

**A MEGÚJULÁS ÚTJAI I.**  
**A MEGÚJULÁS ÚTJAI – A KIP-MÓDSZER HÁTTERE ÉS  
ELTERJESZTÉSE A DÉL-DUNÁNTÚL RÉGIÓBAN**



KAPOSVÁRI EGYETEM PEDAGÓGIAI KAR

**TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001**  
**„Digitális Úton–Útfélen. Komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás hátrányos helyzetűek körében”**

# **A megújulás útjai I.**

## **KIP-módszer háttere és elterjesztése a Dél-Dunántúl régióban**

Kaposvár, 2015

Szerzők:  
*Csimáné Pozsegovics Beáta*  
*Fináncz Judit*  
*József István*  
*Petőné Csima Melinda*  
*Sáriné Csajka Edina*  
*Szili Katalin*

Szerkesztette:  
*Domokos Áron, Gombos Péter*

Lektor:  
*Kovács Zoltán*

Korrektúra:  
*Szücs Márta Zita*

A kiadvány a TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001 azonosító jelű, a „Digitális Úton – Útfélen. Komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás hátrányos helyzetűek körében” elnevezésű projekt keretében készült.

A tanulmányok szerzői a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának oktatói.

ISBN 978-615-5599-27-9

Kiadó:  
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

Felelős kiadó:  
*Podráczy Judit*, dékán

Nyomda:  
Dombóvári Szecsox Nyomda Kft.

© Csimáné Pozsegovics Beáta, Fináncz Judit, József István, Petőné Csima Melinda,  
Sáriné Csajka Edina, Szili Katalin, 2015

# Tartalom

## **FINÁNCZ JUDIT – PETŐNÉ CSIMA MELINDA**

A Dél-Dunántúl régió szociológiai leírása, különös tekintettel  
a hátrányos helyzetre és az általános iskolás korosztályra .....7

## **SZILI KATALIN**

Az iskolai innovációhoz és a digitális szemléletformáláshoz kapcsolódó  
módszertan szerinti oktatás folyamatmodelljének kidolgozása.....44

## **JÓZSEF ISTVÁN**

Mentorok kiválasztása .....60

## **SÁRINÉ DR. CSAJKA EDINA – DR. CSIMÁNÉ DR. POZSEGOVICS BEÁTA**

Az élménypedagógia és a Komplex Instrukciós Program  
integrációjának lehetséges szinergiái.....74



# A Dél-Dunántúl régió szociológiai leírása, különös tekintettel a hátrányos helyzetre és az általános iskolás korosztályra

A tanulmány a Dél-Dunántúl régió Magyarországon belül elfoglalt helyzetét, társadalomstatistikai és szociológiai jellemzőit tárja fel. Az írásmű célja annak vizsgálata, hogy a régióban milyen mértékben jelenik meg a hátrányos helyzet problematikája, ebben mennyiben érintettek a családok és az azokban nevelkedő gyermekek.

## 1. Általános helyzetkép a Dél-Dunántúl régióról

A Dél-Dunántúl régió az ország délnyugati részén helyezkedik el, területét három megye alkotja: Somogy, Tolna és Baranya. A régió területét tekintve az ország harmadik legnagyobb régiója (területe 14 169 km<sup>2</sup>), ugyanakkor a népsűrűség itt a legalacsonyabb (65 fő/ km<sup>2</sup>), mivel Magyarországon Somogy és Tolna az ország két legritkábban lakott megyéje (KSH, 2014b). A régiót alkotó három megye legfontosabb mutatóit foglalja össze az 1. táblázat.

	Baranya megye	Somogy megye	Tolna megye
Terület, km <sup>2</sup>	4 430	6 065	3 703
Megyeszékhely	Pécs	Kaposvár	Szekszárd
Települések száma	301	246	109
Ebből város	14	16	11
Népesség, ezer fő	374	316	228

	Baranya megye	Somogy megye	Tolna megye
Városi népesség aránya, %	65,1	52,0	56,2
Népsűrűség, fő/ km <sup>2</sup>	84	52	62
Foglalkoztatási arány, %	50,7	49,3	53,8
Alkalmazásban állók havi nettó átlagkeresete, Ft	127 195	128 772	139 226
Öregségi átlagnyugdíj, Ft	117 508	109 868	111 941
Egy főre jutó GDP, ezer Ft	1 984	1 892	2 329
A kutatás-fejlesztés ráfordításai a GDP százalékában	1,30	0,53	0,31
Egy főre jutó beruházás, ezer Ft	272	249	360
Egy főre jutó ipari termelés, ezer Ft	950	1 018	1 759
Ezer lakosra jutó internet-előfizetés	257	233	237

1. táblázat: A három megye főbb jellemzőinek összehasonlítása, 2014-es adatok  
 Forrás: szerkesztve KSH, 2015e, KSH, 2015f és KSH, 2015g alapján

A Dél-dunántúl régió stratégiai célrendszere (2007–2015) című dokumentum a fejlesztési célokon túl felvázolja a régió erősségeit és gyengeségeit. Eszerint a Dél-Dunántúl természetföldrajzi képe változatos, környezeti minősége általában kedvező. A táj felszíni és felszín alatti vízkészletekben gazdag. A régiót nemzetközileg is elismert minőségű gyógy- és termálvizek, természetvédelmi területek és kiemelkedően fontos történelmi-építészeti emlékek is gazdagítják.

A Dél-Dunántúl településszerkezetére a középvárosok hiánya és a kistelepülések túlsúlya jellemző. A településhálózat csaknem háromnegyedét aprófalvak alkotják, melyek 70 százalékánál a lakosság lélekszáma nem éri el az 500 főt. A régióon belül nagyok a területi fejlettségbeli különbségek: a megyeszékhelyek és a Balaton menti járások fejlettségével nagy kontrasztot alkotnak a Dráva mentén és a megyék belső határain mozaikszerűen elhelyezkedő elmaradott járások. Az elmaradott részeken magas és egyre inkább növekvő a roma népesség aránya, emellett az országos átlaghoz képest alacsony a népesség gazdasági aktivitása és magasabb a munkanélküliségi rátája. A lakosság képzettségi szintje a magasabb iskolázottsági szinteket tekintve elmarad az országos átlagtól. Ez vélhetően összefügg azzal, hogy a képzett munkaerő nehezen talál a képzettségéhez igazodó, minőségi munkahelyet a régióban, ezért nagymértékű a fiatalok elvándorlása.

A térség agrárökológiai potenciálja kiváló, a régió vezető szerepet tölt be számos hazai kultúrnövény termesztésében. A régióban öt borvidék található, emellett az erdővel borított területek aránya is magasabb az országos átlagnál. A mezőgazdaságban dolgozók aránya az országos átlag kétszerese.

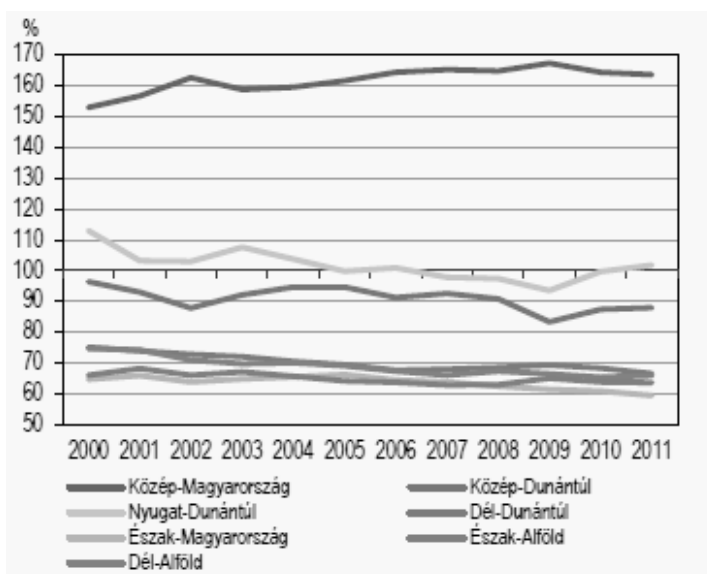
A régió gazdaságában a turizmus kiemelkedő szerepet játszik, bár erősen szezonális jellegű. Főként a vízi, a gyógy- és a borturizmus dominál a kulturális turizmus mellett. A kiemelt turisztikai célok a Balaton mentén elhelyezkedő területek és az Orfű–Pécsvárad–Villány–Harkány–Pécs által határolt terület.



A régió felsőoktatása fejlett, területén két egyetem található, a Pécsi Tudományegyetem és a Kaposvári Egyetem, amelyek képzési kínálatukat tekintve jól kiegészítik egymást, azonban a két egyetem műszaki és informatikai profilja nem igazán hangsúlyos.

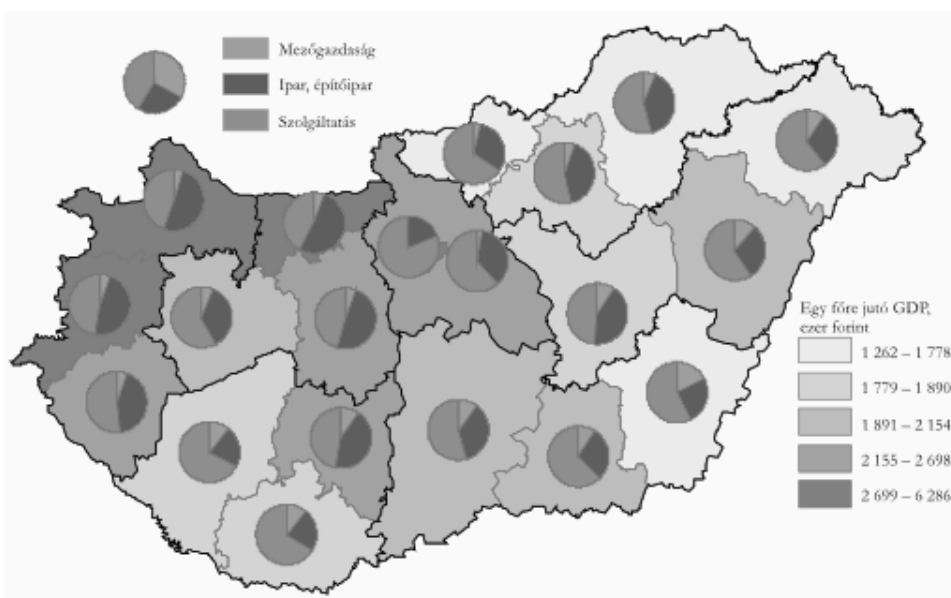
A *Dél-Dunántúl intelligens szakosodási stratégiája (2013)* című dokumentum helyzetértékelésében felhívja a figyelmet a régió alacsony iparosodottságára, a K+F ráfordítások és beruházások alacsony volumenére, amely alapján nem tekinthető tudás- és technológiaintenzív régiónak. Az alacsony népsűrűség és a városi népesség alacsony arányának köszönhetően a vidékies régiók közé tartozik, emellett a stratégiai dokumentum figyelmeztet arra is, hogy a régió lakossága folyamatosan csökken a fokozódó elvándorlás miatt. Mindamellett kedvező tendenciának tekinthető, hogy az elmúlt években a kutatóhelyek száma mind a költségvetési, mind pedig a vállalati szektorban növekedést és minőségi javulást mutat.

A Dél-Dunántúlon megtermelt bruttó hazai termék összege az országos GDP 6,3%-át tette ki 2011-ben, amelyből Baranya 2,5, Somogy 2, Tolna pedig 1,7 százalékkal vette ki a részét. A régió hozzájárulása az országos gazdaság összteljesítményéhez 0,2 százalékkal csökkent az előző évi adatokhoz képest, a 2000. évi részesedésnél pedig 1 százalékkal volt alacsonyabb. Az egy lakosra jutó GDP összege a Dél-Dunántúlon 1845 ezer forint volt, ami az országos átlag 66,6 százaléka (ez az adat egy évvel korábban 68,4 százalék volt). Az egy év alatti 1,8 százalékos aránycsökkenés a hét régió közül a Dél-Dunántúlon volt a legmagasabb, emellett a régió kivül csak Észak-Alföld és Észak-Magyarország került távolabb az országos átlagtól (KSH, 2014b). Az egy lakosra jutó GDP alakulásának regionális különbségeit az 1. ábra szemlélteti. Az ábrán látható, hogy az országos átlagtól való lemaradás folyamatosan nőtt a Dél-Dunántúlon, és a négy kedvezőtlen helyzetű régió egyre jobban leszakadt a fejlettebb régióktól.



1. ábra: A GDP egy lakosra jutó értéke az országos átlag százalékában régiók szerint. Forrás: KSH (2014b)

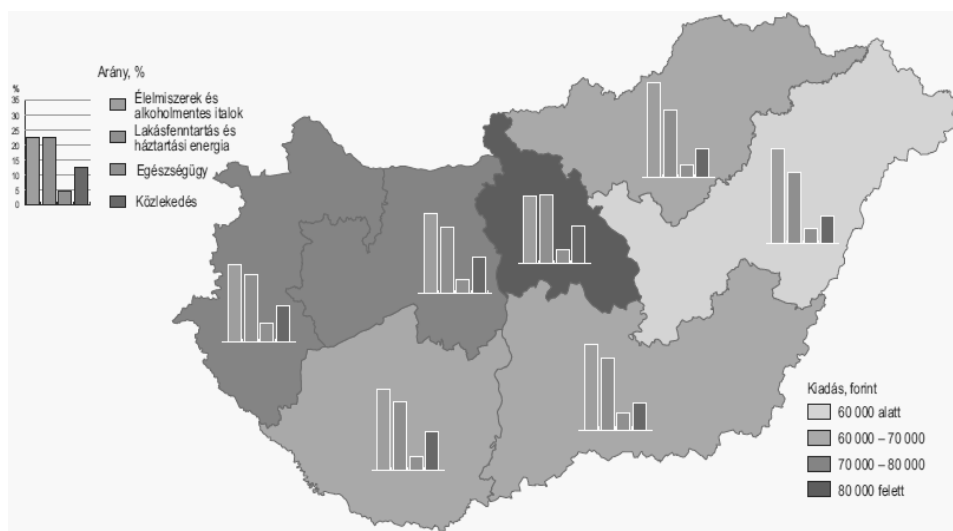
Ha a GDP nemzetgazdasági ágak szerinti megoszlását tekintjük (2. ábra), látható, hogy a régióban a mezőgazdaság részesedése magas (10-12%), és viszonylag jelentős súlyt képvisel a szolgáltatói szféra is, míg az ipar részesedése – főként Somogyban és Baranyában – jóval az országos átlag alatt marad.



2. ábra: Az egy főre jutó GDP megoszlása a nemzetgazdasági ágak főbb csoportjai szerint, 2012

Forrás: KSH (2015d)

A háztartások fogyasztási kiadását illetően elmondható, hogy 2015. I. félévében a magyar lakosság egy főre jutó összes kiadása 72 214 forint volt egy hónapra vetítve. Ennek 27 százalékát (19 ezer forintot) költötték élelmiszerre, 23 százalékát (16 ezer forintot) lakásfenntartásra. Közlekedésre fejenként körülbelül 8 ezer forintot fordítottak, míg az egészségügyi kiadások mintegy 3 és fél ezer forintot tettek ki. Az összes költés csaknem kétharmadát ez a négy alapvető kiadási tétel tette ki (KSH, 2015h). A regionális adatokat tekintve elmondható, hogy a Dél-Dunántúl fogyasztási kiadásai elmaradnak az országos átlagtól és a közép-magyarországi területek átlagától, emellett az itt élők jövedelmük nagyobb hányadát költik élelmiszerre és közlekedésre (3. ábra). Ez valószínűleg több tényező együttes hatásának tudható be: alacsonyabb jövedelem esetén – erről a 3. fejezetben részletesebben lesz szó – az alapvető kiadások nagyobb hányadot képviselnek, illetve az aprófalvas településhálózat is nagyobb közlekedési kiadásokat feltételez.



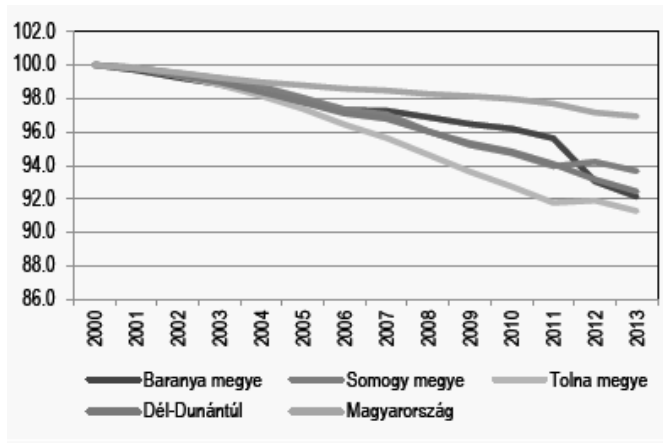
3. ábra: A háztartások egy főre jutó fogyasztási kiadása és a főbb fogyasztási főcsoportok összes fogyasztáson belüli aránya régióként, 2015. I. félév. Forrás: KSH (2015h)

A Dél-Dunántúl régió az 1990-es évek közepén még átlagos fejlettségű képet mutatott a többi magyarországi régióhoz képest. Azonban az évtized második felétől fokozatosan lemaradt a dinamikusabban fejlődő régióktól, mivel a felgyorsult gazdasági növekedés időszakában nem tudott alkalmazkodni az új követelményekhez. Az elmaradottság oka egyrészt a gyenge iparosodtságában, másrészt a rossz infrastrukturális adottságokban rejlik, ezenkívül határ menti fekvése is hozzájárult a leszakadáshoz. Mivel nem volt képes jelentős külső befektetéseket a térségbe vonzani, így lemaradása a többi régióhoz képest folyamatosan nő.

## 2. A Dél-Dunántúl régió népmozgalmi mutatói

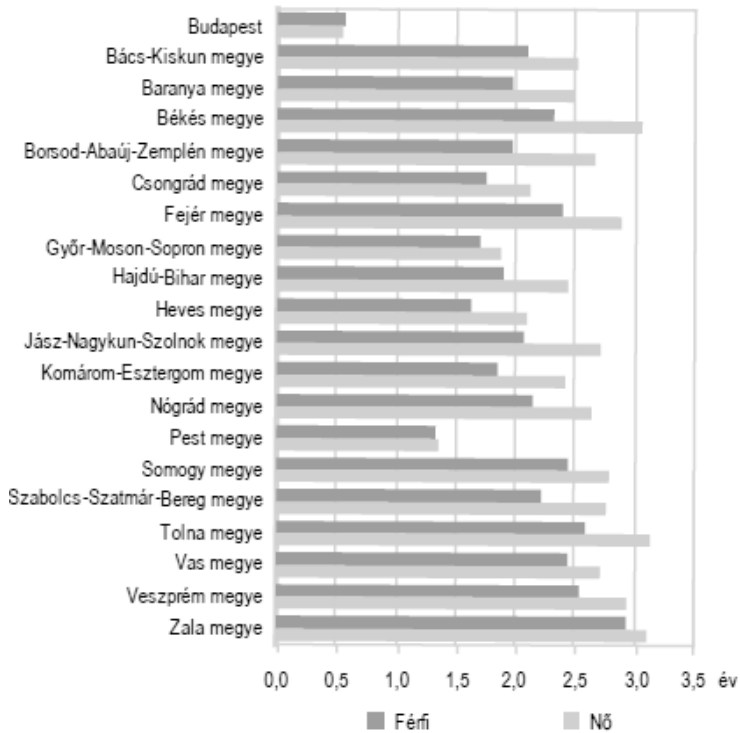
2013-ban a Dél-Dunántúlon 925 180-an éltek, ez az előző évi adathoz képest több mint hétezer fős népességcsökkenést jelent, tehát a 0,8%-os fogyás számottevő mértékben meghaladta az országos átlagot (0,2%). A régió három megyéje közül 2012-ben Baranyában csökkent a népességszám a legnagyobb mértékben (1%), míg Somogyban 0,6, Tolnában pedig 0,7%-os népességfogyás volt megfigyelhető (KSH, 2014b).

A 2000 óta bekövetkezett népességfogyást szemlélteti a 4. ábra. A grafikon adataiból kitűnik, hogy mindhárom megyében meghaladja az országos átlagot a csökkenés, különösen Tolna megyében figyelhető meg nagyobb mértékű népességfogyás.



4. ábra: A népességszám alakulása, 2000=100%. Forrás: KSH (2014b)

Magyarországon a népesség öregedési folyamata gyorsul. Napjainkban az ország női lakosságának átlagos életkora 43 év, a férfiaké 39 év, ami az 1990-es évekhez képest 3-4 évvel több. Az utolsó két népszámlálás között is mintegy két évvel emelkedett a népesség átlagos életkora. A 2001 és 2011 közötti átlagéletkor növekedését szemlélteti az 5. ábra. Az ábrán látható, hogy a vizsgált időszakban a nők átlagos életkora nagyobb

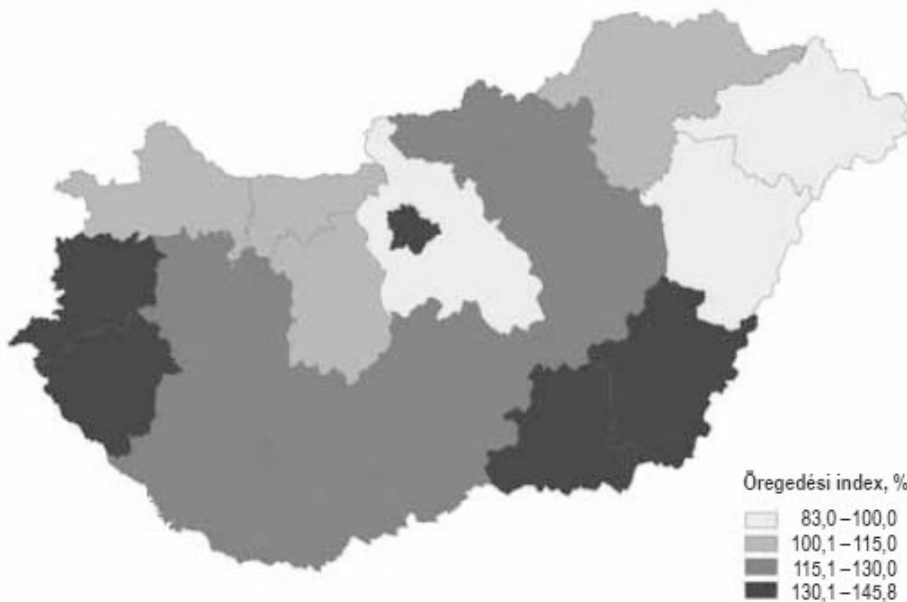


5. ábra: Az átlagos életkor növekedése 2001 és 2011 között. Forrás: Vida (2012)

mértékben nőtt, ami a nemekre jellemző eltérő halandósági mutatókkal magyarázható. A megyei adatokból kitűnik, hogy a vizsgált dél-dunántúli megyék közül különösen Somogyban és Tolnában nőtt az átlagéletkor, a baranyai adatok az országos átlag körül alakultak (Vida, 2012).

A demográfiai öregedést mutatja az öregedési index, amely a 65 évesnél idősebb lakosság gyermekkorúakhoz viszonyított arányát jelenti. Az időskorúak száma 2005-ben haladta meg a gyermekkorúak számát, 2011-ben már 117 időskorú jutott száz gyermekre (Vida, 2012). Az öregedési index megyei különbségeit szemlélteti a 6. ábra. Látható, hogy az öregedési index a három vizsgált dél-dunántúli megye esetén 115 és 130 között alakul, ami enyhén meghaladja az országos átlagot.

Közülük a legkedvezőtlenebb korstruktúra Somogy megyét jellemzi, ahol 130 az öregedési index értéke, míg Tolnában 129, Baranyában pedig 127 időskorú jut 100 gyermekkorúra (KSH, 2014b).



6. ábra: A száz gyermekkorúra jutó időskorúak száma, 2011. Forrás: Vida (2012)

A születéskor várható átlagos élettartam az egyik legmeghatározóbb fokmérője a népesség egészségi állapotának. E tekintetben Magyarország jelentősen elmarad az Európai Unió tagállamainak átlagától: a magyar férfiak körülbelül hat évvel, a nők pedig csaknem öt évvel rövidebb élettartamra számíthatnak az EU átlagához képest. Hazánkban a férfiak születéskor várható átlagos élettartama 71,45 év, a nőké 78,38 év. A Dél-Dunántúlon ezek az értékek nem érik el az országos átlagot: a férfiak esetén 70,97 év, a nők esetén 78,27 év a születéskor várható élettartam. Ezzel a Dél-Dunántúl a régiók rangsorában a 3. legkedvezőtlenebb helyzetben van Észak-Magyarország és Észak-Alföld után. A régió megyéi közül Somogyban a legrosszabbak az életkilátások

(70,3, illetve 78,1 év), ezt követi Baranya (71, illetve 78,1 év), míg a legkedvezőbb mutatókkal Tolna rendelkezik (71,9, illetve 78,9 év), ez utóbbi mutatók enyhén magasabban az országos átlagnál (KSH, 2014b).

Az előzőekben bemutatott népességfogyás és elöregedés főként az alacsony születésszám következménye. 2014-ben a Dél-Dunántúlon 7889 gyermek született, ami az előző év azonos időszakához képest 4,7 százalékos növekedést jelent. Ez a mutató kedvezőbb az országos átlagnál (3,2%), ezzel a régió a 3. helyen áll Észak-Alföld (6,7%) és Észak-Magyarország (5,8%) mögött. A régió megyéit tekintve elmondható, hogy 2014-ben Somogyban 8,4 százalékkal, míg Baranyában 2,6 százalékkal, Tolnában pedig 3,2 százalékkal több gyermek született, mint 2013-ban (KSH, 2015a). Az adatok alapján jól látszik, hogy a régióban Somogy megye értékei járulnak hozzá leginkább a régió viszonylag magas átlagmutatójához. Azt azonban el kell mondani, hogy az előző években viszont a tolnai adatok voltak átlag feletti a régió egészét tekintve.

A népességváltozás dinamikáját ennél jobban szemlélteti az élveszületési arányszám és a teljes termékenységi arányszám alakulása. A Dél-Dunántúlon ezer lakosra 8,3 élveszületés jut, amely némileg elmarad a 9,1-es országos átlagtól (KSH, 2014b).

A teljes termékenységi arányszám azt fejezi ki, hogy a vizsgált év termékenységi viszonyai mellett egy nőnek élete folyamán átlagosan hány gyermeke születne. Amennyiben az arányszám értéke kisebb, mint 2,1, akkor az már nem elegendő a népességszám szinten tartásához, és hosszú távon népességfogyás várható. A teljes termékenységi arányszám alakulását mutatja a 2. táblázat. Az adatokból kitűnik, hogy hazánkban – csakúgy, mint a legtöbb fejlett országban – rendkívül alacsony a teljes termékenységi arányszám. Az utóbbi években enyhe növekedés tapasztalható, de a népességszám fenntartásához szükséges szinttől még nagyon messze van. A Dél-Dunántúl régióra vonatkoztatott arányszám 2014-ben elérte az országos átlagot, míg a korábbi években átlag alatti volt. A legutóbbi adatokat tekintve elmondható, hogy Dél-Dunántúl a régiók rangsorában Észak-Magyarország és Észak-Alföld után a harmadik legmagasabb teljes termékenységi arányszámmal rendelkezik.

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Közép-Dunántúl	1,22	1,25	1,27	1,29	1,28	1,31	1,29	1,23	1,20	1,32	1,31	1,38
Nyugat-Dunántúl	1,15	1,15	1,22	1,24	1,20	1,23	1,20	1,14	1,11	1,22	1,20	1,27
<b>Dél-Dunántúl</b>	<b>1,25</b>	<b>1,27</b>	<b>1,29</b>	<b>1,32</b>	<b>1,29</b>	<b>1,30</b>	<b>1,29</b>	<b>1,22</b>	<b>1,20</b>	<b>1,30</b>	<b>1,31</b>	<b>1,41</b>
Észak-Magyarország	1,41	1,42	1,44	1,49	1,45	1,49	1,47	1,41	1,41	1,46	1,49	1,62
Észak-Alföld	1,40	1,41	1,42	1,45	1,43	1,45	1,42	1,31	1,32	1,40	1,43	1,55
Dél-Alföld	1,24	1,24	1,27	1,27	1,26	1,28	1,25	1,16	1,17	1,27	1,29	1,35
Közép-Magyarország	1,19	1,19	1,23	1,28	1,25	1,28	1,25	1,19	1,16	1,26	1,24	1,26
<b>országos átlag</b>	<b>1,28</b>	<b>1,28</b>	<b>1,32</b>	<b>1,35</b>	<b>1,32</b>	<b>1,35</b>	<b>1,33</b>	<b>1,26</b>	<b>1,24</b>	<b>1,34</b>	<b>1,34</b>	<b>1,41</b>

2. táblázat: Teljes termékenységi arányszám Magyarországon (2003-2014)

Forrás: szerkesztve KSH (2015b) alapján

A népességszám csökkenéséhez az országszerte kedvezőtlen halálozási mutató is hozzájárul. A Dél-Dunántúlon 2014-ben 12 455 fő hunyt el, 1,5 százalékkal kevesebb, mint egy évvel korábban, 2013-ban pedig a 12 647 halálozás szintén alacsonyabb volt (1,4 százalékkal) az előző év értékénél. Ugyanakkor 2012-ben még 1,5 százalékkal magasabb volt a halálozások száma, mint 2011-ben, tehát csak 2013-ban és 2014-ben tapasztalható enyhe csökkenés.

Megyékre lebontva elmondható, hogy 2013-ban Baranyában csökkent leginkább a halálozások száma (2,3 százalékkal), míg Somogyban a csökkenés mindössze 0,5 százalék, Tolnában pedig 1 százalék volt. 2014-ben Baranyában és Somogyban tovább folytatódott a csökkenés az előző évek halálozási számához képest (3,1, illetve 2,6 százalékkal), viszont Tolnában 2,6 százalékos növekedés volt tapasztalható (KSH, 2015c).

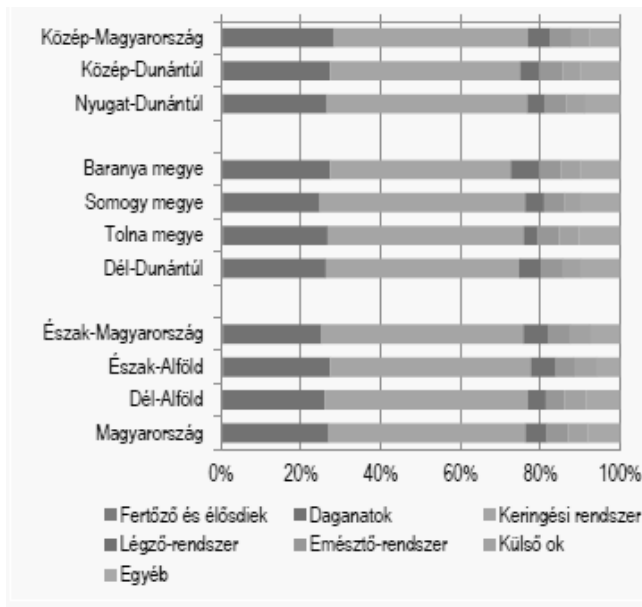
A többi régió hasonló adatait tekintve elmondható, hogy 2013-ben a régiók rangsorában a Dél-Dunántúl a 4. helyen állt a halálozás csökkenésében (a legnagyobb mértékű csökkenés Dél-Alföldön, Észak-Alföldön és Észak-Magyarországon volt megfigyelhető, az országos átlag 2,1%-os csökkenés volt). 2014-ben a Dél-Dunántúlon a második legnagyobb mértékű csökkenés következett be a halálozások tekintetében, egyedül Közép-Magyarországon mértek ennél kedvezőbb értéket (3,8%), miközben országos átlagban csupán 0,4 százalékkal csökkentek a halálozások.

A kedvezőtlen adatokhoz nagymértékben hozzájárult az, hogy több régióban ismét növekedett a halálozás (Észak-Alföld, Észak-Magyarország és Dél-Alföld). A KSH 2015 első félévére vonatkozó adatai szerint a halálozások országszerte nagymértékben emelkedtek az előző évi adatokhoz képest: az országos átlag 7,8 százalékos emelkedést mutat, Dél-Dunántúlon ez az érték 8,7 százalék volt, vagyis az átlagnál nagyobb mértékben nőtt a halálozás a régióban (KSH, 2015c).

Az ismertetett adatokból kiderül, hogy az elmúlt években nem rajzolódik ki egyértelmű tendencia a halálozások tekintetében, országszerte több százalékpontos ingadozás figyelhető meg.

