradságot takaríthat meg a testület többi tagjának, de ezek nem jelentenek lényegi változást.

Meggondolandó tehát, hogy az iskolai döntési tartalmakat **megosszuk** aszerint, hogy *az adott kérdésben ki birtokolja a vétójogot*. Mert lehetnek olyan ügyek, ahol nem egyéni, hanem szakmai érdekek ütköznek (nem mintha a kettő kizárná egymást, de tapasztalataim szerint a csoportokban hozott szakmai döntések meggyőzőbbek a többiek számára).

### **„Vétógyanús” döntéstartalmak az iskolában**

Ez a kérdés a legnehezebb, hiszen alapvetően a személyes érintettségnek kell mérvadósnak lenni annak az eldöntésében, hogy **melyek** az egyöntetűséget igénylő döntések. További kérdés, hogy **ki** dönti el mindezt. Alapvető szerepe van természetesen az *igazgatónak*, hiszen ő a törvényes hatalom birtokosa és első számú felelőse az iskolának, azonban úgy gondolom, a tantestületeknek is joguk van annak eldöntésére, hogy milyen témákban kívánnak élni vétójogukkal. (Legfeljebb nemtetszés esetén az igazgató is vétót emel.)

Kétségtelen ugyanakkor, hogy vannak olyan esetek, amikor **nem** lehet szó vétóról: ilyenek a törvények, az iskolához képest külső, de rá nézve kötelező rendelkezések (pl. a fenntartó részéről) által szabályozott dolgok, bár ezek gyakran döntések alapját sem képezik (gyermeki jogok, vagy általában az emberi és személyiségi jogok, bizonyos gazdasági ügyek).

Vagyis minél érettebb egy tag, annál kevésbé számíthatunk arra, hogy vétójogát szervezeti értelemben „veszélyesen” használja. Konkrét következménye pedig mindennek az, hogy a szervezeten belül érett egyének vétója *kevésbé veszélyes* (azaz hátramosztító, fölösleges, csak a folyamatok elodázására, a többiek bosszantására, zsarolására esetleg bosszúállásra alkalmas) ugyan, ám stratégiai szempontból *nagyobb figyelmet* igényel.

Rendkívül tanulságos volt az a jelenség, amit a bekerülő új kollégáknál tapasztaltunk viszonylag rövid időn belül. Kiderült ugyanis, hogy az éretlenek (életkortól persze ez nemigen függött) hamar rádöbbennek fokozott felelősségükre, és elkezdik szervezeten belül is motiváltabban figyelni a körülöttük zajló eseményeket. Ezt fokozza a többiek hatása, akik nem pusztán felebaráti szeretetből, hanem a saját érdekükben kezdik képezni a „célszemélyt” az adott szervezeti programból. Az érettség tehát *nemcsak feltétele, hanem eredménye* is volt a vétójog alkalmazásának.

Jogos persze a kérdés, mi van azokkal, akik szándékosan éretlenek, azaz nem is érdekli őket az iskola. Az a furcsaság alakult ki ezzel kapcsolatban, hogy ezek a kollégák a szervezeti döntések aspektusából nézve *közömbös szervezeti tagok*. Mindaddig így van ez, amíg a közösen – akár egyhangúan – meghozott döntéseknek viselik a következményeit, és vállalják az ezzel járó feladatokat. Volt ilyen kollégánk, nem volt deviáns, a kötelességeit teljesítette, de a csoportos döntéshozatalban (mivel soha nem élt vétójogával, és véleményt is ritkán nyilvánított) nem volt feltűnő.

### **Egyéni vagy csoportos vétójog?**

A vétót mi egyéneknek biztosítottuk, pontosan a dolgozat elején ismertetett indokok miatt. Állandó küszködést jelentett azonban a tantestület eleinte erős fluktuációja miatt az éretlen vagy félérett személyiségek folyamatos jelenléte. Ezt akkor csak úgy lehetett kiküszöbölni, hogy:

- a) *csökkentjük* az egyöntetű döntést igénylő területek számát;
- b) megpróbáljuk előre alaposan megmagyarázni, megindokolni a választási alternatívákat, azaz követjük az *éber információfeldolgozás* döntésmódotból ismert modelljét<sup>39</sup> az alkuk során;
- c) bizonyos delegált döntési kompetenciákat *kiemelünk* a testület köréből, és az iskolavezetőségre bízunk;

---

<sup>39</sup> Anatol Rapoport: A döntéshozatal pszichológiája. In: Döntésméleti szöveggyűjtemény (Szerk.: Pápai Zoltán – Nagy Péter) Aula Kiadó, Budapest, 1991. 97. o.

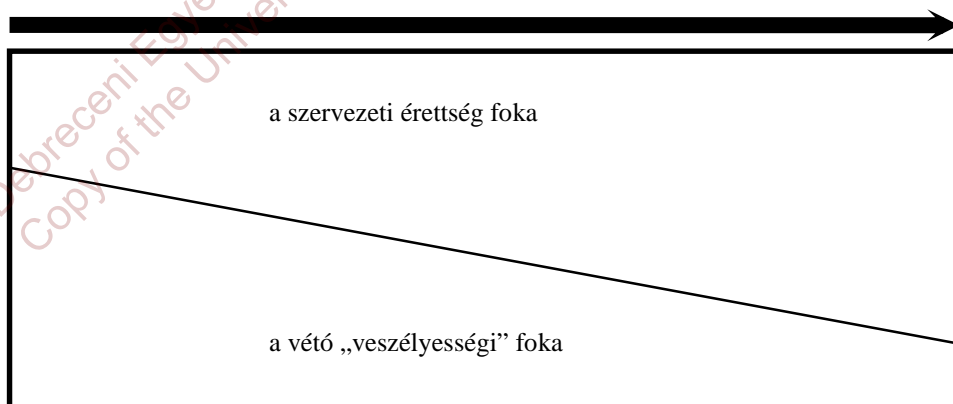
*közösségi értékek és érdekek tudatos és felelős keresésének* a kritériuma. Ez a kijelentés még Nagelre is igaz, a többiekhez képest azzal a különbséggel, hogy ő nem valamilyen, az egyének érdekeinek transzformálódott szummációját tekinti közösségi érdekek, hanem egyszerűen az összes többi ember érdekének a halmazát. A cselekvő egyén számára azonban ez a különbség nem releváns, hiszen így is, úgy is a többiekhez kell viszonyítania tetteit. A közösségi érdekek keresése híján elvileg sem jöhet létre egyöntetűség.

Ha szervezetekre transzponáljuk ezt a logikát, akkor nem adódik más következtetés, mint az, hogy a *közösségi érdekek* (azaz a szervezeti célok) *követését az egyének szervezeti érettségével kell korreláltatnunk*.

Minél *inkább érett* ugyanis szervezetileg valaki, annál *nagyobb valószínűséggel és hatékonysággal fogja követni a szervezeti célokat*, még akkor is, ha pillanatnyilag az ennek szellemében meghozott döntése közvetlen személyes érdekeinek sérülésével jár. Annál is inkább, mert az érett személyiség belátja, hogy hosszú távú egyéni érdekei egybeesnek a szervezeti érdekekkel.

