

iskolakultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXX. évfolyam 2020. január–február

Antalné Farkas Ildikó

- Kaposvári Egyetem

Bónus Lilla

- Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola; MTA-SZTE Természet-tudomány Tanítása Kutatócsoport

Di Blasio Barbara

- Kaposvári Egyetem

Dudok Fanni

- Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola

Dudok Réka

- Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Székhely-intézmény

Fehérvári Anikó

- Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Kiss Anna

- Károli Gáspár Református Egyetem

Langerné Buchwald Judit

- Eötvös Loránd Tudományegyetem

Nagy Lászlóné

- Szegedi Tudományegyetem, Természet-tudományi Kar, Biológiai Szakmódszertani Csoport; MTA-SZTE Természet-tudomány Tanítása Kutatócsoport

Sárospataki Barnabás

- Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Segesdi Gergő

- Károli Gáspár Református Egyetem

Géczi János (főszerkesztő)

e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Fejes József Balázs

e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Gál Zita

e-mail: gaall.zita@gmail.com

Kasik László

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Somogyvári Lajos

e-mail: tabilajos@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

Vágó Irén

e-mail: viren@freemail.hu

Trencsenyi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Kojanitz László

e-mail: kojjanitz.laszlo@ofi.hu

Csikós Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu



Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem
Bölcsész- és Társadalom-
tudományi Kar dékánja**

Kiadja a **Szegedi Tudomány-
egyetem Bölcsész- és
Társadalomtudományi Kara**

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tanulmány

Bónus Lilla - Nagy Lászlóné

Didaktikus játékok használata a természettudományos gondolkodás fejlesztésére biológiaórán: esettanulmány

3

Dudok Fanni – Dudok Réka

A matematikaoktatás környezete. A matematikát oktató pedagógusok vélekedése az oktatási rendszer jellemzőiről

14

Kiss Anna – Segesdi Gergő

A mozgókép-kultúra és médiaismeret tantárgy, valamint a tudatos médiahasználat oktatásának helyzete és szerepe a magyar közoktatásban

29

Sárospataki Barnabás

A pedagógiai helyzetekben rejlő szexualitás ...egy mellőzött és tabusított téma értelmezési lehetőségei egy empirikus kutatás fényében

47

szemle

Langerné Buchwald Judit

Az alternatív iskolák helyzetének változása a rendszerváltástól napjainkig

70

Di Blasio Barbara – Antalné Farkas Ildikó

A gyermekkori figyelemzavar és hiperaktivitás (ADHD) gyógyszeres kezelésének megítélése pedagógusok körében

89

kritika

Fehérvári Anikó

A pécsi szál, avagy Pécs nemcsak a magyar könnyűzene fellegrára

116

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója

118

Bónus Lilla¹ – Nagy Lászlóné²¹ SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport

² SZTE TTIK Biológiai Szakmódszertani Csoport

MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport

Didaktikus játékok használata a természettudományos gondolkodás fejlesztésére biológiaórán: esettanulmány

A természettudományok, köztük a biológia tanításának kiemelt célja a természettudományos gondolkodás fejlesztése, amelynek egy lehetséges módszere a játékalapú tanulás. A játékalapú tanulás magába foglalja a didaktikus játékokat, amelyek specifikus iskolai funkcióval rendelkeznek, adott oktatási kontextusra vonatkoznak, integrálódnak abba, a tanár gondos felügyelete és ellenőrzése alatt valósulnak meg. Az esettanulmány részletesen bemutat egy didaktikus játékot, valamint tanórai kipróbálásának tapasztalatait.

A bemutatott didaktikus játék célja a természettudományos kutatás egyik módszerének, a megfigyelésnek a gyakorlása játékos keretek között. A játék során a tanulók gyakorolják a mikroszkóp használatát, a mikroszkópban látott kép megfigyelését, adott szempontok szerinti leírását, a megfigyelt metszet azonosítását.

Bevezetés

A természettudományos gondolkodás (*scientific thinking*) a gondolkodás egy speciális típusa, melyet akkor használunk, ha valamely természettudományos témáról, jelenségről gondolkodunk, vagy természettudományos vizsgálódásokat végzünk (Nagy L.-né és mtsai, 2015). A természettudományos tárgyak tanításának fontos feladata a szaktudomány feldolgozásán, a természettudományos műveltség kialakításán túl a természettudományos gondolkodás fejlesztése is (Csapó, 2008). A diákokkal meg kell ismertetni a szaktudomány kutatásának módszereit, azt, hogyan működik a tudomány, illetve hogyan dolgoznak a kutatók. El kell sajátítani a tudományos vizsgálódás, problémamegoldás készségeit, mint például a jelenségek, problémák elemzése, kérdések megfogalmazása, hipotézisek felállítása, megfigyelés, vizsgálat, kísérlet megtervezése és kivitelezése, változók azonosítása és kontrollja, módszerek kiválasztása, adatgyűjtés, adatok megjelenítése, elemzése és értékelése, az eredmények értelmezése, kommunikálása, valamint következtetések megfogalmazása (Adey és Csapó, 2012; Nagy L.-né és mtsai, 2015).

Egy újabb elgondolás szerint a természettudományok oktatásának három dimenziót kell integrálnia azzal a céllal, hogy növelje a természettudományok tanításának hatékonyságát és segítse a tanulók természettudományos gondolkodásának fejlesztését. Az egyik

dimenziót azok a gyakorlatok (*practices*) jelentik, amelyek segítségével a diákok megtanulhatják, hogyan végzik a munkájukat a kutatók és a mérnökök. Egy másik dimenziót képviselnek a több területet érintő fogalmak (*crosscutting concepts*), amelyek átívelnek a tudományágakon. A harmadik dimenziót a tudományterület alapvető elképzelései (*core ideas*) adják (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2017). Ezen alapelvek megismerése és elfogadása alapul szolgálhat az osztálytermi gyakorlatból kiinduló változásoknak is, az oktatási stratégiák/módszerek megváltoztatásának, amelyek hatékonyságának mérésére alkalmazható módszer a tanórákutató vagy akciókutatás.

A természettudományos gondolkodás fejlesztése a biológiaoktatásnak is kiemelt célja, melynek megvalósításához számos aktív tanulási módszer áll rendelkezésre. Az aktív tanulási módszerek a tanulók érdeklődésére reagálva, a tanulókat motiválva és a tanulók aktív részvételén alapulva segítik a tananyag feldolgozását, megértését. Egy ilyen módszer a játékalapú tanulás (*Game-Based Learning*, GBL), ami az utóbbi időkben megnövekedett figyelmet kapott a kutatók és a gyakorlati szakemberek részéről egyaránt (Liu és Chen, 2013). A játékok mellett, hogy motiválnak, egyéb meghatározott didaktikai céllal is alkalmazhatók az oktatásban (Kaszkwia, 2017).

Számos vizsgálat erősítette meg a játékoknak a tanulásra gyakorolt pozitív hatását (Tolipov és Tolipova, 2015; Vankuš, 2013), és megnőtt azoknak a kutatóknak a száma, akik oktatójátékokat fejlesztenek azért, hogy elősegítsék a tanulók készségeinek fejlesztését az iskolában. Ugyanakkor kevésbé ismert, hogyan befolyásolhatják a játékok a tanulók készségeinek fejlődését, kevés empirikus bizonyíték áll rendelkezésre (Qian és Clark, 2016).

A játékalapú tanulás a tanulási folyamatok köré szerveződő fogalom, olyan pedagógiai módszer (Sousa és Rocha, 2019), amely a játékot elsődlegesen mint pedagógiai eszközt használja a készségek fejlesztéséhez. Tágra értelmezve magában foglalja az oktatási játékokat, az oktatási célzatú szórakozást és a szórakoztató játékokat egyaránt. Az oktatási játékokat (*educational games*) speciálisan oktatási célok megvalósítására fejlesztik ki, alkalmazhatók nem formálisan és informálisan, bárhol és bármikor, felnőtt felügyeletével, vagy anélkül. A didaktikus játékok (*didactic games*) specifikus iskolai funkcióval rendelkeznek, adott oktatási kontextusra vonatkoznak, integrálódnak abba, a tanár gondos felügyelete és ellenőrzése alatt valósulnak meg (Cojocariu és Boghian, 2014). A természettudományos gondolkodás tanórán történő fejlesztésére az utóbbiak használhatók.

A játékalapú tanulás a tanulási folyamatok köré szerveződő fogalom, olyan pedagógiai módszer (Sousa és Rocha, 2019), amely a játékot elsődlegesen mint pedagógiai eszközt használja a készségek fejlesztéséhez. Tágra értelmezve magában foglalja az oktatási játékokat, az oktatási célzatú szórakozást és a szórakoztató játékokat egyaránt. Az oktatási játékokat (educational games) speciálisan oktatási célok megvalósítására fejlesztik ki, alkalmazhatók nem formálisan és informálisan, bárhol és bármikor, felnőtt felügyeletével, vagy anélkül. A didaktikus játékok (didactic games) specifikus iskolai funkcióval rendelkeznek, adott oktatási kontextusra vonatkoznak, integrálódnak abba, a tanár gondos felügyelete és ellenőrzése alatt valósulnak meg (Cojocariu és Boghian, 2014). A természettudományos gondolkodás tanórán történő fejlesztésére az utóbbiak használhatók.