2012-ben 13,8 halálozás jutott ezer lakosra a Dél-Dunántúlon, amely meghaladta az országos átlagot (13,0). A régió megyéit tekintve elmondható, hogy Tolnában volt a legkedvezőbb (13,2), míg Somogyban a legkedvezőtlenebb (14,3) a halálozás. A leggyakoribb halálokokat (7. ábra) megvizsgálva elmondható, hogy az országos tendenciához hasonlóan a Dél-Dunántúlon is a leggyakoribb halálok valamilyen szív- és érrendszeri betegségre vezethető vissza: az elhunytak 48 százaléka a keringési rendszer megbetegedése miatt vesztette életét.

Emellett a daganatos megbetegedésekből eredő halálozások aránya csaknem 26 százalékot tett ki. A régió megyéire vonatkoztatva megfigyelhető, hogy Somogyban az átlagnál magasabb a keringési rendszer betegségei miatt bekövetkezett halálozás, míg Baranyában magasabb a légzőszervi betegségekben elhunytak aránya (KSH, 2014b). Ez utóbbi adat elképzelhető, hogy összefügg a korábban jelentős bányászati tevékenységgel.



7. ábra: A halálalások megoszlása halálalokok szerint, 2012. Forrás: KSH (2014b)

A házasságkötési hajlam egyik legjobb indikátora a teljes első házasságkötési arányszám, amely azt fejezi ki, hogy a vizsgált év házasságkötési gyakoriságának tartós fennállása esetén száz nő közül hányan kötnek házasságot 50 éves korukig. A 3. táblázat adataiból kitűnik, hogy a régióban a teljes első házasságkötési arányszám 2012-ig alacsonyabb volt az országos átlagnál, majd 2013-ban elérte az országos átlagot, 2014-ben pedig enyhén meghaladta azt. A többi régióhoz viszonyítva a Dél-Dunántúl jelenleg a Közép-Dunántúllal együtt az élen áll a házasságkötési hajlamot illetően. Azonban hangsúlyozni kell, hogy e tendencia tartósságáról még korai lenne nyilatkozni, hiszen 2007-ben a Dél-Alföld után a Dél-Dunántúlon volt a legalacsonyabb a száz nőre vetített teljes első házasságkötési arányszám.

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Közép-Dunántúl	43	41	44	44	42	43	38	39	39	43	45	48
Nyugat-Dunántúl	49	46	47	51	46	45	42	39	41	46	45	47
<b>Dél-Dunántúl</b>	44	42	43	43	41	41	37	38	38	42	44	48
Észak-Magyarország	46	45	46	45	42	41	39	38	37	40	40	45
Észak-Alföld	48	46	47	47	44	43	39	37	36	40	41	45
Dél-Alföld	45	42	43	42	40	38	36	35	36	41	43	46
Közép-Magyarország	45	44	46	48	45	45	41	40	40	43	44	46
<b>országos átlag</b>	47	45	47	47	44	43	40	39	39	43	44	47

3. táblázat: Teljes első házasságkötési arányszám száz nőre vetítve. Forrás: szerkesztve KSH (2015b) alapján



A házasságok stabilitását jól demonstrálja a teljes válási arányszám, amely azt fejezi ki, hogy száz házasságból mennyi végződik válással, ha a vizsgált év házasságtartam szerinti arányszámai tartósan fennállnának. A 4. táblázat adatai alapján jól látható, hogy a Dél-Dunántúlra jellemző teljes válási arányszám alakulása az országos átlaghoz képest az elmúlt években kissé hullámzó tendenciát mutat: 2004 és 2008 között meghaladta az országos átlagot, a következő két évben enyhén csökkent, majd 2011 és 2013 között újra átlag feletti volt, végül 2014-ben ismét elmaradt az országos átlagtól. Jelenleg a Dél-Dunántúlon és az Észak-Alföldön a legalacsonyabb a teljes válási arányszám értéke, de a házasságkötési hajlam alakulásához hasonlóan ennek a tendenciának a tartóssága sem kiszámítható.

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Közép-Dunántúl	46	46	46	46	46	48	47	45	49	44	42	40
Nyugat-Dunántúl	39	42	41	44	44	44	43	47	45	44	45	45
<b>Dél-Dunántúl</b>	41	43	45	47	46	48	45	45	47	45	45	38
Észak-Magyarország	40	38	43	44	47	46	45	45	46	44	40	38
Észak-Alföld	39	37	40	42	43	43	41	43	43	40	38	41
Dél-Alföld	44	45	46	46	47	48	45	47	45	44	43	39
Közép-Magyarország	44	44	44	44	47	48	48	48	47	47	43	43
<b>országos átlag</b>	42	42	43	44	45	46	45	46	46	44	42	41

4. táblázat: Teljes válási arányszám száz nőre vetítve. Forrás: szerkesztve KSH (2015b) alapján

### 3. A Dél-Dunántúl mint hátrányos helyzetű térség

A mindennapok során gyakran használjuk a „hátrányos helyzet” kifejezést. A hétköznapiakban egyértelműnek tűnik e kifejezés értelmezése: a hátrányos helyzettel illetett személy a többiekhez képes rosszabb, „hátrányosabb” helyzetben van, valamiben elmarad a többiektől. Ebből is látszik, hogy a hátrányos helyzet viszonyfogalomnak tekintendő, ezt támasztja alá Réthy Endréné és Vámos Ágnes *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia* című művében:

„E viszony-jellegből következik, hogy nincs abszolút értelemben vett hátrányos helyzet, hanem mindig csak a maga konkrétságában lehet meghatározni; előfordulhat, hogy egy gyermek az egyik országban nem tartozik a hátrányos helyzetűek közé, míg egy ugyanolyan körülmények között élő másik gyermek egy másik országban igen. Tudományok, elsősorban a szociológia foglalkozik azzal, hogy mely területeken, mennyivel, illetve kihez, mihez képest van valaki »hátrébb«, milyen az a társadalmi helyzet, szerep, amelyben őt hátrányosnak lehet vagy kell tartani” (Réthy-Vámos, 2006, p. 4).

A hátrányos helyzet viszonyjellegét hangsúlyozza az angolszász területről származó depriváció kifejezés alkalmazása a hátrányos helyzetű csoportok leírására.

A depriváció olyan jelenségegyüttest jelöl, amelynek fennállása esetén az érintett társadalmi csoportok a társadalom többségéhez képest rosszabb megélhetési, iskoláztatási, mobilitási és érdekérvényesítési lehetőségekkel rendelkeznek. A „megfosztottság” (depriváció) tehát többdimenziós fogalomnak tekinthető, amely a társadalmi státusz jelölésére szolgál (Giddens, 2006 és Várnagy–Várnagy, 2000).

A hátrányos helyzet fogalma Magyarországon három fő területen jelenik meg a szakpolitikai intézkedéseket tekintve: a területfejlesztés, a munkaerőpiac és az oktatás területén.

A területfejlesztési szempontot tekintve 2007-ben Magyarországon az egyes kistérségeket „hátrányos”, illetve „leghátrányosabb helyzetű” kategóriákba sorolták be, amelyek 2013-ig kiemelt célterületei voltak a különböző fejlesztési programoknak.

A munkaerőpiac területét tekintve hátrányos helyzetben van az, aki bármilyen oknál fogva az átlagosnál nehezebben tud elhelyezkedni. A kedvezőtlen helyzet hátterében leggyakrabban az egyén alacsony iskolai végzettsége, illetve képzetlensége áll, emellett az elhelyezkedést gyakran gátolja a vele szemben alkalmazott diszkrimináció.

Az oktatás területén jogszabály határozza meg azt, hogy a szülők alacsony iskolai végzettsége, alacsony foglalkoztatottsága és kedvezőtlen lakókörülményeik alapján mely gyermekek számíthatnak hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetűnek.

A következőkben a hátrányos helyzet e három terület felőli megközelítésének részletes kifejtése olvasható.

### ***A hátrányos helyzet értelmezése területfejlesztési nézőpontból***

2007-ben az ország kistérségei közül gazdasági és munkaerőpiaci helyzetük alapján kiválasztották a leginkább fejlesztésre szorulókat, és „hátrányos” és „leghátrányosabb helyzetű” kategóriákba sorolták. A kistérségek fejlettségét, illetve elmaradottságát egy meghatározott tartalmú komplex mutató alapján állapították meg. Az országos átlag alatti értékkel rendelkező kistérségeket hátrányos helyzetű kistérségnek tekintették (ez országsszerte 94 kistérséget érintett a 175-ből), ezek közül pedig az ország lakosságának 15 százalékát reprezentáló legalacsonyabb komplex mutatóval rendelkező kistérségeket leghátrányosabb helyzetű kistérségnek (LHH) minősítették. Ez alapján 47 LHH kistérséget határoztak meg.

Az LHH kistérségek közül a legszegényebb kistérségek számára, ahol a lakosság 10 százaléka élt, felzárkóztatást segítő komplex programot kellett kidolgozni. Ennek eredményeképpen 33 komplex programmal fejlesztendő leghátrányosabb helyzetű kistérség jött létre, amelyek operatív fejlesztési programok célcsoportjaivá váltak (Mátyás, 2008).

A Dél-Dunántúl 25 kistérségéből 8 tartozott a 33 komplex programmal fejlesztendő LHH kistérségek körébe, majd 2008-tól a Tabi Kistérséget is ide sorolták a kedvezőtlen mutatók miatt. Meg kell jegyezni, hogy a hátrányos helyzetű Nagyatádi Kistérség is hajsza híján LHH besorolást kapott, azonban a Békési Kistérség komplex

mutatója 0,01 ponttal alacsonyabb volt, így ez utóbbi kerülhetett be a kedvezményezettek közé. A Dél-Dunántúlon további 9 kistérség minősült hátrányos helyzetűnek, emellett két Balaton menti kistérség kapott „átmenetileg kedvezményezett” státust, mert az országos átlagnál magasabb mutatóik ellenére indokolt volt fejlesztési támogatásuk.

Mindezek alapján a 25 kistérségből 20 minősült támogatásra szorulóknak, ahol a dél-dunántúli népesség mintegy 60 százaléka élt. A 8. ábrán látható, hogy Somogy megyéből egyedül a Siófoki Kistérség, Baranyából pedig a Pécsi Kistérség nem tartozott a támogatandó körbe (Mátyás, 2008).



8. ábra: A dél-dunántúli kistérségek kategóriái 2007-ben. Forrás: Mátyás (2008)

A kistérségek 2014-től megszűntek, korábbi közigazgatási szerepüket 2013-tól a járások vették át. A korábbi kistérségi besorolás analógiájára a járásokat besorolták kedvezményezett, fejlesztendő, illetve komplex programmal fejlesztendő kategóriákba, emellett a megyei közgyűlések kijelölhetnek regionális szempontból kedvezményezett járásokat. A járások kategóriákba rendezésének feltételeit, az egyes járások komplex mutató alapján sorrendbe állított listáját és a kedvezményezett járásokat a 290/2014. (XI. 26.) „Kormányrendelet a kedvezményezett járások besorolásáról” tartalmazza.

A Dél-Dunántúlon a kedvezményezett járások listáját mutatja az 5. táblázat. Látható, hogy a dél-dunántúli járások közül kilenc tartozik a „kedvezményezett” kategóriába, három a „fejlesztendő” kategóriába és öt a „komplex programmal fejlesztendő” kategóriába.

Megye	Járás neve	Járás besorolása
Baranya	Bólyi	kedvezményezett
	Hegyháti	komplex programmal fejlesztendő
	Mohácsi	kedvezményezett
	Pécsváradi	kedvezményezett
	Sellyei	komplex programmal fejlesztendő
	Siklói	kedvezményezett
	Szentlőrinci	kedvezményezett
	Szigetvári	fejlesztendő
Somogy	Barcsi	komplex programmal fejlesztendő
	Csurgói	komplex programmal fejlesztendő
	Fonyódi	kedvezményezett
	Kaposvári	kedvezményezett
	Marcali	kedvezményezett
	Nagyatádi	fejlesztendő
	Tabi	fejlesztendő
Tolna	Dombóvári	kedvezményezett
	Tamási	komplex programmal fejlesztendő

5. táblázat: Kedvezményezett járáások a Dél-Dunántúlon  
 Forrás: szerkesztve a 290/2014. kormányrendelet alapján

A 105/2015. (IV. 23.) „Kormányrendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről” települési szinten is meghatározza a kedvezményezett települések kategóriáit és lehetőségeit a fejlesztési célú támogatásokhoz való hozzáférés tekintetében. Eszerint a kedvezményezett vagy jelentős munkanélküliséggel sújtott települések a kedvezményezett járáással azonos elbánásban részesülnek a fejlesztési célú támogatásokat illetően.

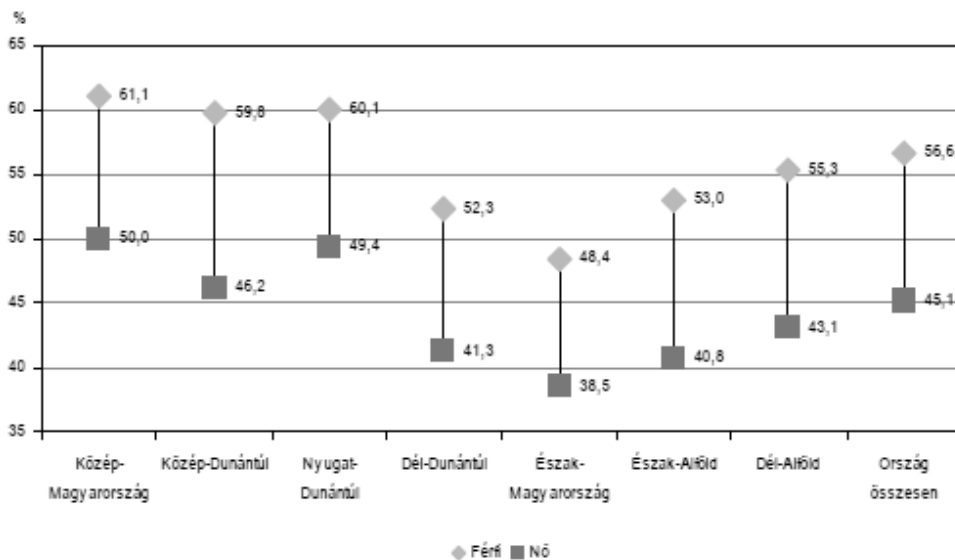
### **Hátrányos helyzet a munkaerőpiacon**

A munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű csoportokra jellemző, hogy az átlagnál nagyobb nehézségekkel küzdenek az elhelyezkedés területén. Ennek hátterében leggyakrabban az alacsony képzettség vagy a negatív diszkrimináció áll, de regionális okai is lehetnek a jelenségnek. Jelenleg a magyarországi viszonyokat figyelembe véve a következő társadalmi csoportok számítanak hátrányos helyzetűnek a munkaerőpiacon: az alacsony iskolai végzettségűek, a romák, a nők, a fiatalok, az 55 évnél idősebbek, a megváltozott munkaképességűek és a fogyatékkal élők. Ezeknél a csoportoknál a foglalkoztatási arány jellemzően alacsonyabb, a munkanélküliségi ráta magasabb az átlagos népességhez képest.

Az említett csoportok munkaerőpiaci integrációját számos TÁMOP-alprogram segíti, többek között képzésekkel, bértámogatással és egyéb foglalkoztatáspolitikai eszközökkel.

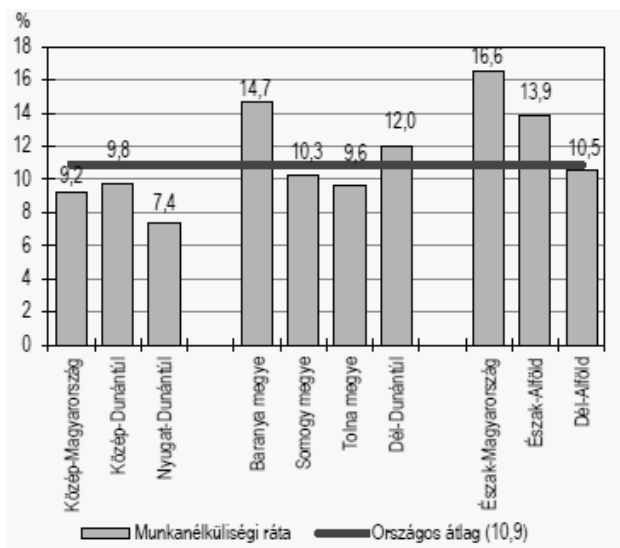
A tanulmány első fejezetében már szó esett arról, hogy a dél-dunántúli foglalkoztatottság elmarad az országos átlagtól. 2012-ben 382 ezer fő volt az aktív lakosság száma a régióban, ami csaknem azonos az egy évvel korábbi adattal. A munkaképes korú lakosság 53 százaléka tartozott a gazdaságilag aktív kategóriába, ami 4 százalékkal elmarad az országos átlagtól (KSH, 2014b).

A nemenkénti adatokat tekintve elmondható, hogy 2012-ben Magyarországon a férfiak 57 százaléka, a nők 45 százaléka volt foglalkoztatott. A regionális különbségeket szemlélteti a 9. ábra. Az adatok alapján a Dél-Dunántúl mindkét nem foglalkoztatottságát illetően a harmadik legkedvezőtlenebb helyzetű régiónak tekinthető az országban Észak-Magyarország és Észak-Alföld után.



9. ábra: Foglalkoztatási arány nemenként, 2012. Forrás: KSH (2013)

A munkanélküliségi ráta regionális különbségeit mutatja a 10. ábra. Bár a Dél-Dunántúlon a munkanélküliségi ráta csökkenő arányt mutat, értéke továbbra is magasabb az országos átlagnál, sőt Észak-Magyarország és Észak-Alföld után a harmadik legkedvezőtlenebb régiónak tekinthető a munkanélküliség problémakörét illetően.



10. ábra: Munkanélküliségi ráta, 2012. Forrás: KSH (2014b)

A jövedelmi különbségeket figyelembe véve elmondható, hogy a teljes munkaidőben foglalkoztatottak havi átlagos bruttó keresete jelentősen elmarad az országos átlagtól (6. táblázat). Emellett a régió megyei között is nagyok a különbségek: Somogyban a legalacsonyabbak a keresetek, az itteni átlagos bruttó jövedelem a közép-magyarországi átlagos nettó jövedelmet sem éri el, sőt elmarad az Észak-Alföldön és az Észak-Magyarországon tapasztalt jövedelmi átlagoktól is.

	Bruttó kereset		Nettó kereset	
	Ft	előző év=100%	Ft	előző év=100%
Közép-Magyarország	270 249	103,8	177 219	104,9
Közép-Dunántúl	208 767	105,9	136 892	104,7
Nyugat-Dunántúl	204 126	106,9	133 827	105,1
<b>Dél-Dunántúl</b>	<b>185 079</b>	<b>104,2</b>	<b>121 356</b>	<b>101,2</b>
Baranya megye	187 680	103,2	123 086	101,0
Somogy megye	171 091	104,1	112 195	99,7
Tolna megye	199 866	105,8	130 995	103,2
Észak-Magyarország	186 801	103,2	122 463	100,5
Észak-Alföld	175 490	103,1	115 173	99,7
Dél-Alföld	179 962	104,8	117 964	101,4
<b>Országos átlag</b>	<b>221 015</b>	<b>104,1</b>	<b>144 940</b>	<b>103,3</b>

6. táblázat: Az alkalmazásban állók havi átlagkeresetének alakulása, 2012  
Forrás: szerkesztve KSH (2014b) alapján

Aggasztó jelenség, hogy Somogyban az előző évhez képest 0,3 százalékkal csökkentek a nettó jövedelmek, míg az Észak-Alföld kivételével mindenhol nettó keresetnövekedés volt tapasztalható. Bár az előző évhez képest a Dél-Dunántúl régióban a bruttó jövedelem 4,2 százalékkal, a nettó jövedelem pedig 1,2 százalékkal nőtt, ez utóbbi esetben a növekedés nem éri el az országos átlagot (3,3%), ami hosszú távon a regionális jövedelmi egyenlőtlenségek további mélyülését vetíti előre.

### **Hátrányos helyzet a köznevelésben**

A hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) gyermek fogalmát 2013. augusztus 31-ig a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 121. §-a határozta meg az alábbiak szerint:

„Hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve akinek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította;

E csoporton belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint – óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek.”

A fenti meghatározás főként az alacsony jövedelmű, kedvezőtlen szociális helyzetű családokban felnövő gyermekeket sorolta a hátrányos helyzetűek közé. A besorolást a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság határozta meg, amelyet a jegyző állapított meg. Ezen belül az a gyermek számított halmozottan hátrányos helyzetűnek, akinek szülei alacsony iskolai végzettséggel rendelkeztek, illetve a gyermekvédelmi gondoskodásban élő tartós nevelésbe vett gyermek is ebbe a kategóriába tartozott.

2013 szeptemberétől változott a hátrányos helyzet jogszabályi meghatározása: a közoktatási törvényben szereplő meghatározást már nem tartalmazta az annak helyébe lépő nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény. A hátrányos helyzet definiálása bekerült a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvénybe. A gyermekvédelmi törvény 67/A. §-a a következőképpen határozta meg a hátrányos helyzet fogalmát:

„(1) Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll:

- a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik,

- b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy,
  - c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált településfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.
- (2) Halmazottan hátrányos helyzetű
- a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az (1) bekezdés a)-c) pontjaiban meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll,
  - b) a nevelésbe vett gyermek,
  - c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.”

Az oktatási szektorból a szociális szektorba átkerült meghatározás továbbra is megkülönbözteti a hátrányos helyzetű és halmazottan hátrányos helyzetű gyermekeket, emellett kiterjesztette a fogalom hatályát a gyermekvédelmi gondoskodásban élő tartós nevelésbe vett fiatal felnőttekre (25 éves korig). A fogalom jogi meghatározásában bekövetkezett változás egyik sarkalatos pontja, hogy a hátrányos helyzet kategória eléréséhez már nem elegendő a család anyagi helyzete miatt megítélt rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény. Ugyanis ezenkívül szükséges még legalább egy hátránynövelő jellemző fennállása, hogy a gyermek bekerülhessen a hátrányos helyzetű kategóriába. A gyermekvédelmi törvény három területet határoz meg hátránynövelőként: a szülők alacsony iskolázottságát, tartós munkanélküliségét és a nem megfelelő lakáskörülményeket.

A rendszeres gyermekvédelmi kedvezményen túl az oktatáspolitikai szempontból hátrányos helyzetű gyermekek esélyegyenlőségét egyéb intézkedésekkel is próbálják elősegíteni: korábban a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) keretében, jelenleg pedig a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) keretében több program is támogatja a hátrányos helyzetű gyermekek oktatását és fejlesztését. Emellett a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012-es kormányrendelet minden hátrányos helyzetű fiatalnak 40 többletpontot biztosít a felsőoktatási felvételi pontszám megállapításánál (kivéve, ahol gyakorlati vizsga alapján számítják a pontszámot), és a felvételi eljárás alapdíjának 50 százalékát számukra az Oktatási Hivatal visszatérítette.

2015. szeptember elsejétől módosult a köznevelésben a közétkeztetés támogatásának rendszere: az ingyenes közétkeztetéshez a szülőknek már nem szükséges kér-



vényezniük a jegyzőnél a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre történő jogosultságot (és ezzel egyidejűleg a hátrányos helyzet megállapítását), hanem elegendő nyilatkozniuk a család egy főre eső jövedelméről. Emellett az ingyenes tankönyvellátás kiterjesztése sem követeli már meg a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságot. Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy a kedvezmények hozzáférhetősége esetén a szülők közül nagyon kevesen igénylik a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményt (és ezzel párhuzamosan a hátrányos helyzet megállapítását), ami a statisztikában úgy jelenhet meg, mintha drasztikusan csökkent volna a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek száma.

Összességében tehát elmondható, hogy hátrányos helyzetűnek tekinthetők mindazok az egyének, csoportok és területi egységek, amelyek szociális vagy gazdasági helyzete az országos átlaghoz képest rosszabb. A hátrányos helyzet javítását támogató programok segítik a területfejlesztés, az oktatás és a munkaerőpiac területén.

A Dél-Dunántúl régió vizsgálata kapcsán fontos megjegyezni, hogy az aprófalvas településstruktúráknak, illetve az ipari tevékenység és beruházások alacsony szintjének köszönhetően magas a hátrányos helyzetű települések és járások aránya, emellett a régió munkaerőpiaci szempontból is hátrányos helyzetű területnek tekinthető. A hátrányos helyzet oktatáspolitikai megközelítésének dél-dunántúli vonatkozásait a következő fejezet tárgyalja.

#### 4. Egyenlőtlenség és oktathatóság

„Minden társadalmi csoport múltja az alatta lévő jövője, ami pedig az iskoláztatás segítségével a társadalomban lezajlik, az csupán kulturális feljebbcsúszás, transláció, melynek következtében az egyenlőtlenségekben nem történik változás, így mobilitásról sem lehet beszélni” (Bourdieu, 1978).

Bourdieu idézett gondolatai egyértelműen véget vetettek annak a 20. század eleji illúzióknak, mely szerint az Európa-szerte kiépült iskolarendszerek alkalmasak a társadalmi egyenlőtlenségek felülírására. Ugyan az intézményesült oktatásra továbbra is úgy tekintünk, mint a társadalmi mobilitás legfőbb csatornájára, az oktatásszociológiai kutatások mégis az egyenlőtlenségek további mélyülésének okaira keresik a magyarázatot, melynek eredményeként a figyelem egyre inkább a mélyebb, rejtettebb mechanizmusok feltárására irányul (Meleg 2006).

A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésére számos magyarázat született, melyek egy része azokra a családi mechanizmusokra irányítja a figyelmet, amelyek átörökítik a hátrányt egyik generációról a másikra, más részük pedig az iskoláztatáson keresztül újratermelődő egyenlőtlenségeket helyezi az érdeklődésének a középpontjába. A hátrányt átörökítő intergenerációs mechanizmusok közé tartozik az emberitőke-elmélet, amely szerint a szülők iskolázatlansága és szegénysége – mint a szülői ráfordítások elégtelenségének okai – a gyermek fejlődését kedvezőtlen irányba befolyásolják. Ezekben a családokban nem áll rendelkezésre megfelelő mennyiségű és minőségű fejlődést stimuláló eszköz, illetve tapasztalat. Jellemző az ingerszegény

otthoni környezet, valamint a nem megfelelő szülői „szolgáltatások”, mint például a szülői elvárások, attitűdök, szocializációs minták, a szülő-gyermek kapcsolat (Zoller, 2012). Szintén hátrányt átörökítő intergenerációs mechanizmusnak minősül a család-distressz-modell, mely szerint a szülők mentális állapota nagymértékben meghatározza a gyermek fejlődését. Az anyagi problémákkal, munkanélküliséggel terhelt szülők rossz mentális állapota negatívan hat a gyermekre. Kertesi és Kézdi (2008) úgy vélik, e két mechanizmus hatása együttesen érvényesül, így a két elmélet kiegészíti egymást. Bár nem oktatásszociológiai aspektusból, hanem a gyermek fejlődésére ható tényezők beazonosításának céljából vizsgálta a környezet és a gyermeki fejlődés kapcsolatát Sameroff (1993), amikor munkatársaival a Rochester Longitudinális Kutatásban egy többszörös rizikóindexet alkalmazott, mégis érdekes párhuzam vonható az általa kidolgozott rizikóindex és a hátrányt átörökítő intergenerációs mechanizmusokban nevesített változók között.

A rizikóindex 10 dimenzió mentén ragadja meg azt, hogy mennyire optimális vagy éppen negatív hatásokkal bír a gyermek környezete. A Sameroff és munkatársai által azonosított 10 dimenzió a következő: kisebbségi csoporthoz tartozás, a családfő foglalkoztatottsága, az anya legmagasabb iskolai végzettsége, családnagyság, az apa hiánya, stresszteni életesemények, nevelői attitűdök és a fejlődésről való ismeret, tudás, anyai szorongás, anyai mentális egészség, valamint a szülő-gyermek interakció (Sameroff–Seifer, 2011; Ribiczey, 2010). Magyarországon a TÁMOP 6.1.4. Koragyermekkorai Program keretében hat megyére kiterjedő szülői attitűdkutatás során tárták fel ezen dimenziók előfordulási gyakoriságát 0–7 éves életkorú gyermeket nevelő családok körében (Bánfai és mtsai 2014; Deutsch és mtsai 2014).

A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésére született magyarázatok másik köre az iskoláztatáson keresztül érvényesülő mechanizmusokat vizsgálja, s a lehetséges magyarázatokat a szimbolikus tőkefogalmakhoz kapcsolja. A szimbolikus tőkefogalmak közös jellemzője, hogy az iskoláztatáshoz kapcsolódó ráfordításokat (mind anyagi, mind pedig az idő vonatkozásában) beruházásnak tekintik. Közgazdasági értelemben Schultz magát a képzettséget az emberi tőke egyik megjelenési formájának tekinti, mely tőketípus hosszú távra vonatkozik, s nem csupán a megszerzése, hanem a karbantartása is időfelhasználást igényel. Az emberi tőke ebben a vonatkozásban egy olyan befektetésnek tekinthető, mely egyrésztől lehetővé teszi az egyén számára a jövőbeli szükséglet kielégítését, másrésztől az élettartam növekedéséhez is hozzájárul, tehát az iskolai végzettségbe történő beruházás az egyén szempontjából az egész életen átívelő következményekkel jár (Schultz, 1983, idézi: Meleg, 2006). Az iskolában képződő kulturális tőkéhez kapcsolódó elméletek közül Bourdieu oktatásszociológiai dimenzióba helyezi a társadalmi tőke képződésének folyamatát. Bourdieu a kulturális tőke képződésének folyamatában három szintet különít el. Az inkorporált kulturális tőke egy belsővé vált kulturális tőketípus, melyet nem lehet megvásárolni, az egyén az idejével, a személyiségevel fizet annak megszerzéséért, s nem örökíthető tovább. Az objektívalódott (tárgyasult) kulturális tőke megvásárolható, különböző alkotásokban, mint például könyv, festmény, épület testesülnek meg. Az objektívalódott kulturális

tőke birtokosa nem minden esetben rendelkezik inkorporált kulturális tőkével. A kulturális tőke harmadik szintje az intézményesült kulturális tőke, amely az állam részéről egyrészt egy olyan beruházásnak tekinthető, mellyel intézményes lehetőséget biztosít az egyenlőtlenségek nivellálásához, másrészt pedig fogékonyra teszi az egyént az inkorporált kulturális tőke megszerzésére. Mind az inkorporált, mind pedig az intézményesült tőketípus esetén igaz az, hogy a különböző társadalmi csoportok számára nem egyenlő mértékben hozzáférhetők, mely elvezet bennünket annak megértéséhez, hogy a társadalomban fennálló egyenlőtlenségek a hátránykezelő programok ellenére miért mélyülnek (Bourdieu, 1978).