Hangsúlyoznunk kell, hogy a szervezeti célok követése, illetve nem követése nem emocionális színezetű, hiszen nem az egyéni szándékok, jó- vagy rosszindulat kérdéséről van itt szó, hanem arról, hogy az éretlen személyiség olykor objektív okok (tapasztalatok, szaktudás, innovációs hajlam hiánya vagy fejletlensége stb.) miatt nem képes az egyéni és a szervezeti célok közötti distinkcióra. Ha ehhez még valaki rosszindulatú is, vagy egyszerűen csak állandó oppozícióban van a szervezeten belül, az már szinte kezelhetetlen helyzeteket eredményezhet. Ebben az esetben merül fel teljesen érthetően az a kérdés, hogy szabad-e egyáltalán vétőjogot adni a tagoknak.

Mert ha kontinuumként ábrázoljuk a szervezeti érettséget, és azt, hogy a vétő a spektrum különböző pontjain elhelyezkedő emberek kezében áldás vagy átok-e, akkor nagyjából a következő összefüggést kapjuk:



zárványként léteznek, akik tudatosan vagy sem, de a hosszú távú szervezeti célok ellenében hatnak. Ebben az esetben nincs más lehetőség a vezető számára, mint akár adminisztratív eszközökkel is, de *megszüntetni az érdekegybeesést*.

Saját iskolai gyakorlatunkban különleges szint képviselt az alkuk körében a korábban már említett elv, az „*egyenlőtlen fejlesztés stratégiája – döntő áttörés taktikája*”.

Ez „azon a felismerésen alapul, hogy a komplex rendszerek általában egyenlőtlenül fejlődnek és a döntő áttörések (egy új, fontos terület meghódítása, egy új vívmány elérése stb.) az egyenlőtlenül rendelkezésre álló fejlesztési lehetőségek maximális kiaknázását jelentik. Ez nemcsak a rendszer fejlődési dinamikájának figyelembe vételét kívánja, hanem a szükségképpen véges pedagógiai erőforrások gazdaságos felhasználását is”<sup>36</sup>.

És azt is jelenti, hogy a folyamatos változás állapotában lévő *szervezet nem nyit meg egyszerre minden frontot*, ami nemcsak erőforrás-gazdálkodási szempontból, hanem a „mindig minden mozog” ostrompszichózisát is tompítja. A gyakorlatban ez úgy jelent meg, hogy mindig voltak kiemelt fejlesztési területek (diákönkormányzat, gazdálkodás, tantárgyi rendszer, PR-tevékenység, vizsgarendszer, számítástechnika, könyvtár stb.), amelyek meghatározott időintervallumon belül többet kaptak pénzben, figyelemben, mint a többiek. Ez azonban csak komoly és olykor adáz alkuk révén jöhetett létre, ugyanis a *kiemelt területek megválasztása* is vétős döntés volt! A rendszer életképessége persze először az éppen kedvezményezettet győzte meg, de előbb-utóbb mindenki bekerült a „közösség cukros dobozába”.

### **A szervezeten belül érett személyiség és a vétőjog**

A szervezeten belül érett személyiség fogalmát és tipizálását a HERSEY–BLANCHARD-modellből<sup>37</sup> és Chris ARGYRIS érettség-felfogásából<sup>38</sup> vettem. Az egyszerűség kedvéért most azzal a feltevéssel élek – noha meggyőződésem, hogy ez nem mindig igaz –, hogy a szervezet élén álló vezető érett személyiség, azaz a) képes elvégezni a rábízott feladatokat; b) hajlandó erre; c) képes és hajlandó felelősséget vállalni.

Mindezek a kérdések azért fontosak a vétőjoggal kapcsolatban, mert mindegyik elméleti megfontolásban (kivéve talán Hobbes szélsőségesen individualista álláspontját) ott rejlik a

<sup>36</sup> Gáspár László: Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában. OKKER Oktatási Iroda, Budapest, 1996. 145. o.

<sup>37</sup> Bakacsi Gyula: Szervezeti magatartás és vezetés. KJK – KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest, 2001. 200. o., Hersey, Paul: A helyzetorientált vezető. Vezetés eltérő helyzetekben. Műszaki Könyvkiadó – McMillan & Baneth Kft. Budapest, én.

<sup>38</sup> Chris Argyris: Az emberi személyiség. In: Sutermeister, R. A.: Ember és termelékenység. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1966. 107. o.

*tudják, ki emelt vétót.* Ha ez a személy a csoportban központi szerepet tölt be (bármilyen alapon), akkor az ő véleménye a csoporttagok gondolkodását, igazodási hajlamát erősebben befolyásolja. Ez persze természetes, ám a vétó a csoportcentrumban álló emberek kezében sokkal *veszélyesebb*, és a saját érdekvérvényesítésüket tekintve *hatékonyabb* eszköz, mint másoknál. A kijelentés igaz minden véleménynyilvánítási alkalomra, az egyszerű többségi szavazásra is, ám ez a hatás felerősödik és felgyorsítja a többiek meggyőzési folyamatát is a vétó alkalmazásával. Átéltük ezt annak idején, sőt, sok változás időlegesen el is maradt ilyen okok miatt.

Mindebből persze következik, hogy a vétójog csak akkor lehet áldás, ha a testületben *nem alakul ki kettős vagy többes hatalom*, ellenkező esetben totális anarchia, sőt működésképtelenség<sup>34</sup> köszönthet ránk.

Ha nagyon eltérő változtatási szándékok feszülnek egymásnak, vagy gyakori a „vétós” döntés, esetleg túl sok a választható alternatíva, akkor kerül reflektorfénybe az egyébként is folyamatosan zajló *alku*. Az alku ebben az esetben nem más, mint az a mechanizmus, amelynek segítségével az ellenérdekelt felek saját hatalmuk alkalmazásával (vagy csak fenyegetéssel) megpróbálják *megakadályozni a többieket* az egyébként mindenki által elfogadott *vétójogok* érvényesítésében.

A leírás drámaian hangzik, pedig ezek az alkuk többnyire békés, sőt kedélyes módon zajlanak, a hatalom gyakran csak annyit jelent, hogy az egyik fél hajlandó jövőbeli döntésekben lemondani a vétóról, cserébe a másik fél hasonló viselkedéséért. Ezek az alkuk a kölcsönösség jegyében köttenek, hiszen a „ma nekem, holnap neked” elv alapján mindenkire sor kerülhet. Valójában a Nagel által említett fontossági sorrend kialakításáról van itt szó, noha ezt a sorrendet nemcsak a hipotetikus hasznosság, hanem az egyének vagy csoportok szociális penetranciája (lobbyképessége) is döntő mértékben meghatározza. Egyszerűsíti a megegyezést, ha több kérdéstről egymással összefüggésben, de legalább szimultán döntünk, mert: „az egyhangú egyetértést kívánó intézkedések gyakran csak úgy kezdeményezhetők, ha több kapcsolódik össze”<sup>35</sup>.