A tanulmány rövid áttekintést nyújt a didaktikus játékokkal kapcsolatos szakirodalomról, majd egy általunk kidolgozott, konkrét didaktikus játék bemutatására kerül sor. Továbbá részletezzük a játék kipróbálását és annak tapasztalatait.

A didaktikus játék értelmezése, főbb jellemzői

A didaktikus játék definiálásához érdemes jobban megvizsgálni, hogy mit jelent a „játék” szó a kifejezésben. A didaktikus játék angol megfelelője a *didactic game*. A „game” szónak, amit sokszor egyszerűen csak „játék”-nak fordítanak, a legtöbb nyelven szokatlanul sok jelentése van (Vankuš, 2013). Több szerző is kitér rá, hogy a „game” olyan játék, amelynek kötött, szigorú szabályai vannak (Deterding és mtsai, 2011; Kaszkowiak, 2017). A didaktikus játék didaktikus célú oktatási eszköz, ugyanakkor úgy értelmezik, mint egyfajta játékot, ahol szabályokat kell betartani. A didaktikus játékok olyan tevékenységek mind a tanulók, mind a tanárok számára, amelyek bizonyos didaktikai célok megvalósítására koncentrálnak (Kaszkowiak, 2017). A tanulók általában nem ismerik fel ezeket a célokat, tevékenységük motivációja az öröm, a versenyzés, a csapattársi munka, az önmegvalósítás. A didaktikus játékot a tanulók nagyfokú részvétele és motivációja, valamint a játékos tevékenységek élvezete jellemzi. A didaktikus játéknak szabályai vannak a diákok tevékenységének megszervezésére. Ez a tevékenység, annak tartalma és a didaktikus játékszabályok segítenek az oktatási célok elérésében. A didaktikus játék legfontosabb elemei: a játékkörnyezet, a játékcélok, a játékeljárás, amelyet a szabályok határoznak meg, és a játék végső értékelése (Vankuš, 2013). A didaktikus játékot úgy is lehet értelmezni, mint egy olyan oktatási módszert, amely megkönnyíti az ismeretek és készségek megszerzését, játékelemeket tartalmaz, szigorúan meghatározott szabályok betartását igényli, és lehetővé teszi a tanulók számára, hogy megtanuljanak nyerni vagy veszíteni (Tolipov és Tolipova, 2015). A leginkább érvényes definíció szerint a didaktikus játékok specifikus iskolai funkcióval rendelkeznek, adott oktatási kontextusra vonatkoznak, integrálódnak abba, a tanár gondos felügyelete és ellenőrzése alatt valósulnak meg (Cojocariu és Boghian, 2014).

A tanításban a didaktikus játékok már 6 éves kortól kezdődően használhatók, motiválják a tanulókat, meggyorsítják a tanulás folyamatait, mozgósítják a tanulók képzeletét. A korai didaktikus játékok fejlesztik a gyerekek olvasás-, írás- és beszédkészségét. A középiskolában alkalmazott didaktikus játékok célja inkább az ismétlés és a megerősítés (Tolipov és Tolipova, 2015). A didaktikus játékok számos készség, képesség kialakulását, fejlődését segítik. A játékkal fejleszthető legfontosabb készségek a következők: (1) csapatmunka, csapatépítés és vezetés egy csapatban; (2) kommunikáció, együttműködés, aktív hallgatás, érvelés, kérdések feltevése, kritika kifejezése és elfogadása, konfliktushelyzetekben való tárgyalás és konfliktuskezelés; (3) időszervezés és menedzsment, azaz a prioritások meghatározása, a feladatok beosztása, a munka megtervezése és kivitelezése, amikor az idő limitáló tényezőként jelenik meg; (4) számos egyéb elemző készség, beleértve a célok meghatározását és a kritikai gondolkodást (Wawrzeńczyk és Kulik, 2013, idézi Kaszkowiak, 2017). A didaktikus játékok iránti kitartás lehetővé teszi a diákok számára, hogy leküzdjék a problémákat, és úgy tekintsenek a játékokra, mint olyan megtett erőfeszítésekre, amelyek sikerhez vezetnek. Fokozzák a motivációt és az optimizmust az új dolgok, szabályok megismerése terén. Ezért a játék résztvevői nem kerülnek el a nehézségeket, és sokat tanulnak a hibákból (Kaszkowiak, 2017). A didaktikus játékok a nemzetközi szakirodalom alapján a matematikatanításban a legelterjedtebbek (pl. Booker, 2000; Vankuš, 2013; Vondrová és Šilhánová, 2013), de megjelennek a természettudományos tantárgyak, így a biológia tanításában is (pl. Afonso és mtsai, 2017; Rostejska és Klímová, 2011).

A kutatás célja, hogy az általunk kidolgozott didaktikus játék kipróbálásával meggyőződjünk annak biológiaórán történő alkalmazhatóságáról, hogy jó gyakorlatként ajánlhassuk azt a biológia szakos kollégáknak.

A „Fantomrajz – Sejtek, szövetek nyomában...” didaktikus játék bemutatása

A játék célja és elhelyezése a tananyagban

A didaktikus játék a *Növényi szövetek* című témakörhöz kapcsolódik, amely a 9–10. évfolyamon tananyag biológiából. Célja a természettudományos kutatás egyik módszerének, a megfigyelésnek a gyakorlása játékos keretek között, nagy hangsúlyt fektetve a tanulók közötti együttműködésre, odafigyelésre. A játék során a tanulók gyakorolják a mikroszkóp használatát, a mikroszkópban látott kép megfigyelését, adott szempontok szerinti leírását, a megfigyelt metszet azonosítását.

A játék kapcsolódása a biológia tantárgy oktatásának célkitűzéseire, a tantervekhez és az érettségi követelményekhez

A megfigyelés, a vizsgálat, a kísérlet megtervezése és kivitelezése a természettudományos gondolkodás meghatározó része (Nagy L.-né és mtsai, 2015). A biológiatanításnak elengedhetetlen velejárója az olyan tudományos vizsgálódás, mint például a mikroszkópban látott kép lerajzolása, értelmezése, felismerése. A megfigyelési készségek fejlesztésének szükségessége megjelenik a kerettantervekben és az érettségi követelményekben egyaránt. Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által kiadott kerettantervek követelményei alapján, a 9–10. évfolyamon tudni kell vázlatrajzot készíteni megfigyelt preparátumról, a felépítést és a működést összekapcsolni a növényi szövetek mikroszkópi megfigyelése során. A középszintű biológia érettségi vizsgakövetelményei között is megtalálhatók olyan ismeretek és készségek, melyek a természettudományos megfigyeléshez, azon belül a mikroszkópos vizsgálódásokhoz kapcsolódnak. Például ismerje fel a tanuló a mikroszkópban és mikroszkópos képeken a sejtalkotókat, szöveteket.

A játék tantárgyi kontextusa

Ez a játék egy bűnügyi szituációt felhasználva helyezi játékos környezetbe a biológiaóra tartalmát. A rendőrség a bűnözőket gyakran fantomrajz alapján keresi, amelyet a szemtanúk megfigyeléseire alapozva készítenek el a nyomozók munkáját segítő fantomrajz-készítők. A hagyományos mikroszkópos gyakorlati órát változtattuk meg azáltal, hogy a mikroszkópos vizsgálódást rendőrségi szituációba helyeztük. A tanórán tehát nyomozást végzünk, a tanulók eltérő szerepekben (szemtanú és rajzoló) jelennek meg. A biológiaóra így kerettörténetet kap.

A játék menete

A tanulókkal ismertetjük a játék kerettörténetét, az óra célját. Ezt követően a tanulókat párba rendezzük, majd sorszámokkal látjuk el a párokat. Minden pár kap egy azonosítandó növényi metszetet és egy tanulói feladatlapot. Ezután megkérjük őket, döntsék el, ki lesz a szemtanú, illetve ki fogja elkészíteni a fantomrajzot. A fantomrajz elkészítése úgy történik, hogy a szemtanú a mikroszkóp segítségével megfigyelési állításokat fogalmaz meg, és pontos leírást ad a rajz készítőjének arról, amit lát. A megfigyelési állításokat a rajzoló rögzíti a tanulói feladatlapon, és a leírás alapján megpróbál pontos rajzot készíteni a

szemtanú által látott metszetről. Ez idő alatt nem nézheti meg a mikroszkópos képet. A feladat elvégzése után a páros mindkét tagja megnézi a mikroszkópos képet, és az esetleges javításokat rögzítik a feladatlapon. Ezután történik a közös rajz elkészítése és a szövet azonosítása, előfordulási helyének megnevezése a növényben. Miután minden páros elkészült a feladattal, következik a „szembesítés”, a kiosztott szövetek közös azonosítása.

A „Fantomrajz – Sejtek, szövetek nyomában...” didaktikus játék osztálytermi kipróbálása

A játék kipróbálásának célja

A játék kipróbálásának célja az volt, hogy megvizsgáljuk a feladat tanórai használhatóságát: azt, hogy az általunk készített didaktikus játék beilleszthető-e a biológiatanításba tanórai keretek között, segíti-e a témával kapcsolatos tantervi és vizsgakövetelmények elsajátítását, motiválja-e a tanulókat a feladat elvégzésére. Továbbá, hogy az elkészített eszközök alkalmasak-e a fent leírtak mérésére.