## 5. Hátrányos helyzet a pedagógia szemszögéből

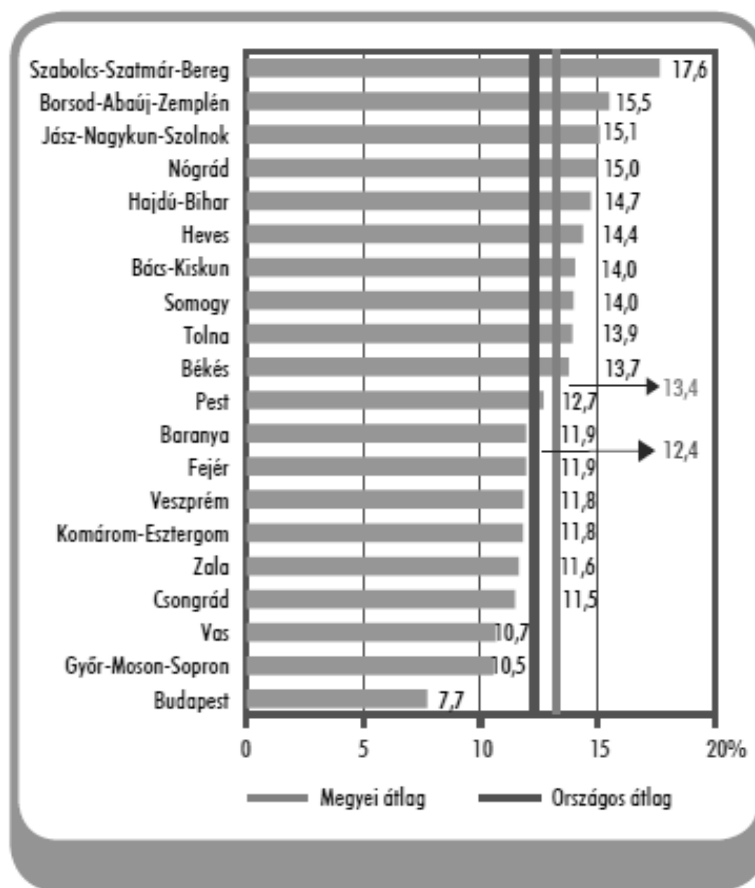
A hátrányos helyzet „A pedagógia szemszögéből azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, amelyek a tanulók bizonyos részénél az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet teremtenek. E körülmények elsősorban a következő tényezőkkel ragadhatók meg: a szülők alacsony iskolázottsága, alacsony jövedelem, a család instabilitása, az eltartottak magas száma, a család nagysága, a mikrokörnyezet devianciája, család vagy ép család hiánya, kisebbségi, etnikai helyzet” (Venter–Márton, 2009, p. 164). A hátrányos helyzetű gyermekek magasabb (kognitív, esztétikai, önmegvalósítási) motivációs szintek felé való fordulását megnehezíti, hogy különböző motivációs szinten megjelenő szükségletek, úgymint fiziológiai szükséglet, illetve a magasabb rendű szükségletek, mint a biztonság szükséglete, a szeretet és elfogadás iránti igény, az önbecsülés szükséglete kielégítetlenek (Zoller, 2012). Ezen okokból kifolyólag a különböző társadalmi rétegekből származó diákok esélyegyenlőségének a biztosítása, ezzel együtt a megfelelő mobilitási esélyek megteremtése az oktatási rendszerek egyik legfontosabb célja (PISA, 2012). A jogi egyenlőtlenségek felszámolása, a demokratizálódott oktatás és a mindenki számára egyenlő esélyt biztosító tanulás azonban úgy tűnik, nem érte el azt a célt, hogy a társadalomban fennálló egyenlőtlenségek csökkenjenek, sőt a ma iskolái sajnos tovább mélyítik a meglévő különbségeket. Különösen igaz ez a magyar iskolarendszerre, amely újratermeli a szegénységet, s konzerválja a meglévő egyenlőtlenségeket: „[...] a hazai iskolarendszer nem képes ellensúlyozni a gyermekek kedvezőtlen társadalmi helyzetéből fakadó hátrányokat. A magyar iskolarendszer az egyik legszelektívebb Európában: erősíti az iskolán kívüli okokból keletkező hátrányokat és növeli a tanulók közötti különbségeket” (Szilvási, 2008, p. 172).

A PISA-vizsgálatok eredményei lehetőséget biztosítanak a családi körülmények és az iskolai teljesítmény közötti összefüggések feltárására. A 2000-es PISA-vizsgálat rávilágított arra, hogy a tanulók teljesítményét Magyarországon determinálja legerőteljesebben a család kulturális tőkéje, valamint a tanulók tanulmányi teljesítménye közötti különbségeket Magyarországon kiugró mértékben magyarázta meg az adott iskola társadalmi összetétele, tehát úgy tűnik, az iskolák homogén összetétele felerősíti a családi háttér hatását. Az iskola társadalmi összetétele természetesen nem választha-

tó el az adott régió, ezzel együtt a beiskolázási körzet sajátosságaitól, szociokulturális összetételétől, így könnyen előállhat az a helyzet, hogy az ország egyes régióiban halmozottabban jelennek meg az alacsonyabb társadalmi státuszú, hátrányos helyzetű gyermekek.

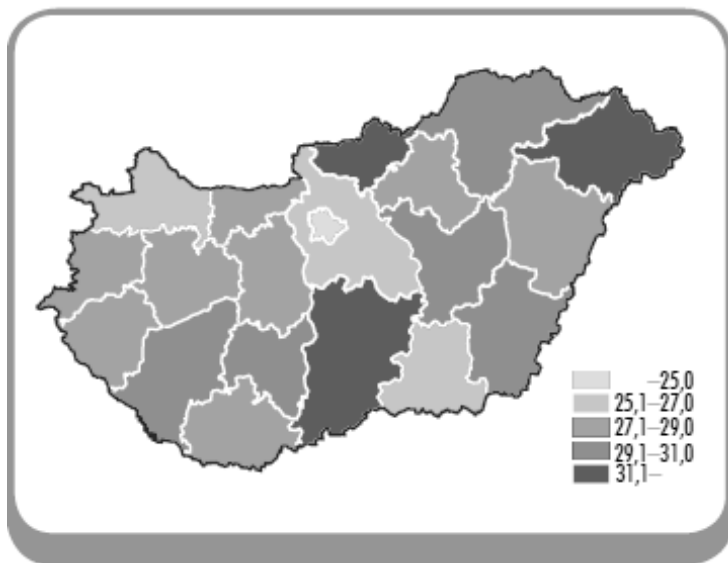
Az országos kompetenciamérések eredményei Garami (2014) elemzései alapján arra mutatnak, hogy a kistérségek közel 40%-ában az iskolák társadalmi összetétele megfelel az országos átlagnak, ami azt jelenti, hogy viszonylag kevés szülő rendelkezik diplomával, ugyanakkor sok az egzisztenciális problémával küzdő, segítségre szoruló család, s ezzel együtt magas a szülők munkanélkülisége.

Az átlagnál kedvezőtlenebb társadalmi összetételű kistérségek az ország északi és északkeleti régióiban, valamint Somogy és Baranya peremvidékein figyelhető meg, mely az alábbiakban ismertetett iskolai végzettségek területi egyenlőtlenségeiben is megmutatkozik (11–13. ábra).

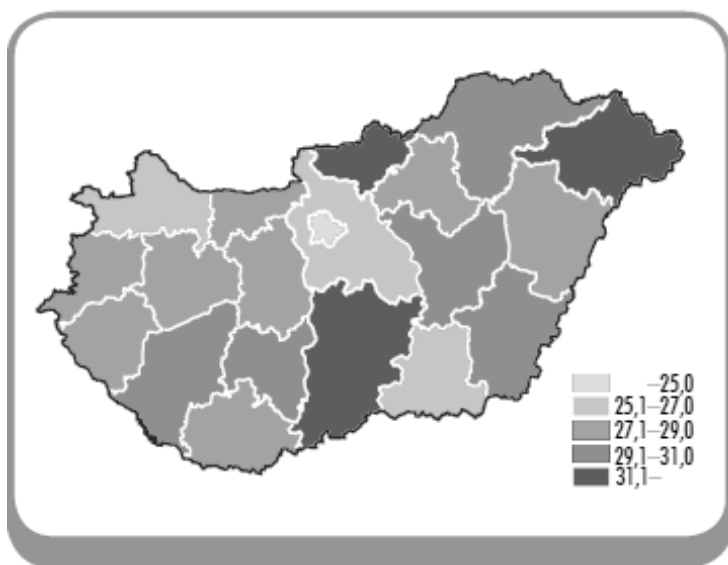


11. ábra: Az általános iskola 8. évfolyamánál alacsonyabb végzettségűek aránya (%) a 7 évesnél idősebb népesség körében megyénként (2011) – KSH (2014a)

Az ország északi és keleti régiója mellett látható, hogy Somogy és Tolna megyében az országos átlagnál magasabb arányban élnek az általános iskolai végzettségnél alacsonyabb végzettséggel rendelkezők.

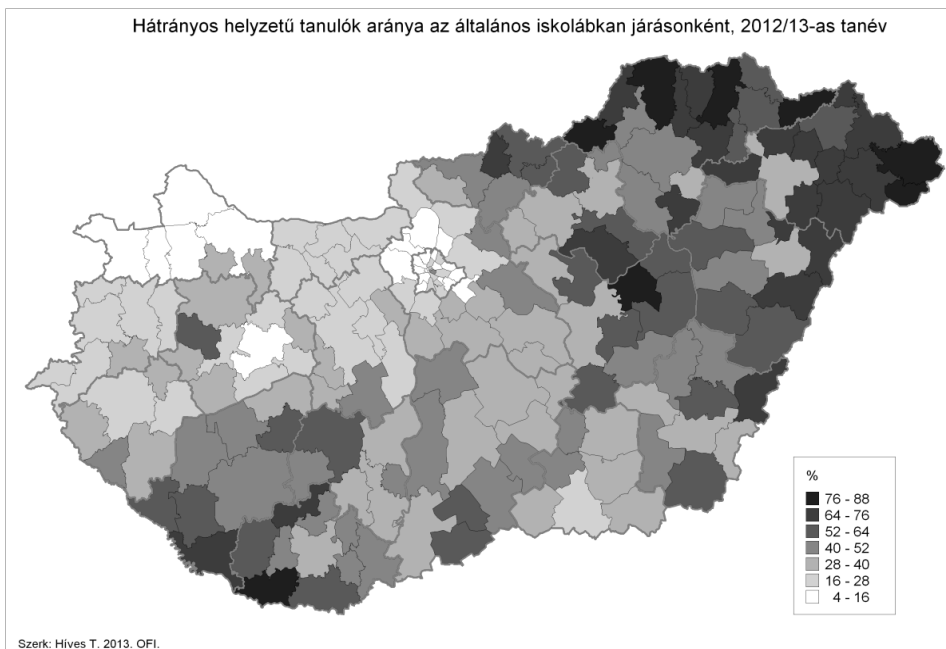


12. ábra: A legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya (%) a 15 éves és idősebb népességből megyénként (2011) – KSH (2014a)



13. ábra: A felsőfokú végzettségűek aránya (%) a 25 éves és idősebb népességből megyénként (2011) – KSH (2014a)

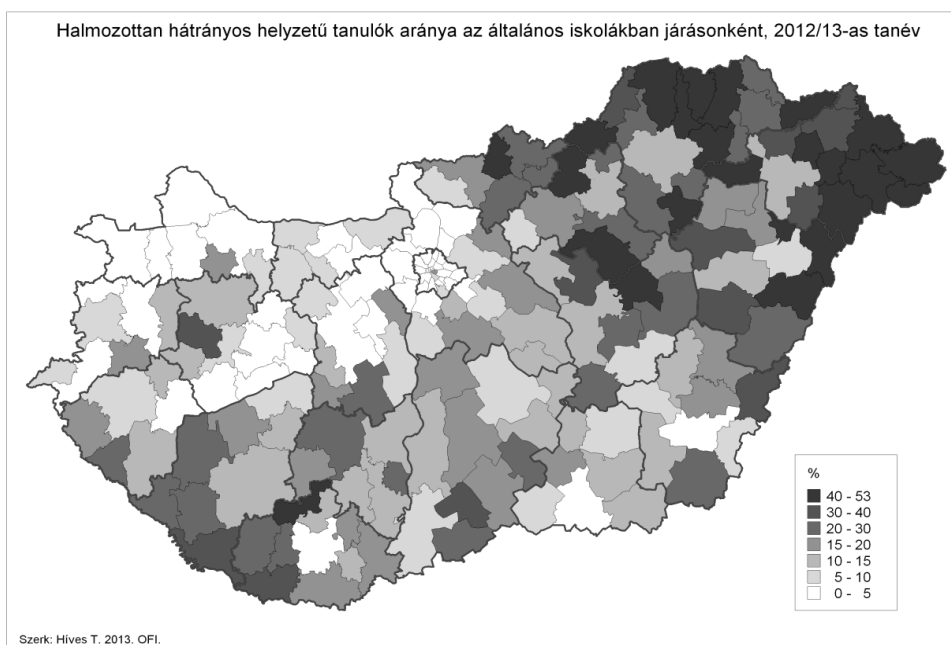
A Komplex Instrukciós Program Dél-Dunántúl régióban történő bevezetésének szükségességét az előbbiek értelmében indokolják azok az adatok, amelyek rávilágítanak az országon belüli területi egyenlőtlenségekre a hátrányos helyzetű tanulók arányát illetően (14. ábra).



14. ábra: Hátrányos helyzetű tanulók aránya (%) az általános iskolákban járásonként, 2012/13-as tanév.  
Forrás: Híves T. (2013) OFI

A térképet elemezve szembetűnik, hogy a hátrányos helyzetű tanulók területi elhelyezkedése nem egyenletes az ország különböző régióiban. Legmarkánsabb a jelenlétük az Észak-Magyarországi és az Észak-Alföldi régióban, melyhez hasonló mintázatot mutat a Dél-Dunántúl régió. Mindkét régióról elmondható, hogy annak minden járásában legalább 16%-os a hátrányos helyzetű tanulók részvétele az általános iskolai oktatásban. Hasonló kép tárul elénk, amikor a halmozottan hátrányos helyzetű régiók területi elhelyezkedését vizsgáljuk (15. ábra).

Bár az Észak-Magyarország, valamint az Észak-Alföld és a Dél-Dunántúl régió közötti különbség a halmozottan hátrányos helyzetű általános iskolai korosztály vonatkozásában szembetűnőbb, mint a hátrányos helyzet esetén, mégis ugyanúgy igaz az a megállapítás, hogy az ország két gócpontja e két régió. Míg az ország többi régiójában akár több járásban is megfigyelhető az 5% alatti halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya, addig az Észak-Magyarország és az Észak-Alföld, valamint a Dél-Dunántúl régió esetén csupán egyetlen járásban, nevezetesen a pécsiben figyelhető meg. Ezek az iskolákban megjelenő területi különbségek természetesen tovább gyűrűznek, így a továbbtanulási aspirációkon keresztül meghatározzák a gyermek életesélyeit,



15. ábra: Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók aránya (%) az általános iskolákban járásonként, 2012/13-as tanév. Forrás: Híves T. (2013) OFI

munkaerőpiaci státuszát, ezzel együtt életminőségét. A beavatkozás szükségessége ezen a ponton megkérdőjelezhetetlen. A családi háttér adott, ezzel együtt a gyermek iskolához, tanuláshoz való viszonya is adott. A bemeneti tényezőkön változtatni nem igen tudunk.

Különösen a hátrányos helyzetű régiókban igaz az a megállapítás, hogy a változás az iskolában kell, hogy generálódjon. Megfelelő pedagógiai módszerekkel és viszonyulással a pedagógus képes mozgósítani a gyermek motivációs bázisát, sikerélmény biztosításával pedig képes megváltoztatni a tanulással, iskolával kapcsolatos negatív beállítódást.

### **Cigány tanulók az általános iskolában**

A fentebb ismertetett hátrányt átörökítő intergenerációs mechanizmusok, az emberi-tőke-elmélet és a családistressz-modell, valamint a Sameroff-féle kumulatív rizikóindex előre vetítik, hogy bizonyos társadalmi csoportokban a fejlődésbeli lemaradás, s ennek következtében az iskolai hátrány esélye lényegesen magasabb. Magyarországi viszonylatban ilyen társadalmi kiscsoport a cigány/roma lakosság, amelynek tagjai az ország különböző régióiban eltérő arányban vannak jelen. A 16. ábra elemzése során szembetűnő, hogy a korábban ismertetett régiók, ahol a hátrányos, illetve halmazottan hátrányos helyzetű általános iskolás tanulók aránya a legmagasabb, a cigány/roma lakosság területi elhelyezkedése szempontjából is a legjelentősebb. E két tényező szorosan összefonódik egymással, ezért nem meglepő ez a statisztikai adat. Fontos azonban

megjegyeznünk, hogy az alábbi térkép a 2011-es népszámlálás adatai alapján készült, ahol a nemzetiségi hovatartozás megjelölése az adatszolgáltató bevallása alapján történt, tehát a valós számok ettől eltérhetnek, azonban a tendenciát mindenképpen jelzi.



16. ábra: Cigány (romani, beás) nemzetiségűek aránya 2011. Forrás: KSH (2011)

Az iskola szempontjából a cigány/roma gyerekek általában problémásak, mert nem alkalmazkodnak kellőképp, a családok szempontjából viszont az iskola nem tanítja meg a gyerekeknek azt, amire szüksége van. A család az iskolától nem nevelést, hanem oktatást vár. A gyerekek sorsát az iskolában a velük szembeni előítéletek határozzák meg általában, ennek eloszlatására pedig egyetlen mód van, ez pedig a megismerés. A pedagógusoknak meg kell ismerni a történelmüket, irodalmukat, múltjukat, a gyerekeket, de legfőképpen teljes értékű embernek kell tekinteni őket. A cigány tanulók sajnos otthon sem kapnak megfelelő segítséget, ösztönzést, néha még tiltják is őket a tanulástól. A gyerekek hátránya megmutatkozik a gyengébb tanulmányi eredményekben is, ez akadályozza a továbbtanulási esélyeket. A jó képességű gyerekek esetében a továbbtanulásnak sokszor a család átlagosnál rosszabb körülményei szabnak határt. Az utóbbi években ugyan nőtt azoknak a száma, akik az általános iskolát a tankötelezettségi koron belül befejezik, ám a gyenge tanulmányi eredmény jellemző maradt. A probléma az lehet, hogy az iskolák mind a követelményeket, mind pedig a követelmények teljesítéséhez szükséges művelődési tartalom közvetítésének a módját az átlaghoz szabják, a többségi kultúrát veszik alapul, figyelmen kívül hagyva a cigány kultúra másságát. A cigány tanulókat sok helyen a követelmények csökkentésével akarják megkímélni az iskolai kudarcoktól, ám ez nem vezet a cigány tanulók hátrányainak felszámolásához, sőt inkább növelik, konzerválják a különbségeket. A cigány/roma



tanulók sikertelenségének egyik lehetséges oka az eddigiekben tárgyaltak mellett az, hogy az iskolarendszer – anélkül, hogy a benne dolgozók többsége számára tudatosult volna – a 70–80-as évek nagy demográfiai hulláma miatt oktató iskolából számonkérő iskolává vált. Vagyis az iskola tulajdonképpen már csak a különböző tárgyak követelményrendszerét közvetíti a szülők, a család felé, és saját feladatát abban véli megtalálni, hogy értékeli azt, hogy a gyerek kulturális háttere mennyire képes megfelelni a tantervi követelményeknek. Ez a fajta „háttérre” támaszkodás maga után vonta azt, hogy az iskola egyik deklarált feladatát, az esélyegyenlőséget nemhogy nem valósítja meg, de még tovább mélyíti és legalizálja a szülők iskolai végzettségének, a család kulturális, kapcsolati és gazdasági tőkéjének eltéréséből fakadó, már eleve meglévő különbségeket. Márpedig éppen az úgynevezett „problémás” gyerekek tömeges beáramlása és az oktatási rendszerben egyre magasabb szintre való kerülése hívja életre azokat a törekvéseket és megközelítési módokat, melyek kísérletet tesznek az oktató-nevelő iskola visszaállítására, ezzel együtt olyan tanítás- és tanulásszervezési eljárások alkalmazására, amelyek képesek a hátrány kompenzálására (Kürti, 1988). Akik a családi szocializáció gyengeségében keresik a cigány/roma gyerekek iskolai kudarcának okait, azok többnyire a hátrányos szociális helyzetet, a kulturális különbségeket emelik ki, és többnyire szociális peremcsoportnak tekintik a cigányságot. A cigány/roma gyerekek szocializációját különböző megközelítésekkel és hangsúlyokkal a legváltozatosabb formában szokták „hiányosnak”, „gyengének”, „alkalmatlannak” vagy egyszerűen „másnak” nevezni. A szociális hatások valóban jelentősen hozzájárulnak az iskolai sikertelenséghez, mivel a családok nem képesek finanszírozni az iskolai költségeket. Az otthoni körülmények és a zsúfoltság miatt szinte lehetetlenné válik az otthoni tanulás, az iskolában töltött időt csökkentik a gyerekek hiányos táplálkozása miatti betegségek. A szociális háttér és a szülők iskolai végzettsége a gyermekek személyiségfejlődését nagyban befolyásolja, ezekkel mint objektív tényezőkként az iskolának számolnia kell. A felsoroltak mellé illesztendő a nyelvi hátrány okozta problémakör a nem magyar anyanyelvű cigány gyermekeknél. Figyelembe kell venni, hogy míg a kétnyelvűség vagy a többségitől eltérő anyanyelv csak a roma gyerekek kisebb hányadát érintik, addig a magyar nyelvi hátrányaik szintén általánosnak mondhatók. Ennek egyik oka, hogy az iskola nyelve a középosztály nyelvéhez áll közelebb, és a többségi kultúrát kéri számon, az orális kultúrára jellemző nyelvet, az eltérést nem értékeli, sőt „hibásnak” bélyegzi, és megfelelő indokot vél benne arra, hogy ezeket a gyerekeket, mint nem alkalmasakat eltérő tantervű iskolába utalja. A cigányság egy része funkcionálisan kétnyelvű, ami azt jelenti, hogy saját nyelvüket a csoporton belüli kommunikációra, míg a magyar nyelvet formális közegben, hivatalokban használják, így a magyar nyelv a beilleszkedés, a roma nyelv az elkülönülés nyelvének számít. A kétnyelvűségből fakadó hátrányokat szokás elbagatellizálni arra hivatkozva, hogy ma Magyarországon nincs olyan cigány gyermek, aki ne beszélne magyarul, de azt még nem vizsgálták meg, hogy ezek a gyerekek mennyire jól beszélnek magyarul, mielőtt iskolába kerülnek. Különösen az óvodába nem járt első osztályos gyerekeknek adódhatnak problémái. A magyar nyelvű cigányok is problémákkal küzdenek, mert

a roma közösség a magyar nyelvnek a pedagógusok által el nem fogadott dialógusait beszéli, másrészt pedig a gyermek a környezetében használt módon tanulja azt meg. A cigány családok egy része úgy véli, hogy a cigány nyelvű oktatás megvalósítása hátrányosan érintené őket, mivel a gyerekek így nem jutnának megfelelő szintű és minőségű oktatáshoz, és így a cigányok társadalmi esélyegyenlőtlensége tovább nőne. Az iskolaorientált családoknál a gyermeket körülvevő tárgyi környezet sok eleme már csecsemőkorban kapcsolatot létesít a könyvekkel. A könyvolvasás mint a lefekvés szertartás része, kapcsolatot teremt a családdal. Az ilyen módon nevelkedő gyermekek így korán megtapasztalják, hogy az írás-olvasás kulturálisan nagyra becsült tevékenységnek számít, látják írni, olvasni szüleiket. Ezekből a készségekből a hagyományos cigány közösségek gyermekei szinte semmit sem sajátítanak el, az iskola viszont feltételezi, elvárja a könyvekből az írásbeliséggel kapcsolatban megszerzett nyelvi és tárgyi tudást, és épít rá. Az otthon és az iskola által elvárt nyelvhasználati módok szélsőségesen különböznek, ezek súlyos nehézségek, kudarcok forrásai lehetnek a gyermek számára az iskolában (Forray–Hegedűs, 2003).

### ***Az iskola és a család közötti konfliktusok forrásai***

A cigány/roma családok nagyon gyermekcentrikusak, nem engedik, hogy az óvoda vagy az iskola nevelje a gyermekeket, mivel más értékrendet tartanak fontosnak a gyermekek számára, mint az oktatási intézmények. Az iskola és a szülők közötti konfliktus forrása az értékrendek különbözősége mellett a gyakori hiányzás (Forray–Hegedűs, 2003).

Az iskola és a család közötti konfliktusok főbb forrásai	
Az iskola céljai és elvárásai	A cigányok értelmezése
a gyerekek az iskolában az életre készülnek fel	a gyerekek „valódi” élete itt és az iskolán kívül zajlik
tanítási időben az iskoláé az elsőbbség	mindig a családé és a közösségé az elsőbbség
az iskola nevelési feladatokat vesz át a családtól	csak a család és a közösség feladata a gyermeknevelés
a tanulók mindig „gyerekek” az iskolában	a gyerekek csak a pubertásig igazán gyerekek
a szülőknek tanítási időben nincs az iskolában keresnivalójuk	a szülő kötelessége, hogy a gyermeket az iskolában is megvédje
az iskola kiemeli a gyermeket a családból	a gyerekeknek csak a családban és a közösségben van természetes helye

7. táblázat: Az iskola és a család közötti konfliktusok főbb forrásai. Forrás: Forray R. – Hegedűs T. (2003)

### ***Iskolai szelekció, lemorzsolódás***

Az iskolai lemorzsolódás a fejlett országok többségét sújtja. A lemorzsolódás komplex probléma, melynek számos megközelítési módja létezik (Venter, 2005). A legtöbb kutatás a lemorzsolódás hátterében eleinte a gyengén teljesítő tanulók családi környezetét azonosította, s kevésbé irányult a figyelem az iskola hiányosságaira. Ma a probléma

gyökerét a szociokulturális hátrányra vezetik vissza, s ezzel együtt a lemorzsolódás megelőzése, a lemorzsolódott tanulók oktatásba történő visszavezetésének lehetséges módja áll az érdeklődés középpontjában (Torkos, 2005). A nemzetközi szakirodalom kevés adatot szolgáltat a lemorzsolódás kockázati kategóriáinak empirikus eredményeiről, azonban Márton és Venter egy regionális vizsgálat keretében 2003 és 2005 között kísérletet tettek egy olyan differenciált kategóriarendszer kidolgozására és empirikus ellenőrzésére, amely árnyaltabb kép megrajzolásához és mélyebb összefüggésstruktúrák feltárásához vezethet. A kategóriák elemzése alapján a lemorzsolódás veszélyének leginkább kitett tanulók és a magántanulók, az évismétlő, a diagnosztizált tanulási és magatartási nehézséggel küzdő, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók (Baracsi, 2005). A lemorzsolódásra az iskolai kudarcok befolyása a legnagyobb. Fehérvári (2008) kutatásainak konklúziója, hogy azok a tanulók, akik kevésbé voltak eredményesek az általános iskolában, nem abban az iskolában folytatták tanulmányukat az általános iskola befejezése után, ahol szerették volna, illetve a középiskolában is gyakran kudarcok érték őket, megbuktak, s társaikhoz képest gyakrabban morzsolódtak le. A kutatás arra is ráirányította a figyelmet, hogy az iskolai kudarc és a hiányzás szoros összefüggést mutat, tehát társaikhoz képest többet hiányoztak a 9. osztályban azok a tanulók, akik megbuktak az általános iskolában (Fehérvári, 2008).

A statisztikai adatszolgáltatásban kevés olyan mutató van, amelyek az iskola és a lakóhely hátrányos helyzetének jelzésére alkalmasak, azonban ilyen lehet a túlkorosok, a veszélyeztetettek, illetve az osztályismétlők száma. Ezek a mutatók jelzik az adott térség hátrányos helyzetű lakosságának arányát. Ennek alapja az a szociológiai kutatásokban feltárt összefüggés, amely szerint a szülők rossz szocioökonómiai státusza alacsony tanulmányi teljesítményt eredményez. Az iskolai kudarc ebben az összefüggésben túlkorosságban és évismétlésekben fejeződik ki, melyek előszobája a hiányzások magas száma. A 9. osztályban 50 igazolatlan órával, illetve 250 óra hiányzással rendelkezők területi egyenlőtlenségeit szemlélteti a 8. táblázat.

Régió	Évfolyamlétszám	50 igazolatlan órával rendelkezők (%)	250 óra hiányzással rendelkezők (%)
Közép-Magyarország	5899	21,60	18,71
Közép-Dunántúl	4090	11,03	12,27
Nyugat-Dunántúl	3095	11,86	12,76
Dél-Dunántúl	4036	15,71	17,42
Észak-Magyarország	4983	29,30	32,99
Észak-Alföld	6547	25,45	26,48
Dél-Alföld	4336	18,42	16,99
Budapest	3892	24,31	22,04

8. táblázat: A szakiskolai kilencedik osztályos tanulók mulasztása régiók szerint a 2012/2013-as tanévben.  
Forrás: Szűgyi (2015)

Az iskolai kudarcok, a sorozatos bukások és a hiányzások egymással szorosan összefüggenek, s ezek a tényezők előbb-utóbb azt eredményezik, hogy a tanuló tanulói jogviszonya megszűnik. A Dél-Dunántúl régió vonatkozásában a szakiskolából való kimaradás túlkorosság és hiányzás miatt az országos átlag felettinek mondható (9. táblázat).

Régió	Évfolyamlétszám	Túlkorosság és hiányzás miatt megszűnő tanulói jogviszony százalékos gyakorisága
Közép-Magyarország	5155	4,87
Közép-Dunántúl	3611	3,79
Nyugat-Dunántúl	3150	2,41
Dél-Dunántúl	3190	5,58
Észak-Magyarország	3345	4,13
Észak-Alföld	6810	2,59
Dél-Alföld	4654	3,61
Budapest	3341	5,93

9. táblázat: Már nem tanköteles 11. osztályos tanulók tanulói jogviszonyának megszűnése igazolatlan hiányzás miatt – szakiskolákban, régióként, a 2012/2013-as tanévben. Forrás: Szűgyi (2015)

További lényeges összefüggés, hogy az igazolatlanul hiányzott órák átlagos száma jelentős különbséget mutat a kimaradók és a továbbhaladók között (a kimaradók közel háromszor többet hiányoztak). Az iskolában elszenvedett kudarcok természetesen a tanulással kapcsolatos motivációkat is befolyásolják. A továbbhaladók körében minden esetben pozitívabb a tanuláshoz való hozzáállás, mint a lemorzsolódók között (Fehérvári, 2008). A lemorzsolódás leggyakrabban előforduló oka tehát a tanulási motiváció alacsony szintje, melyre nem megoldás a felzárkóztató program, illetve a még több tanulás, amivel sok esetben orvosolni kívánják a problémát. A gyengén teljesítő és alulmotivált tanulókból kialakított kis létszámú osztályok könnyen vezethetnek lemorzsolódáshoz, hiszen nagy az esélye annak, hogy ezek a gyermekek alacsonyabb végzettséget szereznek, s gyakran meglehetősen hosszú tanulmányi idő alatt. A lemorzsolódás háttérében tanulmányi vagy magatartási okok is azonosíthatók. A kettő nem zárja ki egymást, sőt a legtöbbször mindkettő jelen van. Az iskolai kudarcok ellenére sajnos a legminimálisabb fejlesztés sem valósul meg, így előbb-utóbb a bukácsoló, évisméltó tanulók kényszerpályára kerülnek. Az oktatásszociológusok ezzel a problémával kapcsolatosan arra irányítják a figyelmet, hogy a gyermekek kényszerpályára kerülése, szelekciója a társadalmi környezet és az iskola működésének köszönhető. Nem kérdőjelezhető meg tehát sem az iskola, sem pedig a család felelőssége. A lemorzsolódás háttérében álló magatartási okok mögött az elszenvedett tanulási kudarcok mellett gyakran a megkülönböztető bánásmód húzódik, melyekhez családi problémák társulhatnak (Zoller, 2012). Az iskolai hátrányos megkülönböztetésnek fokozatai vannak, ezek pedig a csökkentett értékű oktatástól, a különböző mértékű elkülö-

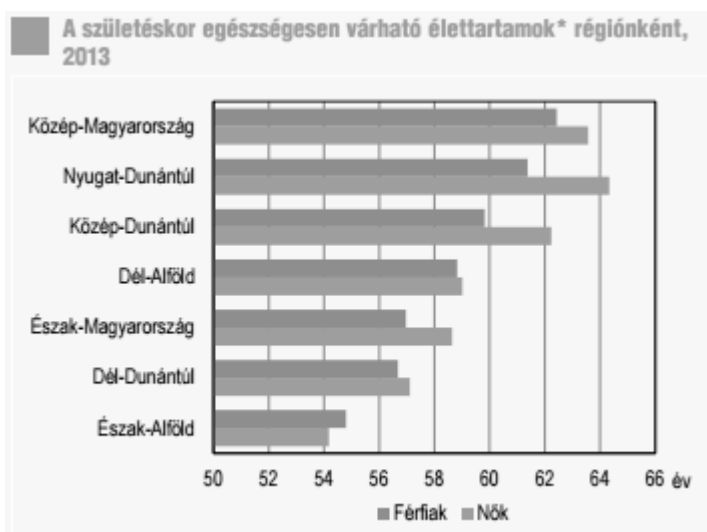
nítésen át a hátrányos helyzetű, sok esetben cigány tanulóktól való megszabadulásig (kibuktatás, felmentés, kiegészítő iskolába való átirányítás) terjedhetnek. A szegregáció enyhébb esetben osztálytermen belüli „szétültetési” elkülönítést jelent, szélsőséges esetben pedig összevont „cigányosztályokat”. Az iskolákon belüli szegregációt alapvetően maguk az intézmények hozzák létre azzal, hogy a beiskolázás kiválasztási szempontjaként a tanulók szociokulturális háttere jelenik meg, másrészt a tagozatos és speciális osztályok létevel, valamint a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok indításával. Az iskola ezeket a szelekciós hatásokat felerősítve, belső szelekciós mechanizmusokon keresztül járul hozzá a tanulók elkülönüléséhez, mely belső szelekciós mechanizmusok közül meghatározó a szabad iskolaválasztás, az iskolán belüli szegregáció, a tanulók szociokulturális összetétele, az oktatás minősége, a területi egyenlőtlenségek, valamint a tanulásra motiváló környezet hiánya (Kertesi–Kézdi, 2005a, 2005b). A szelekciót vállaló iskola alapvető elve tehát: nem a szisztémának kell a tanulóhoz, hanem fordítva, a tanulónak kell a rendszer pontos előírásaihoz igazodnia. A spontán szelekció olyan folyamatokat, hatásokat jelent, amelyeknek eredményeit látszólag nem akarták. Egyik tünete, hogy akik élni tudnak a szabad iskolaválasztás jogával, másik iskolába íratják gyerekeiket. Magában a szabad iskolaválasztásban kimutatható egy úgynevezett önszelekciós mechanizmus, mely szerint nem minden társadalmi réteg ismeri fel az iskolaválasztás fontosságát. Így azok tehát, akik nem tudnak élni a szabad iskolaválasztás jogával, felülreprezentáltak lesznek egyes iskolákban. Ebben az esetben a szelekció az ottmaradtaknak kényszerpálya: szegregáció. Az 1995-ben adatokat közlő 430 iskola közül 132-ben működött cigány osztály. A cigányosztályok megszervezésével eredetileg a cigány tanulók sikeresebb beilleszkedését akarták elősegíteni. Mivel azonban szinte mindenhol kudarcot vallottak, tartósították a „felzárkóztatás” szükségletét, s jellemzően a szegregált, csökkentett értékű oktatás intézményei lettek. Pedagógiai teljesítményüket lerontotta az osztatlanság, s az, hogy általában nem a legfelkészültebb pedagógusok kapták meg őket. Bebizonyosodott, hogy tartós elkülönítés után a tanulók visszaillesztése szinte lehetetlen feladat (Lukács, 1991). A csökkentett értékű oktatás nem igényel feltétlen elkülönítést, „differenciált óravezetés és értékelés” segítségével is megvalósítható. Összességében kijelenthető, hogy a tanulási motiváció kialakítása az iskola és a család közös felelőssége (Forray–Hegedűs, 2003).