Amilyen hasznos lehet az alku a döntéshozatal eredményét tekintve, legalább olyan káros is, amennyiben a folyamatos alkukényszer miatt állandó érdekszövetségek, *koalíciók alakulhatnak ki*, amelyek többségi szavazás során talán nem, de a vétó alkalmazásával már jelentős befolyásra tehetnek szert. Ez azonban csak akkor veszélyes, ha a közösségen belüli

---

<sup>34</sup> Az iskolák működésképtelensége itt nem azt jelenti, hogy be kell zárni, ennél sokkal veszélyesebb a helyzet: látszólag minden megy a maga útján, csak éppen *a rendszer elveszíti az alkalmazkodóképességét*, nem vesz tudomást sem a belső, sem a külső környezeti változásokról, és az összeomlás végzettszerűen, de gyakran váratlanul következik be.

<sup>35</sup> Thomas C. Schelling: Esszé az alkuról. In: A racionális döntések elmélete. (Szerk.: Csontos László) Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest, 1998. 250. o.

Különösen hasznos lehet ez azokban a gyakori, de soha nyíltan meg nem fogalmazott iskolai szituációkban, amikor a közérdek nem esik egybe a közakarral, vagyis az eredendő egyéni érdekből született vétó éppen *egybeesik a közösség hosszú távú érdekeivel* (a rövid távú, közvetlen érdekek helyes megítélése már kevésbé „hibahelyes”).

Tömeges és tipikus példák erre azok a képtelen<sup>32</sup> vállalkozások, amelyekben a közepes, de még inkább a kis méretű falusi-községi-kisvárosi (10-15 ezer lakosú helyeken) középiskolák elkezdtek „szerkezetet váltani”, hat- vagy nyolc évfolyamossá lenni. Ez rövidtávon (általában ez egy vagy két beiskolázott évfolyamot jelentett) prosperálásnak tűnő stagnálást, néhány év múltán azonban az eredeti tempónál is gyorsabb eróziót eredményezett. Ennek súlyos szociológiai okai vannak, amelyet a nevelésszociológusok előre jeleztek, mégsem vette őket komolyan senki. Ha ezekben a döntésekben valakinek vétójoga lett volna (akár az iskolában, akár a fenntartónál), felbecsülhetetlen hasznot hajtott volna az intézménynek, még akkor is, ha az ő érve kevésbé tudományos, például mindössze annyi, hogy félt volna a megszokottnál kisebb gyerekeket tanítani.

Ugyanez a helyzet állt elő az első „szabad”, az 1985. oktatási törvény után zajló igazgatóválasztásokkor is: a nevelőtestületek (és persze az önkormányzatok is) igen gyakran a bábként mozgatható, megvezethető, a tantestületet mindenféle pedagógiai újításokkal nem zaklató jelöltek jutatták első helyhez. Mondani sem kell, hogy ez nem elsősorban a pedagógiai munkáért lelkesedően iskolákban történt. Egy vétó, még ha esetleg személyes sérelmeken alapult volna is, hosszú távon mindenkinek jobb lett volna.

A példákat a napi működésből is lehetne még sorolni (az egy tanárra alapozó tagozatokról, a diákrádió nyugalmi szempontok miatti elhallgattatásáról, a szülők iskolából való időszakos kitiltásáról stb.), azonban itt meg kell állni egy pillanatra.

A hasznosnak bizonyuló, noha az események logikájával a legkevésbé összefüggő motivációjú vétó a csalhatatlanság érzését keltheti: „ugye megmondtam(tuk)”, „lám, mégis nekem (nekünk) lett igazunk”. Hasonló ez, vagy talán ugyanaz, mint amit a döntésméletben a reprezentativitás-heurisztika torzításai között a „véletlen helytelen értelmezése” kifejezéssel tartunk nyilván.<sup>33</sup> A szervezeti *eredmények* szempontjából aktuálisan ugyan teljesen indifferens, hogy a vétó milyen megfontolásból született, ám a szervezeti *folyamatokra* rendkívül rossz hatással lehet.

**Csoportdinamikai** aspektusból fontosnak tűnik annak megkülönböztetése, hogy a szavazás nyílt vagy titkos módon zajlott-e. A közösségre ugyanis teljesen másképp hat, ha

<sup>32</sup> A legjobb kifejezés itt az ‘eszement’ volna, de az meglehetősen stílustörő, csak a lábjegyzet viseli el.

<sup>33</sup> Engländer Tibor: Viaskodás a bizonytalannal. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999. 40. o.

A fontossági sorrend fenti kritériumainak konkrét megjelenési formája volt annak idején a mi iskolai gyakorlatunkban az úgynevezett „egyenlőtlen fejlesztés – döntő áttörés” elve, amit a későbbiekben mutatunk be.

## ÚJRA AZ ISKOLAI GYAKORLATRÓL – AZ ELMÉLET BIRTOKÁBAN

Az elméletből szerzett ismeretek megnyugtatóan hatnak abból a szempontból, hogy nem egy vezető személyes passziója volt csupán nálunk a vétójog, hanem annak igen komoly elméleti megfontolások is állnak a háttérben<sup>31</sup>.

Ha összefoglalóan kellene a vétójogot értékelni, nagyon kívánczokna elemzési szempontként az előnyök és a hátrányok elemzése. Ettől azonban eltekintünk, hiszen a hátrányok olyan súlyosak és nyilvánvalóak, hogy kár rájuk külön szót vesztegetni, annál is kevésbé, mert a dolog jellegéből fakadóan elvileg sem feloldható problémákat jelentenek. Azonban épp a hátrányai azok, amelyek óriási hozadékkal is járhatnak, hiszen a szervezet egésze szempontjából a kritikus fejlesztési kérdésekben kialakult konszenzus a garanciája a sikernek, legalábbis hosszú távon.

Az elemzés szempontjául most más paramétereket választunk, olyanokat, amelyek nem elsősorban az eredményre, hanem a döntési folyamatra, a vétó *hatásmechanizmusára* vonatkoznak. Itt már nem választom külön, hogy melyik következtetések és kijelentések adódnak az elméletben leírtak végiggondolásából, és melyek a gyakorlati tapasztalatokból, hanem megelégszem egyfajta aggregált *elméleti-empirikus következtetés- és véleményhalmazzal*, amely a korrekt tudományos próbákat nem biztos, hogy kiállná (bár szeretném hinni, hogy ha mégis, akkor az azért nem csak a véletlen műve lenne).

### A vétójog mint az egyén és a közösség interakciója

A vétónak minden bizonnyal az egyik legfontosabb tulajdonsága, hogy lehetővé teszi az *egyéni érdekek garantált érvényesülését*, vagy ha azt közvetlenül nem is (hiszen azért, mert valaminek ellene szavazok, még nem az én álláspontom győzedelmeskedik), de esélyt ad arra, hogy egy következő választási fordulóban, ami a vétót törvényszerűen követi, már az általam képviselt alternatíva nyerjen. Ez szintiszta *individualizmus*, ami nem jelent feltétlenül negatív konnotációt (egy embernek is lehet igaza az összes többivel szemben).