A játék kipróbálásának körülményei, módszerei

A didaktikus játékot két alkalommal próbáltuk ki egy szegedi gimnázium 10. évfolyamos, humán tagozatos osztályában, biológiaórán. Az osztály létszáma 34 fő. Az osztályt két csoportra osztottuk, de mindkét alkalommal volt hiányzó tanuló, így alkalmanként 16 tanuló vett részt a kipróbálásban.

A didaktikus játék osztálytermi kipróbálása során a tanórákutató módszerét alkalmaztuk. Az órát egy biológia tanár szakos hallgató tartotta, akit előzőleg felkészítettünk az óra megtartására. A tanulópárok munkáját tanár szakos hallgatók és egy, a biológia tantárgy tanításával foglalkozó szakember figyelték.

A didaktikus játékhoz készítettünk egy tanulói feladatlapot, amely a feladat elvégzéséhez szükséges utasításokat tartalmazta, így irányította a tanulók munkáját. Ahhoz, hogy a feladat használhatóságáról információt nyerjünk, készítettünk egy ellenőrző listát, melyen a megfigyelők, vagyis a tanár szakos hallgatók és a terület szakértője rögzítették a szemtanú és a rajzoló viselkedésére vonatkozó megállapításait. Az ellenőrző listában szereplő megfigyelési szempontok az 1. táblázatban olvashatók. A megfigyelők ezek alapján hoztak dichotóm döntéseket a tevékenység, viselkedés megvalósulásáról, és írhatták le megjegyzéseiket szabad fogalmazás formájában.

1. táblázat. Az ellenőrző listában szereplő szempontok a tanulók tevékenységének, viselkedésének megfigyeléséhez

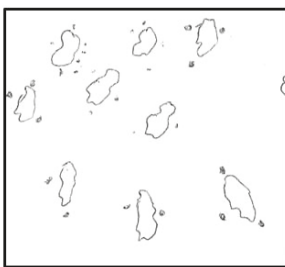
1.	A feladat megértése, önálló elkezdése
2.	A mikroszkóp szakszerű használata
3.	A mikroszkóp balesetmentes használata
4.	A mikroszkópban vizsgált szövet megadott szempontok szerinti jellemzése
5.	A szemtanú leírása alapján a szövet rajzának (fantomrajz) elkészítése
6.	A mikroszkópban látott kép, a korábbi megállapítások és a rajz összevetése
7.	A közös rajz elkészítése előtt javaslat a korábbi megállapítások javítására
8.	A közös rajz elkészítése előtt javaslat a fantomrajz javítására
9.	A társsal való együttműködés a közös rajz elkészítése során
10.	A mikroszkópban vizsgált szövet azonosítása

Mindemellett felvettünk egy tanulói kérdőívet és egy félig strukturált tanári interjút is az órát tartó kollégával. A tanulói kérdőív két részből állt: a feladat használhatóságára, illetve a tanulók tanulási motivációjára vonatkozóan tartalmazott állításokat. A tanulók az állításokat ötfokú Likert-skálán értékelték (1: egyáltalán nem értek egyet, 2: kevésbé értek egyet, 3: nem tudom eldönteni, 4: többnyire egyetértek, 5: teljes mértékben egyetértek). A tanári interjú kérdései a foglalkozás céljára, a feladat és a feladatlap alkalmazhatóságára, a tanuló-tanuló és a tanuló-tanár viszonyára, valamint a tanulók motiválására vonatkoztak.

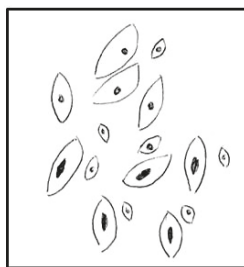
A tanulók által kitöltött feladatlapokat is értékeltük. A párok által közösen elkészített rajzok és a metszetek azonosításának helyességét egy erre a célra kidolgozott kritériumrendszer szerint pontoztuk négyfokú skálán (2. táblázat). A tanulóknak megadott és az értékelési kritériumokban hivatkozott megfigyelési szempontok a következők voltak: a sejtek alakja, mérete és illeszkedése; a sejtmag mérete és elhelyezkedése; a sejtfal vastagsága; specifikus sejtalkotók jelenléte. Ezek alapján írhatók le a növényi szövettípusok specifikumai, melyek ismerete és a mikroszkópban látott képen való felismerése feltétele a metszet tudatos azonosításának. Ez indokolja az egymásra épülő négy szint elkülönítését. Példák a rajzok értékelésére az 1. ábrán láthatók.

2. táblázat. A tanulói feladat értékelési kritériumok szerinti pontozása

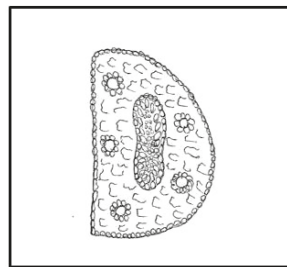
Pontszám	A feladat értékelési kritériumai
0 pont	A rajzon nem jelenik meg az összes megfigyelési szempont, vagy mind megjelenik, de helytelenül.
1 pont	Az összes megfigyelési szempont megjelenik a rajzon, melyek közül legalább egy helyesen van ábrázolva.
2 pont	Az összes megfigyelési szempont helyesen jelenik meg a rajzon, a rajz tükrözi az azonosítandó szövet specifikumait.
3 pont	Az összes megfigyelési szempont helyesen jelenik meg a rajzon, a rajz tükrözi az azonosítandó szövet specifikumait, és helyes megállapítás történik a szövet típusára vonatkozólag.



0 pont
osztódószövet



1 pont
bőrszövet gázcserenyílásokkal



2 pont
szállítószövet, alapszövet

1. ábra. Példák az elkészült rajzok értékelésére

Megjegyzés: A kiadott metszeten azonosítható szövetek neve a rajzok pontszáma alatt található.

A játék kipróbálásának eredményei, tapasztalatai

Az adatok rögzítését, elemzését az IBM SPSS Statistics 22 program segítségével végeztük. A tanulói kérdőív megbízhatósága elfogadható (Chronbach- $\alpha = 0,76$). A Likert-skálán kapott átlagok a feladat használhatóságára vonatkozó állítások esetében elég magasak (3. táblázat), a szórás a legtöbb esetben kicsinek vagy közepesnek mondható, és csak néhány esetben magas, ezekben az esetekben figyelembe vettük a modulus és a medián értékeit is az elemzések során.

3. táblázat. A feladat használhatóságára vonatkozó állítások Likert-skála értékeinek átlaga és szórása

Állítás	Teljes minta		Szemtanú		Rajzoló	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
1. A feladatlap megfelelően vezette a munkát.	4,52	0,57	4,64	0,50	4,40	0,63
2. A feladat segített abban, hogy elsajátítsam a mikroszkóp szakszerű használatát.	4,07	0,98	4,29	0,91	3,88	1,02
3. A feladat megtanított arra, hogy pontos megfigyelési állításokat fogalmazzak meg.	3,62	1,11	3,71	1,07	3,44	1,21
4. A feladat segített abban, hogy megtanuljam a mikroszkópból való rajzolás helyes technikáját.	3,90	0,94	4,00	0,96	3,69	1,01
5. A feladat segített abban, hogy felismerjem a növényi szöveteket kész preparátumok mikroszkópos vizsgálatával.	3,31	1,28	3,64	1,15	3,00	1,32
6. A feladat kapcsán megismertem a megfigyelést, a természettudományos kutatások egyik módszerét.	4,38	0,68	4,57	0,65	4,25	0,68
7. A feladat megkövetelte, hogy a korábban tanult biológiai ismereteimet új szituációban alkalmazzam.	4,62	0,56	4,79	0,43	4,44	0,63
8. A feladat elvégzése segített abban, hogy jobban megértsem a <i>Növényi szövetek</i> témakört.	3,21	1,21	3,43	1,09	3,06	1,29

A tanulók a 7. állítással értettek leginkább egyet, miszerint a didaktikus játék segített abban, hogy a korábban tanult biológiai ismereteiket új szituációban alkalmazzák. Ezt követte az 1. és a 6. állítás, mely szerint a tanulói feladatlap megfelelően vezette a munkát, és a játék segített abban, hogy jobban megismerjék a megfigyelést, a természettudományos kutatások egyik módszerét. Ez azért fontos, mert a biológiatanítás kiemelt célja azoknak a kutatási készségeknek (pl. megfigyelés) a fejlesztése, amelyekkel a természettudósok dolgoznak (Nagy L.-né, 2010; Nagy L.-né és Nagy, 2016). A tanulók egyetértettek azzal, hogy a játék segített abban, hogy elsajátítsák a mikroszkóp szakszerű használatát (2. állítás), a mikroszkópból való rajzolás helyes technikáját (4. állítás) és azt, hogy pontos megfigyelési állításokat fogalmazzanak meg (3. állítás). Ezek mindegyike megjelenik követelményként a biológiatanítást szabályozó központi dokumentumokban. A tanulók legkevésbé azzal értettek egyet, hogy a feladat segítette a szövetek felismerését (5. állítás) és a témakör megértését (8. állítás), tehát a tantárgyi tudásuk szempontjából kevésbé ítélték hasznosnak, mint a készségek elsajátításában.