A cigány/roma családokkal kapcsolatos megközelítés, amely a cigány/roma családok „hiányaiban” vagy a cigány/roma gyerekek motiválatlanságában keresi az iskolai sikertelenségük okát, nehezen tud megoldási javaslatokat nyújtani, hiszen ezzel a felfogással nem nagyon marad más, mint arra törekedni, hogy megváltoztassuk a cigány családokat. Ezzel ellentétben, a problémát nem az okozza, hogy a cigány szülők nem vagy rosszul, hanem hogy másképpen nevelik gyermekeiket, s ehhez képest az iskolák nem megfelelően oktatják őket. A kutatók között van, aki úgy gondolja, hogy a cigány/roma gyerekek motiválatlansága már a családban kialakul, mert az iskolában megszerzhető tudás értéke a romák túlélési stratégiájában alacsony, és van, aki szerint a gyerekek a sorozatos kudarcok következtében válnak motiválatlanná. A gyerekek általában ugyanazt a szintet szeretnék elérni, mint amivel a szülők rendel-

keznek. Az utóbbi években szinte általánossá vált munkanélküliség hatására a tudás még inkább leértékelődött. Ehhez társulhat, hogy a szülők „átörökítik” gyermekeiknek saját korábbi iskolai kudarcaik miatt kialakult negatív attitűdjeiket. A család és az iskola világa közötti nagy különbség (főleg ha az óvodába nem járt gyermekek minden átmenet nélkül kerülnek az iskolapadba), és a gyermekek személyiségétől idegen elvárások rombolóan hatnak énképükre. Az iskola nem képes biztosítani azt a sikert, ami a tanuláshoz fűződő pozitív viszony kialakulásának legfontosabb feltétele. Az iskola részéről a motiválatlanság oka lehet a rossz tanár-diák kapcsolat, a tananyag hiányzó újdonságtartalma, illetve ha a tananyag túl nehéz vagy túl könnyű a gyermek számára. A tanuló részéről a hiányzó érdeklődés, a lelki erő hiánya vethet gátat a motivációnak (Forray–Hegedűs, 2003).

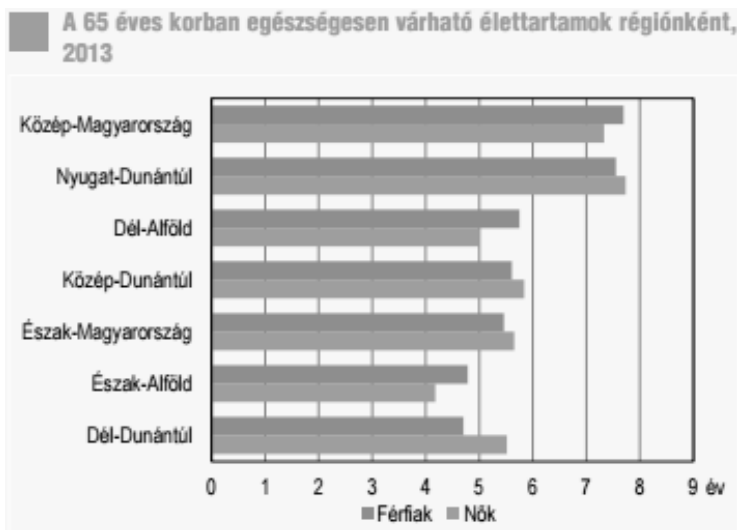
### **Az iskolai sikeresség/sikertelenség hosszú távú következményei**

Az iskolában elszenvedett kudarcok következtében a fenti elemzéseink alapján azok a gyermekek, akik nem tudnak megfelelni az elvárásoknak, sok esetben lemorzsolódnak, vagy rövid tanulmányi idővel járó alacsonyabb végzettséget szereznek. Az alacsony iskolai végzettségnek azonban hosszú távú következményei vannak az egyén életpályája során. Az azonnali jutalom elvét előnyben részesítő családok gyermekei a rövidebb tanulmányi idő választásával hosszú távon hátrányokat szenvednek el életük különböző területein. Az iskoláztatásba való alacsony mértékű befektetés úgynevezett közvetítő változókon keresztül végső soron az egészségi állapotot befolyásolja, mely megragadható az egészségesen eltöltött életevek számában, valamint a születéskor várható átlagos élettartamban. A születéskor várható átlagos élettartam növekedési ütemének területi különbségeit korábban ismertettük, így e helyen csupán az egészségesen eltöltött várható életevek területi különbségeit mutatjuk be.



17. ábra: A születéskor egészségesen várható élettartamok régióinként, 2013. Forrás: KSH (2015i)

Hazánkban nemcsak a születéskor várható, hanem az egészségesen várható élettartam is jelentős mértékben elmarad az uniós átlagtól. Az egészségesen eltöltött évek számában jelentős területi különbségek figyelhetők meg. A Dél-Dunántúli régió az Észak-Magyarországi és az Észak-Alföldi régióval egyetemben jelentős mértékben leszakad az országos átlagtól.



18. ábra: A 65 éves korban egészségesen várható élettartamok régióinként, 2013. Forrás: KSH (2015i)

A férfiak élettartama szerint rendezett statisztikai sor jelzi, hogy a 65 éves életkort elérő férfiaknak a Dél-Dunántúl régióban a legrosszabbak az esélyei az egészséges életkilátásokat tekintve.

Az egészségsszociológiai kutatások eredményei rávilágítanak arra, hogy az iskolai végzettség és az egészségi állapot között pozitív korrelatív kapcsolat mutatható ki. Az alacsonyabb iskolai végzettségű emberek egészségi állapota általában rosszabb, mint a magasabb iskolai végzettségűeké, gyakrabban fordul elő körükben betegség miatti átmeneti vagy tartós tevékenységkorlátozottság, illetve magasabb a morbiditásuk, a mortalitásuk és a megrokkánásuk aránya.

Az alacsonyabb iskolai végzettségűek között nagyobb az idült betegségekben szenvedők aránya, a fatális kimenetelű betegségek körükben gyorsabban vezetnek halálhoz, és rövidebb a várható átlagos élettartamuk. Egészségüket önmaguk is negatívabban értékelik, mint a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők (Tahin–Jeges–Lampe, 2000).

Ross és Wu (1995) empirikus vizsgálatainak eredményei alapján az iskolai végzettséghez kapcsolódó szociális oksági modell kidolgozása és érvényességének igazolása során az oki összetevőket három csoportba sorolták: a munka és anyagi körülmények, a pszichoszociális erőforrások és az egészséges életstílus.

## 6. Záró gondolatok

A XX. század első felében a társadalmi egyenlőtlenségek feltárására irányuló empirikus kutatások eredményeképp egy több szempontú megközelítés jelent meg a társadalomtudományi diskurzusokban, melyek az életkörülmények mutatóinak felszínre hozásával reflektorfénybe állították az iskolát. Ezek a kutatások egyértelműsítették, hogy ugyan az iskola formálisan a társadalmi mobilitás csatornája, de nem tudja betölteni eme funkcióját. Fontos kérdéssé vált, hogy melyek azok a mechanizmusok, amelyek miatt csorbát szenved az iskola mobilitásban kijelölt szerepe. Az iskola szerkezeti felépítéséből adódó nyílt szelekciós mechanizmusok mellett a figyelem egyre inkább a rejtett szelekciós mechanizmusokra irányult.

Ezek közül témánk szempontjából kiemelendő Mollenhauer elmélete, mely az iskolai sikeresség/sikertelenség kérdéskörét a családi szocializációban rejlő különbözőségekkel kapcsolta össze. Megközelítésében az anya nevelési stílusa meghatározó a gyermek iskolai sikerességét illetően, mégpedig abban az értelemben, hogy az anya jelenre irányuló gondolkodásmódja a gyerek iskolai sikerességét kevésbé garantálja, s a gyermek valószínűsíthetően a rövidebb tanulmányi időt választja (Mollenhauer, 1974). Természetesen ez összefüggésben áll a gyermek motivációs szintjével, az iskolával, a tanulással kapcsolatos beállítódásaival. A gyermek az iskolába azzal a motivációs bázissal, értékrendszerrel érkezik, amelyet a családban interiorizált. A pedagógus szerepe kiemelkedő jelentőségű abból a szempontból, hogy az alacsony tanulási motivációval rendelkező gyermekek érdeklődését felkeltve, a gyermek tudására, tapasztalataira, kíváncsiságára építve képes-e érdekeltté tenni saját tudása megkonstruálásában. A hagyományos oktatási módszerekről bebizonyosodott, hogy azok kevésbé alkalmasak erre, ezért az érdeklődés egyre inkább az alternatív pedagógiai módszerek irányába mutat.

A Komplex Instrukciós Program egyik alappilléret adják azok a tevékenységformák, amelyek során a tanulók képesek az önálló feladatmegoldásra, ismeretszerzésre. Ehhez elengedhetetlen, hogy a tanulók ismerjék és elfogadják a kooperáció formáit, a tartalom feldolgozása pedig a tanulók közötti gondolatcserén és a tevékenységek megosztásán alapuljon. A program a tanulók közötti kooperációra építve segíti a hátrányos helyzetű gyermekek tanulását. A Dél-Dunántúl régió a tanulmányunkban ismertetettek értelmében mind a lakosság szociodemográfiai mutatóinak vonatkozásában, mind pedig a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók létszámának vonatkozásában igényli azt a fajta pedagógiai gyakorlatot, mely az eltérő kulturális sajátosságokkal, eltérő szociális háttérrel rendelkező gyermekeket felemeli, motiválja, és nem utolsósorban befogadja.



## Irodalomjegyzék

- » A Dél-dunántúli régió stratégiai célrendszere (2007–2015). Készült az Országos Területfejlesztési Konceptió IV. regionális fejezetéhez. Dél-Dunántúli Regionális Fejlesztési Ügynökség Kht. [online] URL: [http://www.terport.hu/webfm\\_send/2751](http://www.terport.hu/webfm_send/2751) [2015. október 30.]
- » Bánfai B. – Betlehem J. – Deutsch K. – Jeges S. – Lampek K. – Petőné Csima M. – Tancsics D. (2014). *Összefoglaló tanulmány a TÁMOP 6.1.4/12/1-2012-00001 „Koragyermekkori (0-7 év) program” kiemelt projektben végzett „Szülők gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjének felmérése, a 0-7 éves korú gyermekek alapellátásával kapcsolatos elvárásainak elégedettség-felmérése, szociológiai/szociálpszichológiai típusú felmérés és elemzés” vonatkozásában* pp. 1–240. Magyarország. ÁNTSZ Országos Tisztifőorvosi Hivatal: Koragyermekkori (0-7 év) program, Budapest: OTH.
- » Baracsi Á. (2005). A lemorzsolódás főbb kategóriáinak sajátosságai Szabolcs- Szatmár-Bereg megyében. In: Venter, Gy. (Szerk.), *Iskolai lemorzsolódás Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében*. Nyiregyháza, 2005. pp. 45–60.
- » Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- » *Dél-Dunántúli intelligens szakosodási stratégiája* (2013). Dél-dunántúli Regionális Innovációs Ügynökség, 2013. [online] URL: [http://www.s3magyarorszag.hu/documents/224092/228314/DD%20RIS3\\_20130417.pdf](http://www.s3magyarorszag.hu/documents/224092/228314/DD%20RIS3_20130417.pdf) [2015. november 10.]
- » Deutsch K. – Lampek K. – Betlehem J. – Bánfai B. – Tancsics D. – Jeges S. – Csima M. (2015). Rizikó- és protektív tényezők a családban. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice* 13:(1-2) pp. 49–67.
- » Giddens, A. (2006). *Sociology*, 5th Edition. Cambridge: Polity Press
- » Fehérvári A. (Szerk.) (2008). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- » Forray R. K. – Hegedűs T. A. (2003). *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest: Új Mandátum.
- » Garami, E. (2014). Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményessége. *Educatio*, XXIII. évf. 3. sz. pp. 427–437.
- » Híves, T. (2006). A hátrányos helyzet az oktatás területi kutatásában. *Educatio*, XV. évf. 1. sz. pp. 169–174.
- » Kelemen, E. (2003). A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatás-politikai konzekvenciái. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 4. sz., pp. 21–33.
- » Kertesi, G. – Kézdi, G. (2005a). Általános iskolai szegregáció I. Okok és következmények. *Közgazdasági Szemle*, 52. évf. 4. sz. pp. 317–355.
- » Kertesi G. – Kézdi, G. (2005b). Általános iskolai szegregáció II. Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek. *Közgazdasági Szemle*, 55. évf. 5. sz. pp. 462–479.
- » Kertesi, G. – Kézdi, G. (2008). A szegénység átörökítésének közvetlen és rejtett csatornáit. In: Sallai, É. (Szerk.) *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmodell, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, pp. 135–142.
- » KSH (2013). A foglalkoztatottság és a munkanélküliség regionális különbségei, 2012 [online] URL: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/debrecenfogl munk12.pdf> [2015. november 20.]
- » KSH (2014a). Bojer, A. – Hluchány, H. – Horváthné Takács, I. (Szerk.). *2011. évi népszámlálás. 14. A népesség iskolázottsága*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal, [online] URL: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_14\\_2011.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_14_2011.pdf) [2015. november 20.]
- » KSH (2014b). Dél-dunántúli statisztikai tükör 2013/12. *Területi Statisztikai Tükör* VII. évfolyam 5. szám (2014. január 30) [online] URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/regiok/deldun/deldun1312.pdf> [2015. november 12.]
- » KSH (2015a). Élveszülések. [online] URL: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_evkozi/e\\_wns001.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_wns001.html) [2015. november 11.]
- » KSH (2015b). Népmozgalom. [online] URL: [https://www.ksh.hu/thm/2/indi2\\_1\\_3.html](https://www.ksh.hu/thm/2/indi2_1_3.html) [2015. november 11.]
- » KSH (2015c). Halálozások. [online] URL: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_evkozi/e\\_wnh001.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_wnh001.html) [2015. november 11.]

- » KSH (2015d). A gazdasági folyamatok regionális különbségei, 2013. [online] URL: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/debrecengazdfejl/debrecengazdfejl13.pdf> [2015. november 11.]
- » KSH (2015e). Baranya megye számokban. Központi Statisztikai Hivatal, 2015 [online] URL: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/mesz/02\\_ba\\_14.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/mesz/02_ba_14.pdf) [2015. november 11.]
- » KSH (2015f) Somogy megye számokban. Központi Statisztikai Hivatal, 2015 [online] URL: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/mesz/14\\_so\\_14.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/mesz/14_so_14.pdf) [2015. november 11.]
- » KSH (2015g). Tolna megye számokban. Központi Statisztikai Hivatal, 2015 [online] URL: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/mesz/17\\_to\\_14.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/mesz/17_to_14.pdf) [2015. november 11.]
- » KSH (2015). A háztartások fogyasztása, 2015. I. félév. Statisztikai Tükör 2015/74 (2015. október 30.) [online] URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/haztfogy/haztfogyhavi1506.pdf> [2015. november 13.]
- » KSH (2015i) Egészségesen várható élettartam (2015). Statisztikai tükör 2015/27. [online] URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/elettart.pdf> [2015. november 12.]
- » Kürti, J. (1988). *Az iskolai eredményesség és szocializáció*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- » Marton, S. – Venter, Gy. Hátránykompenzáló gyakorlat. [online] URL: [http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu/bgytk/files/docs/04\\_hatranyskompenzalo\\_gyak.pdf](http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu/bgytk/files/docs/04_hatranyskompenzalo_gyak.pdf) [2015. november 22.]
- » Mátyás, T. A. (2008). A dél-dunántúli régió leghátrányosabb helyzetű kistérségeinek bemutatása. Dél-dunántúli Regionális Munkaügyi Központ. [online] URL: [http://www.ddrmk.hu/documents/lhh\\_tan\\_leghkt.pdf](http://www.ddrmk.hu/documents/lhh_tan_leghkt.pdf) [2015. november 14.]
- » Meleg, Cs. (2006). *Az iskola időarcai*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- » Mollenhauer, K. (1974). Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Csilla (Szerk.), *Iskola és társadalom*. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék. pp. 95-109.
- » Lukács, P. (1991). *Színvonal és szelekció*. Budapest: Educatio.
- » Réthy, E. – Vámos, Á. (2006). *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. 8. kötet. Budapest: Bölcsész Konzorcium. <http://mek.oszk.hu/05400/05467/05467.pdf> [2015. november 11.]
- » Ribiczey, N. (2010). Környezeti hatások és intellektuális fejlődés – különböző megközelítések a környezet releváns aspektusainak megragadására. *Gyógypedagógiai Szemle*. 38. évf. 1. sz. pp. 46-60. [online] URL: [http://www.prae.hu/prae/content/gyosze/gyosze\\_2010\\_1\\_ok\\_2.pdf](http://www.prae.hu/prae/content/gyosze/gyosze_2010_1_ok_2.pdf) [2015. november 30.]
- » Ross, C. E. – C. Wu. (1995). „The Links Between Education and Health.” *American Sociological Review*. 60 évf. 5. sz. pp. 719-745.
- » Sameroff, A.J. – Ronald Seifer, R. (2011). Familial Risk and Child Competence. *Child Development*. 54. évf. 5. sz. pp. 1254-1268.
- » Schultz, Th. W. (1983). *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- » Szilvási, L. (2008). Gyermekszegénység és társadalmi kirekesztettség Magyarországon. In: Sallai, É. (Szerk.), *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmodell, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. pp. 165-174.
- » Szűgyi, J. (2015). Fantom-gyerekek. *Iskolakultúra*, 25. évf. 2. sz. pp. 109-122.
- » Tahin, T. – Jeges, S. – Lampek, K. (2000). Az iskolai végzettség és az egészségi állapot változása követéses vizsgálat alapján. *Demográfia* 43. évf. 2-3. sz. pp. 305-334.
- » Torkos, K. (2005). Iskolai lemorzsolódás az OECD és az Európai Unió országaiban. In: Venter, Gy. (Szerk.), *Iskolai lemorzsolódás Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében*. Nyíregyháza: Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Közoktatási Közalapítvány, pp. 11-35.
- » Várnagy, E. – Várnagy, P. (2000). *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó.
- » Venter Gy. (Szerk.) (2005). *Iskolai lemorzsolódás Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében*. Nyíregyháza: Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Közoktatási Közalapítvány
- » Venter Gy. – Márton S. (2009). Iskola és hátránykezelés. In: Bábosik I. – Torgyik J. (Szerk.) *Az iskola szocializációs funkciói*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó. pp. 163-177.
- » Vida, J. (2012) (Szerk.). *Magyarország társadalmi atlasza*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal

- » Zoller, M. (2012). A társadalmi és tudásbeli esélyegyenlőtlenségek ördögi köre. *Magiszter*, 11. évf. nyár, pp. 95-107. Csíkszereda: Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége Apáczai Csere János; Pedagógusok Háza. [online] URL: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2012/osz/04.pdf> [2015. november 21.]
- » 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
- » 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
- » 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- » 423/2012 (XII. 29.) kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról
- » 90/2014 (XI. 26.) kormányrendelet a kedvezményezett járáások besorolásáról
- » 105/2015. (IV. 23.) kormányrendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és besorolás feltételrendszeréről

## Az iskolai innovációhoz és a digitális szemléletformáláshoz kapcsolódó módszertan szerinti oktatás folyamatmodelljének kidolgozása

A társadalomba való sikeres beilleszkedés egyik meghatározó szegmense az a tudás, amelyet a diákok iskolai keretek között sajátítanak el. A prominens nemzetközi kutatások – az IEA, a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), a TIMSS vizsgálata (International Association for the Evaluation of Educational Assessment); az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) és a PISA programja (Programme for International Student Assessment) – rávilágítottak arra, hogy az iskolai keretek között zajló tanítási/tanulási folyamatok megújítása szükséges ahhoz, hogy a diákokat fel tudja készíteni a 21. század információs társadalmának kihívásaira. Világszerte megerősödtek azok a pedagógiai, pszichológiai, szociológiai kutatások, amelyek az iskolai oktatás eredményességét befolyásoló szegmensekkel foglalkoznak. A kutatási eredmények alkalmazásával lehetőség nyílik az iskolai oktatás eredményességének javítására.

A tömeges oktatás egyik legnagyobb problémája, hogy míg a tanulók sokfélék, a tanításuk egyféle/hasonló módon történik. Ennek a problémának a megoldása lehet a személyre szabott oktatás, melynek alapja a rendszeres, konkrét mérés, értékelés (Csapó–Molnár–Pap–Szigeti–R. Tóth, 2009). A PISA-mérések eredményei alapján a résztvevő országokban és azok között nagy egyenlőtlenséget azonosítottak a jól és rosszul teljesítő tanulók viszonylatában. A háttérváltozók vizsgálatai alapján megállapították, hogy az alulteljesítők körében nagyobb valószínűséggel felülreprezentáltak a fogyatékkal élők (pl. nyelvi zavar), a kisebbségi csoportokhoz tartozók, a vidéki vagy távoli közösségekben élők és a fiúk (Martin–Mullis–Kennedy, 2007; UNESCO, 2009; UNICEF, 2010). A diákok teljesítményének egyenlőtlenségében megmutatózó eredmények

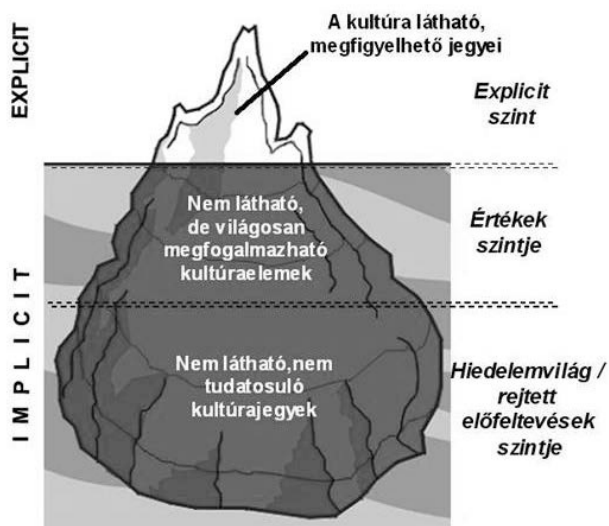
alapján kialakult egy globális elkötelezettség a tanulást meghatározó szabványok (pl. olvasás) javítása mellett abból a célból, hogy minden gyermek számára fokozzák az eredményeket, s csökkentsék az egyenlőtlenségeket (UNESCO, 2009; UNICEF, 2010). 2001-ben az Egyesült Államokban elfogadták a *No child left behind (NCLB)* törvényt, amely kötelezi az intézményeket, hogy javítsák az oktatás minőségét, és többek között standardizált tesztekkel mérjék a tanulók (harmadik–nyolcadik évfolyam) olvasási, szövegértési és matematikai teljesítményét. Hasonló célokkal hazánkban már 2001-ben elindult az Országos kompetenciamérés, amelynek keretein belül a közoktatásról szóló törvény alapján minden év májusának utolsó szerdáján a tanulók meghatározott csoportja (2013-tól hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamos tanulók) megoldja az Oktatási Hivatal szakértői által összeállított matematikai és szövegértési képességek mérését célzó teszteket (Balázs–Lak–Ostorics–Szabó–Vadász, 2015).

A PISA-mérés eredményei rávilágítottak arra a tényre is, hogy a magyar közoktatásban a reziliens diákok aránya nagyon alacsony, mindössze 4%, miközben több OECD-országban ez az arány meghaladja a 30%-ot is (OECD, 2014b: 3-4; Molnár, 2015). Azaz a hazai iskolarendszer a belépéskor a legalacsonyabb képességgel rendelkező diákoknak csupán a 4%-át képes a tanulmányaik végére a legmagasabb képességszintre eljuttatni (Molnár, 2015). Az angol nyelvű szakirodalom reziliensnek vagy sebezhetetlennek (*invulnerable*) nevezi azokat a diákokat, akiknek a tanulmányi átlaga magas, ugyanakkor nagyon alacsony szocioökonómiai státuszú családból származnak (Alva, 1991; Perez–Espinoza–Ramos–Coronado–Cortes, 2009). Már a 2000-es PISA-mérés is felhívta a figyelmet a magyar oktatási rendszer erősen szelektív jellegére, amit a 2012-es mérés még jobban megerősített. A mérési eredmények alapján kimutatható, hogy a tanulók iskolán belüli szocioökonómiai státuszának varianciája rendkívül alacsony. Ez az érték a társadalmi befogadás egyik mutatója. Ez azt jelenti, hogy az iskolák között erőteljes a tanulók családi háttere szerinti elkülönülés (Csapó–Fejes–Kinyó–Tóth, 2014).

Magyarországon az iskolába lépő tanulók közötti különbségek olyan mértékűek, mint a jól teljesítő OECD-országokban a kötelező iskolai tanulmányok végén. A tantárgyi tudás tekintetében alacsonyabb a különbség, azonban az iskolai szituációkhoz és a tantervi ismeretekhez kevésbé kötődő készségek tekintetében magasabb. Azaz a magyar iskolák a szélesebb körben alkalmazható tudás kiegyenlített kiközvetítésében nem elég hatékonyak (Csapó–Fejes–Kinyó–Tóth, 2014). Mindezeket figyelembe véve az oktatás megújítása szükséges, amelyben a kora gyermekkori nevelés minőségének javítása is nélkülözhetetlen (Molnár, 2015). A magyar iskolákban a tanulók társadalmi háttere szerinti válogatás hamar elkezdődik, és a teljes oktatási rendszert áthatja. A tanulói teljesítmények esetében a családi háttér meghatározó szerepe igen magas, a hazai iskolák kevésbé alkalmasak az esélyek kiegyenlítésére. Komoly gondok vannak a magyar diákok tanulási stratégiáival, a gondolkodva feldolgozó, a megértést követelő módszerek háttérbe szorulnak a tanítás során. Mindez azt vetítheti előre, hogy a 21. század technológiagazdag tanulási és munkahelyi környezetében a tanulók jelentős része nem fogja megállni a helyét (Csapó–Fejes–Kinyó–Tóth, 2014).

Mindezek a tények azért olyan jelentősek térségünkben (Dél-Dunántúli régió), mert Somogy, Tolna és Baranya megyében magas a leghátrányosabb helyzetű települések száma (bővebben ld. Fináncz–Csima, 2015). Ha a fenti kutatási eredményeket kivetítjük térségünkre, akkor elkerülhetetlen, hogy az iskoláink hagyományos oktatási rendszerét, módszereit megújítsuk. Ennek egyik lehetséges módja a KIP-módszer adaptálása. Jelen tanulmányban nem foglalkozunk a módszer pedagógiai kérdéseivel (bővebben ld. Fekete, 2015), hanem az iskola mint szervezet működésében szükséges változtatásokat, a sikeres adaptálási folyamat megtervezésének kérdését, valamint a folyamat fenntartásának lehetséges módját járjuk körbe.

Egy szervezet megfelelő működésében elengedhetetlen a folyamatos javításra való törekvés. Ennek alapja a megfelelő szervezetfejlesztési metódus alkalmazása. Ha magát a szervezetfejlesztés fogalmát vizsgáljuk, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy számos meghatározás vonatkozik rá. Az a közös a számos magyarázatban, hogy a szervezet fejlesztését a legfelsőbb menedzsment szintjén támogatott, hosszú távú erőfeszítésként jellemzik, amelynek célja, hogy javítsa a szervezet problémamegoldó és megújulási folyamatait, főleg a szervezet kultúrájának egy hatékonyabb és együttműködő diagnózisán és menedzselésén keresztül. A szervezeti kultúrát Borgulya és Barakonyi (2004) egy olyan jelenségként értelmezi, mely az idők folyamán képződött, egy adott csoport közös tanulása során. Ez a tanulási folyamat két típusú lehet, egyrészt lehet adaptáció, amikor a túlélés vagy a teljesítmény növekedése érdekében a szervezet alkalmazkodik a környezetéhez, másrészt lehet integráció, amikor belső kezdeményezés alapján a szervezet tagjai egy közös cél érdekében együtt tevékenykednek. A szervezeti kultúrát általában egy jéghegyhez hasonlítják a szakirodalomban (1. ábra), melynek látható, azonosítható részei csak a felszín mutatják meg (explicit szint), a meghatározó részek a felszín alatt láthatatlanul húzódnak meg (implicit szint). A megragadható



1. ábra: A szervezeti kultúra szintjei. Forrás: Bakacsi (2010)

jellemzők közé soroljuk a rendszeresen ismétlődő ceremóniákat (szertartások, ünnepek), a szervezeten belül keringő történeteket, sztorikat, a használt nyelvezetet, szakszargont, a látható viselkedésmintákat, a szervezet szimbólumait (egyenruha, logó), az öltözködést és a munkahely külső kinézetét. Ezekből a látható jelekből azonban csak következtetni lehet arra, hogy milyen értékeket vallanak a szervezet tagjai. Az igazi kultúra az értékekben, feltevésekben, hiedelmekben, érzésekben és attitűdökben rejlik, amelyek legtöbbször láthatatlanok maradnak (Bakacsi, 2010).