<sup>31</sup> Személyes meggyőződésem ugyanakkor, hogy a bevezetést nem annyira erkölcsfilozófiai és döntésméleti tanulmányok, sokkal inkább a vezető korábbi tapasztalatai, valamint igen magas szintű filozófiai iskolázottsága és gyakorlati érzéke indokolta.

minden kétséget kizáróan a közösség (a szervezet) értékeit, érdekeit képviselik, illetve olyan emberek esetében, akik tudatosan keresik ezeket az értékeket (ez közvetlenül vezet bennünket a szervezeti célokkal való azonosulás fontosságához, valamint felveti az egyének szervezeti szempontú érettségét).

Igen ám, de biztos-e, hogy az egyöntetűen kiválasztott elvek abszolút értelemben helyesek, vagy ahogyan Thomas NAGEL teszi fel a kérdést: „miért fogalmazza meg helyesen az erkölcsi korlátokat az az egyhangú döntés, amelyet a tudatlanság feltétele mellett hoznak, anélkül, hogy feltételeznénk, hogy mindenki egyenlő eséllyel válhat bárkivé a társadalomban”<sup>27</sup>. Hol marad az egyéni jogok figyelembe vétele, ha a közösség is tévedhet (mint Rousseu-nál)?

„Az egyéni jogok elismerése azt jelenti, hogy elfogadjuk az egyhangúság követelményét olyankor, amikor mások igényeit mérlegeljük saját cselekedetünk elfogadhatóságával kapcsolatban”<sup>28</sup>

– adja meg a választ Nagel. Vagyis nemcsak önmagában az absztrahálódott közösségi érdekeket kell követnem, hanem a közösség minden egyes tagjának az érdekeit, és *ebben kell egyöntetűnek* lenni, azaz senkinek az érdekeit nem hagyhatom figyelmen kívül, és fordítva: mindenkinek egyet kell értenie az én cselekedetemmel.

Tulajdonképpen ez, a mindenki számára való elfogadhatóság elve teszi rendkívül vonzóvá az **egyenlőség** eszméjét. Hogyan létezhet egyenlőség, amikor az érdekütközések megakadályozzák a mindenki számára elfogadható eredmény kialakítását?

Nagel nagyon szemléletes példákon vezeti le, hogy a fontossági sorrend (döntések esetén az alternatívák preferenciája) megállapítására a legjobb módszer, ha „*minden* javulást sürgetőbbnek tekintünk a rosszabb helyzetben lévőkénél, mint a jobb helyzetben lévőkénél”<sup>29</sup> (az orvostudomány alapszabálya: mindig a legsúlyosabb sérültet kell először ellátni), vagy módosított megfogalmazásban: nagyobb fontosságot kell tulajdonítani „a skála magasabb pontjain bekövetkező nagy javulásoknak, mint a kis javulásoknak a skála alacsonyabb pontjain”<sup>30</sup>,

Ez az elv rendkívül egyszerű végkövetkeztetéshez vezet (amit persze a gyakorlatban gyötrelmesen nehéz érvényesíteni): mindig azt az alternatívát kell választani, amelyik a *legkevésbé elfogadhatatlan* mindenki számára.

---

<sup>27</sup> Thomas Nagel: Egyenlőség. In: Modern politikai filozófia. (Szerk.: Huoranszki Ferenc) Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest, 1998. 90. o.

<sup>28</sup> Uo.

<sup>29</sup> Uo.: 92. o.

<sup>30</sup> Uo.

létezésére nincsenek konkrét bizonyítékok, és a hatalom kialakulása után az már az egyének joglemondása nélkül is működik<sup>22</sup>, vagyis a társadalmi szerződés teljesen értelmetlen.

A 20. században azonban ezek az szerződéselméletek *megújult formában* tértek vissza, legismertebb képviselőik James BUCHANAN és John RAWLS. Előbbi éppen a társadalmi döntések kapcsán érinti az egyöntetű elfogadottság kérdéskörét, utóbbi pedig az igazságosság problémáival foglalkozva tett szert hírnévre.

Az igazságosság két fő elve Rawls szerint:

1. „minden személynek egyenlő joga van a másokéval összeegyeztethető legkiterjedtebb alapvető szabadságra”<sup>23</sup> (hasonlóan, mint Hobbes-nál);

2. „a társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségeknek úgy kell alakulniuk, hogy

a) okkal várhassuk, hogy mindenki számára előnyösek ...

b) olyan pozíciókhoz és hivatalokhoz kötődjenek, amelyek mindenki előtt nyitva állnak.”<sup>24</sup>

Mindezek az elvek közvetlenül vagy közvetve az emberek teljes egyetértése révén legitimálódnak és jelentik az igazságos társadalmi működés alapjait. Az egyöntetűség feltétele Rawls szerint a *tudatlanság fátyla*, vagyis az a helyzet, amikor a felek úgy hoznak döntést, hogy bizonyos információk hiányoznak (Herbert SIMON korlátozott racionalitás-elméletével rokon elgondolás, csak ott az információhiány nem előzetes feltétel, hanem folyamatbeli állapot), ugyanis csak ez a feltétel tudja semlegesíteni az egyéni érdekek hatásait.

Ebben az értelemben **igazságos** az, ha „mindenki előre egyetért azokban az elvekben, amelyek segítségével egymással szemben támasztott igényeik rangsorolhatók”<sup>25</sup>. Ennek a kitételnek a következménye viszont az, hogy „az egyöntetű megállapodás követelménye az olyan emberi lény eszméjéhez kapcsol minket, aki a társadalmi unió tagjaként a közösség értékeit keresi”<sup>26</sup>.

A kör tehát bezárult, megérkeztünk a kanti és rousseau-i értelemben vett erkölcsös emberhez és az általános akarathoz. Természetesen ez vulgáris leegyszerűsítése Rawls nézeteinek, de eredeti problémánk szempontjából ezek a sarokpontok.

Szembesítve ezt általában a szervezeti, különösen pedig az iskolai döntésekkel, arra a megállapításra juthatunk, hogy az **egyöntetűség követelménye** csak előre, *közösen megállapított elvek szerint értelmezhető kérdésekben* létezhet, és csak olyan döntéstartalmakban, amelyek

<sup>22</sup> A társadalmi szerződés klasszikus elméletei. In: Államelmélet. (Szerk.: Takács Péter) Miskolci Egyetem Jogtörténeti és Jogelméleti Intézete. Miskolc, 1997. 99. o.

<sup>23</sup> John Rawls: Az igazságosság elmélete. Osiris Kiadó, Budapest, 1997. 87. o.

<sup>24</sup> Uo.

<sup>25</sup> Uo.: 652. o.