Annak eldöntésére, hogy a játékban különböző szerepeket (szemtanú, rajzoló) betöltő tanulók állításokra adott értékei közötti különbségek szignifikánsak-e, kétmintás t-próbákat végeztünk. A feladat használhatóságára vonatkozóan (3. táblázat) nem tapasztaltunk szignifikáns különbséget a két szerep között, amiből arra következtethetünk, hogy a játékban betöltött szerep nem befolyásolta a tanulók feladat használhatóságával kapcsolatos véleményét.

A tanulói kérdőív motivációra vonatkozó eredményeit a 4. táblázatban összesítettük.

4. táblázat: A motivációra vonatkozó állítások Likert-skála értékeinek átlaga és szórása

Állítás Motivált voltam a tanórán, mert...	Teljes minta		Szemtanú		Rajzoló	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
1. ...szeretem a játékos feladatokat.	4,07	1,13	4,29	1,14	3,94	1,12
2. ...élvezem a gyakorlati tevékenységeket.	4,45	0,83	4,79	0,43	4,19	0,98
3. ...érdekesnek tartom a mikroszkópos vizsgálatokat.	4,55	0,74	4,64	0,84	4,50	0,63
4. ...érdeklődöm a <i>Növényi szövetek</i> témakör iránt.	2,41	0,87	2,64	0,93	2,31	0,87
5. ...szeretek párban dolgozni.	4,03	1,18	4,21	1,12	3,94	1,24
6. ...szeretném megismerni a természettudósok munkáját.	3,21	1,08	3,21	1,12	3,31	1,14

Az eredmények azt mutatják, hogy a legnagyobb motiváló hatást a mikroszkópos vizsgálat érdekessége (3. állítás) és a feladat gyakorlati jellege (2. állítás) váltotta ki. Ezt követte a feladat játékosága (1. állítás), valamint az, hogy a tanulók párban dolgozhattak (5. állítás). Az órán feldolgozott témára vonatkozó állítással (4. állítás) értettek legkevésbé egyet. Az eredmények alapján megállapítható, hogy az általunk kidolgozott didaktikus játék több sajátosságán keresztül is motiválhatja a tanulókat.

A tanulók motivációjával kapcsolatos eredményekben is a szemtanúszeremben lévők adtak magasabb értékeket, azonban ez csak a 2. állításnál volt szignifikáns ($t = 2,11$; $p < 0,05$), amelyből arra következtetünk, hogy a szemtanúszeremben lévő tanulók nagyobb motiváltsága a szerep adta sajátosságokkal magyarázható.

A tanári interjú kérdéseire adott válaszok megerősítettek minket abban, hogy a feladat céljai összhangban vannak a biológiatanítás célkitűzéseivel és megvalósíthatók a *Növényi szövetek* témakörhöz kapcsolva. A feladat a foglalkozástervben leírtak szerint végrehajtható egy tanórán, és az elkészített feladatlap megfelelően képes vezetni a tanulók munkáját. Ez utóbbit igazolták a megfigyelők által kitöltött ellenőrző listák adatai is, valamint a bennük szereplő megjegyzések a feladat végrehajtásának viselkedési elemeire vonatkozóan.

A tanulói feladat értékelése során azt tapasztaltuk, hogy a párok megfigyelési állításai pontatlanok voltak, nem tudták, mit kell keresni a mikroszkópban látott képen. A tanulók többsége a kiadott szövetet nem tudta pontosan lerajzolni (a 16 pár közül 4 pár 0 pontot, 2 pár 1 pontot szerzett), vagy a pontos rajz ellenére sem tudta helyesen azonosítani azt (8 pár kapott 2 pontot), mindössze 2 pár tudta csak azonosítani a kapott metszetet, és érte el a feladat teljesítéséért járó maximális 3 pontot. Az eredmények megerősítik azt, hogy az alkalmazásképes tudás elsajátításához nem elegendő csupán az ismeretek megtanulása, fontos azok gyakorlati tevékenységekkel való összekapcsolása is.

Javaslatok a játék továbbfejlesztésére

A fenti eredmények, tapasztalatok alapján megfogalmaztunk néhány javaslatot a feladat továbbfejlesztése céljából. Ezek a következők:

1. Mikroszkópos gyakorlati órák beiktatása szükséges a feladat elvégzése előtt.
2. Nagyobb hangsúlyt kell fektetni a megfigyelés módszerének alaposabb megtárgyalására.
3. Célszerű a feladat megkezdése előtt annak részletesebb ismertetése, a feladatlap egyidejű áttekintésével.
4. Javasolt a szerepek megcserélése egy újabb szövetpreparátum azonosítása alkalmával.
5. A szembesítés során célszerű a szövetekről készült mikroszkópos képek bemutatása is.

Összegzés

A biológiatanítás fontos célja a szaktárgyi ismeretek átadásán túl a természettudományos gondolkodás fejlesztése. Erre alkalmas lehet a didaktikus játék, azaz a tanítási kontextushoz kötött oktatási játék. Kifejlesztett didaktikus játékunk segítheti a megfigyelési készségek fejlesztését, jól integrálható a növényi és állati szövetek témakörbe. A megfigyelési készségek fejlesztésének szükségessége megjelenik a kerettantervekben és az érettségi követelményekben egyaránt. A diákok véleménye szerint az órai tanulást leginkább a gyakorlati tevékenység és a mikroszkóp használata motiválta, de a feladat játékos jellege és a páros munka is jelentős szerepet játszott az órai aktivitásukban. A tanulók motiváltságukról kialakított véleményében tükröződik a feladatban betöltött szerep. A tanulónak nehézséget okozott, hogy pontos megfigyelési állításokat fogalmazzanak meg, illetve, hogy ezek alapján megfelelően készítsék el a szövet rajzát és helyesen azonosítsák a szövetet. A feladat továbbfejlesztésére tett javaslatokkal minden bizonnyal javítható lesz a tanulás/tanítás eredményessége.

Annak ellenére, hogy nemzetközi viszonylatban nagyon népszerű a tanórákutató, a hazai kutatások, tudományos munkák száma nagyon kevés ezen a területen. Ugyanakkor a megújult pedagógus életpályamodellben rejlő lehetőségek a tanórákutató módszereit felhasználva kiaknázzhatók lennének. Reméljük, hogy a bemutatott kutatás, az eszközök

Kifejlesztett didaktikus játékunk segítheti a megfigyelési készségek fejlesztését, jól integrálható a növényi és állati szövetek témakörbe. A megfigyelési készségek fejlesztésének szükségessége megjelenik a kerettantervekben és az érettségi követelményekben egyaránt. A diákok véleménye szerint az órai tanulást leginkább a gyakorlati tevékenység és a mikroszkóp használata motiválta, de a feladat játékos jellege és a páros munka is jelentős szerepet játszott az órai aktivitásukban. A tanulók motiváltságukról kialakított véleményében tükröződik a feladatban betöltött szerep.

A tanulónak nehézséget okozott, hogy pontos megfigyelési állításokat fogalmazzanak meg, illetve, hogy ezek alapján megfelelően készítsék el a szövet rajzát és helyesen azonosítsák a szövetet. A feladat továbbfejlesztésére tett javaslatokkal minden bizonnyal javítható lesz a tanulás/tanítás eredményessége.

példát mutatnak a pályán lévő pedagógusok számára, hogy hogyan végezzenek osztálytermi kutatásokat tanításuk megfigyelése és javítása céljából. Úgy gondoljuk továbbá, hogy a bemutatott kutatás példa lehet arra a kutatási folyamatra, amelyet a pedagógus életpálya-modell kutatótanáraitól elvárnak.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány megírását a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta. Köszönjük Korom Erzsébetnek a kézirat korábbi változatához fűzött értékes megjegyzéseit. Továbbá köszönjük a kipróbálásban részt vevő iskola pedagógusainak és diákjainak munkáját.