A szervezeti kultúra építőköveinek vizsgálatára Bakacsi (2010) Robbins és Judge (2007) valamint Hofstede (1993) munkái alapján tizenegy pontban határozza meg a szervezeti szinten vizsgálható szegmenseket (2. ábra), melyek értelmezései a következők:

1. *Munkakörrel vagy a szervezettel való azonosulás*: azt mutatja meg, hogy a szervezet egészével vagy a szakmánkkal, a szűkebb szakterületünkkel azonosulunk-e.
2. *Egyén vagy csoportközpontúság* (individualizmus-kollektívizmus): azt mutatja meg, hogy az egyéni célokat mennyire helyezik a csoport elé és szervezik egyénileg a munkát, vagy az egyéni célok a csoportcélok alá rendelődnék és a munka is csoportokba szervezett.
3. *Humán orientáció (feladat-kapcsolat)*: megmutatja, hogy milyen mértékben veszi fontolóra a vezetés a szervezeti feladatok megoldásának emberekre gyakorolt következményeit.
4. *Belső függés – függetlenség*: megmutatja, hogy mennyire elfogadott az egyes szervezeti egységek önálló, független fellépése és cselekvése, vagy mennyire elvárt a koordinált cselekvés.
5. *Erős vagy gyenge kontroll*: megmutatja, hogy a szervezet mennyire kontrollálja tagjai viselkedését előírásokkal, szabályokkal, közvetlen felügyelettel.
6. *Kockázatvállalás – kockázatkerülés* (bizonytalanság tűrése, illetve kerülése): megmutatja, hogy a munkatársaktól mennyire elvárt az innovatív, kockázatkereső, rámenős magatartás.
7. *Teljesítményorientáció*: megmutatja, hogy a szervezeti jutalmak mennyiben kötöttek a teljesítményhez, illetve mennyiben múlnak más tényezőkön (pl. senioritás, protekció, nem teljesítményhez kötött egyéb tényező).
8. *Konfliktustűrés – konfliktuskerülés*: megmutatja, hogy milyen mértékben nyilváníthatók ki nyilvánosan a konfliktusok és a kritikák.
9. *Cél (eredmény) – eszköz (folyamat) orientáció*: megmutatja, hogy a vezetés a végső eredményre koncentrál, vagy inkább az eredményhez vezető folyamatokra, technikákra fordít figyelmet.
10. *Nyílt rendszer (külső) – zárt rendszer (belső) orientáltság*: megmutatja, hogy a szervezet mennyire követi és válaszolja meg a külső környezet változásait, vagy csak saját belső működésére koncentrál.
11. *Rövid vagy hosszú távú időorientáció*: megmutatja, hogy a szervezet rövid vagy hosszú távra tekint előre, azaz milyen időhorizonton tervezi jövőjét.

Munkakör	1. Azonosulás	Szervezet
Egyén	2. Egyén/csoport központúság	Csoport
Feladat	3. Humán orientáció	Kapcsolat
Függés	4. Függés — függetlenség	Független
Gyenge	5. Kontroll	Erős
Gyenge	6. Kockázat vállalás	Erős
Más	7. Jutalmazási kritérium	Teljesítmény
Gyenge	8. Konfliktus tűrés	Erős
Folyamat	9. Cél-eszköz orientáció	Végeredmény
Belső működés	10. Nyílt-zárt rendszer	Külső környezet
Rövid táv	11. Időorientáció	Hosszú táv

2. ábra: A szervezeti kultúra kulskategóriái. Forrás: Bakacsi (2010)

A hatékony szervezetfejlesztés kulcsfontosságú kérdése – a szervezeti kultúra megismerésén kívül – annak a ténynek az elismerése, hogy szükséges egy facilitátor, egy külső segítő vagy egy belső kiképzett mentor alkalmazása a program adaptálása során. A megfelelő facilitátor, mentor megtalálása után Wendell és Cecil (1993) szerint következhet az akciókutatás, amely minden változás/változtatás alapja. A szerzők hat lépésben állapítják meg az akciókutatás struktúráját:

1. előzetes diagnózis,
2. adatok beszerzése a kliens csoporttól,
3. adatok visszajelzése a kliens csoportnak,
4. a kliens csoport adatvizsgáló tevékenysége,
5. a kliens csoport cselekvési tervet készítő tevékenysége,
6. a kliens csoport tagjainak a cselekvési terv végrehajtására irányuló tevékenysége.

A következőkben a Wendell és Cecil (1993) modellje alapján áttekintjük, hogy egy szervezetfejlesztési program folyamatmodelljében milyen eljárásokra kell különös tekintettel lenni. Egy szervezetfejlesztési program alapvető összetevői, elemei:

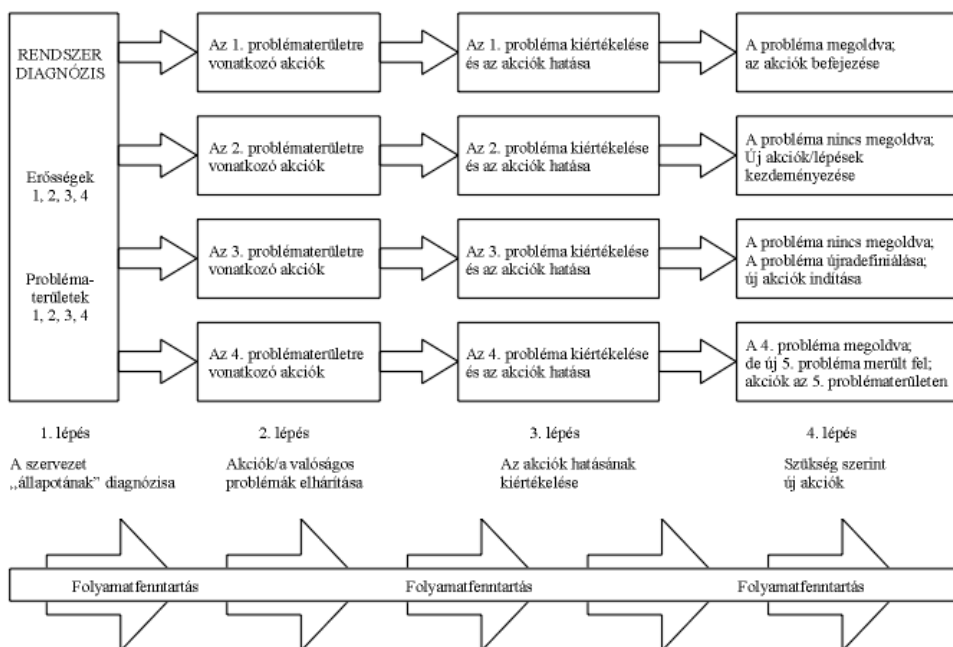
1. a diagnosztikus elem, mely a rendszeradatokat folyamatos összegyűjtését jelenti, a teljes rendszerre, annak alrendszerre és a rendszerfolyamatokra fókuszál;
2. az akció, ami a beavatkozási összetevő, a konzulensek és a rendszer tagjainak mindazon cselekvéseiből áll, amelyeket a szervezet működésének megjavítására terveztek;
3. a folyamatfenntartó elem: átfogja azokat a tevékenységeket, melyek magának a szervezetfejlesztés folyamatának a fenntartására és menedzselésére irányulnak. A 3. ábra bemutatja a szervezetfejlesztés folyamatát a diagnózis, a cselekvés és a folyamatfenntartás összetevőin keresztül.

A szervezetfejlesztés első lépése, a rendszer állapotának diagnosztizálása: Mik az erősségei? Melyek a problématerületei? Erre az eljárásra kiválóan alkalmazható a hazai



pedagógiai gyakorlatba is szervesen integrálódott SWOT-analízis. Az első lépés a diagnózis, mely koncentrálni egy-egy speciális alrendszerre, vagy mindegyikre. Az erősségek és a problématerületek azonosítása a diagnózisból következik. Az azonosítás után következik a cselekvési tervek kidolgozása a diagnosztizált problématerületek korrekciójának céljából a meghatározott erősségek megtartásával. A cselekvési tervek azokból a különböző beavatkozásokból erednek, amelyek a szervezetfejlesztés technológiáját képezik.

A beavatkozásokat azért fejlesztették ki, hogy kijavítsák a problémákat az egyéni hatékonyság, a csapathatékonyság és a csoportok közötti kapcsolatok szintjén, továbbá a különböző alrendszerek szintjén. A második lépés konkrét cselekvésekből és beavatkozásokból áll, a speciális problémák korrigálása céljából. A harmadik lépés a megvalósított korrigáló cselekvések eredményének számbavétele: Elérte-e a cselekvés a kívánt hatást? Megoldódtak-e a meghatározott problémák? Ha a válasz igen, a szervezet tagjai szükség esetén új és más problémák megoldására térhetnek rá. Ha a válasz nem, a szervezet tagjai új cselekvési terveket és beavatkozásokat kezdeményezhetnek, hogy a problémát korrigálják; ez a negyedik lépés. Gyakran, amennyiben a probléma megoldatlan maradt a kezdeti próbálkozások után, maga után vonja a problématerületek újbóli meghatározását és megfogalmazását. A szerzők kiemelik, hogy e lépések megtétele közben párhuzamosan figyelni kell magára a szervezetfejlesztési folyamatra is. Energiát kell fordítani arra is, hogy biztosított legyen a szervezeti tagok támogatása, azaz hogy a program az egész szervezet szempontjából elsődleges fontosságú legyen és a program észrevehető pozitív változást idézzen elő.



3. ábra: A szervezetfejlesztés folyamatának összetevői. Forrás: Wendell és Cecil (1993; fordította: Tóth Béla)

A szervezetfejlesztés folyamata minden esetben a diagnózissal kezdődik, azaz mérés-sel, értékeléssel, az adatok elemzésével. A diagnosztizáló folyamat a pontos helyzetképp megállapításához szükséges, e nélkül a tevékenység nélkül csak olyan ad hoc jellegű akciókat, változtatásokat lehet végrehajtani egy szervezeten belül, amelyek fenntarthatósága megkérdőjelezhetővé válik már a folyamat kezdetén. A diagnosztizáló tevékenység általában két széles területet tekint át. Az első a szervezetek alrendszerének analízisa, azaz a teljes szervezetet felépítő egységek áttekintése. A második pedig a szervezetben zajló folyamatokat vizsgálja. Az 1. táblázat a szervezeti alrendszerek diagnosztizálásához nyújt támogatást, a 2. táblázat pedig a szervezetben működő folyamatok elemzésnek lehetséges szempontjait tartalmazza. A szervezetfejlesztés folyamatának megtervezése irányulhat a teljes rendszerre, vagy csak egy-egy alrendszerre, ezt mindig az adott szervezeti közösség határozza meg.

DIAGNÓZIS FÓKUSZA VAGY CÉLPONTJA	MAGYARÁZAT ÉS AZONOSÍTÓ PÉLDÁK	KERESETT TIPIKUS INFORMÁCIÓK	A DIAGNÓZISOK MEGSZOKOTT MÓDJAI
<i>A teljes szervezet (amelynek küldetése van, és megszokott hatalmi struktúrája)</i>	A teljes rendszer az a valóság, amelyet értékelünk és analizálunk. A diagnózis magába foglalhatja, ha lényeges, a környezeti szervezeteket, csoportokat, mint pl. fogyasztók, szállítók, kormányrendeletek. A példák: termelő vállalat, kórház, iskolarendszer, áruházcsoport, egyházi felekezet.	Melyek a szervezet normái? Milyen a szervezet kultúrája? Melyek a rendszer tagjainak magatartásformái, véleményei, érzései a különböző „megismerési tárgyak” iránt, mint pl. kompenzáció, szervezeti célok, ellenőrzés, felsőbb vezetés? Milyen a szervezeti klíma – nyitott vagy zárt, autokratikus vagy demokratikus, elnyomó vagy fejlesztő, bizalommal teli vagy gyanakvó, együttműködő vagy versenyző? Milyen jól végzi a kulcsfontosságú szervezeti folyamatokat, mint pl. döntéshozatal és célképzés? Milyen fajta és mennyire hatásos a szervezet „érzékelő mechanizmusa”, azaz figyelemmel tudja-e kísérni a belső és külső követelményeket? Megértették-e és elfogadták-e a szervezeti célokat?	Nagy szervezeteknél a kérdőívek a legnépszerűbbek. Az interjúk, mind a csoportos, mind az egyéni, igen hasznosak, hiszen általuk részletes információt kapunk, különösen, ha hatékony mintavételi technikákon alapulnak. A reprezentatív tagok egy panelje, akiket időszakonként megkérdezzük vagy meginterjúvolunk, hogy feltérképezzük a változásokat. Belső dokumentumok vizsgálata – szabályok, rendelkezések, politikák, hivatali és/vagy státusz-szimbólumok – bepillantást engednek a szervezet kultúrájába. A szervezeten belüli különböző szinteken tartott diagnosztikus megbeszélések nagyszámú információval szolgálnak egy rövid időszak alatt.

<p><i>Nagy alrendszerek, melyek természetüknél fogva komplexek és heterogének</i></p>	<p>A megcélzott csoport a szervezet különböző szeleteiből való, mint pl. a hierarchikus szint, a funkció és a földrajzi helyzet. Két kritérium segít azonosítani ezen alrendszereket: először maguk és mások is alrendszernek tekintik magukat, másodsor heterogének alkotóelemeikben, azaz a tagoknak van közös tulajdonságuk, de sokban különböznek egymástól. Pl. az a középvezetői csoport, mely különböző funkciójú csoportok menedzsereiből áll; vagy egy szervezet személyzeti osztályának tagjai, akiknek különböző feladataik vannak minden egyes helyszínen; vagy mindenki egy vállalat üzemében, amelynek 10 üzeme van; vagy egy részleg, amely számos különböző üzletből áll.</p>	<p>A fentiek, továbbá: Hogyan viszonyul ez az alrendszer az egészhez és viszont? Hogyan boldogulnak egymással az alrendszer tagjai? Mik az egyedi követelményei ennek az alrendszernek? A szervezet struktúrái és folyamatai kapcsolódnak-e az egyedi követelményekhez? Vannak-e fontos vagy kevésbé fontos alegységek az alrendszeren belül a teljesítmény szempontjából? Miért? Melyek a fő problémák, melyek konfrontálódnak ezen alrendszer és az alegységek között? Az alrendszer céljai kompatibilisek-e a szervezet céljaival? A szerepkövetelmények sokrétűsége és a funkció azonosságai az alrendszer teljesítményhatékonyágának rovására megy-e?</p>	<p>Ha az alrendszerek nagyok vagy szétszórtak, kérdőíves technikák alkalmazása javasolt. Interjúk és megfigyelések további támpontul vagy hipotézis tesztelésül szolgálhatnak.</p>
<p><i>Kis alrendszerek, amelyek egyszerűek és viszonylag homogének</i></p>	<p>Tipikusan formális munkacsoportok vagy csapatok, amelyek gyakran szemtől szembeni interakcióban vannak egymással. Lehetnek állandó csapatok, időleges feladatra összpontosító csapatok vagy újonnan megalkotott csapatok (egy új működés beindításához szükséges csapat), pl. felső vezetés, állandó vagy időszakos bizottságok, tanárok egy iskolában.</p>	<p>A kultúrára, légkörre, magatartásokra, érzésekre vonatkozó kérdések itt is fontosak, továbbá: Melyek a csapat főbb problémái? Hogyan lehet a csapathatékony-ságot javítani? A tagok és vezető(k) közötti kapcsolatok megfelelőek-e? Az egyének tudják-e, hogy munkájuk hogyan kapcsolódik a csoport- és szervezeti célokhoz? A csoport munkafolyamatai hatékonyak-e? Megfelelően kihasználták-e a csoport- és egyéni források?</p>	<p>A tipikus módszerek: egyéni interjú, melyet csoportmegbeszélés követ, ahol áttekintik az interjú által nyert adatokat, rövid kérdőívek, testületi ülések és más mindennapos tevékenységek megfigyelése, családias csoportmegbeszélés öndiagnózis céljából.</p>

<p><i>Kis, teljes szervezetek, amelyek viszonylag egyszerűek és homogének</i></p>	<p>Példa lehetne erre egy helyi értelmiségi szervezet. Tipikus probléma a tagok létszámának csökkenése, alacsony látogatottság, nehézség a speciális feladatra való csoportok létrehozásában.</p>	<p>Hogyan látják a fizetett alkalmazottak és a tagok a szervezetet és céljait? Mit szeretnek, és mit nem szeretnek benne? Milyennek szeretnék tudni? Milyen a verseny? Milyen jelentős külső erők vannak hatással a szervezetre?</p>	<p>Kérdőívek és interjúk gyakran használatosak. Leíró jellegű, mellékneveket használó kérdőíveket használunk, hogy gyors értékelést kapjunk a kultúrára, „tónusra”, a szervezet egészségére vonatkozóan. A diagnosztikus, családi csoportmegbeszélések hasznosak lehetnek.</p>
<p><i>Kapcsolódó (interface) vagy csoportok közötti alrendszerek</i></p>	<p>Ezek a teljes rendszer részhalmazából állnak, melyek két alrendszer tagjait foglalják magukba, mint egy mátrix szervezeti struktúra, mely azt igényli, hogy az egyénnek vagy csoportnak két beszámolási kötelezettsége legyen. De gyakrabban azt jelenti, hogy egy alrendszer tagjainak közös problémái, felelősségei vannak egy másik alrendszer tagjaival. Pl. átfedés létezhet gyártás és fenntartás, vagy marketing és gyártás között.</p>	<p>Hogyan látják el az alrendszerek egymást? Milyen problémái vannak két csoportnak, amikor együtt dolgoznak? Milyen módon kerülnek ezek az alrendszerek szembe egymással? Hogyan tudnak együttműködni, hogy javítsák mindkét csoport teljesítményét? Tiszták-e a célok, hatalmi területek és felelősségek? Milyen a csoportok közötti légkör természete? Milyennek akarják azt a tagok?</p>	<p>A két csoport közötti konfrontációs megbeszélések gyakran módszerei az adatgyűjtésnek és a tervezett korrekciós tevékenységnek. Szervezeti tükrömegbeszélések használatosak, amikor három vagy több csoport érintett. Az alrendszerekben készített interjúkat egy adatszétosztó megbeszélés követi, vagy esetleg a kölcsönös tevékenységek megfigyelését alkalmazzák.</p>
<p><i>Párok és/vagy hármas csoportok</i></p>	<p>Felettes/beosztott párok, egymástól kölcsönösen függő párok, összekötő kapcsolatok (pl. olyan személyek, akik több csoportnak is tagjai). Ezek is olyan alrendszerek, amelyek megérik az elemzést.</p>	<p>Milyen a kapcsolatok minősége? Megvan-e a felek szükséges jártassága a feladatok elvégzésére? Együttműködőek-e vagy versenyzők? Alrendszerként hatékonyak-e? Egy harmadik fél (bekapcsolódása) megkönnyíti vagy akadályozza a haladásukat? Támogatják-e egymást?</p>	<p>Külön-külön interjúk, melyeket a felek megbeszélése követ, hogy áttekinthessék az interjúk adataiban előforduló ellentmondásokat, gyakran használatosak. Egymás észrevételeinek ellenőrzése konfrontációs helyzetekben szintén hasznos lehet. A megfigyelés fontos, hogy értékelni tudjuk az interakciók dinamikus minőségét.</p>

<p><i>Egyének</i></p>	<p>Bármely egyén a szervezetben belül, mint pl. elnök, osztályvezető, egy munkafolyamat kulcsszereplői pl. minőség-ellenőr stb. Az iskolarendszeren belül ezek lehetnek diákok, tanárok, adminisztrátorok.</p>	<p>Az emberek a szervezet elvárásainak megfelelően tevékenykednek-e? Hogyan ítélik meg helyüket és teljesítményüket? Bizonyos fajta problémák tipikusan előfordulnak-e? Az emberek megfelelnek-e a szervezet kívánalmainak és normáinak? Szükségük van különleges tudásra, jártasságra, képességekre? Milyen előmeneteli lehetőségek vannak, ill. szükségesegek /és akarják-e őket/? Milyen fájdalmat tapasztalnak?</p>	<p>Interjúk, információk, melyek diagnosztikus munkacsapat-megbeszélésekből származnak, vagy a személyzeti osztály által azonosított problémák az információ forrásai. Csapat vagy alrendszer közbeavatkozásaiból kinövő önértékelések képezik a másik forrást.</p>
<p><i>Szerepek</i></p>	<p>A szerep egy olyan magatartássorozat, amelyet egy személy játszik el azáltal, hogy egy szervezetben belül bizonyos pozíciót tölt be. A szervezet minden egyes tagjának van szerepe, mely bizonyos magatartást igényel, úgymint titkárnői, termelési ellenőri, könyvelői szerep.</p>	<p>A szerepmagatartásokhoz hozzá kellene adni, el kellene venni belőlük, vagy meg kellene változtatni őket? A szerep megfelelően van-e meghatározva? Mi a megfelelés a személy és a szerep között? Van-e a szerepjátszónak speciális jártasságra vagy tudásra szüksége? Ő-e a megfelelő személy erre a szerepre?</p>	<p>Az információ rendszerint megfigyelésekből, interjúkból és szerep-elemző technikákból ered. Az előmenetelt tervező tevékenység ezt az információt mint kimenetet adja.</p>
<p><i>A szervezetek közötti rendszerek, melyek átfogó rendszert alkotnak</i></p>	<p>Például szolgálhat a jogi rendszer egy régióban, mely magába foglalja a helyi, megyei, állami, szövetségi politikát vagy vizsgálati és végrehajtó szervek, bíróságok, börtönök stb. Az ilyen átfogó rendszerek legtöbbször olyan komplex, hogy a változási erőfeszítések két vagy három alrendszer tartalmazó csoportra irányulnak.</p>	<p>Hogyan vélekednek az átfogó rendszerek egy szegmensének kulcsemberei az egészről és a részekről? Vannak-e súrlódások vagy bármilyen problémák a részek között? Vannak-e nagy- és kisteljesítményű alegységek? Miért?</p>	<p>Szervezeti tükrözés vagy egy lista kifejlesztése arról, hogyan látják egymást az egyes csoportok, általánosan elfogadott módszere egy együttes diagnózisnak. Kérdőívek és interjúk hasznosak kiterjedt hosszú távú beavatkozásokhoz.</p>

1. táblázat: A szervezeti alrendszerek diagnosztizálása. Forrás: Wendell és Cecil (1993; fordította: Tóth Béla)

Szervezeti folyamatok	Azonosító megjegyzések és magyarázat	A keresett tipikus információ	A diagnózis megszokott módjai
<i>Kommunikációs sémák, stílusok és áramlások</i>	Ki beszél kivel, mennyi ideig, miről? Ki kezdeményezi az interakciót? Kétirányú vagy egyirányú? Felülről lefelé vagy alulról felfelé irányuló, oldalági?	A kommunikáció felfelé vagy lefelé irányul-e, vagy mindkettő? A kommunikációk megvannak-e szűrve? Miért? Milyen módon? A kommunikációs sémák megfelelnek-e az elvégzendő munka természetének? Milyen a kommunikáció légköre? Mi a helye az írott kommunikációnak a szóbelivel szemben?	Megfigyelések, különösen megbeszéléseken, kérdőívek, interjúk és viták a csoportok tagjaival – mindezek felhasználhatók arra, hogy a kívánt információt összegyűjtsük. Videóra felvett üléseknek a résztvevőkkel történő elemzése különösen hasznos.
<i>Célok felállítása</i>	A feladatok céljainak felállítása és azon kritériumok meghatározása, amelyekkel a célok megvalósulását mérjük, minden szervezeti szinten megtörténik.	Felállítanak-e célokat? Hogyan teszik? Kik vesznek részt a célok kitűzésében? Birtokában vannak-e a szükséges jártasságoknak a hatáson célkitűzéshez? Képesek-e hosszú és rövid távú célok felállítására?	Kérdőívek, interjúk és megfigyelések mind lehetőséget nyújtanak a szervezeten belüli egyének és csoportok célkitűző képességének értékeléséhez.
<i>Döntéshozatal, problémamegoldás és tevékenységtervezés</i>	Alternatívák értékelése és cselekvési terv kiválasztása nélkülözhetetlen a legtöbb szervezeti ember számára. Ez magába foglalja a szükséges információt, a prioritások megállapítását, alternatívák értékelését, és egy alternatíva kiválasztását a többi közül.	Ki dönt? Hatásosak a döntések? Minden lehetséges forrást hasznosítanak? Szükségesek-e további döntéshozatali jártasságok? Szükségesek-e további problémamegoldó jártasságok? A szervezet tagjai elégedettek-e a problémamegoldó és döntéshozatali folyamatokkal?	E folyamat diagnosztizálásához a szervezet különböző szintjén történő problémamegoldó megbeszélések megfigyelései különösen értékesek. A videóra vett megbeszélések – a résztvevők jelenlétében történő – elemzése rendkívül hasznos.
<i>Konfliktusfeloldás és menedzselés</i>	Konfliktus – személyek közötti, személyeken belüli, csoportok közötti – gyakran felbukkan a szervezetekben. Van a szervezetnek hatékony módszere a konfliktus kezelésére.	Hol létezik konfliktus? Kik a benne lévő felek? Hogyan menedzselik? Melyek a rendszer normái a konfliktus kezelésére? A jutalmazási rendszer előidézhet-e konfliktust?	Interjúk, harmadik fél megfigyelései és a megfigyeléses megbeszélések megszokott módjai alkalmasak e folyamatok diagnosztizálására.

<i>Egymásba kapcsolódások menedzselése</i>	Egymásba kapcsolódások olyan szituációkat reprezentálnak, amelyben 2 vagy több csoport (alrendszer) közös problémákkal néz szembe, vagy a felelőségek egybecsúsznak. Ez leggyakrabban akkor látható, amikor két különböző csoport tagjai kölcsönösen függenek egymástól egy cél elérése érdekében, ugyanakkor beszámoltatásuk elkülönül.	Milyen a két csoport közötti kapcsolatok természete? Világosak-e a célok? Világos-e a felelősség? Milyen fő problémákkal néz szembe a két csoport? Milyen strukturális feltételek segítik elő vagy akadályozzák a hatékony interface menedzselést?	Interjúk, harmadik fél megfigyelései és a csoportmegbeszélések megfigyeléseinek megszokott módjai alkalmasak e folyamatok diagnosztizálására.
<i>Felettes-beosztott kapcsolatok</i>	Szervezetekben a formális hierarchikus kapcsolatok diktálják, hogy néhány ember vezet, mások követik őket: ezek a szituációk gyakran forrásai a szervezeti problémáknak.	Melyek a meglévő vezetési stílusok? Milyen problémák keletkeznek felettesek és beosztottak között?	Kérdőívek megmutathatják a teljes vezetési klímát és normákat. Interjúk és kérdőívek felfedik a kívánt vezetői magatartásokat.
<i>Technológiai és tervezési rendszerek</i>	Minden szervezet összetett technológiákon nyugszik-e – a termelésre és működésre, információkezelésre, tervezésre, marketingre nézve –, hogy árukat és szolgáltatásokat állítson elő?	Megfelelő-e a technológiák a kielégítő teljesítményhez? Milyen a tudomány állapota, és a szervezet technológiája hogyan vethető össze vele? Kellene változtatást tervezni és alkalmazni a technológiában?	Általában ez nem a szervezetfejlesztési szakember feladata. Vagy a szervezetből, vagy kívülről szakértőket kell bevonni. A technológiára koncentrált interjúk és csoportviták a legcélravezetőbbek a technológiai rendszerek megfelelő voltának meghatározásához. Vagy külső, vagy belső szakemberek néha vizsgálatot végeznek és ajánlásokat tesznek.
<i>Stratégiai menedzselés és hosszú távú tervezés</i>	A környezetet állandó figyelése, a „termékek” hozzáadása illetve törlése, a jövő események előrejelzése, és a szervezet hosszú távú rugalmasságát befolyásoló döntéshozatal szükség szerű a szervezet számára, hogy hatékony és versenyképes maradjon.	Ki felelős az „előre nézésért” és a hosszú távú döntéshozatalért? Vannak megfelelő eszközeik és támogatottságuk? Az elmúlt hosszú távú döntések hatékonyak voltak-e? Milyen a természete a jelenlegi és jövő környezeti követelményeknek? Melyek a különleges erősségei és alkalmasságai, valamint illetőségei a szervezetnek? Mik fenyegetik a szervezetet?	Interjúk a politika kulcsfontosságú szerepével, csoportviták, a múlt feljegyzéseinek, adatainak vizsgálata bepillantást nyújt ebbe a dimenzióba.

2. táblázat: A szervezeti folyamatok diagnosztizálása. Forrás: Wendell és Cecil (1993; fordította: Tóth Béla)

Az új módszer adaptálásával együtt jár, hogy a szervezet viselkedésében változások következnek be (pl. új módszerek alkalmazása, új szervezési formák megjelenése a tanórákon, a szülőkkal való kapcsolattartás minőségének változása), ebben az esetben szervezeti tanulásról beszélünk, amely rutinokon alapul, múltfüggő és célorientált. A szervezeti tanulás nem azonosítható sem az egyén tanulásával, sem a vezetőség tanulásával. Ahhoz, hogy egy szervezet képes legyen a tanulásra, elsősorban a szervezetben lévő tagoknak kell nyitottá válniuk az új ismeretek felé. A 3–5. táblázatban összefoglaltuk a tanulást gátló és támogató tényezőket a szervezet, valamint a szervezeti kultúra szintjén.

Gátló	Támogató
Kockázatkerülés	Nyitottság az új iránt
A kezdeményezőkézség hiánya (passzivitás)	Problémamegoldó szemlélet
Felelősségáthárítás (másban van a hiba)	Felelősségvállalás (az elkövetett hibákért)
Tisztázatlan személyes jövőkép	Világos személyes jövőkép és célok
A saját tévedhetetlenség mítosza, gyengeségek és hibák tagadása	Magas növekedési és fejlődési igény
Mások és a helyzet ellenőrzésének túlzott igénye	Képesség és hajlandóság a személyes gyengeségekkel való szembenézésre
Státusz/presztízs orientáltság	A kontroll átadásának képessége
Gyanakvás, nyertes-vesztes játszmák	Bizalom, törekvés a nyertes-nyertes megoldásokra
Érzelmek elfojtása, túlzott racionalitás	Érzékenység (saját és mások érzéseire való odafigyelés)
	Belső harmónia

3. táblázat: A tanulást gátló és támogató egyéni (személyes) jellemzők. Forrás: Polyák (2011, 60. p.)

Gátló	Támogató
A múlt sikerein való önelégültség	Kísérletezés
Versengő kultúra, az együttműködést kizáró nyertes-vesztes konfliktusok	A hibák/problémák tanulási lehetőségként való felfogása
Felelősségáthárítás	Felelősségvállalásra alapozott működés, egymás támogatása
A hibák azonnali szankcionálása	Konstruktív, nyílt, nyertes-nyertes konfliktusmegoldás
A problémák szőnyeg alá söprése (siker-kommunikáció, látszatmenedzsment, tabuk)	Bizalom
Átpolitizált kultúra, belső hatalmi-politikai játszmák	Az „adott”-nak tartott dolgok megkérdőjelezhetősége
Bizalmatlanság	A változás természetes jelenségként való kezelése
A nyitottság hiánya	Hosszú távú (rendszer) szemlélet,
A „status quo” fenntartása	Jutalmazó kultúra (motiváció a sikerekre)
Rövid távú szemlélet Büntető kultúra (motiváció a hibák elkerülésére)	Az emberbe vetett hit
Az emberek eszközként való kezelése	

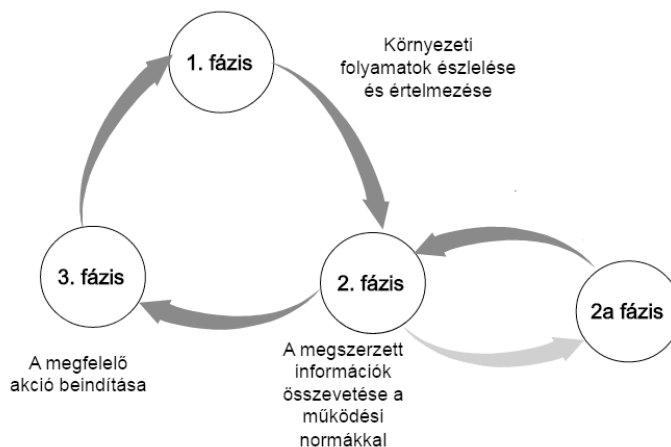
4. táblázat: A tanulást gátló és támogató szervezeti kultúra jellemzői. Forrás: Polyák, (2011, 61. o., Bakacsi 2000 alapján)



Gátló	Támogató
A megfelelő vezetői attitűd és elkötelezettség hiánya (nincs idő, energia, erőforrás a tanulásra)	A felső vezetés elkötelezettsége és megfelelő hozzáállása (tanulásra szánt idő, energiák) Vezetői kompetenciák, tanulásra képes vezetői csapat
A tanuláshoz szükséges vezetői (egyéni és team) kompetenciák hiánya	Vonzó, mozgósító (közös) jövőkép és stratégia
Bizonytalan vagy konszenzust nélkülöző jövőkép és stratégia	A tanulást segítő egyéni és teamkézségek (kompetenciák)
Rövid távú teljesítménykényszer	Tanulásra szánt idő, szintér, erőforrások Átlátható és átjárható, rugalmas szervezeti struktúra
Merev, tagolt hierarchia, centralizált döntéshozatal	Teljesítmény-visszajelző rendszerek (pl. BSC)
Pénzügyi válsághelyzet	Tudástámogató rendszerek (IT támogatás)
Számítógépes tudást támogató rendszerek hiánya	SEEM közlítés, a tanulást támogató EE-rendszerek
A tanulást gátló EE-szemlélet és rendszerek	

5. táblázat: A tanulást gátló és támogató szervezeti tényezők. Forrás: Polyák (2011, 61. o., Bakacsi 2000 alapján)

A tanulás szempontjából Bakacsi (2012) szerint az a szervezet ideális, amely képes kéthurkos modell alapján tanulni (4. ábra). Azaz képes előző céljait rugalmasan átformálni, szakítva addigi hagyományaival, világnézetével, és ebből adódóan cselekvését nem korlátozzák elavult szabályok, eljárási minták vagy problémakezelési sémák. A tanulás első fázisában a környezet folyamatainak észlelése és értelmezése valósul meg. A második szakaszban (folyamatban) az összegyűjtött és azonosított információk összevetése történik a működési normákkal, valamint e normák relevanciájának megítélése és változtatása is ebben a folyamatban valósul meg. A harmadik fázis pedig a megfelelő akció beindítását írja le. Minden innovációs eljárás alapja a kéthurkos szervezeti tanulás. E nélkül a tervezett innováció nem valósulhat meg hosszú távon. A szervezet tudása a tanulásból származik, ugyanakkor vissza is hat a tanulásra. A megszerzett tudás motiváló hatással van a változtatás igényére, a felhalmozott tudás lehetőséget biztosít az innovációra, a fejlődésre. Az innováció ugyanakkor alapvetően befolyásolja a teljesítmények növelésén keresztül a versenyképességet (Matkó, 2013).