<sup>26</sup> Uo.: 653. o.

üggyvédje”, és ez akkor is jó, ha nem az alternatívák elemzése során, hanem csak az alternatívaválasztás aktusakor nyilvánul meg ebben a szerepben az illető). Ez igaz.

Ugyanakkor a vétóval gyakran élőkkel szemben beindulhat egy olyan *közös nyomás*, amely egyébként még nem létező vagy nem kifejtett **csoportgondolkodási szimptómákat generálhat**. Valójában olyan népharag, olykor bűnbakképzési mechanizmus ez, amely a csoport gyakori döntésképtelenségét egy személyre vezeti vissza, és ahhoz a furcsa jelenséghez vezethet – amelyet a tantestületben annak idején átéltünk –, hogy bizonyos érveket, aspektusokat nem azért nem hallgatunk meg, vagy veszünk figyelembe, mert azok a csoport értékeivel ömagábanvéve ellentétesek voltak (ezen a ponton érhető tetten, hogy nem klasszikus csoportgondolkodásról volt még szó), hanem azért, mert X. vagy Y. hangoztatta őket.

Olyan paradoxon ez, amely súlyosan esik a latba az egyöntetűség követelményével kapcsolatban, különösen, ha a csoportgondolkodás előzetes feltételei<sup>20</sup> adottak és folyamatos időnyomásos helyzet alakul ki a szervezetben (a tantestületekben ráadásul sajátos affinitás érzékelhető az állandó gyors döntéshozatal kényszere iránt).

Komplex szervezetfejlesztés esetén, különösen, ha a szervezeti változások mértéke a legtöbb paraméter (a változás terjedelme, mértéke, hatóköre, szintje, és alapvető céljai) tekintetében radikális<sup>21</sup>, gyakran van jelen a csoportgondolkodás objektív kockázati tényezőinek zöme.

Ezek eredő hatását csak súlyosbítja az, ha az adott szervezet koncipiált változásai **nagyon eltérnek** a hasonló jellegű szervezetek strukturális és funkcionális hagyományaitól. Iskolák esetében tehát *minél lényegesebb területeket* érint a fejlesztés (pl. tantárgyi rendszer, értékelési eljárás, a diákok önkormányzati jogainak spektrumszélessége), *annál nagyobb az esély a csoportgondolkodás kialakulására*, mind a program melletti, mind az ellene fellépő elfogultságok irányában.

### **Modern társadalmi szerződések helyett: az igazságosság és az egyenlőség kérdései**

A társadalmiszerződés-elméletek komoly kritikát is kiváltottak, az ellenzők legismertebbjei Hume, Burke és Hegel voltak. Szerintük ilyen fiktív társadalmi szerződések

---

<sup>20</sup> Janis szerint (hivatkozik rá Csepeli György) ilyenek a csoport elszigetelődése; a vezetési kultúra hiányosságai; szabályozatlan működés; az egyének homogenitása; a külső fenyegetettség; az időhiány; az erkölcsi és a politikai értékek ellentéte. Csepeli György im. 433. o.

<sup>21</sup> A radikális vs. inkrementális változások kategóriái Dobák Miklós és munkatársai rendszeréből származnak: Dobák Miklós: Szervezeti formák és vezetés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1998. 191. o.

megvalósító akarata”<sup>19</sup>. Vagyis az összes akaratból, érdekből (döntési kompetenciákból) azok, amelyek mindenki számára egyaránt értékesek. A közakarat persze nem mindig fejezi ki a közérdeket (azaz a közösség tagjai egyénileg és többségben is tévedhetnek), éppen ezért a rousseau-i általános akarat valamiféle kívülről, a szerződésben részt vevő felektől függetlenül létező erő, amely épp a szerződés létét kérdőjelezi meg.

*Döntésméleti* szempontból számunkra mégis kiemelhető ennek az elméletnek két pillére: az egyik az, hogy a közösség *sem tévedhetetlen*, amiből praktikusán és közvetlenül indokolható az egyöntetűség követelménye (azaz a vétójog), a másik pedig annak a kérdésnek a megválaszolásában segít, hogy a közösségben milyen *döntési tartalmak* igénylik az egyöntetű elfogadottságot (nyilván a közérdekkel, vagyis az általános akarat manifesztumaival összefüggő tartalmak ezek, amelyeket közösségenként/szervezetenként/iskolánként egyedileg lehet meghatározni).

### ***Immanuel KANT (1724-1804)***

Kant szerint a társadalmi szerződés nemcsak általában a hatalom, hanem az egyes intézmények helyességének megítélésékor is alkalmazandó eszmény. Kantnál a társadalmi szerződést csak *erkölcsileg ideális lények* köthetik, az önérdek motivációja ugyanis csak így zárható ki a közös megegyezésből. Szerinte ugyanis szerződés csak olyan közös célok érdekében jöhet létre, amelyből a felek az eltérítő magánérdeket kiküszöbölik (mint Rousseau-nál az általános akarat esetében). Ha ez igaz, akkor viszont az is igaz, hogy az erkölcsileg teljesen jó lény csak erkölcsileg jó intézményekhez (kvázi célokhoz és tettekhez) járulhat hozzá, azaz az erkölcsi helyesség egyének nélkül, önmagában legitimálja az intézményeket.

Kant logikája szerint tehát a valaki vagy valami által tételezett erkölcsi jó önnön tetteit és ezzel önnön létezését teszi megkérdőjelezhetetlenné.

Kissé borzongatóan hangzik, de valószínűleg az Irwing L. JANIS által leírt csoportgondolkodás korai erkölcsfilozófiai alaptételét találtuk itt meg.

### **A vétó és a csoportgondolkodás**

A vétó és a csoportgondolkodás viszonya a rókafogta csuka szituációjára emlékeztet, hiszen az elején azt mondtuk, a vétójog egyik fontos érve, hogy a csoport tévedhetetlenségi illúziójából keletkező döntéseket megakadályozza (hiszen így mindig van valaki, aki az „ördög

---

<sup>19</sup> Uo.: 91. o.

## A klasszikus társadalmiszerződés-elméletek

### *Thomas HOBBS (1588-1679)*

Hobbes szerint az emberi természet lényegi vonásaival az egyén rendelkezik, és „a közösségiség nem tartozik hozzá az emberi természethez ... az ember végső soron mindent az egyéni önfenntartása érdekében tesz”<sup>14</sup>, amiből természetszerűleg következik, hogy csak az érhető el, „hogy az ember azokat a társadalmi feltételeket és kereteket teremtsen meg, amelyek között kielégítheti egy-egy vágyát”<sup>15</sup>. Hobbes szerint csak a magáncélok követése természetes<sup>16</sup>, a közös céloké nem, hiszen nincsenek is ilyenek, és az *egyén joga megelőzi a társadalom jogát*. Ez tulajdonképpen a polgári individualizmus credója, és minden közösségi döntés legfőbb dilemmája.