Irodalom

- Adey, Ph. & Csapó Benő (2012). A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In Csapó Benő és Szabó Gábor (szerk.), *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 17–58.
- Afonso, M., Tomás, H. M., Péres, P. & Marquez, J. P. (2017). The didactic game. Potentialities in the development of Scientific Knowledge and Cognitive (investigative) Skills. In Gómez Chova, L., López Martínez, A. & Candel Torres, I. (szerk.), *ICERI2017 Proceedings 10th International Conference of Education, Research and Innovation*. Sevilla: IATED Academy. 5118. DOI: 10.21125/iceri.2017.1343
- Booker, G. (2000). *The Maths Game. Using Instructional Games to Teach Mathematics*. Wellington: NZCER.
- Cojocariu, V. M. & Boghian, I. (2014). Teaching the Relevance of Game-Based Learning to Preschool and Primary Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 142, 640–646. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.07.679
- Csapó Benő (2008). A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, 17(2), 207–217.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From Game design elements to gamefulness: defining Gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrec Conference: Envisioning Future Media Environments*. ACM Press. 9–15. DOI: 10.1145/2181037.2181040
- Kaszковиak, N. (2017). Games as teaching methods. <http://cometaresearch.org/educationvet/didactic-games-as-teaching-method/> Utolsó letöltés: 2019. 09. 06.
- Liu, F. & Chen, P. (2013). The Effect of Game-Based Learning on Students' Learning Performance in Science Learning. *Procedia*, 103(26), 1044–1051. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.10.430
- Nagy Lászlóné (2010). A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, 20(12), 31–51.
- Nagy Lászlóné & Nagy Márió Tibor (2016). Kutatásalapú tanítás-tanulás a biológiaoktatásban és a biológiatanár-képzésben. *Iskolakultúra*, 26(3), 57–69. DOI: 10.17543/iskult.2016.3.57
- Nagy Lászlóné, Korom Erzsébet, Pásztor Attila, Veres Gábor & B. Németh Mária (2015). A természettudományos gondolkodás online diagnosztikus értékelése. In Csapó Benő, Korom Erzsébet & Molnár Gyöngyvér (szerk.), *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 87–113.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2017). *Seeing Students Learn Science: Integrating Assessment and Instruction in the Classroom*. Washington, DC: The National Academies Press. DOI: 10.17226/23548
- Qian, M. & Clark, R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills. *Computers in Human Behavior*, 63(10), 50–58. DOI: 10.1016/j.chb.2016.05.023
- Rostejska, M. & Klímová, H. (2011). Biochemistry Games: AZ-Quiz and Jeopardy! *Journal of Chemical Education*, 88(4), 432–433. DOI: 10.1021/ed100231r
- Sousa, J. & Rocha, Á. (2019). Leadership styles and skills developed through game-based learning. *Journal of Business Research*, 94, 360–366. DOI: 10.1016/j.jbusres.2018.01.057
- Tolipov, U. & Tolipova, F. (2015). Didactic games and their role in the continuous educational process. *The Advanced Science Journal*, 3, 29–31. DOI: 10.15550/asj.2015.03.029
- Vankuš, P. (2013). *Didactic games in mathematics*. Bratislava: KEC FMFI UK.
- Vondrová, N. & Šilhánová, L. (2013). Tandemat – a didactic game for secondary mathematics and its potential. *Social and Behavioral Sciences*, 93, 488–493. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.09.225

Absztrakt

A természettudományok, köztük a biológia tanításának kiemelt célja a természettudományos gondolkodás fejlesztése, amelynek egy lehetséges módszere a játékalapú tanulás. A játékalapú tanulás magába foglalja a didaktikus játékokat, amelyek specifikus iskolai funkcióval rendelkeznek, adott oktatási kontextusra vonatkoznak, integrálódnak abba, a tanár gondos felügyelete és ellenőrzése alatt valósulnak meg. Az esettanulmány részletesen bemutat egy didaktikus játékot, valamint tanórai kipróbálásának tapasztalatait. A bemutatott didaktikus játék célja a természettudományos kutatás egyik módszerének, a megfigyelésnek a gyakorlása játékos keretek között. A játék során a tanulók gyakorolják a mikroszkóp használatát, a mikroszkópban látott kép megfigyelését, adott szempontok szerinti leírását, a megfigyelt metszet azonosítását. Az adatfelvétel egy szege-di gimnázium 10. évfolyamos, humán tagozatos osztályában történt (N = 30). A didaktikus játék osztálytermi kipróbálása során a tanórakutatás módszerét alkalmaztuk. Az adatfelvétel során tanár szakos hallgatók és a terület szakértője rögzítették a tanulók viselkedésére vonatkozó megállapításait egy saját készítésű ellenőrző listán. Mindemellett felvettünk egy tanulói kérdőívet és egy félig strukturált tanári interjút is az órát tartó kollégával. A tanulói kérdőív két részből állt: a feladat használhatóságára, illetve a tanulók tanulási motivációjára vonatkozóan tartalmazott állításokat. A tanulók az állításokat ötfokú Likert-skálán értékelték. Az eredmények alapján elmondható, hogy a készített mérőeszközök alkalmasak arra, hogy a tanulók didaktikus játékkal és a hozzá készített feladatlappal kapcsolatos véleményét feltárjuk, valamint a didaktikus játék alkalmas arra, hogy motiválja a tanulókat és segítse a megfigyelés módszerének megismerését, begyakorlását.

Dudok Fanni¹ – Dudok Réka²¹ SZTE-BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola² Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Székhelyintézmény

A matematikaoktatás környezete

A matematikát oktató pedagógusok vélekedése az oktatási rendszer jellemzőiről

Az oktatási rendszerek változásán túl a matematika oktatása is változásokon ment keresztül hazánkban is. A matematikaoktatás területén az ország sikeressége és hatékonysága számos egymással összefüggő nemzeti jellemzőtől és döntéstől függ. A matematika területén készült nemzetközi mérések eredményei tájékoztatást nyújtanak a szakmai fejlesztéshez, a tananyagfejlesztéshez, továbbá a rendszerfejlesztéshez, amelyek információkat szolgáltatnak a politikai döntéshozók számára. Kutatásunk során célunk volt, hogy megvizsgáljuk a matematikaoktatás jelenlegi helyzetét hazánkban, a jelenleg érvényben lévő dokumentumokat, szabályozásokat. Az átfogó elemzés után a vizsgálatunkat a 8. évfolyamra szűkítettük. Vizsgálatunkban Magyarországon oktató matematikapedagógusokat kérdezzük meg egy zárt, anonim kérdőívben az ország oktatásügyéről és a matematika oktatásának helyzetéről (hogyan működnek gyakorlatban a vizsgált pontok). A kérdőív alapját korábbi kutatások eredményei és tanulmányai adták, ebből készült el a saját kérdőív. Az adatfelvétel online platformon történt, amelyet olyan pedagógusok töltöttek ki, akik matematikát oktatnak a 13–15 éves diákok körében.

Bevezetés

Az eredményesség és az oktatás kapcsolatának vizsgálatára már több lehetséges stratégiát is kidolgoztak, jelentéseket és esettanulmányokat készítettek és különböző megoldási módszereket kínáltak az európai és az Európán kívüli országok számára, pl. Hill (1998); Kellaghan (2004); Sutcliffe és Court (2005); UNESCO Education Sector a Division for Policies and Lifelong Learning Systems Section of Education Policy (2016). A kutatások célja minden esetben az volt, hogy feltárják azokat a tényezőket, amelyek hátráltatják vagy elősegítik egy-egy ország oktatási rendszerének eredményességét.

Az oktatási rendszerek változásán túl a matematika oktatása is változásokon ment keresztül minden kelet-közép-európai országban, így hazánkban is. Az általános tananyagok a társadalmi, a nemzeti és a nemzetközi igényekhez próbáltak igazodni (Lepik, 2009). Az elmúlt években számtalan olyan tanulmány készült, amely az európai országok matematikaoktatásával és az eredményességgel foglalkozott (Európai Bizottság, 2012; Gafney és mtsai, 2015). Ugyanis a matematika az egyik fő tantárgy a közoktatás országos

felmérésein, az eredményei tájékoztatást nyújtanak a szakmai fejlesztéshez, a tananyag-fejlesztéshez, továbbá a rendszerfejlesztéshez, amelyek információkat szolgáltatnak a politikai döntéshozók számára (Európai Bizottság, 2012; Parveva és mtsai, 2011). Empirikus kutatások vizsgálták a matematikai tudásszintmérésen elért eredményeket (Parveva és mtsai, 2011), amelyek a figyelemre, a kreativitásra, a szövegértő képességre és a motiváció összefüggésére koncentráltak. Céljuk az volt, hogy az eredmények alapján javaslatokat tegyenek arra nézve, hogy a matematika területen elért eredmények jobbak legyenek (Szabó-Thalmeiner, 2011), valamint a diákok tanulási motivációja növekedjen a matematika iránt (Parveva és mtsai, 2011). Továbbá céljuk volt az is, hogy rámutassanak azokra a hiányosságokra, ahol fejlesztésre van szükségük a diákoknak, így jelezve a szakembereknek is (Dancis, 2014).

Kutatásunk során célunk volt, hogy megvizsgáljuk a matematikaoktatás jelenlegi helyzetét hazánkban, a jelenleg érvényben lévő, az általános iskolához tartozó dokumentumokat, szabályozásokat és a rendszer felépítését. Az átfogó elemzés után a vizsgálatunkat a 8. évfolyamra szűkítettük. Ez a 13–15 éves korosztály már részt vesz a nemzetközi vizsgálatokon, így ez az évfolyam nem csak tantervi szempontból válik összehasonlíthatóvá, hanem nemzetközi szinten is. További szűkítés során egy adott tantárgyra koncentráltunk, a matematikaoktatásra, amely a nemzetközi vizsgálatok részét is képezi. Magyarországon és a környező országokban főleg a diákokat vizsgálták, kutatásunkban azonban a tanárok véleményére koncentráltunk, mert az elmúlt években nem készültek ilyen jellegű vizsgálatok hazánkban, ezért is fontos felmérni a kérdéskört. Későbbi kutatás során tervezzük a kérdőívünk kiterjesztését Kelet-Közép-Európára, hogy átfogó képet kapjunk azokról a régiókról, amelyekkel összemérhető Magyarország oktatási rendszerének működése. Azonban jelen tanulmányban fontosnak tartjuk, hogy hazánk oktatási rendszeréről és a tanárok véleményéről részletesebb feltárást végezzünk. Kutatásunkban bemutatjuk azokat a tényezőket, amelyekkel az oktatási rendszerek eredményességét vizsgálták tanulmányok és oktatási dokumentumok alapján. Tanulmányunkat azokra a témakörökre szűkítettük, amelyeket a korábbi kutatásokban eredményességi tényezőként vizsgáltak az oktatásban szereplők körében.