4. ábra: A kéthurkos tanulás. Forrás: Bakacsi (2012)

Wendell és Cecil (1993) öt pontban határozza meg a szervezetfejlesztési modell fenntarthatóságát:

1. Relevánsak-e beavatkozásaink, és a megfelelő időben történnek-e?
2. Cselekvéseink azt a hatást keltik-e, amelyet akartunk? Ha nem, miért nem, s ha igen, miért?
3. A kliensek magukénak érzik-e a programot, azaz bevonódnak-e, elkötelezettek-e, hajlandóak-e befektetni?
4. Hogyan hatnak erőfeszítéseink a rendszer egészére? Előre sejtettük-e ezeket? Van-e a kihatások között nem kívánt? Ha igen, mit kezdünk velük?
5. Mi a helyzet saját szervezetfejlesztési csoportunk kultúrájával? Meg kell-e változtatnunk? Hatásosan oldjuk-e meg a problémákat, világosan megértett célok szerint menedzselünk-e, azt a személyek közötti légkört modellezzük-e, melyet kívánatosnak gondolunk egy szervezetben?

Véleményük szerint a folyamat-fenntartási elemet úgy kell megtervezni, hogy:

- modellezze az önelemzést és az önreflexiót mint az önfejlesztés eszközt;
- modellezze az adatvisszajelző mechanizmussal összekapcsolt célkitűzés akciókutatási elveit azon célból, hogy azok irányítsák és értékeljék a tevékenységeket;
- biztosítsa a szervezet tagjainak elkötelezettségét a beavatkozások és a teljes program iránt;
- modellezze azt a képességet, hogy felfedezzük a belső és külső környezet problémáit és lehetőségeit, és a lehetőségek szerint meg is birkózzunk velük;
- a rendszerből nyert visszajelzések felhasználásával tesztelje a beavatkozások hatékonyságát;
- tesztelje a program fontosságát, összevetve a szervezet szükségleteivel;
- tesztelje a beavatkozások időszerűségét;
- biztosítsa, hogy a szándékolt és akaratlan következmények ne kerüljék el a szervezet és a szervezetfejlesztési program céljait (bővebben ld. Wendell–Cecil, 1993).

Amennyiben ezeket az elemeket beépítjük az innovációs tevékenységünk folyamatába, reális képet kaphatunk arról, hogy a jelenlegi szervezetünk képes-e hosszú távon fenntartani a változtatást, valamint a szükséges beavatkozási pontokat képesek leszünk-e újraértelmezni, újratervezni. Tanulmányunkban nem törekedtünk a teljes szervezeti kultúra folyamatának bemutatására, de kiemeltük a szervezetfejlesztés legfontosabb elemeit, amelyeknek a megismerésével, alkalmazásával sikeresen adaptálható és fenntartható az iskolai innováció.

## Irodalomjegyzék

- » Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13. évf. 1. sz. pp. 18–34.
- » Bakacsi, Gy. (2010). *A szervezeti magatartás alapjai*. Budapest: Aula Kiadó.
- » Bakacsi, Gy. (2012). A globe-kutatás kultúráváltóinak vizsgálata faktoranalízis segítségével. *Vezetéstudomány*. 43. évf. 4. sz. pp. 12–22.
- » Balácsi, I. – Lak, Á. R. – Ostorics, L. – Szabó, L. D. – Vadász, Cs. (2015). *Országos kompetenciamérés, 2014 Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- » Bencéné Fekete A. (2015): A KIP helye a modern pedagógiai módszerek között. In: Vörös, K. (Szerk.), *Megújulás útjai – KIP módszer használata általános iskolákban a Dél-Dunántúl régióban*
- » Borgulya, I. – Vető Á. Á. – Barakonyi, K. (2004). *Vállalati kultúra*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- » Csapó, B. – Fejes J. B. – Kinyó, L. – Tóth E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (Szerk.), *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. pp. 110–136.
- » Csapó, B. – Molnár, Gy. – Pap-Szigeti, R. – R. Tóth, K. (2009). A mérés-értékelés új tendenciái, a papír alapú teszteléstől az online tesztelésig. In: Kozma, T. és Perjés, I. (Szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban, 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. pp. 99–108.
- » Fináncz, J., Petóné, Cs. M. (2015). A Dél-Dunántúl régió szociológiai leírása, különös tekintettel a hátrányos helyzetű térségekre és az általános iskolás korosztályra. In: Domokos, Á. (Szerk.), *Megújulás útjai – KIP módszer háttere és elterjesztése a Dél-Dunántúl régióban*.
- » Martin, M. O. – Mullis, I. V. S. – Kennedy, A. M. (2007, Szerk.). *PIRLS 2006 technical report*. Boston College, Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center,
- » Matkó, A. E. (2013). *A szervezeti kultúra és a vezetési tulajdonságok szerepe a regionális versenyképességben, az Észak-alföldi régió önkormányzatainál* [Doktori disszertáció]. Debreceni Egyetem Agrár- és Gazdálkodástudományok Centruma, Debrecen.
- » Molnár, Gy. (2015). Az óvoda és iskola feladatai az értelmi képességek fejlesztése terén. In: Kónyáné, T. M. – Molnár, Cs. (Szerk.), *Tartalmi és szervezeti változások a köznevelésben*. Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Suliszerviz Pedagógiai Intézet, Debrecen. pp. 179–190.
- » OECD (2014a). *PISA 2012 results: What students know and can do student performance in mathematics, reading and science (Volume I, Revised edition, February 2014)*. PISA: OECD.
- » OECD (2014b). *Strengthening Resilience through Education. PISA Results*. PISA: OECD, Paris.
- » Perez, W. – Espinoza, R. – Ramos, K. – Coronado, H. M. – Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31. évf. 2. sz. pp. 149–181.
- » Polyák, Z. (2011). *Tudásmenedzsment és szervezeti tanulás, mint a kis- és középvállalatok sikerfaktora* [Doktori disszertáció]. Széchenyi István Egyetem, Győr.
- » Wendell L. F. – Cecil H. B., jr (1993). *Organization development. Behavioural science interventions for organization improvement*. 4. kiadás. Prentice-Hall Int. Inc.; fordította: Tóth, B. (2009): A szervezettefejlesztés meghatározása. OFI. Oktásmenedzsment. >URL: <http://regi.ofi.hu/tudastar/oktatasmenedzsment/szervezettefejlesztes> [2015. november 24. ]

## Mentorok kiválasztása

Napjainkban az iskolai oktatásban két nagy problémahalmazzal kell megküzdniük a pedagógusoknak. Egyrészt emelkedik a tanórán fellépő és sokszor megoldatlan konfliktushelyzetek száma, másrészt egyre nagyobb kihívást jelent az oktatás oly módon történő megszervezése, hogy a szociális hátrányokból adódó, a tanulók egyéni teljesítményeit jelentősen befolyásoló lemaradásokat le tudják faragni. A két probléma megoldása bizonyos szempontból összefügg, hiszen ha a tanulókat motiválttá, ezáltal sikeressé lehet tenni iskolai teljesítményük növelésében, a magatartási problémák előfordulása is csökkenhet. Úgy tűnik azonban, hogy a pedagógusok eszköztelenek a helyzet kezelésében.

Egyre gyakrabban hangoztatják, hogy nincs módszerük hozzá, s a családoktól sem kapják meg a megfelelő támogatást, így problémájukkal egyedül maradnak. Bár számtalan külföldi és néhány magyar szakirodalom is megfelelő módszert kínál, a gyakorló pedagógusok ezeket a szakirodalmakat nem ismerik, vagy ha ismerik is, nem alkalmazzák a mindennapi pedagógiai gyakorlatukban. Ebben a tanulmányban egy, a fenti problémákat orvosló pedagógiai módszer iskolánkénti bevezetését segítő mentorok kiválasztási elveit mutatjuk be.

### 1. A Komplex Instrukciós Program

A Komplex Instrukciós Program (KIP) olyan eljárás, amely lehetővé teszi a pedagógusok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan iskolai osztályokban, ahol a tudásbeli különbség és kifejezőképesség tág határok között mozog. A módszer megakadályozza a hátrányos helyzetű tanulók leszakadását, a tehetségesebbek fejlődését pedig előmozdítja.

Az eljárást az Egyesült Államokban, a San Franciscó-i Stanford Egyetemen dolgozták ki, célja a hátrányos környezetből érkező – főként afroamerikai és spanyol ajkú – tanulók felzárkóztatása volt, a szocializációs hiányosságok kiküszöbölésével és a tanulás iránti vágy felkeltésével. Lényege, hogy megtaláljuk azt a módszert, amely siker-

élményhez juttatja a tanulókat az osztálymunka végzésekor. Ezáltal nemcsak a tanulók tudásszintje emelkedik, hanem, státuszt váltva, a munka iránti elkötelezettsége is.

A sikeres ismeretsajátításnak nincs egyetlen és kizárólagos útja, a tanulók nagy egyéni mintázatokat mutatnak abban, hogy kinek melyik módszer a legalkalmasabb. Egyeseknek a hagyományos, frontális oktatás a megfelelő, mások a csoportmunkában fejlődnek a leghatékonyabban, míg vannak, akik az egyéni fejlesztés, a differenciálás segítségével teljesítenek a legjobban. A pedagógusoknak el kell fogadniuk, hogy a személyre szabott oktatás, a differenciálás hatékony módja az egyéni teljesítmények növelésének (K. Nagy, 2013). A módszer alapja a csoportszervezés, elve az egymás kölcsönös segítése, illetve az, hogy a tanítás és a tanulás középpontjában a tanulók állnak. A kialakított csoportok egy-egy témán belül különböző kreatív, komplex, differenciált, nyílt végű feladatokat oldanak meg, amelyekre a szintén differenciált egyéni feladatok épülnek. A Komplex Instrukciós Programban a pedagógus minden tanulóknak megadja a lehetőséget az egyenrangú munkavégzéshez, tudatosítja, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely alkalmassá teszi a sikeres feladatmegoldásra, és ez a tapasztalat beépül a tanulók személyiségébe. Az ilyen jellegű órák a tantárgyi óraszám ötödét alkotják. A KIP mellett azonban a frontális és minden egyéb fejlesztő módszer megfér, kiegészítve azt.

A Komplex Instrukciós Program tehát egy olyan alternatív pedagógiai módszer, amely a különböző társadalmi helyzetű, különböző képességű és teljesítményű gyerekek hatékony együttnevelését tűzte ki célul. Magyarországon 2001-től a hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskolának köszönhetően vált ismertté, gyakran „hejőkeresztúri modellként” emlegetik. Az amerikai modellt az iskola az eredeti alapelvek megtarása mellett jelentősen átdolgozta, adaptálta a helyi körülményekhez. Az elmúlt években több iskola is átvette a modellt, több-kevesebb sikerrel alkalmazva a módszert.

A KIP speciális kooperatív technikát alkalmaz: a tanulók sikerélményén keresztül a tanulásához való viszonyt próbálja javítani, változatos csoportmunkára épülő foglalkozások segítségével, melyekben a tanulókat közös gondolkodásra és kreatív megoldásokra készítetik sokféle, nyitott végű, érdekes feladat alkalmazásával.

A KIP-módszert alkalmazó iskolák az alábbi programokat alkalmazzák (K. Nagy, é. n.):

- a) *Komplex Instrukciós Program*
- b) *Logikai Táblajáték Program*
- c) *Generációk Közötti Párbeszéd Program*

a) A *Komplex Instrukciós Programban* a tanulók közötti státuszbeli problémák már az iskola kezdő szakaszában felismerhetőkké és kezelhetőkké válnak. A csoportfoglalkozások alatt a heterogén összetételű osztályokban lehetőség nyílik a tanulóknak az együttműködési normákra történő felkészítésére, illetve a sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazásával a felszín alatt megbúvó képességek kibontakoztatására.

A módszer egyik fontos célja a pedagógusok szakmai hozzáértésének fejlesztése a csoportmunka szervezésekor. Az alkalmazóknak el kell sajátítaniuk a szerepüket az osztálymunka alatt, ezért folyamatosan szükség van munkájuk szakértői ellenőrzésére, a kollégák közötti együttműködésre.

b) A tanórai és a tanórán kívüli foglalkozások keretében alkalmazott *Logikai Táblajáték Program* fő célkitűzései között szerepel a tanulók értelmi képességének fejlesztése, a szabadidő igényes, tartalmas eltöltése, a társas élet és a szociabilitás erősítése, valamint a rendszeres megmértetés, a versenyzés és a hagyományápolás.

c) A *Generációk Közötti Párbeszéd Program* a 6–14 éves általános iskolások számára kidolgozott program. A nyitottság keretében megalkotott programban, a szülők aktív szerepet vállalnak az iskola életében, míg az iskola a tanulókon túl a családtagoknak is szolgáltatásokat nyújt. A gyermek és a felnőtt ilyenkor egymástól tanul, kapcsolat alakul ki a generációk között. A program célzottan szolgálja a gyermekek és családtagjaik közötti kommunikációt, melynek során megismerik egymást, beszélnek múltról és jövőről.

A program célja, hogy a szülő fontosnak érezze az iskolát, támogassa gyermekét az iskolába járásban.

A Komplex Instrukciós Programban a képességek széleskörű fejlesztése érdekében a tananyagot úgy állítják össze, hogy a nagyobb téma köré csoportmunkát szerveznek. A feladatok, melyek többségében nyílt végűek, segítik a kreativitás, a vitakészség és a problémamegoldó képesség fejlesztését. A csoportos feladatvégzéskor az eltérő szociális közegből érkező tanulók tudása, képessége összegződik, így mindenki sikeres lesz a munkában. A pedagógus eközben megtanítja a tanulókat a csoporton belüli együttműködési normákra, a feladatvégzés során pedig a meghatározott szerepek elsajátítására, a felelősségvállalásra és a döntésre. A rendszeres csoporttevékenység beépül a tananyagba, amit a pedagógusok akkor alkalmaznak, amikor a konceptuális tanulás, a magasabb rendű gondolkodás és a tartalom mély megértése a cél. A csoportmunka elemei a csoportfeladatlapok, a háttér-információt nyújtó adatlapok és az egyéni feladatok. A tanóra legfontosabb része a csoportfeladat. A munka minden esetben differenciált, egyéni feladatmegoldással zárul (Ádám, é. n.).

### **A KIP sajátosságai:**

- Gyakorlatias feladatok, melyek elvégzésekor szükséges a megszerzett ismereteket, tudást alkalmazni.
- Több megoldási lehetőséget kínáló, nyílt végű, konstruktív feladatok, melyek lehetővé teszik a csoportvita kialakulását.
- A differenciált csoportfeladatok miatt elkerülhető a csoportok közötti versengés.
- Lehetőség a képességek sokféleségét igénylő feladatok összeállítására, ezáltal a státuskezelés megvalósítása.

- Az egymástól való függés mélyítése és az egyéni felelősség növelése: csoporton belüli függőség, ugyanakkor egyéni számonkérhetőség. A csoportmunka eredményeire támaszkodó, egyéni képességeket figyelembe vevő beszámoltatás.
- Adott tantárgyon belül megfogalmazott központi téma köré szervezett tevékenység.
- Heterogén csoportok kialakítása.
- Váltakozó szerepek átélése a csoportmunkában.
- A státuskezelés eredményessége miatt a KIP-óráknak a tanítási órák 20%-ában történő következetes alkalmazása.
- A pedagógus irányítoszerepének átruházása a tanulókra, a különböző szerepek gyakorlásával (Ádám, én).

A Komplex Instrukciós Programban kiemelkedően fontos az elkötelezett pedagógiai munka, ezért az eredményes alkalmazás feltétele, hogy az érintett tantestület valamennyi tagja elfogadja és magáénak érezze a program célkitűzéseit. Ehhez elsősorban olyan iskolavezetőre van szükség, aki azonosulni tud a módszer tartalmi elemeivel, és akit kollégái mind emberi, mind szakmai szempontból magasra értékelnek, és aki képes beosztott kollégáit a fellépő nehézségeken is átvezetni. Az elkötelezett és határozott vezetőkön túl szükséges, hogy a tantestület minden tagja újdonságra nyitott, kreatív pedagógus legyen.

A módszer nem ad konkrét feladatokat, „csak” szemléletet, amelyet a pedagógusnak kell megtöltenie tartalommal. Ez eleinte nagyon sok munkát igényel, s emiatt gyakorta szükséges, hogy egy-egy tantestületnél teljes pedagógiai attitűdváltás történjen, mivel a program alkalmazásakor másként kell hozzáállni a tanításhoz és a tanulókhoz is, mint azt korábban tették.

A program csak akkor működik sikeresen, ha a tantestület minden tagja alkalmazza azt. A könnyebb bevezetés érdekében minden tantestületnél célszerű kiválasztani egy mentort, aki felkészül a KIP-módszerből, és aki támogatja, segíti, elakadás esetén pedig bátorítja kollégáit.

## 2. A mentor szerepe a Komplex Instrukciós Programban

A KIP-et vállaló tantestületekben a módszer bevezetését az úgynevezett szakterületi mentor tudja segíteni. A szakterületi mentor egy meghatározott feladat rendszerszintű megvalósítására felkészített pedagógus, a tantestület aktív tagja, az a személy, aki a munkatársai részére támogatást nyújt a programban felmerülő szakmai feladatok ellátásában, a módszerspecifikus feladatokra való felkészülésben, valamint segítséget nyújt a kialakult konfliktushelyzetek megoldásában. A mentorálásban nagy hangsúly helyeződik a két résztvevő között kialakult bizalmi viszonyra és az elakadások során nyújtott támogatásra.

Mentornak gyakorlott, a tantestületben – beosztásától függetlenül – elismert, tekintélynek örvendő személyt célszerű kiválasztani, aki jól ismeri a KIP célkitűzé-

seit, tartalmát és működését. Ahhoz, hogy hatékonyan támogassa elakadt kollégáit, lojálisnak kell lennie a szakmai programhoz. Képesnek kell lennie jól kommunikálni, tudását, tapasztalatait átadni, példát mutatni.

### **A mentor szerepének fontossága**

A mentor a pedagógiai gyakorlatban elsősorban a modell (minta) és a szakértő konzultáns szerepét tölti be, és csak kisebb mértékben a tanácsadóét. Mentornak lenni nem könnyű, ezért egyáltalán nem biztos az, hogy minden jó pedagógusból jó mentor is lesz. A jó mentorok komolyan veszik feladatukat (hisznek abban, hogy valóban segíteni tudnak a kollégáknak), éppen ezért gyakori, hosszú és tartalmas megbeszéléseket folytatnak velük, és több visszajelzést adnak. A sikeres mentor képes saját tapasztalatairól beszélni, és őszinte, konstruktív kritikát adni a mentoráltak munkájáról (Borko és Mayfield, 1995 idézi: Dávid–Gefferth–Nagy–Tamás, 2014, pp. 77–78).

A mentor szerepéből fakadóan segítség a tantestületnek, a mentorált kollégáknak és a vezetőnek is.

#### **a) A tantestület számára**

- a módszer átadása több csatornán történik;
- segíti a képességek, a tudás kibontakozását, menedzselését;
- a kollégák problémamegoldó képessége gyorsabban fejlődik, ami azt eredményezi, hogy előbb képesek eredményesen ellátni feladataikat.

#### **b) A kollégák számára**

- visszajelzést kapnak a munkájukról;
- segítséget kapnak feladataik elvégzéséhez;
- a mentor mindig a rendelkezésükre áll, hogy gondjaikat megbeszélhessék vele;
- támogatást nyújt az önbizalom növeléséhez;
- biztonságban érezhetik magukat az alatt az idő alatt is, amikor még tele vannak bizonytalansággal.

#### **c) A vezető számára**

- tehermentesíti a vezetőt;
- más szemmel látja a kollégák munkáját, ezért véleményével segíti a vezetőt (Nemeskéri–Pataki, 2003, p. 4).

### **A mentor és a kollégák közötti kapcsolat**

- A mentornak meg kell szereznie a kollégák bizalmát. Ha a bizalom nem megfelelő, a mentorálás lehetőségei korlátozottak, határfoka alacsony, a kollégákkal való érdemi kapcsolat működtetése megnehezül.
- A kapcsolat akkor sikeres, ha kölcsönösségen alapul.
- A mentornak ügyelnie kell arra, hogy a kollégák ne kerüljenek vele szakmai és érzelmi függőségbe.



- A mentor ne telepedjen rá a kollégákra, mivel a mentorság egyenrangú felek kapcsolata, ne viselkedjen atyáskodó, paternalisztikus módon. Ne éreztesse szakmai fölényét, ne fitogtassa tudását, tapasztalatait.
- A mentornak nem célja, hogy a maga képére formálja a kollégákat, az a fontos számára, hogy a mentorált egyéniségének megfelelően sajátítsa el a módszert.
- Ha a mentor és a mentorált egyénisége nem fér össze, a mentor ezt beszélje meg a mentoráltjával, majd jelezze a vezetőnek, és adja át mentorálásra a kollégát másnak.
- Minél önállóbb egy kolléga, annál inkább vissza kell vonulnia a mentornak.
- A mentor ne legyen irigy pártfogoltja sikereire. A mentorált eredményessége a mentor sikere is.
- A mentor legyen empatikus, türelmes, ne a kritika, hanem a pozitív megközelítés jellemezze támogató magatartását.
- A támogatás legyen programszerű, de legyen lehetőség az ad hoc találkozásokra is a kollégák igényei szerint. A program aszerint épüljön fel, hogy az előre tervezhető jelentősebb eseményről legyen visszajelzés, megbeszélés.

### **Alapvető mentori szerepek**

A mentoráltban fejlődése során egyre inkább kibontakoznak kompetenciái, egyre gyakorlottabb lesz az új feladat ellátásában. A fejlődés menetének megfelelően változtatni kell a mentorálás stílusán, módszerein és gyakoriságán. Ennek értelmében a mentor szerepe a mentorálási folyamatban változik.

*Az oktató szerepben* a mentor ismereteket ad át a mentorálnak, betanít, szakmai fogásokat mutat meg. Itt inkább a munkatársi szerep dominál. Lehetőség szerint a mentor ezt a szerepet addig lássa el, amíg nincs más, aki az ismeretek átadását elvégezné. Az oktató szerep nem keverendő össze a célirányos beszélgetésekkel, azok inkább a coaching témakörébe tartoznak.

*A tanácsadó szerepben* a mentor belső konzultánsként működik, segít a problémákat azonosítani, a megfelelő megoldásokat megtalálni, ezeket és ezek eredményét értékelni. A tanácsadás direkt módszer, a feltett kérdésekre a mentor konkrét válaszokat, illetve a mentorált problémáihoz konkrét tanácsokat ad, hogy segítsen a mentorálnak a megfelelő munkamódszer, munkastílus, magatartás megtalálásában és kialakításában. A mentor a konkrét feladat megoldásában nem vesz részt, csak segít munkatársának, hogy saját megoldását kidolgozza és kivitelezze. A tanácsadás olyan párbeszéd, amely aktív figyelmet, nyíltságot és segítőkészséget feltételez a mentor részéről. Bár a beszélgetést nyilvánvalóan a munkavégzésben felmerült problémák, hiányosságok váltják ki, nem szabad a negatív elemekre fókuszálni. A cél a problémákat kiváltó okok meghatározása, majd a változáshoz, fejlődéshez szükséges feltételek feltárása és a megvalósítás módjainak meghatározása.

*A coach szerep* során a résztvevők intenzívebb támogatást kapnak a munkavégzésben, illetve személyes fejlődésükben. A coaching célja a folyamatos fejlesztés: ilyenkor közösen elemzik a munkatapasztalatokat, feltárják az erősségeket, gyengeségeket,

megkeresik a gyengeségek megszüntetésének lehetőségeit. A fejlesztés hosszabb időszakon keresztül, előre egyeztetett személyes találkozók és beszélgetések segítségével történik, amelyekben megtárgyalják a konkrét munkahelyi tapasztalatokat, problémákat, feldolgozzák azokat, meghatározzák a fejlődési irányokat. A coaching akkor sikeres, ha mindkét résztvevő pozitívan áll hozzá, és aktívan vesz részt a folyamatban. A mentor a coaching alkalmazásakor partnerként segíti a mentoráltat, rendelkezésre áll, amennyiben szükséges. A rendelkezésreállítás lehet előre tervezett időpontban, illetve a mentorált által igényelt időpontban (Nemeskéry–Pataki, 2003, pp. 8–9).

A mentori tevékenység ellátásához olyan, a személyiségben fellelhető erőforrásokra, mintaadó személyiségvonásokra van szükség, mint:

- motiváltság a munkára és a tanulásra;
- motiváltság a kiemelkedő teljesítményre;
- együttműködésre való készség;
- önbizalom;
- optimizmus;
- fegyelmezettség, önkontroll;
- kitartás és lojalitás, valamint
- jó kommunikációs készség (Fáyné, 2011, p. 4).

A jó mentornak tehát a következő képességekkel kell rendelkeznie:

- szakmaiságát a tantestület más tagjai elismerjék;
- nagy tapasztalattal a pedagógiai munka terén, magas szintű pedagógiai, pszichológiai, módszertani tudás, igény e tudás megújítására, bővítésére;
- jól ismerje a munkakörnyezetét, a tantestületet, az intézmény belső és külső kommunikációs környezetét;
- sok belső kapcsolata legyen, amelyeket nem sztereotípiák jellemeznek;
- önbizalom és jó kommunikációs készség, értő kommunikáció;
- segítői, tanácsadói kompetenciák megléte vagy igény annak kialakítására;
- érzelmi intelligenciája tegye alkalmassá a felmerülő konfliktusok hatékony kezelésére;
- képes legyen együttműködni másokkal;
- fegyelem, tudatos önkontroll;
- kitartás és lojalitás a feladattal szemben (uo.; Di Blasio–Paku–Marton, 2011, pp. 186–187).

### **A mentori tevékenység felépítése**

A KIP bevezetése kapcsán alkalmazott eredményes mentorálás folyamata feltételezi a program megvalósulási szakaszainak egymásutánosságát, a szükséges szakmai körülmények megteremtését és az alkotó környezet létrehozásának igényét. Szükséges feltétel továbbá a résztvevő személyek egymásra, valamint a tevékenység hatékony végrehajtására való ráhangolódása.

### *1. A kontaktusteremtés*

Kontaktusteremtésen általában azt a pillanatot értjük, amikor a mentor és a mentorált személy első alkalommal találkoznak. A tantestületen belüli szakterületi mentor és mentorált kollégája kontaktusteremtésén a feladat kapcsán létrejövő kontaktusteremtést értjük. Ennél a találkozásnál kiemelten fontos az empátia megjelenése és a megfelelő kommunikációs stratégia kezdeti lépéseinek kialakítása. Fontos, hogy a mentorált azzal az érzéssel távozzon a találkozóról, hogy megkapta mentorától a megfelelő figyelmet, és hogy a későbbi konzultációkhoz szükséges bizalom csírája megjelenjen közöttük.

### *2. Az elfogadás*

Ebben a folyamatban a mentor dönt a mentorálási folyamat elindításáról, vele párhuzamosan a mentorált elfogadja a közöttük lévő kapcsolatot. Ez utóbbi kiemelt jelentőségű, mivel a mentorált elutasító attitűdje esetén a segítő folyamat nem jön létre.

### *3. Együttműködési viszony felvázolása*

A mentor az aktív kezdeményező, de teret kell engednie a mentorált egyéni igényeinek. A folyamatban részt vevő két szereplő lefekteti a közöttük lévő szakmai kapcsolat működési szabályait, megfogalmazza elvárásait. Fontos a kölcsönösség!

### *4. A kiindulópont meghatározása*

Ebben a szakaszban a mentor megállapításait rögzítik a mentorált pillanatnyi tudásáról, előzetes nézeteiről, a KIP-hez való viszonyáról, elvárásairól. Innen indul az együttműködés.

### *5. Konkrét akciók megtervezése*

Itt történik a feladatok operacionalizálása, az egyes ismeretek megszerzésének módszertani kidolgozása.

### *6. Nyomon követés*

A mentor a hétköznapiakban folyamatosan nyomon követi a mentorált személy szakmai, valamint személyiségfejlődését.

### *7. Döntés a befejezésről*

A mentor felelőssége az, hogy meddig segíti a mentoráltat. Ez a támogató folyamat optimális esetben addig tart, amíg a mentorált igényli. A közös tevékenység nem szakadhat meg egyik napról a másikra, célszerű a megbeszélések gyakoriságát és intenzitását csökkenteni a végleges lezárás előtt (Fáyné, 2011, p. 6).

A mentori munkának alapvetően két megközelítést különböztethetjük meg. Felfoghatjuk úgy, hogy a mentornak erőteljesen irányítania kell a kollégák munkáját, konk-

rét tanácsokat és javaslatokat kell adnia, elemeznie, kritizálnia, korrigálnia kell. Más megközelítésben a mentor feladata az, hogy mentoráltjait reflektálásra készítse, azaz az interperszonális kapcsolatok kerülnek előtérbe: a mentor megerősítést ad, bátorít, kérdez, elemzésre készítet (Lesznyák, 2005).

### 3. A kiválasztás elmélete és gyakorlata

Az előző fejezetben már jeleztem, hogy a mentori tevékenység nem könnyű, nem mindenki alkalmas rá, az a feltétel, hogy valaki jó pedagógus, még nem automatikusan jelenti azt, hogy jó mentor válik belőle.

Az alkalmasság elvének legelső tudományos igényű megfogalmazását Platón adta: „... nincs két ember, aki születésénél fogva azonos lenne, hanem mindegyik különbözik a többitől képességei szerint, és az egyik erre, a másik arra a foglalkozásra alkalmas.” (Csirszka, 1985, idézi: József, 2002b, p. 43).

Míg az 50-60-as évekig az alkalmasságvizsgálatok fő feladatuknak a megfelelő ember kiválasztását tartották az adott munkakörülményekhez, napjainkra a hangsúly áthelyeződött a megfeleltetésre, azaz a „munkatevékenység és az egyéni életfolyamat” összehangolásának elvére és igényére (Csirszka, 1985, idézi: József, 2002a).

A személyiség és a munka adottságainak minőségi, mennyiségi, időbeli és dinamikus kölcsönhatásszerű megfelelése a négy lényeges *kritériummodalitás* az alkalmassági megfelelés elméleti szerkezetében. A személyek és a munkatevékenységek egyeztetése szempontjából a személyes adottságok feltárása a kiválasztás egyik legfontosabb feladata.

Az alkalmassági megfelelés tényezőinek egyik fő bázisát maga a személyiség alkotja. A munkavégzés eredménye szempontjából a munka adottságainak (a munkaprofilnak) megfelelő pszichológiai alakzat a személyiség egyéni munkatevékenység-potenciálja. Az alkalmassági megfelelés struktúrájában a munkaprofil és az egyéni munkatevékenység-potenciál a két egymáshoz legközelebb álló és egymásra utaló „lélektani hely”, ahol a megegyezés az alkalmassági megfelelés legelső kritériuma. További kritérium a személyiség adottságainak tágabb körű és közvetett megfelelése. A munkát végző személyiség egyéni életalakításának szerves és elválaszthatatlan része az illető munkamagatartása. A személyi adottságok a munkavégzés során válnak az alkalmassági megfelelés tényezőivé.