### *Benedictus SPINOZA (1632-1677)*

Spinoza mint erkölcsfilozófus a hatalom, az ész és a szabadság viszonyát rendezi elvekké. Axiómái a következők: a) az ész és a szabadság egymást feltételezi, következésképp az ember annyiban szabad, amennyiben az ész vezeti; b) lehetséges olyan közösségi rend, amelyben „az egyén kivetheti részét a közös szabadságból”<sup>17</sup>.

Mindennek folyományaként Spinoza szerint „minél inkább az ész vezetése alatt áll az ember, annál állhatatosabban fogja megtartani az állam törvényeit, és végrehajtani ama legfőbb hatalom parancsait, amelynek alattvalója”<sup>18</sup>. Ez a *többségi-demokratikus* működésű hatalom elve, amely hatalomnak az egyik legfőbb korlátja éppen a többségi akarat.

### *Jean-Jacques ROUSSEAU (1712-1778)*

Amint látni fogjuk, nem véletlen, hogy Rousseau társadalmi szerződése az egyik legnagyobb hatású elmélet, megpróbálja ugyanis összekovácsolni az emberi önérdék és a közérdek valamint a közakarat dimenzióit. Ezt a célt az úgynevezett *általános akarat* révén lehet megvalósítani. Az általános akarat „nem a többségi akarat, de nem is egyszerűen mindenki akarata, hanem az állam valamennyi tagjának az állandó, közérdeket kifejező és a szabadságot

---

<sup>14</sup> Uo.: 77. o.

<sup>15</sup> Uo.

<sup>16</sup> E gondolat szervezetelméleti analógiája Richard CYERT és James MARCH célrendszerre vonatkozó megállapítása, amely szerint csak az egyéneknek léteznek céljai, a szervezeteknek nem, amiből persze következik, hogy szervezeti cél csak teljes érdekazonosság esetén, vagyis az *egyöntetű elfogadottság* állapotában létezhet.

<sup>17</sup> A társadalmi szerződés klasszikus elméletei. In: Államelmélet. (Szerk.: Takács Péter) Miskolci Egyetem Jogtörténeti és Jogelméleti Intézete. Miskolc, 1997. 84. o.

<sup>18</sup> Uo.

A vétó – bárhonnan is közelítjük meg – alapvetően az egyéneknek a közösség, illetve a közösségnek az egyének fölötti **hatalmából** ered. Előbbi a kisebbség, utóbbi a többség hatalmát jelenti, és az egyén ebben az értelemben nemcsak biológiai egyed, individuumot jelenthet, hanem jelenthet valamely csoportot is, amely bizonyos érdekek kohéziós ereje folytán döntési szempontból egységet képvisel. Iskolai példával élve: a döntés eredménye szempontjából mellékes, hogy adott pedagógiai kérdésben (például óratervi arányok) valaki a saját egyéni érdekét, vagy egy munkaközösség előre egyeztetett véleményét fejezi ki vétójával, noha utóbbi nagyobb horderejű, bár nem biztos, hogy a szervezeti érdekek szempontjából igazabb is.

A vétó tehát az **egyén–közösség hatalmi viszonyának az attribútuma**.

„Az emberek nem azért ismerik el a hatalmat, hogy bárminek a megtételére felhatalmazzák, hanem azért, mert bíznak abban, hogy a hatalom az igazságosságról alkotott közös vélekedésük szellemében cselekszik majd.... A hatalom nem az azt átruházó ... akaratú aktusból ered, hanem bizonyos elvekről alkotott közös felfogásból, és ez képezi a hatalom korlátját is.”<sup>12</sup>

Folytatva a gondolatot: „a jogszerűként elismert közhatalom az annak alávetettek megegyezésének eredménye”<sup>13</sup>, és ez képezi a **társadalmi szerződések** alapját. A társadalmi szerződések, jóllehet történetük egészen az ókorig nyúlik vissza, kifejezetten a polgári társadalmak sajátossága. Mivel a vétó – ahogyan azt az 1.o. 4. definíciója mutatja – a polgári alkotmányos rendszerek intézménye, érdemes közelebbről is szemügyre venni a polgári szerződéselméletek legfontosabbjait. Annál is inkább, mert belőlük nemcsak az egyén–közösség viszony típusaira következtethetünk, hanem lényeges adalékokat kaphatunk az egyéni érdekérvényesítés motivációjára és azok mechanizmusaira is. Mivel a szervezetek általában, de az iskola mint sajátos társadalmi intézmény különösen is **leképezik a fennálló társadalmi viszonyokat** (gondoljunk itt elsősorban a tantestület összetételére, érték- és érderendszerére stb.) a különféle társadalmiszerződés-típusok mindegyikének elemeivel számolnunk kell a tantestületi döntések során, amelyek legalább annyira tekinthetők társadalmi, mint szervezeti döntéseknek.

Az iskolai folyamatok során éppen ez a kettősség jelenti az egyik legnagyobb gondot, ugyanis gyakorlatilag *nem különíthető el* a döntések tisztán szervezeti-rationális és társadalmi-intuitív jellege.

---

<sup>12</sup> Friedrich von Hayek: Politikaelmélet – szuverenitásfogalom nélkül. In: Államelmélet. (Szerk.: Takács Péter) Miskolci Egyetem Jogtörténeti és Jogelméleti Intézete. Miskolc, 1997. 64. o.

<sup>13</sup> A társadalmi szerződés klasszikus elméletei. Uo.: 67. o.

A vezető megfontolásai a vétőjog bevezetésével kapcsolatban a következők voltak:

– Az új program olyan radikális átalakításokat vett tervbe, amelyek csak **teljes és valódi azonosulás** esetén válhatnak valóra. Ez azért volt rendkívül fontos, mert ezek a változtatások a teljes azonosulás esetén is hihetetlenül nagy energiát igényelnek a szereplőktől, mert hosszú idő múlva (4-5 év) és csak apránként jelentkeznek majd az igazi eredmények, ez pedig a testület mentálisan teljesen kimeríti. Ennek a kifáradásnak (ami 2-3 éven belül tényleg jelentkezett) a következménye a program bukása lehet, különösen, ha már induláskor eleve megosztott a társaság.

– A stratégiai kérdésekben létező vétőjog olykor megvédheti a testületet a „**hirtelen felindulásból**” elkövetett döntések veszélyeitől.

– A vétőjog (az egyéneknek volt ilyen, csoportoknak nem) megvédheti a **kisebbségi** érdekeket, vagy a hosszú távú **szervezeti** érdekeket az aktuális személyes érdekektől.

– Van egy nagyon fontos szakmai hozadéka is: rákényszeríti a résztvevőket a különböző alternatívák alapos, sokoldalú és meggyőző bemutatására (vagyis segíthet megakadályozni a **csoporthogondolkodás** kialakulását).

– A legegyszerűbb érv pedig az volt, hogy **egy embernek is lehet igaza** az összes többi ellenében (vö. Giordano Bruno, mondogattuk).