Kutatási kérdések

- Milyen témakörök jelennek meg a nemzetközi vizsgálatok során, amelyekkel az oktatás helyzetét vizsgálják egy-egy országban?
- Hogyan látják a matematikát oktató pedagógusok az oktatási rendszer helyzetét?

Az oktatási rendszer eredményessége

Az oktatás minősége az egyik olyan kulcstényező, amely meghatározza Magyarország versenyképességét a globalizálódó világban. Azonban a társadalmi és a gazdasági kihívásokra akkor lehet megfelelő választ adni, ha az emberi erőforrások és egyéb tényezők felmérése megfelelő módon történik. Ezek alapján is látható, hogy az iskolarendszer hatékonysága és eredményessége egyéni és társadalmi szempontból is alapvető fontosságú (OECD, 2002; 2014). Az Európai Unió felismerte, hogy az oktatás hatással van a gazdasági növekedésre és a hosszú távú versenyképességre, valamint hogy az oktatási eredményeket az iskola közvetlenül befolyásolja, hosszú távú hatásként pedig befolyásolja a munkaerőpiaci eredményeket, valamint a mérhető társadalmi eredményeket (Gyökös, 2015; Sági és Ercsei, 2012).

Az oktatási intézmények és az oktatási rendszerek eredményességének vizsgálata során próbálták meghatározni azokat a tényezőket, amelyek fontos információt szolgáltatnak az oktatásirányítás, az iskola és a tanulók számára. Az utóbbi évtizedben egyre nagyobb figyelmet kaptak az eredményes iskolák jellemzőivel foglalkozó kutatások, amelyek során olyan tényezőket határoztak meg, mint az intézményi klíma jellemzői (pl. az iskolán belüli kapcsolatok alakulása), az iskolai pedagógiai gyakorlat tartalmi és módszertani jellemzői (pl. a tanterv minősége, a tanulási idő kihasználása, a tanulók értékelése), az osztálytermi klíma (pl. a tanár-diák viszony alakulása) és a szülők bevonása az iskola életbe (Bander és Galántai, 2015; Lannert, 2004; Scheerens, 2015; Scheerens és mtsai, 2003).

Jelen tanulmány olyan témák köré épül, amelyek befolyásolják az oktatás eredményességét és minőségét, valamint meghatározzák a tanulók teljesítményét. Továbbá olyan szemszöveget választottunk, amely a vezető (állam) és a befogadó (diák) közötti szerepet foglalja el: a tanárok szerepét.

A matematika oktatás és a tanári szerep fontossága

Az emberek életében alapvető szerepet tölt be a matematika, pl. pénzügyek, hétköznapi tevékenységek, stb. A matematikai ismeretek fejlesztése fontos az iskolai sikeresség és a mindennapok szempontjából is; célja, hogy a diákok a társadalmi életben hatékonyan részt tudjanak venni. Nemzetközi összehasonlító elemzések rámutattak arra, hogy az oktatáspolitikát befolyásoló tényező, a matematikát oktató tanárok munkájának a minősége befolyásolja a diákok iskolai teljesítményét. Az iskolák és a tanárok eredményességét meghatározó öt kulcsfaktor között szerepel a megfelelő (szakmai) vezetés, az alapkészségek fejlesztésének előtérbe helyezése, a biztonságos iskolai környezet, magas elvárások a diákok ismereteire vonatkozóan és a tanulók gyakori értékelése (Edmonds, 1979). Ezt a későbbiekben kiegészítették az oktatás tartalmával és minőségével is (Creemers, 2007, Creemers és mtsai, 2007; Gyökös, 2015; Scheerens, 2004; Sanders és Rivers, 1996).

Nehéz az olyan komplex rendszerek teljesítményét mérni, mint az oktatás eredményessége, mert a vizsgált teljesítménymutatók egyszerre túl sok információt nyújtanak, de mégsem kérdeznak rá minden részletre. Ezért fontos, hogy tantárgyspecifikus vizsgálatok készüljenek, amelyekben a teljesítménymutatók már segítik a pontosítást, és az adott tantárgy részleteit is bemutatják, nem csak az oktatás egészére vonatkozó tényezők részletezései történnek meg. Azonban a vizsgálatoknál figyelembe kell venni az olyan

Az oktatási intézmények és az oktatási rendszerek eredményességének vizsgálata során próbálták meghatározni azokat a tényezőket, amelyek fontos információt szolgáltatnak az oktatásirányítás, az iskola és a tanulók számára. Az utóbbi évtizedben egyre nagyobb figyelmet kaptak az eredményes iskolák jellemzőivel foglalkozó kutatások, amelyek során olyan tényezőket határoztak meg, mint az intézményi klíma jellemzői (pl. az iskolán belüli kapcsolatok alakulása), az iskolai pedagógiai gyakorlat tartalmi és módszertani jellemzői (pl. a tanterv minősége, a tanulási idő kihasználása, a tanulók értékelése), az osztálytermi klíma (pl. a tanár-diák viszony alakulása) és a szülők bevonása az iskola életbe (Bander és Galántai, 2015; Lannert, 2004; Scheerens, 2015; Scheerens és mtsai, 2003).

tényezők kiszűrését a tanulói teljesítménymérések során, mint a tesztre tanítás, ezért is fontos a tanárok megkérdezése. Az iskolai eredményességet meghatározó tényezők között szerepel az egyre nagyobb hangsúlyt kapó tanári szerep és tanári vélemény is (Darling-Hammond, 1999; Gyökös, 2015; Hanushek és mtsai, 2005; Reynolds és mtsai, 2014; Rivkin és mtsai, 2005; Rockoff, 2004; Sanders és Rivers, 1996; Vignoles és mtsai, 2000; Wössmann és West, 2002).

Korábbi vizsgálatok

A korábbi vizsgálatokban olyan fő témaköröket vizsgáltak, mint a nemzetközi környezet, otthoni befolyásoló tényezők, iskolai környezetek, tantermekben zajló oktatás és a tanárok–diákok attitűdjei. Mareike Kunter, Yi-Miau Tsai, Uta Klusmann, Martin Brunner, Stefan Krauss és Jürgen Baumert (2008) kutatásukban vizsgálták a tanári motivációt, lelkesedést és az oktatási magatartást a matematika területén. Összesen 323 tanárt vizsgáltak kérdőíves formában, a válaszukban meg kellett adniuk, hogy ők hogyan látják a saját lelkesedésüket és oktatási magatartásukat, valamint megkérdezték a diákjaikat, hogy hogyan értékeli a tanárok oktatási magatartását. Azt az eredményt kapták, hogy a tanárok lelkesedése magasabb színvonalú oktatás eredményez. Meredith Phillips (1997) tanulmányában központi vizsgálata két elméletből indult ki, az első alapján, ha igényes tantervet kínálnak, és olyan tanárokat alkalmaznak, akiknek a tanulókra vonatkozó oktatási elvárásuk magas, akkor az iskolák hatékonyabbak lesznek. A második alapján a pozitív tanár–diák kapcsolatok és a demokratikus kormányzás növeli a diákok iskolai elkötelezettségét és eredményeit. 5600 diákot vizsgált meg, és kimutatta, hogy az első elmélet alapján pozitív az összefüggés. Taralynn Hartsell, Sherry Herron, Houbin Fang és Avinash Rathod (2009) kutatásukban a matematikatanárokat vizsgálták, ahol egy fejlesztő workshop keretén belül próbálták javítani a tanárok azon képességét, hogy integrálják a technológiát az oktatásba, és hogy hogyan tanítsák a matematikai koncepciókat. Azt az eredményt kapták, hogy a különböző alkalmazott digitális technikák (pl. grafikus ábrázolások, számítógépes szoftverek) növelték az általános matematikai hozzáállást és könnyítették az oktatást. Nancy C. Whitman és Morris K. Lai (1990) kutatása két különböző szociokulturális háttérrel rendelkező tanárok körében vizsgálja, hogy a matematika hatékony tanításával kapcsolatos hiedelmeikben mik a hasonlóságok és a különbségek. Azt az eredményt kapták, hogy a hatékonyságot leginkább az osztályteremben zajló munka befolyásolja, az egyéni igények és egyéni különbségek.

Tanárok oldalával foglalkozó kutatás, amely az oktatáshoz kapcsolódik, pl. a TIMSS vizsgálat, ahol általánosságban kíváncsiak a pedagógusok véleményére. Kutatásunkban 2015-ös TIMSS (Mullis és mtsai, 2015) tanulmányokat vettünk alapul, amelyben a mi vizsgálatunkhoz hasonló témakörök jelennek meg. A szerzők a tanulmányokban többek között olyan tényezőket mutatnak be, amelyek befolyásolják a matematika és/vagy természettudományos oktatáshoz kötődő sikerességi tényezőket. A TIMSS kérdőíves vizsgálatban megkérdezték a tanulók, a pedagógusok, a szülők és az iskola véleményét is a különböző témakörökben. Azonban olyan vizsgálat, amely azokra a tényezőkre kérdez rá, amire a mi kutatásunk fókuszált, még nem készült, ezért a korábbi nemzetközi vizsgálatok kísérő kérdőíves vizsgálatainak kérdéseit alapul véve saját kérdőívet hoztunk létre.