A megfelelő ember – megfelelő feladat összefüggésében, igen fontossá vált a személyiség képességeinek, készségeinek, adottságainak vizsgálata az adott munkafolyamat tükrében. A legtöbb problémát a megfelelési vágy eredményezi, hiszen ennek kapcsán merülnek fel az alábbi kérdések:

- Mik azok a speciális tulajdonságok, amelyek az adott munkafolyamatok szempontjából kiemelkedően fontosak?
- Milyen vizsgálati eljárást válasszunk, amellyel az előbb említett speciális munkafolyamat objektíve mérhető?
- Melyek azok az emberi tulajdonságok, amelyeket első helyre kell tennünk egy munkafolyamat, munkára való alkalmasság/megfelelés vizsgálatakor?

- Hány jellemző képességet, tulajdonságot kell vizsgálni?
- Célszerű-e egyre több és több vizsgálatot végezni a kiválasztás érdekében, vagy lehet, hogy elegendő csupán néhány tulajdonság vizsgálata? (József, 2002b, p. 46).

## **A kiválasztás folyamata**

Kiválasztáson alapvetően azt értjük, amikor valamilyen munkára, feladatra a jelentkezők közül kiválasztják azokat, akik a legjobban megfelelnek. A kiválasztási folyamat célja, hogy a jelöltek teljesítményét, munkavégzésének minőségét előre lehessen jelezni. Általában nem tudjuk teljes bizonyossággal meghatározni egy-egy jelölt jövőbeni magatartását, beválását, de a célzott vizsgálatokkal mindenképpen csökkenteni lehet a hibás kiválasztás és a be nem válás arányát. A hatékony munkavégzés, a megfelelő teljesítmény előfeltétele a megfelelő ismeretek, készségek, képességek, tulajdonságok birtoklása. A kiválasztás lehetőséget ad az alkalmatlanok, a szükséges sajátosságokkal, képességekkel, ismeretekkel nem, vagy csak kevésbé rendelkezők kiszűrésére. A kiválasztási folyamat szereplői: a jelölt/jelöltek, a kiválasztásban közreműködő szakemberek és a kiválasztási döntést hozó vezető. Ez utóbbi a megrendelő.

A kiválasztás folyamatában gyakran alkalmazzák az úgynevezett „kemény kiválasztási kritériumokat“ (különböző oklevelek, bizonyítványok, tanúsítványok, teljesítménytesztek), de ezek a legtöbb esetben csak előrejelzések, és a jelölt alkalmassága csak a próbaideje során, a gyakorlatban igazolódik be. Ez a kiválasztási technika esetünkben nem alkalmazható.

A vonatkozó szakirodalmak szerint minden kiválasztási folyamatban az alábbi kiválasztási szakaszokat mindenképpen célszerű betartani.

1. *A munkakör elemzése:* a munkafolyamatnak és munkafeladatoknak az alapos megismerése, elemzése, az egyes tevékenységek ellátásához szükséges ismeretek, képességek, készségek, tapasztalatok, személyiségjellemzők stb. meghatározása miatt.
2. *A munkaköri profil elkészítése:* ez a dokumentum tartalmazza az alkalmassági követelmények meghatározását, amelyek a megfelelő szakmai tevékenységhez szükségesek.
3. *Mérhető munkaköri követelmények kialakítása:* a munkaköri jellemzők, követelmények és kötelességek ismeretében meghatározhatjuk, hogy milyen képzettséggel, tudással, képességekkel, személyiségjegyekkel rendelkező egyént keresünk, alapja a munkakör elemzése.
4. *A kiválasztás módszereinek meghatározása:* a kritériumoknak megfelelő módszeregyüttes kiválasztása. A kiválasztott eljárások összefüggenek a munkakörök jellemzőivel. Rendszerint több módszer szükséges az összes kritérium méréséhez.
5. *Mérések:* a munkára jelentkezők vizsgálata a meghatározott eszközökkel.

6. *Az alkalmas jelölt kiválasztása*: az eredmények értelmezése és az alapján a kiválasztás (Bokodi, 2014, pp. 27–28).

### **A KIP-módszer mentorkiválasztásának specialitásai**

Az előzőekben leírt kiválasztási folyamat egy az egyben nem alkalmazható a szakterületi mentor kiválasztására. A *munkakör elemzését* és a *munkaköri profil elkészítését* célszerű végrehajtani, mert ezek segítségével tudjuk körbeírni, hogy a szakfeladat végrehajtásakor milyen elvárásaink vannak a feladatot végrehajtó mentorral szemben. Eltérés a folyamattól ettől a ponttól van, ugyanis a KIP-et bevezető tantestületben nem célszerű, sőt nem szabad a hagyományos kiválasztási módszert alkalmazni. Ebben az esetben ugyanis nem idegen, egymást nem vagy kevéssé ismerős jelöltek vesznek részt a folyamatban, akik alkalmatlanság esetén máshol is szerencsét próbálhatnak, hanem egymást hosszabb-rövidebb ideje ismerő, együtt dolgozó kollégák. Egy tantestületben nehéz teljesen titokban tartani a kiválasztás eredményét, a feladatra való alkalmasság vagy alkalmatlanság tényét. Ez utóbbi esetben az érintett pedagógusok vélhetően kompenzálni kezdenek kollégáik felé (ráadásul a sikertelenül teljesítő kolléga szakmai, netán emberi önértékelése is csorbát szenved). Így megteremtjük a módszer alkalmazásának látens vagy nyílt ellenzőit, több kárt okozva mind a bevezetendő programnak, mind az egyénnek, ezáltal a közösségnek is, mint amennyit nyerhetünk a teszteléssel.

### **Javaslatok a KIP-mentor kiválasztására**

A szakirodalmi ajánlás hat pontja közül hármát tehát nem célszerű alkalmazni. A fennmaradó három elemhez két újat javasolt beilleszteni a következő formában:

1. *A KIP-módszer megismerése, azonosulás a várható eredményekkel*. Ehhez először olyan iskolavezetőre van szükség, aki azonosulni tud a módszer tartalmi elemeivel, akit kollégái minden tekintetben magasra értékelnek, és aki képes beosztott kollégáit a fellépő nehézségeken is átvezetni. Az elkötelezett és határozott vezető mellett az is szükséges, hogy a tantestület minden tagja újdonságra nyitott, kreatív pedagógus legyen. Sok esetben a vezetőnek szorgalmazni és segítenie kell a beosztott kollégák teljes attitűdváltásának folyamatát. Hatalmi szóval, autokratikus nyomással nem tud eredményes lenni a program.
2. *A munkakör elemzése*. A munkafolyamatnak és munkafeladatoknak az alapos megismerése, elemzése, az egyes tevékenységek ellátásához szükséges ismeretek, képességek, készségek, tapasztalatok, személyiségjellemzők meghatározása.
3. *A munkaköri profil elkészítése*. Ez a dokumentum tartalmazza az alkalmassági követelmények meghatározását.
4. *Az iskolát irányító menedzsmet előzetes számbavétele a lehetséges személyekről*. Ebben a folyamatban, elméletben kell kiválasztani a szóba jöhető pedagógó-

gusokat. A kiválasztás alapja, hogy a vezetés ismerje a beosztott pedagógusok emberi és szakmai kvalitásait, ezeket vesse össze a *munkaköri profilban* szereplő alkalmassági követelményekkel.

5. *Az alkalmas jelölt kiválasztása.* Az előző pont szerint elméletben kiválasztott kollégák „meghívása” a feladat ellátására. A felkéréskor ismertetni kell a jelölttel a szakmai feladatot, meg kell fogalmazni a vele szembeni elvárásokat, beszélni kell a feladat nehézségeiről. Fontos az önkéntesség elve!

A mentorok számára az új szerepkör problémákat jelenthet, hasonlóan érezheti magát, mint pályája elején: nem teljesen világos, mit kell csinálnia, mit várnak tőle, milyen stratégia lesz a legsikeresebb.

A mentornak jó szerepmodellként kell szolgálnia a mentoráltak számára. A mentorokat jellemző fontos tulajdonságok:

1. *A hajtóerő.* A mentort magas teljesítményszükséglet, ambíció kell, hogy jellemezze.
2. *A mentális és fizikai erőnlét fenntartásának és folyamatos megújításának képessége.* Feltétele ez a személyközi kapcsolatok optimális működtetésének, a jó értelemben vett irányítás egyenletes színvonalának, másrészt a mentornak példát kell mutatnia kollégái számára a folyamatos személyes és szakmai megújulásra.
3. *A lényeglátás és szelektálás képessége.* Problémaérzékenység, problémamegoldó képesség.
4. *Erkölcsei értékek.* Kedvesség, humor, lelkesedés, empátia, őszinteség, becsületesség, megbízhatóság, hitelesség és nyitottság. Ezek az értékek azért fontosak, mert a mentornak segítenie kell a mentoráltakat nehézségeik leküzdésében és problémáik megoldásában.
5. *A kritika elfogadásának képessége.* A mentor egyik legnehezebb feladata olyan légkör kialakítása, amelyben az információ folyamatosan, akadály nélkül áramlik közte és a mentoráltak között. Az információ szabad áramlása magában foglalja a mentor munkájáról való véleményt is, ami természetesen kritikai jellegű is lehet. Ezt sértődés, megbántódás nélkül kell elfogadnia.
6. *Előrelátás.* A hosszú távú tervezés, az előrelátás a mentori munka egyik legfontosabb alapkövetelménye. Veszélyes, ha a napi feladatok végzése közben úgy tűnhet, hogy a mentoráltak segítése csupa sürgős feladat azonnali elintézéséből áll. Az egyéni haladás, az eredmények hiánya következtében elszenvedett kudarc, a kihívásoknak való megfelelés igénye azt követelik a mentortól, hogy (közös megegyezés alapján) képes legyen a mentorált számára hosszú távú tervek elkészítésében segíteni, ezzel biztonságot, kapaszkodót nyújtva neki.

7. *A kockázatvállalás bátorsága.* A kockázatvállalás jelen van a mentori munkában is. Ha a mentor fél a kockázatvállalástól, gyengítheti a mentorált pozícióját, gátjává válhat a fejlődésnek. Ugyanakkor a túl gyakori és a túl nagy kockázat vállalása pedig veszélyes, többlet terhet rak a mentoráltra, aminek a következménye olyan kudarc lehet, amelyből az újrakezdés, a motivációk megtalálása akadályba ütközhet, és ami visszavetheti nemcsak a lelkesedést, de a teljesítményt, az eredményességet is.
8. *Együttműködési készség.* A mentor szerepe magányos szerep, a mentorálás mégis „csapatmunka”, mivel tevékenysége nem képzelhető el más szakemberekkel való együttműködés nélkül. Ennek sikeres megvalósításához folyamatos együttműködésre, kommunikációra van szükség.
9. *Mentori motiváció.* A mentor motivációja két forrásból táplálkozhat. Az egyik a személyes motiváció, hiszen jó érzéssel tölti el, ha egy helyzetben domináns lehet, hatást gyakorolhat másokra, kipróbálhatja erejét, ötletességét, kitartását. A másik forrás a társas motiváció, melynek lényege az, hogy másokkal együttműködve tudunk elérni közös célokat.
10. *Önbizalom.* A mentornak erősen kell hinnie saját képességeiben, bíznia önmagában és a mentoráltjaiban.
11. *Kognitív képesség.* A mentornak képesnek kell lennie nagy mennyiségű információ feldolgozására, szervezésére és értelmezésére.
12. *Szakértelem.* A mentornak nagy tapasztalattal kell rendelkeznie a pedagógiai munka terén, magas szintű pedagógiai, pszichológiai és módszertani tudás nélkül mentori feladatait nehezen tudja hatékonyan végrehajtani.
13. *Kreativitás.* A mentornak képesnek kell lennie a problémákat újszerű szempontokból vizsgálni, és arra is, hogy eredeti megoldásokat tudjon kitalálni, illetve javasolni a mentoráltaknak.
14. *Rugalmasság.* A mentornak fel kell ismernie a helyzet által megkívánt követelményeket és tudnia kell alkalmazkodni azokhoz. A problémák megoldásának folyamatában számtalanszor állhat elő olyan helyzet, amelyben a jól bevált módszerek és eszközök nem használhatók vagy nem megfelelően működnek. A fejlődés kulcsa éppen az lehet, hogy a mentor nem mindig a jól ismert módszereket alkalmazza, képes elszakadni saját sémáitól, képes kipróbálni új ötleteket is. Mivel a mentoráltak is nagyon különböző személyiségűek, az őket érintő döntéseknél ezt a sokszínűséget is csak egy rugalmas gondolkodású mentor képes figyelembe venni.

A hatékony kiválasztás érdekében a munkakör tartalmához leginkább illeszkedő kiválasztási módszereket és eszközt kell alkalmaznunk. Ennek természetes előfeltétele,



hogy figyelmet fordítsunk a kiválasztási célcsoport specializációira is. Esetünkben nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy sikertelen kiválasztás esetén a jelöltnek továbbra is ugyanabban a közegben kell ténykednie, ezért javasoltuk a fenti kiválasztási modell alkalmazását.

## Irodalomjegyzék

- » A *Komplex Instrukciós Program* (én). [online] URL: <http://www.hejokeresztur.hu/images/stories/KIPpedagogusoknak.pdf> [2015. november 27.]
- » Ádám, Z. (én). *A KIP-módszer a halmozottan hátrányosak szocializálásában*. [online] URL: [www.proscholis.eu/rpk/KIP\\_modszer.doc](http://www.proscholis.eu/rpk/KIP_modszer.doc) [2015. november 27.]
- » Dr. Bokodi, M. (2014). *Kiválasztási és interjútechnikák*. Budapest: Nemzeti Köszolgálati Egyetem.
- » Dávid, M. – Gefferth, É. – Nagy, T. – Tamás, M. (2014). *Mentorálás a tehetséggondozásban*, (hn): Géniusz Könyvek, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- » Di Blasio B. – Paku. Á. – Marton, M. (2011). A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 61. évf. 11–12. sz. pp. 183–193. URL: [http://epa.oszk.hu/00000/00035/00150/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2011\\_11-12\\_183-193.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00150/pdf/EPA00035_upsz_2011_11-12_183-193.pdf) [2015. november 27.]
- » Fáyiné Dombi, A. (2011). *A mentori tevékenység időszerű kérdései*. Szeged: Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. URL: [http://www.jgypk.uszeged.hu/tamopb/download/tananyag/A\\_mentori\\_tevékenység\\_idoszeru\\_kerdesei.pdf](http://www.jgypk.uszeged.hu/tamopb/download/tananyag/A_mentori_tevékenység_idoszeru_kerdesei.pdf) [2015. november 27.]
- » József, I. (2002a). A pszichológiai alkalmasság. *Humán Szemle*, XVIII. évf. 2. sz. pp. 97–107.
- » József, I. (2002b). A pszichológiai alkalmasság, mint az eredményesség kritériuma. In: Horváth, Gy. (Szerk.), *Acta Scientiarum Socialium: Historia, Oeconomia, Paedagogia, Philosophia, Sociologia, Társadalomtudományi Tanulmányok XII*, (pp. 43–50). Kaposvár: Kaposvári Egyetem.
- » K. Nagy, E. (2013). A tanulók személyre szabott differenciálásának lehetséges módjai. In: Podráczky, J. (Szerk.), *Különlegések: Adalékok a differenciálás módszertanához*. oldalszám Budapest: Bethlen Gábor Lapkezelő Zrt.
- » K. Nagy, E. (2015). *Komplex Instrukciós Program*. [online] URL: [http://www.komplexinstrukcio.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62&Itemid=102](http://www.komplexinstrukcio.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=102) [2015. november 27.]
- » Lesznyák, M. (2005). *A mentortanár szerepe a szakmai szocializációban és feladatai*. [online] URL: <https://www.u-szeged.hu/download.php?docID=24139> [2015. november 27.]
- » Nemeskéri, Gy. – Pataki, Cs. (2003). *A mentor feladatai*. [online] URL: <http://www.fejerkozsig.hu/domain34/files/modules/module15/374402150E1471498.pdf> [2015. november 27.]
- » Szivák, J. (1998). A kezdő pedagógus. In: Falus, I. (Szerk.), *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, (pp. 487–511). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

SÁRINÉ DR. CSAJKA EDINA,  
DR. CSIMÁNE DR. POZSEGOVICS BEÁTA

# Az élménypedagógia és a Komplex Instrukciós Program integrációjának lehetséges szinergiái

## Bevezetés

Tanulmányunkban az amerikai Stanford Egyetemen kifejlesztett, hazánkban 2001-től 11 helyen, többek között a hejőkeresztúri körzeti általános iskolában kísérleti jelleggel alkalmazott Complex Instruction Program (Komplex Instrukciós Program, KIP), valamint a német származású, Angliában tanító Kurt Hahn reformpedagógus nevéhez fűződő élménypedagógia módszer összehasonlító elemzésére vállalkoztunk. Célunk volt, hogy megvizsgáljuk, melyek a kapcsolódási pontok, melyek a közös elemek, illetve milyen eltéréseket lehet megfigyelni a két módszer között. A kapott eredmények alapján elhatároztuk, hogy megvizsgáljuk, beleilleszthetők-e az élménypedagógiába a Komplex Instrukciós Program egyes elemei, jellemzői, illetve fordítva, a KIP mely egységei gazdagítanak, tennék még eredményesebbé az élménypedagógia szintén összetett metodikáját. Célunk volt, hogy feltárjuk a két módszer integrációjának lehetséges szinergiáit, egymást erősítő hatásait.

Ennek megfelelően tanulmányunkban először röviden ismertetjük az élménypedagógia alapelveit, alkalmazási területeit. Bemutatásra kerülnek továbbá az élménypedagógiai foglalkozások tervezésének, kivitelezésének, feldolgozásának, kiértékelésének legfontosabb szempontjai. Ismertetjük a különböző gyakorlattípusok helyét és szerepét, továbbá az élménypedagógia hasznosítási lehetőségeit egyrészt kültéri körülmények között a szociális kompetenciák fejlesztésében, másrészt az osztályteremben a tanulás színesebbé tételében.

Ezt követően összevetjük a két módszer eszköztárát, jellemzőit, kiemelve a hasonlóságokat és az eltéréseket. Majd rámutatunk arra, hogy mely területeken építhető be az egyik módszer a másikba.

A tanulmányunk végén pedig bemutatunk pár olyan élménypedagógiai gyakorlatot, amelyek erősíthetik, kiegészíthetik a KIP-módszert, és fordítva, kiemeljük a KIP azon elemeit, amelyek segíthetik az élménypedagógia módszerének még hatékonyabbá tételét.

## A téma aktualitása

A jelen és a jövő pedagógusai számára számottevő kihívást jelent a Z generáció (1995-2009 között születtek gyerekek), a jövő tanítói számára pedig az alfa generáció (2010 után születettek) megváltozott igényű oktatása, nevelése. Ha a Z generációt ugyanúgy oktatjuk, ahogy a korábbi korosztályokat, az többféle problémát is okozhat. A tantárgyak, tananyagok, tankönyvek, pedagógiai módszerek, az oktatás formái stb. nem az új igényekre vannak szabva. Már az Y generációnál is megfigyelhető, hogy a hagyományos, poroszos formákat elutasítják, igénylik az interaktivitást, a sokszínűséget, a technikai eszközök használatát, az idejüket maguk szeretnék beosztani.

A Z generáció a világ első globális nemzedéke, a „globális falu” első gyermekei, akik ugyanazon a zenén, ételen, mozifilmen és divatirányzaton nőnek föl. Ez a nemzedék a legkisebb létszámú, a legoktatottabb, a legkisebb családba született, a leghosszabb várható élettartammal rendelkezik, és amelynek tagjait a legidősebb anyák nevelik.

A jövő generációja abban is nagymértékben különbözik a korábbiaktól, hogy ez egy digitális generáció, ők a „dotcom” gyerekek, beleszülettek a digitalizált világba, így minden digitális eszközt természetesnek vesznek, az emberek mindennapjainak nemcsak kiegészítéseként, hanem szerves részeként kezelik azokat. A mai fiatalok virtuális közösségekben élnek, a világhálón töltik szabadidejük nagy részét, és kapcsolataikat is az internetes közösségi oldalakon építik ki, félő azonban, hogy a virtuális térben nem tanulják meg a konfliktusokat megfelelően kezelni (Tari, 2010).

Akkor lehet velük együttműködni, ha bevonjuk őket a döntéshozatalba; sok visszajelzést adunk azonnal; hagyjuk, hogy az „én csinálom”-élmény megjelenjen, és hogy ők alakíthassák a munka tárgyát; ha használjuk a korszerű infokommunikációs eszközöket; és őket is hagyjuk ezeket használni; sok vizuális elemet használunk az oktatásban, munkában; interaktív és érdekes módon tanítjuk, irányítjuk őket. Oktatásukban az „edutainment” és a „gamification” alapvetően fontos kulcsszavak (Tari, 2015).

Nem véletlen, hogy az iskola intézményesülésével elfeledett tevékenység- és élményközpontú tanulást napjainkban fedezzük fel újra; éppen akkor, amikor a kompetenciafejlesztés a tanítási folyamat középpontjába kerül. A „kompetencia” fogalma éppen azt fejezi ki, hogy képesek vagyunk az ismereteinket, készségeinket, képességeinket problémamegoldó cselekvésbe fordítani. A „kompetens” szakember képes érdemi választ találni a szakterületével kapcsolatban felvetődő kérdésekre, s ugyanígy a kompetens diák képes megoldani az életkorának, felkészültségének megfelelő problémahelyzetet, feladatot (Földes, 2009).

Ezen kihívásoknak megfelelni akarván indítottuk be pár éve a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán a pedagógus hallgatók (tanító, óvodapedagógus, gyógypedagógus) számára az élménypedagógia oktatását. Ezt a kurzust a Kreatív Módszertani Műhely specializáció keretein belül hirdettük meg. A specializáció létrehozásának legfontosabb mozgatórugója az volt, hogy a legkorszerűbb elméleti ismeretek elsajátítása mellett olyan gyakorlati tudást biztosítsunk a pedagógus hallgatók számára, amelyet majd a munkájuk során jól tudnak hasznosítani.

A Kreatív Módszertani Műhely specializáció öt egymást kiegészítő tantárgyból tevődik össze, ebből az egyik tárgy az *Élménypedagógia – outdoor tréning pedagógusoknak*, a másik a *Játékos módszertan, módszertani játékok*. Az első tárgy az élménypedagógia kültéri használatára, a második az osztálytermen belüli használatra helyezi a hangsúlyt. A Kreatív Módszertani Műhely specializáció további három, egymást kiegészítő tantárgya a *Közösségfejlesztés a művészet eszközeivel múzeumi környezetben*; *Infokommunikációs eszközök alkalmazása az oktatásban* és a *Komplex – kreatív – élményműhely*.

A képzéssel azt szeretnénk elérni, hogy a pedagógus szakos hallgatóink elsajátítsák az iskolai nevelés kontextusába beépíthető legfontosabb, alternatív nevelésnek, oktatásnak is teret biztosító különböző módszereket, ezekről szerezzenek saját tapasztalatot, élményt. Ennek megfelelően vetődött fel a gondolat, hogy megvizsgáljunk egy másik, a nyugati oktatásban már egy ideje sikeresen működő, hazánkban 2001-ben feltűnt módszert, a KIP-módszert, amelynek hazai, hejőkeresztúri eredményeinek publikálására az utóbbi években került sor.

## Az élménypedagógia jellemzői

Az élménypedagógia tanulási felszíne maga az élmény, a közvetlen tapasztalat. Az élmény lesz a kiindulópontja a tanulásnak, majd az élményekre való reflektálással, feldolgozásuk segítségével válnak felismerésekké, majd tapasztalattá, a tanulási folyamat eredményévé. Ha az átélteteket átvetítjük a résztvevők mindennapjaiba, ha rávilágítunk arra, hogyan tudnák a megszerzett tapasztalást az életükben is hasznosítani, akkor segíthetünk az új célok megfogalmazásában, s ekkor válik élménypedagógiává az élmény.

Napjainkban az élménypedagógiát használó programokat a sokféleség jellemzi. A legnépszerűbbek talán a Kurt Kahn és a követői által képviselt Outward Bound programok, melyek jellemzője a vadregényes vagy vidéki környezet; a pszichésen és fizikailag kihívást jelentő akadályok; az intenzív interakciók, melyek bevonják a csapattagokat a problémamegoldásba és döntésekbe; a 2-4 hónapos időtartam; illetve a kevés résztvevő (Hattie és mtsai, 1997).

Bár az élménypedagógia a kalandpedagógiából alakult ki, az évek során továbbfejlődött és tantermi körülmények között is használható elemekkel bővült. Ma már négy területen alkalmazható. Ezek a következők:

- kötetlen játék (például óvodások esetén, délutáni foglalkozások esetén, táborokban, vagy amikor a cél csupán az önfelelt szórakozás);

- oktatás (hagyományos tantermi körülmények között, de a frontális oktatástól merőben eltérő módon gyakoroltatva az ismereteket);
- szociális kompetenciák fejlesztésében és
- terápiás céllal (kalandterápia, élményterápia – az irányzat képviselői hamar felfigyeltek az élménypedagógiai programok terápiás hatásaira is, melyek fényében lehetővé vált a személyre szabott terápiás tervezés különféle problémacsoportok szükségletei szerint).

Tanulmányunkban mi a második és harmadik elemmel, az oktatásban, illetve a szociális kompetenciák fejlesztésében rejlő lehetőségekkel foglalkozunk.

Az oktatás során az élménypedagógiát elsősorban arra használjuk, hogy az elsajátított ismeretek elmélyülését, a hosszú távú memóriába való beépülését élményszerűen, színesen, sokszor interaktív módon segítsük. A másik terület pedig a társas kompetenciák fejlesztése. Az élménypedagógiai programokkal fejleszthető kompetenciák köre igen tág:

- együttműködés, kölcsönös megértés és elfogadás, segítőkészség, közös gondolkodás,
- csapatszellem fejlesztése,
- kommunikációs készségek fejlesztése,
- az önbizalom és a másokba vetett bizalom fejlesztése,
- személyes, társak iránti, társadalmi és környezeti felelősségtudat fejlesztése
- vállalkozókészség és bátorság fejlesztése,
- vezetői készségek fejlesztése,
- egyéni és csoportos problémamegoldó, helyzetfelismerő és döntési képességek fejlesztése,
- konfliktusmegoldó képességek fejlesztése,
- önismeret fejlesztése, saját korlátok megismerése, személyes értékek felismerése,
- kreativitás, gyors alkalmazkodó képesség, improvizációs képesség fejlesztése.

Amint a fenti felsorolásból is kiderül, az élménypedagógia lehetőséget ad arra, hogy megtanítsuk a „megtaníthatatlant” (Liddle, 2008, p. 7). A bizalmat, a kommunikációt, a problémamegoldást és az önismeretet ugyanis nem lehet könyvekből elsajátítani.

Az élménypedagógia tökéletes ellentéte a hagyományos, frontális oktatásnak, ami előadásokon vagy olvasáson alapul – a padba szögezve az érintettet. Az élménypedagógia a tapasztalati tanulás egyik irányzata, melynek során – főleg az outdoor tréningek alkalmával – kimozdul a résztvevő a tanulás megszokott tereiből, a tanteremből, és a természeti környezetben kimozdul a komfortzónájából is – ezzel teremtve meg a tanulási lehetőséget.

A kültéri, csoportban végzett, akár magas kihívást is jelentő feladatok három szinten (fizikai, kognitív és/vagy szociális) nyújtanak tanulási felületet a résztvevők számára. A természeti környezet és az abban szimulált feladat, létrehozott szituáció

ismeretlen, újszerű a résztvevő számára, sokszor fizikai megterhelést, nehézséget jelenthet (sziklamászás, magas kötélkerti elemek). Ez félelmet, stresszt válthat ki az érintettek közül, melyre reagálhat pozitívan („azért is megcsinálom”), de negatívan is (visszahúzódik, feladja). Bár a kudarcokból is sokat lehet tanulni – sokszor többet, mint a sikerből –, az élménypedagógia alapelve az, hogy a kihívások uralhatóak legyenek. Ezért alapvetése a Challenge by Choice (választható kihívás), melynek értelmében a résztvevők maguk határozzák meg a kihívás mértékét.

A szociális környezetet a heterogén összetételű csoport biztosítja, melyben óhatatlanul konfliktusok jönnek létre, ugyanakkor ezek meg is tudnak oldódni a csoport nagyságából adódóan (8-16 fő). A kihívások fokozatosan nőnek, a résztvevők egyre nehezebb problémákkal szembesülnek, de fejlődésüknek köszönhetően képesek is megoldani ezeket. A facilitátor szerepe döntő a folyamatban, hiszen támogat (megkönnyíti, segíti a megvalósulást), de nem tanít!

A kalandpedagógiai foglalkozás során a szabad természetben történik a tanulás, fejlődés. A természetben található elemeket felhasználva, magas kihívást jelentő fizikai, legtöbbször összetett, problémamegoldó feladatokat végrehajtva nyílik lehetősége a résztvevőknek arra, hogy védett emocionális és fizikai környezetben új viselkedésformákat próbáljanak ki. Kaplan szerint (Kaplan, 1995, idézi Mészáros-Bárnai, 2010, p. 57) a természetes környezet segít elszakadni megszokott körülményeinktől, szokásainktól, hétköznapi rutinjainktól. Komplexitása, koherenciája elősegíti az új gondolatok létrejöttét, a meglévők egységbe szervezését, és teret enged annak, hogy az új gondolatok is az egység szerves részévé váljanak. Magával ragadó, ugyanakkor felfedezése nem megterhelő. Eredetünkből, gyökereinkből fakadóan pedig összhangot érzünk rezgéseivel, élővilágával. E négy tulajdonságával a természet már önmagában is terápiás hatásúnak tekinthető, jellegzetességeinek kihasználásával pedig az élménypedagógia, valamint az ezen alapuló programok is gazdagabbá válhatnak.

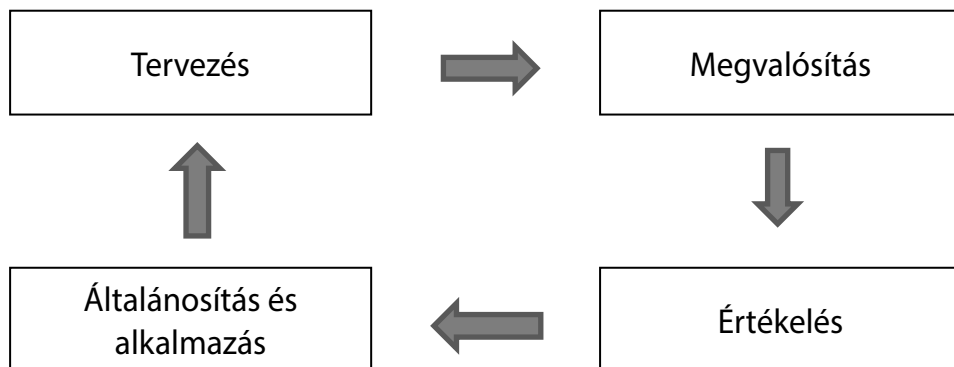
A legtöbb ember szeret új problémával, kihívással szembenézni és megoldani azt, amennyiben a probléma észszerű és erőfeszítésre érdemes. Kibillentve a résztvevőket a komfortzónából lehetőségük nyílik arra, hogy megismerjék határaikat, tágítsák azt, új megoldásokat találjanak ki, új öntudat, új magatartás, új értékek jöjjenek létre, így megismerve igazán önmagukat.

Vannak, akik vizuális úton képesek a leghatékonyabban tanulni, mások olvasás útján vagy kinesztetikus módon, míg vannak, akik hallás után tudnak a legtöbb információt megjegyezni. Az élménypedagógiai gyakorlatok ötvözik ezeket a tanulási stílusokat. Emellett az „agy, szív és kéz” összehangolt tevékenységét segítik, teljes embert követelve, a legnagyobb tanulási felületet teremtve.

Az élménypedagógia szándékosan épít a kockázatvállalásra (Liddle, 2008, pp. 24–25). A módszer hatékonyságához nagyban hozzájárul az, hogy a résztvevőket, kibillentve a komfortzónából, de a pánikzóna elérése nélkül, a tanulási zónában tartjuk. Ott tevékenykedve, ott fejlődve, a gyakorlatok sikeres véghezvitele után lesznek képesek a komfortzóna határait kitolni, párhuzamosan azzal, hogy a résztvevők képességei és lehetőségeinek határai is kintebb tolódnak.