A vétőjogot egyébként a vezető javaslata nyomán a testület egyszerű **többségi szavazással** döntötte el. Ugyancsak többségi szavazással dőlt el az is, hogy melyek azok a stratégiai fontosságú elemek a fejlesztési folyamatban, amelyekre a vétőjog érvényes.

A gyakorlati megfontolások megismerése után hasznosnak tűnik az egyöntetűség kérdését az elmélet felől is körbejárni. Amikor a tantestületi vétőjog alkalmazásának lehetőségein és azon gondolkodtam, hogy léteznek-e az iskolai gyakorlatban olyan kérdések, amelyek kétségtelenül igazolják és igénylik a vétő létezését, nyilvánvalóvá vált, hogy nemcsak a döntésemélet felől kell közelíteni a kérdéshez. A vétő idézett definícióiból következik, hogy elsősorban a politika, a hatalom, a hatalommegosztás, az emberi jogok, az igazságosság elméleti jelentik azt a gondolati háttérrel, amelynek segítségével a vétő intézménye árnyaltabban jeleníthető meg, és **szélesebb kontextusba** helyezhető és helyezendő, mint hogy egyszerű döntési **procedurális elemként** értelmezzük.

A kutatás során persze felmerültek a szokásos nehézségek, mert olyan filozófiai, hermeneutikai szövevénybe bonyolódtam, ami ijesztő mélységeket tárt fel a probléma súlyával kapcsolatban. Az alábbiakban következő leírás tehát csak kiindulási szint, és csak azokat a következtetéseket tartalmazza, amelyek számomra a vétőval és annak iskolai alkalmazásával kapcsolatban első nekifutásra érdekesnek és hasznosnak bizonyultak.

ideológiakovácslástól a kompromisszumképzésen át a kábításig<sup>9</sup>. Az elfogadott program megvalósítása tehát rendkívül nehéznek ígérkezett, mert nemcsak a *személyi feltételek* voltak labilisak és kiszámíthatatlanok, de az infrastrukturális feltételek és a közvetlen *társadalmi környezet* sem kecsegtetett a gyors és maradéktalan siker reményével.

Fred FIEDLER szerint a vezetés szempontjából *kedvezőtlen* helyzetekben (a fent leírtat kétségtelenül ilyennek tekinthetjük) a *leghatékonyabb vezetési stílus a feladatorientált*, noha „a távolságtartó vezető akkor tud nagyobb hatékonyságot elérni csoportjánál, ha a csoport tagjai nem hivatalosan is befogadják őt”<sup>10</sup>.

Ez minden bizonnyal igaz is gazdasági szervezetek, vagy statikus környezeti feltételek között működő mechanisztikus szervezetek<sup>11</sup> esetében. Az iskola azonban ebben a vonatkozásban is különös képződmény: olyan szervezet, amelyben a tagok és a vezetők között nincs különbség a szakmai képzettség szintjét illetően (a főiskola, illetve egyetem differencia a pedagógiai tudást illetően irreleváns), vagyis vezető és vezetett pro forma egyenrangú. Ebből a tényből (vagy látszataból) következően, és amiatt, hogy az emberekkel való hivatásszerű foglalkozás különös lelki érzékenységet feltételez és eredményez, a tantestületek tagjai túlnyomórészt **elvárják a vezetőtől a személyorientált stílust** akkor is, ha a vezetéslelektan szerint nem az lenne indokolt. Ez persze sommás kijelentés, de elég stabil tapasztalati bázisa van.

Éppen ezért, és a később említésre kerülő azonosulás létfontossága miatt az igazgató (részben persze személyisége miatt is) kapcsolatorientált stílust alakított ki, különösen az első egy-két évben. Később, ahogy az új működési struktúra egyre jobban kiépült, fokozatosan közeledett a feladatorientált stílushoz.

Visszatérve a szervezettefejlesztés történetének kezdeteihez, meg lehet állapítani, hogy meglehetősen kedvezőtlen személyi (pontosabban pszichés) feltételekkel indult az ország egyik legátfogóbb középiskolai pedagógiai kísérlete, és ebben a helyzetben a vezető akkoriban hajmeresztőnek tűnő taktikát választott: minden **stratégiai kérdésben** a tantestület közös döntése volt mérvadó, és **minden testületi tagnak vétőjoga volt**. Az önkéntes önkorlátozás nyomán mindössze ez a lehetőség maradt az igazgatónak is, aki a kollektív emlékezet szerint egyetlen alkalommal élt vele (az idők homályába vész, hogy milyen kérdésben).

<sup>9</sup> Csepeli György: Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 1997. 197. o.

<sup>10</sup> Handy, Charles B.: Szervezetek irányítása a változó világban. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest, 1986. 31. o.

<sup>11</sup> A mechanisztikus kifejezés itt a Burns–Stalker-féle felosztás szerint értendő. Jean M. Guiot: Szervezetek és magatartásuk. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1984. 76-77. o.

szerere után csak arra terjednek ki, melyek a tantestület *kompetenciájába* tartozó kérdések, a döntések során milyen *alternatívák* közül és milyen *motivációk* alapján választanak.

Valószínűleg bennem sem merült volna fel a vétó kérdése, ha saját gyakorlatomban nem találkoztam volna vele. A többségi szavazás azonban olyan erősen él bennünk mint a demokratikus és többnyire helyes döntések meghozatalának módszere (mert fixációink között szerepel, hogy sok ember sokkal okosabb, mint kevés), hogy az egyöntetűen elfogadott döntéseket, azaz a vétójogot gyakran korlátozásként éljük meg.

## A KONKRÉT ISKOLAFEJLESZTÉS KÖZEGE, A VEZETÉSI STÍLUSOK ÉS A VÉTÓJOG TÖRTÉNETE

Középkolai tanári pályám kezdetén részese lehettem egy olyan iskolafejlesztési kísérletnek, amely az iskolai pedagógiai tevékenységrendszer gyökeresen, a hivatali szervezeti működést pedig részlegesen átalakította. Olyan *pedagógiai innováció* volt ez, amely akkor és ott *intenzív szervezetfejlesztést* is jelentett egyben. Ezt azért kell hangsúlyozni, mert az iskolákban a kettő, szinte hihetetlen, de nem jár feltétlenül együtt. Az okok elemzése most nem feladatunk, hiszen az eredeti témát ez kevésbé érinti.

Ebben az iskolakísérletben egy negyvenegynéhány fős (ez évenként változott) tantestület vett részt. A program (neofita buzgalommal nevezhetnénk akár „forradalmian új vállalati filozófiának” is) *árukapcsolás* eredményeként került az intézménybe: a nyugdíjba vonuló, köznépszerűtlenségnek örvendő igazgató helyére pályázó egyetlen jelölt csak fejlesztési elképzelései elfogadása esetén vállalta az igazgatóságot.