A kérdőív elméleti háttere

A kérdőív során különböző témakörökre osztottuk fel a kérdéseket, amely tényezők mentén vizsgáltuk a tanárok véleményét. A kérdőív megalkotásánál figyelembe vettük az oktatási eredményesség mérése során vizsgált tényezőket, így a témakörök között

szerepel a nemzeti kontextus, a hallgatói teljesítménymérések, a taneszközök, a tantervi kontextus és az erőforrások kérdésköre.

Nemzeti kontextus

A kulturális, gazdasági, társadalmi és politikai tényezők hozzájárulnak a hallgatók tanulási háttéréhez, nemzetközi szinten születnek kulcsfontosságú oktatáspolitikai döntések, pl. hogy hogyan valósítsák meg lehető legjobban a tanterveket, amelyek során több tényezőt is figyelembe vesznek. Az ország sikeressége és hatékonysága a matematikaoktatás területén számos egymással összefüggő nemzeti jellemzőtől és döntéstől függ, mint a gazdasági erőforrások, demográfiai és földrajzi jellemzők.

Az országoknak eltérő a rendelkezésre álló pénzügyi forrása, és különböző szinten tudják elosztani és felhasználni azt. Országos szinten a gazdasági erőforrások és a társadalmi-gazdasági egyenlőség általában a hallgatói teljesítmény előmozdítását segíti. A több gazdasági erőforrás lehetővé teszi a jobb oktatási lehetőségeket, így a jobb tanárképzést is, továbbá lehetőséget nyújt az iskolai felszerelések és technológiák könnyebb elérhetőségére az osztálytermekben. Az ország lakosságának mérete és sokfélesége nehézségeket okozhat a tanterv végrehajtásával kapcsolatosan. Az oktatási rendszernek rugalmasnak kell lenni, hiszen az egyes országokban különböző etnikai csoportok, eltérő kultúrák vannak jelen, jellemző a több nyelv használata és a bevándorlás is, így a tanterv létrehozása során ezeket a tényezőket is figyelembe kell venni, hogy elősegítse a hallgatói teljesítmény elérését. Az ország mérete kihívást jelenthet a tanterv végrehajtására, valamint annak ellenőrzésére. Ez fokozódik, ha az ország nagy területen helyezkedik el, és a népesség egy része elkülönül az ország távoli részein. Néhány országban magasan központosított oktatási rendszerek működnek, amelyekben a legtöbb politikával kapcsolatos döntés nemzeti vagy regionális szinten történik. Ezekben a rendszerekben a legtöbb esetben egységesített tanterv és tankönyv szerepel. Más országokban decentralizált rendszer működik, ahol több fontos döntést az önkormányzat és az iskola maga hozhat meg. Ez a decentralizált struktúra nagyobb eltéréseket eredményezhet az iskolák működésében és a diákok oktatásának módszereiben. Korábbi kutatások kimutatták, hogy a centralizált rendszerekben működő szabványosított értékelések jobb hallgatói eredményeket mutatnak és nagyobb egyenlőséget biztosítanak a diákok számára (Chiu és Khoo, 2005; Bishop és Wößmann, 2004; IEA, 1998, 2008, 2014a, 2014b, 2015; Jürges és mtsai 2005; TIMSS és PIRLS, 2011; Van de Werfhorst és Mijs, 2010).

Néhány országban magasan központosított oktatási rendszerek működnek, amelyekben a legtöbb politikával kapcsolatos döntés nemzeti vagy regionális szinten történik. Ezekben a rendszerekben a legtöbb esetben egységesített tanterv és tankönyv szerepel. Más országokban decentralizált rendszer működik, ahol több fontos döntést az önkormányzat és az iskola maga hozhat meg. Ez a decentralizált struktúra nagyobb eltéréseket eredményezhet az iskolák működésében és a diákok oktatásának módszereiben. Korábbi kutatások kimutatták, hogy a centralizált rendszerekben működő szabványosított értékelések jobb hallgatói eredményeket mutatnak és nagyobb egyenlőséget biztosítanak a diákok számára (Chiu és Khoo, 2005; Bishop és Wößmann, 2004; IEA, 1998, 2008, 2014a, 2014b, 2015; Jürges és mtsai 2005; TIMSS és PIRLS, 2011; Van de Werfhorst és Mijs, 2010).

Mérések

A vizsgáztatás és a vizsgák meghatározó szerepet játszanak a közoktatás szabályozásában. Az oktatás és a hallgatók eredményességének a mérése nemzetközi tesztek hoztak létre (pl. TIMMS, PISA), amelyek képet adnak az oktatási rendszer működéséről és teljesítményéről. Közös pontja a méréseknek, hogy minden országban azonos kompetencia- és tudásmérő tesztet vesznek fel az ország anyanyelvén. A tesztek a diákok szintjéről közelítik meg az oktatási rendszer eredményességét, mindig ugyanazt a korosztályt mérik, így összehasonlíthatóvá válnak az eredményeik. A kompetenciamérő tesztek fontos oktatáspolitikai eszközök, amelyek megmutatják a tanulási továbbhaladás eredményességét és előre jelzik a munkaerőpiaci alkalmasságot is (Balácsi és Horváth, 2011; Csapó, 2005; Horn és Sinka, 2007; OECD, 2010, 2013, 2015, 2017; Oktatási Hivatal, 2016a, 2016b).

Az OECD és az IEA által szervezett nemzetközi felmérések a PISA (OECD) és a TIMSS (IEA) vizsgálatok. A PISA vizsgálat célja, hogy felmérje a 15 évesek felkészültségét a mindennapokra, vagyis hogy képesek-e arra, hogy új ismereteket fogadjanak be és alkalmazzanak az életükben, és hogy megfeleljenek a folyamatosan változó munkaerőpiaci követelményeknek. A mérés során elsősorban nem az iskolai tananyag számonkérése a cél, hanem annak a megismerése, hogy a tanulók képesek-e tudásukat hasznosítani, új ismereteket befogadni és azokat alkalmazni. A mérést háromévente rendezik és három területen (szövegértés, matematika és természettudomány) méri a tanulók képességeit. A PISA vizsgálat minden felmérése során valamelyik területre helyezi a hangsúlyt, 2000-ben a szövegértés, 2003-ban a matematika, 2006-ban pedig a természettudomány került a középpontba (a minta így folytatódik háromévente), ilyenkor ezekre a területre vonatkozóan több feladatot tartalmaztak a tesztek, valamint az eredmények elemzése is részletesebb ezeknél a területeknél. A TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) vizsgálatot négyévente rendezik. A felmérés célja, hogy a matematika és a természettudomány területén megvizsgálja a 4. és 8. évfolyamos tanulók teljesítményét. Az IEA nagyobb hangsúlyt helyez a tantervhez kötődő, iskolai kontextussal összefüggő tudásra. A trendek követése mellett figyelemmel kíséri a különböző változásokat az oktatáspolitikai, a tantervek és az oktatási gyakorlatok területén (Csapó és mtsai, 2014; Oktatási Hivatal, 2016a, 2016b; Vári, 2003).

Tan eszközök és tantervi kontextus

Néhány országban magasan központosított oktatási rendszerek működnek, amelyekben a legtöbb politikával kapcsolatos döntés nemzeti vagy regionális szinten történik. Ezekben a rendszerekben a legtöbb esetben egységesített tanterv és tankönyv szerepel. Más országokban decentralizált rendszer működik, ahol több fontos döntést az önkormányzat és az iskola maga hozhat meg. Ez a decentralizált struktúra nagyobb eltéréseket eredményezhet az iskolák működésében és a diákok oktatásának módszereiben (Jürges és mtsai 2005; Van de Werfhorst és Mijs, 2010). A diákoknak a legtöbb iskolai tantárgy tanulása során rendelkezniük kell tankönyvekkel és munkafüzetekkel. A tankönyvek és egyéb oktatási anyagok kiválasztása eltérő formában történik a centralizált és a decentralizált államokban, céljuk az oktatás minőségének javítása. A modern módon alkalmazott módszertanok, amelyek figyelnek az egyéni és csoportos munka és a differenciált tanulási feladatokra, befolyásolhatják a diákok tanulási hozzáállását és így a teljesítményüket is. A tanterveken és az általuk felkínált tankönyveken a legtöbb esetben még mindig látnak fejlesztési lehetőséget a szakemberek a tapasztalatok alapján. Számos olyan ország van, amely meghatározza, hogy milyen digitális eszközöket lehet használni az oktatás során

a tanteremben (számológép, számítógép, okostelefon, stb.), ezek lehetővé teszik, hogy a diákok gyorsabban oldják meg a matematikai számításokat, így jobban részt vesznek a tanulási folyamatban. A kutatások azt találták, hogy pozitívan kapcsolódnak az eredmények az eszközhasználathoz (Bishop és Wößmann, 2004).