Az élménypedagógia ciklikus, visszacsatoló és egyben elemző jellegű tevékenység (Liddle, 2008, p. 7.). Kolb és Fry (1975; idézi Szabó, 2006) tapasztalati tanulásról alkotott körmodellje, a tanulás köre 4 fázisból áll, és a tanulás bármely fázisban elkezdődhet. Logikailag azonban először a személy kivitelez egy cselekvést (1), majd megnézi, mi lett a hatása. Ezt követi a hatások megértése a lehetséges következmények anticipációja céljából (2). Majd az eset általánosítása, a mögöttes elv megértése, a hasonló esetekre való kiterjesztés miatt (3), végül pedig a mögöttes működtető elv megértésével a cselekedet alkalmazása különféle körülmények között (4). A tapasztalás árama, valamint a folyamatos visszajelzés lehetővé teszi a problémamegoldás készségének elsajátítását (Mészáros–Bárnai, 2010, p. 57).

A tapasztalati tanulási ciklust (lásd 1. ábra) két szinten is alkalmazzuk egy élménypedagógiai foglalkozáson (Liddle, 2008). Egyrészt a facilitátor ennek segítségével tervezi meg, vezeti le és értékeli az elvégzett gyakorlatokat, majd csatolja vissza a következő gyakorlatba a megszerzett tapasztalatot, másrészt maguk a résztvevők is ennek a folyamatábrának megfelelően hajtják végre a feladatokat. A sikeres feladatmegoldáshoz először tervezniük kell, majd végrehajtani a feladatot aktív részvétellel. Ezt követően értékelik a megszerzett tapasztalatokat, tudatosítják azokat a facilitálás segítségével, hogy a későbbiekben, az újabb feladatok során képesek legyenek beépíteni a megszerzett új tudásokat.



1. ábra: A tapasztalati tanulás folyamatának modellje, a tapasztalati tanulási ciklus  
Forrás: Liddle (2008): *Tanítani a taníthatatlant alapján saját szerkesztés*

Ahogy korábban már említésre került, az élménypedagógia a tanulási formák közül a csoportos tanulási módszert alkalmazza. Léteznek egyéni feladatok is, de döntően a páros, kiscsoportos és a nagycsoportos feladatmegoldás jellemzi ezt a módszert, és a legtöbb feladat úgy van kigondolva, hogy csak együtt, egymást támogatva vagy tevélegesen segítve lehet megoldani. Így nyílik lehetőség megtapasztalni, hogy a különböző gondolkodási módok, megoldások a csoport erősségét jelentik, és erre alapozva lehetnek sikeresek.

Bár minden csoport egyéni, a csoportok elkerülhetetlenül keresztülmennek a csoportképződés különböző szakaszain: alakulás, viharzás, normaképzés, működés

(Tuckman, 1965). A csoportban való működés, együttműködés során a résztvevők rengeteget megtanulhatnak magukról. Akár a segítségadásról vagy -kapásról, akár a hatékony kommunikációról, akár a vezetésről vagy akár a bizalomról legyen szó. Másképpen megfogalmazva, megtapasztalhatnak, begyakorolhatnak új szociális készségeket, vagy a már meglévő szociális kompetenciáikat fejleszthetik a csoporttársak segítségével.

Az élménypedagógia további jellemzője, hogy a résztvevők jól szórakoznak, jól érzik magukat, szívesen vesznek részt az újabb és újabb kihívásokban. Ez az alaphelyzet pedig nagyban megkönnyíti a facilitátor fejlesztéssel kapcsolatos elképzeléseinek megvalósulását.

Térjünk most vissza a facilitátor személyéhez, mely meghatározó az élménypedagógiai folyamat során. Mint említettük már, a facilitátor nem tanít. Az ő szerepe az, hogy megteremtse a tanulási lehetőséget a csoport minden tagja számára, de nem irányítja, nem segíti őket ötletekkel, hagyja, hogy a csoport maga jöjjön rá a saját megoldására. Nagyon fontos viszont, hogy támogassa, ösztönözze őket; ha a körülmények igénylik, avatkozzon be a folyamatokba; alakítsa másképp a folyamatot az adott csoport fejlesztési igényeinek megfelelően; folyamatosan figyelje a csoportot, és segítse a gyakorlatok feldolgozását és értékelését.

A nagyon alapos tervezés és a gondos kivitelezés mellett a legfontosabb szakasza egy élménypedagógiai foglalkozásnak a feldolgozás, értékelés, megbeszélés. Ehhez rendelkezésre áll egy jól bevált módszer, a feldolgozás tölcser modellje (Preist, Gass és Gillis, 2000 alapján idézi Liddle, 2008), amit a 2. ábra szemléltet.



2. ábra: A feldolgozás tölcser modellje. Forrás: Liddle (2008): *Tanítani a taníthatatlant* alapján saját szerkesztés

Ennek az eszköznek a segítségével könnyebb áttekinteni, mederbe terelni a megbeszélést, hiszen egy sikeresen, vagy akár sikertelenül végrehajtott, kihívást jelentő feladatot követően az érzelmek, gondolatok tömege kavargó a résztvevőkben. Ilyenkor a facilitátoron a felelősség, hogy a feldolgozó kérdéseket a megfelelő sorrendben tegye



fel, az általánostól az egyre részletesebb felé haladva. Ezeket a kérdéseket mindig az adott csoport és az adott szituáció szüli meg a facilitátor lankadatlan figyelme mellett.

A lényeg, hogy napvilágra kerüljenek a megtörtént tények és a résztvevők érzései. Majd ezt követően kerül sor azon releváns információk tudatosítására, amelyekből a csoport és az egyének a legtöbbet tanulhattak. Végül a legfontosabb rész következik, annak megfogalmazása, hogy mit tud a résztvevő ebből továbbvinni, a mindennapi életében hasznosítani.

Ez az a szint, ahol a facilitátornak a legnagyobb a lehetősége arra, hogy valódi hatást gyakoroljon a résztvevők életére (Liddle, 2008).

A következő fejezetben összevetjük a két módszer jellemzőit, majd összegyűjtjük azokat, amelyek jól ötvözhetőek egymással.

## **A Komplex Instrukciós Program és az élménypedagógia összehasonlítása**

A Komplex Instrukciós Programban és az élménypedagógiában is alapvető cél, hogy a különböző kulturális és szociális háttérből érkezők az ezekből adódó szintbeli eltérésekre építve olyan pedagógiai előnyt kovácsoljanak, mely során a különbségek több-letkészségeket, -képeéseket alakítanak ki a tanulókbán.

A két módszer közös elemei:

- csoportmunka szervezése,
- (siker)élményhez juttatás,
- kreatív gondolkodás, a vitakészség alakítása, a problémamegoldó képesség fejlesztése,
- különböző képességek együttes alkalmazásának lehetősége,
- lényeges a csoporton belüli együttműködés,
- a csoporton belüli normák és azok kialakulási folyamatai,
- a csoporton belüli szerepek kialakulása, elsajátítása,
- a hierarchikus rend megváltoztatása (K. Nagy-Nagy, 2005)

Az általunk összehasonlított két program abban különbözik a többi csoportmunkán alapuló módszertől, hogy az individuális képességek fejlesztésére nagy hangsúlyt fektet. Alkalmazásukkor a tanterv merev dominanciája megszűnik, és az oktatás játékos kontextusba kerül, különösen az élménypedagógia alkalmazásakor, hiszen a nevében is hordozza, hogy minél nagyobb élményhez kívánja juttatni a résztvevőket a tanulási folyamat során. Mindegyik esetben lényeges szempont a különböző és minél változatosabb kommunikációs szerkezetek alkalmazása.

A Komplex Instrukciós Program módszerének alkalmazásakor a célok között szerepel a konceptuális tanulás, az összetettebb gondolkodás kialakítása és az egyes tantárgyak esetében az összefüggések és a tartalmak alaposabb megértése. A megoldandó feladatok során mindkét módszernél a munka legfontosabb része a csoportban meg-

oldott, végrehajtott feladat. A KIP-ben a csoportmunka alapja az egyéni feladatmegoldás, az élménypedagógiában pedig a közös feladatmegoldás az elsődleges. A tanterv merevsége és dominanciája átalakul, az oktatás játékos kontextusba kerül, a diákok számára lehetőség nyílik a sikeresség érzésének minél gyakoribb megtapasztalására. A módszerek előtérbe helyezik a gyakorlatiasságot, és olyan feladatokat alkalmaznak, melyek a megszerzett ismereteket, tudást segítik elmélyíteni. A jól összeállított programokban a feladatok megoldásakor a tanulóknak sokféle képességüket kell alkalmazniuk, és ezáltal mérséklődnek a státusokból adódó különbségek.

Az eredményesség feltétele, hogy a Komplex Instrukciós óráknak a tanítási órák 20%-ában meg kell jelennie, (uo.) az élménypedagógiát alkalmazó pedagógusok pedig – a tanulási cél függvényében – általában 20-25%-ban tudják beépíteni azt a pedagógiai munkába. A gyakorlatok összekapcsolása mindkét esetben fontos feltétel, mely a KIP-ben a központi koncepciók és a nagy ötlet („big idea”) segítségével, az élménypedagógiában pedig az elsajátítandó tananyag vagy a nevelési-fejlesztési cél segítségével kapcsolja össze a gyakorlatokat. Szintén segítheti az egymásra épülést a frontloading, ami bevezeti a fejlesztési célt és egy kerettörténet, amelyet végigvizünk a programban.

A KIP alkalmazása során négy alapvető feltétel szükséges (a csoportmunkához alakított tantermek; a diákszerepek kijelölése; a szervezőképesség és a diákfelelősség), mindemellett ajánlott az összetett oktatói megközelítés, a következő három feltétellel (magas elvárások; több erőfeszítés, mint képesség; és tiszta elvárások), amelyeket következetesen alkalmazni kell. Az elvárások az élménypedagógiában is hangsúlyosan megjelennek, különösen az outdoor alkalmazásokban, ahol – mint már korábban említettük – cél az egyén kimozdítása a komfortzónából egy személyre szabottan nagy, de vállalható kihívás segítségével. Ezért alkalmazza az élménypedagógia a fokozatosság és a „Challange by Choice” (választható kihívás) elvét.

Egyformán fontos a programokban a heterogén csoportok kialakítása, azonban amíg a KIP-ben a szociometriai felmérést követően az osztályon belül a csoportok összetétele szándékos és tervezett, addig az élménypedagógiában a facilitátor fejlesztési céljának megfelelően véletlenszerű és tervezett is lehet a csoportok összetétele.

A feladatokban meghatározó az egymástól való függés felismertetése és mélyítése, az egyéni felelősség növelése, a csoporton belüli függőség kialakítása, míg az élménypedagógia a csoport közös felelősségére helyez nagy hangsúlyt.

A programoknak közös jellemzője a tanár irányító szerepének átruházása a tanulókra. Amíg a KIP-ben a tanár nem ellenőríz, nem utasít és nem értékeli, addig az élménypedagógiában facilitátorként vesz részt, és az események határozzák meg a beavatkozás mértékét és módját. A gyakorlatok végén – a közös megbeszélésben, a feldolgozásban, ami az élménypedagógia legfontosabb eleme – viszont aktív szerepet vállal.

Mindkét program alkalmazásakor a tanár tudatosítja, hogy a jó és gyors munka érdekében bizonyos elveket, együttműködési szabályokat be kell tartani, ám az élménypedagógia elvei közé az is beletartozik, hogy e szabályokat a csoport a facilitátor segítségével együtt alkotja meg, és az egyes feladatok során vagy a csoportfejlődés egyes szakaszaiban akár változhatnak is.

A szabályok fontos eleme a megfelelő kommunikációs eszközök, úgymint az aszertív kommunikáció és a konstruktív konfliktusmegoldás, használata a demokratikus légkör kialakítása érdekében.

A feladatok végrehajtására, megoldására való motiválás során mindkét programban fontos, hogy a tanár felhívja a figyelmet a közös munkára, és elősegítse azt. Először, hogy megerősítse a csoportot/csoportokat abban, hogy tudatában legyenek minden egyes tanuló jelentőségének az eredményes és sikeres munka elérése érdekében. A tanárnak a feladatok végrehajtása közben és a végén is szükséges kiemelnie a siker tényét. Az élménypedagógia hangsúlyozza, hogy nincs rossz feladatmegoldás, még akkor sem, ha nem megfelelő az eredmény, mivel az értékelés során a feltárt hibák kijavításával eredményessé válik a feladatmegoldás.

A Komplex Instrukciós Program alkalmazásánál alapfeltétel, hogy a feladatok végrehajtásakor a kiosztott szerepeken keresztül mindenki aktívan vegyen részt a feladatok megoldásában; az élménypedagógiában ez nem szerepel alapfeltételként, de törekszik rá. A feladatok értékelésekor pedig fontos szempont, hogy ki milyen aktívan vett részt a munkában, és hogyan tudná javítani, továbbberősíteni a csoportmunkát.

Az alkalmazás közben mindkét esetben elkerülhetetlen a csoportszellem erősítése, de amíg az első esetben a tanár tevékenyen részt vesz a csoportmunka szervezésében – különösen a szerepek kiosztása révén – az élménypedagógiában ez a legtöbb esetben spontán szerveződik. A KIP alkalmazása folyamán tudatosítani kell „a tanulóknak, hogy a körültekintően végzett csoportmunka a magas szintű egyéni munka záloga” (K. Nagy–Nagy, 2005). Az élménypedagógia pedig úgy fogalmaz, hogy „minél többet teszel be, annál többet veszel ki”, vagyis minél aktívabban vesz részt a tanuló a csoportmunkában, annál nagyobb lehetősége van mind a szociális kompetenciáinak fejlődésére, mind az ismeretek és különböző tudástartalmak bővítésére. Az aktív részvétel feltétele az eredményes csoportmunkának is, a csoportmunka hatására természetesen az egyéni munka eredménye is magasabb szintű lesz, mintha önállóan történne a feladatmegoldás.

A KIP-ben a diákok kis csoportokban dolgoznak nyílt végű, multidiszciplinárisan támogatott feladatokban, melyek során feleslegessé válik a tanár ellenőrző, felügyelő és engedélyező funkciója. A tapasztalatok szerint minden csoport eredményesen vezet a munkát, és a hagyományos tanári funkciókat a tanulók saját maguk töltik be.

Az élménypedagógiában a kiscsoportos munka mellett az egyéni, páros és nagycsoportos munka is megjelenik. Ebben a módszerben, ha a tanár oktatási céllal használja az élménypedagógiát, akkor facilitátor szerepet tölt be, ahol nem a tananyag átadása az elsődleges, hanem a már ismert tartalmak élményszerű begyakorlása. Abban az esetben, ha a szociális képességek fejlesztése a cél (akár a tanteremben, akár tantermen kívül), akkor is facilitátorként segíti, támogatja a csoportot a saját megoldásai megtalálásában és végrehajtásában.

A Komplex Instrukciós Program alkalmazásakor különböző, minél több és változatosabb eszközt szükséges használni (szövegeket, fotókat, videókat, ábrákat, grafikonokat, audiofelvételeket, továbbá könyveket, honlapokat), melyek által különböző-

képpen jeleníthetők meg a feladatok. A különböző eszközök széleskörű alkalmazása elősegíti a feladatok minél jobb megértését is, mivel egy heterogén csoportban nagy valószínűséggel különböző gondolkodásmóddal rendelkező tanulók vannak. Így azt is jobban megértik, hogy mit várnak el tőlük az eredményes megoldáshoz.

Az élménypedagógiában is sokféle eszközt használunk, de ezek nem a feladat megértését, hanem a feladatmegoldást segítik, sőt többször szükségesek a feladatmegoldáshoz. Sokszor vagy speciális eszközöket, vagy már ismert eszközöket, játékokat használunk más kontextusba helyezve, így segítve, fejlesztve a kreativitást.

A KIP-módszerben a feladat megoldása közben több esetben tudatosítják, hogy hol is tart a csoport (beleépítve ezt a fajta ellenőrzést a feladat szabályaiba), hogy szinergiát teremtsen az egyéni és a csoporttudás között. Az élménypedagógiában a tanár akkor kéri csak a feladatmegoldás közben az egyéni vagy csoportos beszámolót, ha úgy látja, hogy az szükséges az eredmény eléréséhez, illetve ha a csoport elakadt. Erre alkalmazzuk a Problémamegoldó ABC-t, amit a 3. ábra szemléltet.

A	ASK (Kérdezz!)	Mi a probléma?
B	BRAINSTORM (Ötletelj!)	Milyen lehetséges megoldások jöhetnek szóba?
C	CHOOSE (Válassz!)	Válassz ki egyet!
D	DO (Cselekedj!)	Próbáld ki!
E	EVALUATE (Értékelj!)	Sikerült? Működött? Ha igen, értékelj! Ha nem, menj vissza az A-hoz!

3. ábra: Problémamegoldó ABC. Forrás: Liddle (2008): Tanítani a taníthatatlant alapján saját szerkesztés

A KIP-ben a nyitott végű összetett feladatok megoldását elősegítik a párbeszéddek, melyek során meg tárgyalásra kerülnek a feladattal összefüggő fogalmak, törvényszerűségek. A tanulók eddigi tudása így összeadódik, s ezáltal magasabb teljesítményt tudnak elérni. Vagyis mindkét program fontos eszköze a több megoldással teljesíthető, nyitott végű feladat, amely a kreatív és absztrakt gondolkodás fejlesztését segíti elő.

A KIP-ben a csoportfeladatok megoldásának fontos eleme a feladatok szervezett megvalósítása a kiosztott csoportszerepek által, illetve a nagy gondolat (big idea), amely mintegy vezérvonalként működik a tevékenységek végzésekor. Az élménypedagógia sokkal kötetlenebb, akár minden csoportnak egyéni megoldása születhet, hiszen nincsenek előre leosztott szerepek, a „big idea” szerepét pedig a kerettörténet töltheti be.

A programok mindkét esetben arra az alaptételre építenek, hogy a csoport egymásra utaltsága teljesítménynövekedéssel jár, melyben nagy szerepet játszik az egyének felelősségvállalása. A teljesítménykritériumok ismerete – mely mindkét programban fontos szempont – a kiértékeléskor szintén elősegíti a magasabb csoportteljesítményt, a magasabb minőségű feladatmegoldást. E kölcsönhatások által erősödik az egyéni teljesítmény is.

A KIP-ben a feladatléírások tartalmazzák az instrukciókat és a kiértékelés feltételeit, a tanulók így meg tudják becsülni a saját teljesítményüket és sokkal értékesebbé

válík számukra a pluszként kapott tanári visszacsatolás. Az élménypedagógiában általában a csoportok saját magukat értékelik a közös megbeszéléskor egyéni és csoport szinten is.

A KIP-ben szóban és írásban is megtörténik a feladatok, majd a megoldások ismertetése, ilyenkor a különböző kifejezőeszközök (videó, képek, hanganyag, ábrák, grafikonok stb.) használata nélkülözhetetlen. Az élménypedagógiában a feladat milyenségétől függően lehet írásbeli és szóbeli feladatismertetést és feladatmegoldást is alkalmazni, bár az utóbbi a gyakoribb.

A csoportos feladatmegoldások a KIP esetében tartalmazzák a következőket:

- szövegek értelmezése,
- jó kérdések feltétele,
- információk szintetizálása,
- tervezés, modellek alkotása,
- ábrák és grafikonok alkalmazása,
- kísérlet többszörös változókkal (Boaler, 2009).

Az élménypedagógiában ezek alkalmazása nem előírt, de lehetséges, csoportfüggő. Ennél a módszernél a tervezés – vagy ahogy a legtöbbször fogalmazunk egy gyakorlat során –, a stratégiaalkotás elengedhetetlen. A kreatív, a feladatmegoldást segítő, előrevivő kérdések megfogalmazása szintén elvárt. Az információk szintetizálására jó esetben sor kerül, de nem feltétlenül. A kísérletezgetés sem előírás, de a legtöbb összetett feladat magában hordozza, hogy a csoport több lehetséges megoldást is kipróbál. Hogy a csoport alkalmazta-e ezen elemeket, az a feladat végén, a megbeszéléskor kerül tudatosításra, azon szándékból, hogy a résztvevők tanuljanak ebből, és alkalmazzák a későbbiekben.

A kutatások szerint azok a tanulók, akik gyakorlati tapasztalatot szereznek a csoportban való tanulásról, és megismerik annak produktivitását, valamint a különböző előzetes tudások és ismeretek kölcsönhatásának következtében fellépő teljesítménynövekedést, a későbbiekben is szívesen és hatékonyan alkalmazzák a csoportmunkát.

A KIP-ben a csoportmunkában betöltött különböző szerepek, úgymint a szószóló, a facilitátorként működő vezető, az írnök és az időfelelős, elősegítik a minél tökéletesebb feladatmegoldást, és alapot biztosítanak a csoport kilengésektől mentes egyenletes munkájának. A KIP-ben a szerepek rotálódnak, mely által elkerülhető a hierarchikus elrendeződés. Ez a rotálódás elősegíti a társadalmi, kulturális és gazdasági különbségekből adódó konfliktusok elrendeződését is. A szerepek cseréje által mindenki kipróbálhatja magát a különböző helyzetekben, ezáltal jobban elismerik, felismerik egymás erősségeit az egyének, folyamatos interakcióra készítetve őket a feladatmegoldásokban. A csoportmunkáról való beszámoló során fontos kiemelni mind a tanári értékelésben, mind a csoport saját értékelése közben az egyes szerepeket betöltő tanulók erősségeit az adott szerepben. Ennek egyik dimenziója lehet a tárgyi tudás. Természetesen számos más dimenziója is lehet az értékelésnek, a lényeg, hogy a diákok pontosan tudják, hogy a tanár mit dicsér.

Az élménypedagógiában a szerepek rotációja nem feltétel, de alkalmazható – a facilitátor egyéni döntése, fejlesztési elképzelésének függvényében.

A Komplex Instrukciós Program és az élménypedagógia gyakorlataiban elsődlegesen elvárt, hogy a különböző szociális, kulturális háttérrel és elméleti tudással rendelkező tanulók között csökkenjenek a különbségek, megértéssel forduljanak egymás felé, tudják elfogadni a másságot, ismerjék fel egymás erősségeit, és azokat kihasználva és együttesen alkalmazva magasabb teljesítményt tudjanak elérni. Mindezek mellett a KIP a tananyag mélyebb és magasabb szintű elsajátítását teszi lehetővé, az élménypedagógiának pedig inkább a gyakoroltatásában és készségszintű alkalmazásában van szerepe. Mindkét program esetében cél, hogy olyan közösségeket hozzunk létre, ahol a sokféleséget lényeges vagyonként és létfontosságú erőforrásként tartják számon a diákok szellemi és társadalmi haladásáért.

## Javaslat a két módszer együttes alkalmazására

A Komplex Instrukciós Program bevezetése megkívánja a „kiindulási állapot” feltérképezését, vagyis az osztályokon belüli kapcsolatok, kölcsönösségi viszonyok és tanulmányi eredmény vizsgálatát. Ezt szociometriai vizsgálattal javasolja a program. Ebben a fázisban az élménypedagógiai feladatok alkalmazása nagymértékben segítheti ezt a felmérést, továbbá már megkezdheti a különbségek enyhítését, erősíti az elfogadást, vagyis gazdagíthatja a KIP-módszert.

Az alábbi gyakorlatokat javasolnánk kipróbálásra.

Jégtörő gyakorlatként a „Csoportos zsonglórkodést”, illetve a „Gubancolódást”. Mindkét gyakorlat több egyszerű jégtörőnél. Az első gyakorlat fejleszti a koncentrációs képességet, valamint a másira való figyelést, és fejleszti a kommunikációs stílust is. A „Gubancolódás” során óhatatlanul sor kerül testi kontaktusra, ami a játék hevében fel sem tűnik, ez erősítheti az egymáshoz való közeledést és az elfogadást is.

Önmagunk és egymás megismerésére szintén két gyakorlatot javaslunk. Az egyik az egymást segítő, támogató légkör kialakításában fontos, ez a „Félelmek a kalapban”. A gyakorlat során minden résztvevő elmondhatja, hogy milyen félelmei vannak, melyek természetesek, de azzal, hogy ezt leírjuk és kimondjuk – a facilitátor által létrehozott támogató légkörű csoportban –, a félelmeket jelentősen csökkentheti. Mindeközben a tanár képet kaphat a jelenlévők jellemének egy metszetéről, melyet kiegészíthet a következő gyakorlattal, „Mi lennél, ha...”. Ennek során a gyerekek elmondják, hogy milyen állat, növény, bútor, szín stb. lennének.

A bizalom és támogatás növelésére javasolnánk az „Akrainező” gyakorlatot, ahol az előző gyakorlat során leírt félelmek jelentik a földre letett akadályokat, melyeket egy támogató társ segítségével kerül el a bekötött szemű tanuló. Amennyiben bővíteni szeretnénk a gyakorlatot, célszerű összegyűjteni a tanulók céljait is, melyet az akadálypálya végén helyezünk el. Ezt kell elérniük, képletesen és a valóságban is a társ segítségével. Természetesen az elérendő cél lehet akár a sikeres csapatmunka is, melynek kritériumait előzetesen együttesen fogalmazzák meg.

Az együttműködés fejlesztésére rengeteg gyakorlat létezik. Ami a KIP-módszerhez jól felhasználható, az a „Pókháló”, melynek során mindenkinek részt kell venni a feladatban, és mindenkin egyenlő felelősség van, hiszen, ha egyvalaki is elrontja, az kihat az egész csapat teljesítményére, mert újra kell kezdeni a feladatot. Az egymás segítése alapvető fontosságú, elkerülhetetlen. A feladat megoldásához lényeges a stratégiaalkotás, a tervezés során a vázlatkészítés, a modellezés, az egyes ötletek kipróbálása (kísérletezgetés), a pontos megoldáshoz pedig a feladatmegoldás közbeni monitoring, a megoldás folyamatos ellenőrzése, vagyis azok a szempontok, amelyek a KIP csoportos feladatmegoldására jellemzőek, és amelyet a KIP-munka során folyamatosan használni fognak.

A kommunikáció fejlesztésére pedig a „Nem lát, nem hall, nem beszél” elnevezésű játék különböző verzióit javasoljuk, melynek során a különböző fogyatékkal élő személyek állapota iránti érzékenyítés is fejleszthető.

Most tekintsük át, hogy a KIP-módszer hozhat-e többletet az élménypedagógia számára. Megítélésünk szerint az egyik ilyen elem lehet a szerepek rotációja. A szerepek az élménypedagógiában nem előre kiosztottak, hanem spontán alakulnak (hacsak az adott szituációs játék nem kívánja ezt meg – kerettörténetől függően). Amennyiben kialakulnak, a facilitátor felelőssége, hogy a későbbi feladatokban figyeljen arra, hogy a szerepek cserélődjenek. Ezzel segítheti a résztvevők kompetenciakészletének fejlődését, hiszen egy alapvetően követő típusú ember számára a vezetői feladat ellátása (amire alapvetően magától nem vállalkozna) nehézséget jelent, de a csoport támogatásával az egyén fejlődése mellett új, akár magasabb szintű csoportmegoldásokat is eredményezhet.

A másik ilyen elem lehet az információk szintetizálása. Mivel a legtöbb feladat ismertetése szóban történik, ezért az élménypedagógiai feladat megoldását segítheti az információk megszerzése vagy megjegyzése, értékelése, jelentőségének felismerése, a tervezés során felmerülő információk sokaságának vagy éppen hiányának kezelése, az információk fontossági sorrendjének felállítása, a felmerülő ötletek összegzése és tudatosítása minden résztvevőben. Amennyiben az egyes feladatok megoldása során ezek nem jelennek meg spontán, akkor a facilitátor feladata a feldolgozáskor ráébreszteni a résztvevőket ennek a hiányára, hogy a következő feladatban már alkalmazzák.

## Összegzés

Jelen tanulmányban bemutattuk az élménypedagógia módszerét és annak lehetséges alkalmazását, továbbá összehasonlítást tettünk a Komplex Instrukciós Program módszerével, kiemelve a közös jellemzőket. Mindkét program kiválóan alkalmazható a heterogén, különböző szociális, kulturális, nyelvi háttérrel rendelkező, sokszor hátrányos helyzetű csoportok összecsiszolására, a teljesítmény növelésére. A módszerek alkalmazása során előnyt, megbecsülést jelentenek a különböző látásmódok különböző útjai, és miközben problémákat oldanak meg, a diákok megtanulják értékelni a különböző kulturális csoportból érkező „más” diákokat és az eltérő perspektívákat, melyek mind hozzájárulnak a magasabb szintű feladatmegoldáshoz.

Nem alakulnak ki a teljesítményt negatívan befolyásoló etnikai és más különbségek alapján szerveződő klikkek, melyek akadályozzák a megfelelő mértékű fejlődést. Tiszteletteljes kapcsolatok alakulnak ki a tanulók között, elfogadják és befogadják a különböző kultúrákat és nemeket, egyenlőként bánnak egymással. Ezen készségek kialakítása célja ugyan a programoknak, de ezek a tanulóknál a feladatok ismertetése és megoldása során nem realizálódnak. Az elfogadás, befogadás érzésének tudatosítása, a módszerek hosszabb alkalmazása után célszerű, de ezt befolyásolják az életkori sajátosságok is. A bemutatott feladatok arra világítanak rá, hogy a két módszer ötvözése milyen előnyöket jelenthet, és reméljük, alapot biztosít arra vonatkozóan, hogy az élménypedagógiát ismerő és alkalmazó tanárok bátran használják a két módszert együttesen, mivel véleményünk szerint szinergikus hatás várható.

## Irodalomjegyzék

- » Boaler, J. (2009). *How Complex Instruction led to High and Equitable Achievement The Case of Railside School*. The University of Sussex. pp. 1-16. [online] URL: <http://nrich.maths.org/content/id/7011/nrich%20paper.pdf> [2015. november 09.]
- » Cohen, G. E. (1990). Teaching in Multiculturally Heterogeneous Classrooms: Findings from a model program. *McGill Journal of Education*, 26 évf. 1. sz. pp. 7-23.
- » Földes, P. (2009). Élmény és tanulás. Az élménypedagógia pedagógiai megközelítése. „Osztályfőnökök lenni a mai iskolában” Élménypedagógia: módszerek a személyes és szociális készségek fejlesztésére. *Az OFOE programja a XV. Nógrádi Pedagógustalálkozón*. [online] URL: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=734> [2015. november 16.]
- » Hattie, J. – Marsh, H. W. – Neill, J. T. – Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67. évf. 1. sz. pp. 43-87.
- » K. Nagy, E. – Nagy, Z. É. (2005). Egy hátránykompenzáló iskolai program. A Complex Instruction Program alkalmazása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai munkájában. *Új Pedagógiai Szemle*. 55. évf. 1. sz. pp. 86-102. [online] URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00088/2005-01-mu-Tobbek-Egy.html>
- » Liddle, M. D. (2008). *Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyv*. Budapest: Pressley Ridge, Magyarország Alapítvány.
- » Lotan, R. (2012). Complex Instruction. In: James A. Banks (Szerk.), *Encyclopedia of Diversity in Education*, SAGE Publications, Inc. Thousand Oaks. [online] URL: [http://www.uio.no/forskning/tverrfak/kis/aktuelt/arrangementer/2011/visions/thursday\\_2\\_lotan\\_paper.pdf](http://www.uio.no/forskning/tverrfak/kis/aktuelt/arrangementer/2011/visions/thursday_2_lotan_paper.pdf) [2015. november 16.]
- » Mészáros, V. – Bárnai, Á. (2010). Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben. *Új Pedagógiai Szemle*. 60. évf. 1-2. sz. pp. 55-72. [online] URL: [http://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2010\\_1-2\\_055-072.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz_2010_1-2_055-072.pdf) [2015. november 03.]
- » Szabó, G. (2006). *Az Outdoor módszer alkalmazásának lehetőségei a tanácsadásban. Kalandterápiás beszámoló*. ELTE PPK Tanácsadás Szakpszichológus Képzés.
- » Tari, A. (2010). *Y generáció: klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest: Jaffa Kiadó.
- » Tari, A. (2015). *A Z generációval való együttműködés kihívásai az oktatásban és a munkaerőpiacon*. Szent István Egyetem GTK Társadalomtudományi és Tanárképző Intézete által szervezett konferencia előadása. Gödöllő, 2015. március 13. [online] URL: <http://moderniskola.hu/cikk/hogyan-banjunk-z-generacio-tagjaival> [2015. november 29.]
- » Tuckman, B. W. (1965). Development Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*. 63. évf. 6. sz. pp. 384-399.