Mögötte több évtizedes pedagógiai reformdrámák tapasztalatai álltak, a tantestület mögött pedig hasonló időtartamú, erőteljesen kommunistának tűnő pedagógiai gyakorlat (1987-et írtuk, és a diákok még tanár elvtársnak/elvtársnőnek szólították a pedagógusokat!) A testület ekkor az előregedő populációk képét mutatta: az első évben ketten voltunk teljesen kezdők, a korban utánunk következő legfiatalabb kolléganő is jó tíz évvel volt idősebb nálunk. A tantestület csaknem kétharmada házaspárokból állt, aminek az okát eleinte nem tudtam megfejteni, aztán mégis rájöttem: csak azok maradtak az előző évben, akiket az egzisztenciális gúzsba kötöttség a településen tartott: akik valami miatt nem mertek vagy nem tudtak változtatni. Az iskola 60-as években készült tucatépületét és az egész iskolai légkört egyaránt az apatikus fizikai és szellemi áporodottság lehelte be.

Ez a jellemzés nem a drámai hatás kedvéért került ide, hanem mert jól érzékelteti azt a súlyos problémát, hogy a szervezetfejlesztésben résztvevők többsége akut szerepkonfliktusokkal küszködött, és felvonultatták a feszültségcsökkentési módszerek teljes palettáját az

megszavazta.”<sup>4</sup> E forrás szerint ez az elv gyakorlatilag megbénította a törvényhozást, ami nagyban hozzájárult ahhoz, hogy Lengyelország 1795-ben elveszítette függetlenségét. (Az 1772. majd 1793. évi felosztási határozatok után maradt területein ekkor Ausztria, Oroszország és Poroszország osztozott.)<sup>5</sup>)

4. „A polgári alkotmányos rendszerekben a *hatalommegosztás* [kiemelés: Ch.M.] egyik fontos intézménye. Célja az, hogy fék és ellensúly legyen a vétóra jogosult szerv kezében. A vétó különböző erősségű lehet, a tiltakozás jellegű vétótól a döntéseket megakadályozó vétóig bezárólag.”<sup>6</sup>

5. A *társadalmi döntések* egyik típusának, a szavazásnak sajátos formája, amikor is a döntés egyöntetűen elfogadott, azaz senki nem szavazott ellene. A két legfőbb probléma: a konszenzus megteremtése rendkívül időigényes; valamint a vétóval bárki megakadályozhatja azt a döntést, amellyel rajta kívül mindenki egyetért. Éppen ezért ezt a módszert ritkán alkalmazzák<sup>7</sup>. A legismertebb „vétós” intézmény a Biztonsági Tanács<sup>8</sup>, amelynek munkáját az öt állandó tag valamelyikének vétója gyakran szinte komolytalanná teszi, ugyanakkor a katonai-politikai nagyhatalmi egyensúly egyik legfontosabb garanciája is épp a vétó.

Már az eddigiek alapján is látható, különösen, ha a többség, illetve a tiltakozó kisebbség (vagy egyén) helyébe képzeljük magunkat, hogy a vétó valóban lehet átok és lehet áldás érintettségünkötől és a hosszú távú következményektől függően.

Mindezzel azonban még nem jutottunk közelebb ahhoz, hogy miért lehet érdekes a vétó a szervezetfejlesztésben, különösen pedig az iskolában.

Témaválasztásomat két tényező befolyásolta: egyrészt személyes tapasztalataim, másrészt pedig az az elgondolkodtató jelenség, hogy a magyar közoktatás változásai ugyan megnövelték a nevelőtestületek döntési kompetenciáját és felelősségét, ám nem vizsgálják (tudomásom szerint legalábbis nincs a szakirodalomban nyoma), hogy *milyen módon döntenek a tantestületek* a fontos kérdésekben. Mennyire gyakori a szavazásos döntés, az egyszerű vagy minősített többségű-e, vannak-e olyan kérdések, amelyekben valakinek (az igazgatókon kívül természetesen) vagy mindenkinek vétójoga van. A vizsgálatok a hosszú évtizedek végrehajtói

---

<sup>4</sup> Uo.

<sup>5</sup> Az emberiség krónikája. Officina Nova Kiadó, Budapest, é.n.

<sup>6</sup> Kukorelli István – Sebenyi Péter: Állampolgári ismeretek. Korona Kiadó, Budapest, 1998. 267. o.

<sup>7</sup> Pápai Zoltán: A társadalmi döntések. In: Fejezetek a döntéelméletből. (Szerk.: Kindler József) Aula Kiadó, Budapest, 1991. 123. o.

<sup>8</sup> Bayer József: A politikatudomány alapjai. Napvilág Kiadó, Budapest, 1999. 328. o.

## Sajátos szervezeti döntések a közoktatásban: a vétó.

### BEVEZETÉS

#### *A témáról:*

Közhelynek tetszik azokra a drámai változásokra hivatkozni, amelyek napjaink közoktatási szerkezetében zajlanak: a különféle, olykor racionális, ám az érintettek számára elfogadhatatlan intézmény-összevonások, a jogszabályok erejével kikényszerített, avagy a fenntartók helyi érdekeihez igazodó strukturális átalakítások. Mindannyiunknak vannak képzeteink a háttérben húzódó döntések mechanizmusáról, ezek azonban igen gyakran tévesek, vagy legalábbis pontatlanok.

A szervezetek egyik legfontosabb strukturális jellemzője, hogy milyen döntési rendszerrel működnek, ami pedig közvetlenül kapcsolódik a hatalommegosztás és a felelősségi rendszerhez is. Igen fontos kérdés, hogy az egyes szervezeti szereplők rendelkeznek-e, és ha igen, milyen beleszólási joggal saját szervezetük stratégiai döntéseibe.

Az alábbi tanulmány arról szól, hogy egy intenzív innovációs folyamatban lévő iskola hogyan tudhat úgy működni, hogy bizonyos kérdésekben a nevelőtestület minden egyes tagjának egyetértési joga<sup>1</sup> van. Szinte utópisztikusnak tűnik, hogy jelenünk közoktatásában bárki ilyesmivel próbálkozzék, ám végigolvasva az alábbi írást, talán elgondolkodtató momentumokkal is gazdagodhatunk intézményünk működését és a kollégákkal való együttműködést illetően.

#### *Vétó, vétójog:*

1. „egyes személyeknek az a joga, hogy tiltakozásukat bejelentve **megakadályozzák** [kiemelés: Ch.M.] valamely határozat érvényre, jogerőre emelését”<sup>2</sup>
2. „A Római Birodalomban a **néptribunusokat** [kiemelés: Ch.M.] megillető tiltakozási jog volt; például a szenátus határozatait érvényteleníthették.”<sup>3</sup>
3. „Liberum veto: a lengyel nemesi köztársaságban a 16-18. században érvényesülő jogelv, amely szerint a törvény csak akkor léphetett hatályba, ha azt a szejmben az összes küldött

---

<sup>1</sup> A gyakorlatban a vétójog nem alkalmazott fogalom, valójában az egyetértési jogot jelenti.

<sup>2</sup> Bakos Ferenc: Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1995.

<sup>3</sup> Akadémiai Kislexikon II. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.