A tantervi célok jellege és mértéke az oktatási rendszereken belül eltérő lehet, így különbözhet az egyes országok tanterveiben, hogy mire helyezik a hangsúlyt a tervezés során. Pl az alapkészségek megszerzése, szabályok és eljárások memorizálása, matematikai alapfogalmak megértése, matematika alkalmazása a mindennapi helyzetekben. A tanterv végrehajtásának nyomon követésére és értékelésére, továbbá a diákok teljesítményének az értékelésére saját tesztekkel dolgoztak ki. A leggyakoribb módszer a nemzeti vagy regionális szabványosított teszt, az iskolai ellenőrzés és az oktatási megfigyelés (Bishop és Wößmann, 2004; Jürges és mtsai, 2005; Van de Werfhorst és Mijs, 2010). A különböző tantárgyakhoz eltérő hangsúly és eltérő óraszám tartozik a különböző iskolai fokozatokon, amelyek nagymértékben befolyásolják a tanulási lehetőségeket. A TIMSS eredményei azt mutatják, hogy a tantervben előírt tervezési idő és az osztályteremben oktatásra szánt idő eltérő az országokban, azonban az átlagos időtartam közel azonos a tantervekben és a megvalósulás során is. A kutatások kimutatták, hogy különösen fontos, hogy az oktatási időt hatékonyan használják fel a tanulási célok elérésére (Van de Werfhorst és Mijs, 2010).

Erőforrások

Egy ország gazdasági növekedését három mechanizmus befolyásolhatja, amely az oktatáshoz köthető. Az első során az oktatás hatással lehet a gazdaságra a munkaerőben rejlő tőkén keresztül, amely átmeneti javulást eredményez a munkatermelékenység növekedésével. A második során a gazdaság innovatív kapacitása növekedhet az új technológiák és termékek ismeretének elősegítésén keresztül. A harmadik során pedig az oktatás által előkerülő új információk, ismeretek megértése, feldolgozása és terjesztése segítheti a gazdaság növekedését (Aghion és Howitt, 1998; Benhabib és Spiegel, 1994; Mankiw és mtsai, 1992).

Az oktatás fontos szerepet játszik abban, hogy az egyén társadalmi pozícióját meghatározza, és biztosítja a gazdaság működését. Az oktatás és a gazdaság több ponton összefonódik, ilyen pl. az erőforrások felhasználása és megfelelő elosztása. Az iskolai erőforrások mértéke és minősége alapvető fontosságú a minőségi oktatás szempontjából, ezek közé tartozik a jól képzett tanárok, megfelelő osztályméret, iskolai létesítmények. A jól finanszírozott iskolák diákjai általában magasabb eredményeket érnek el, mint azokban az iskolákban, ahol az erőforrások hiánya befolyásolja a tanterv megvalósításának képességét. Ezek lehetnek általános erőforrások (oktatási anyag, világítás, fehér tábla, projektor) és tárgyspecifikus erőforrások (számítógépes szoftver, számológép, stb.) (Sun, Bradley és Akers, 2012).

Módszerek

Ezek az eredmények a pilot mérésünk tapasztalatait mutatják be. Ebben a pilot mérésben a Magyarországon tanító tanároknak szánt kérdőívet teszteltük abból a célból, hogy megtudjuk, a kérdőív itemei megfelelően működnek-e. Tehát az általunk megfogalmazott cél és hipotézisek alátámasztására, illetve megcáfolására alkalmas-e. Ezért ezek az eredmények a kutatásba véletlenszerűen bekerült magyar nemzetiségű, matematikát oktató pedagógusok leíró statisztikai eredményeit mutatják be.

A kutatásunkban részt vevőknek egy online kérdőívcsomagot kellett kitölteniük, melyben az alapvető demográfiai adatok mellett a matematikaoktatásra vonatkozó kérdések szerepeltek. A kitöltők önként vettek részt a kutatásban. A résztvevők felvilágosítást kaptak a vizsgálat céljáról és arról, hogy a részvétel teljesen anonim módon történik. A vizsgálat során az etikai szabályoknak megfelelően jártunk el. A kérdőív kitöltésére olyan pedagógusok lettek felkérve, akik a 13–15 éves korosztályban matematikát oktatnak. A célcsoport elérése online felületen, hólabda módszerrel történt. Az online felületen a kérdőívet 66 fő matematikát oktató tanár töltötte ki, ebből 59 nő és 7 férfi. Átlagéletkoruk 49,43 év (SD = 9,27). A kitöltők között szerepelt olyan is, aki 3 éve van a pályán, és olyan is, aki 40 éve.

Eredmények

A kitöltők közül 54 fő gondolja úgy, hogy az országban az oktatási rendszer centralizált, 1 fő szerint decentralizált, és 11 fő szerint valahol a kettő között helyezkedik el az oktatási rendszer irányítása. Az oktatásra irányuló döntéseket 56 fő szerint (84,8%) inkább központilag határozzák meg, 10 fő szerint (15,2%) helyi szinten hozzák meg a döntéseket.

A kitöltő tanárok 60,6%-a (40 fő) úgy érzi, hogy egyáltalán nincs beleszólása a matematikatanároknak az országos szintű döntéshozatalba, azaz egyáltalán nem tudják véleményüket érvényesíteni országos szinten, míg 39,4%-uk (26 fő) szerint van némi beleszólásuk. A helyi szintű döntéshozatalt tekintve a helyzet a következőképpen alakult. A kitöltő tanárok 25,7%-a (17 fő) úgy érzi, hogy egyáltalán nem tudják a matematikatanárok helyi szinten a véleményüket érvényesíteni, míg 74,3%-uk (49 fő) szerint rendelkeznek valamennyi beleszólással a helyi döntésekre (1. táblázat).

1. táblázat. A matematikatanárok véleménye az országos és a helyi szintű döntéshozatalba való beleszólásról (N = 66)

	Egyáltalán nincs beleszólása	Valamennyi beleszólása van
Országos szintű döntéshozatal	60,6%	39,4%
Helyi szintű döntéshozatal	25,7%	74,3%

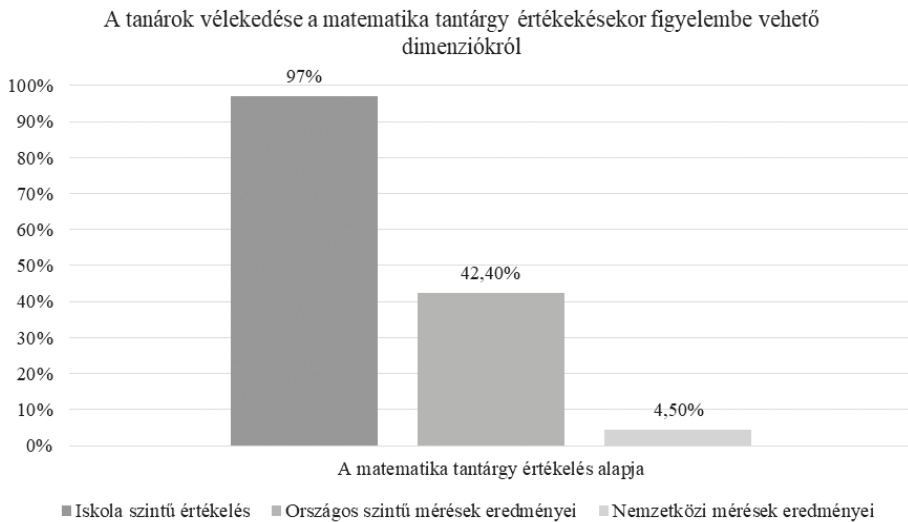
A tantervre irányuló kérdéseknél a válaszok eloszlása hasonlóképpen alakul, mint a döntéshozatal, véleményérvényesítés estében. A kitöltő matematikatanárok 65,2%-a (43 fő) érzi úgy, hogy egyáltalán nincs lehetősége beleszólni a nemzeti szintű tantervi változásokba. 34,8%-uk (23 fő) szerint valamennyi esély van arra, hogy a tantervi változásokkal kapcsolatos véleményüket országos szintig is eljuttassák. A helyi tantervi változásokba való beleszólást tekintve a résztvevők 24,8%-a (23 fő) gondolja úgy, hogy nincs lehetősége arra, hogy véleményét érvényre juttassa. 75,2%-uk (43 fő) szerint azonban a helyi szinteken lehetőségük van a változásokba való beleszólásra (2. táblázat).

2. táblázat. A matematikatanárok véleménye a nemzeti szintű és a helyi szintű tantervi változások befolyásolhatóságáról (N = 66)

	Nincs rá lehetősége	Van rá lehetősége
Nemzeti szintű tantervi változások	65,2%	34,8%
Helyi szintű tantervi változások	24,8%	75,2%

Össességében a kitöltő matematikatanárok úgy érzik, hogy kevésbé tudják az érdekeiket érvényesíteni a matematika területén, azonban lehetőségét látják annak, hogy a helyi szintű tantervi változásokban azok a változtatások is bekerülhessenek, amelyeket ők javasolnak. A kitöltő pedagógusok 95,5%-a azonban úgy gondolja, hogy a tanároknak nagyobb beleszólásra lenne szüksége a matematikaoktatás területét érintő kérdésekbe.

A kitöltő matematikát oktató pedagógusok válaszai alapján leginkább a helyi, iskolai szintű értékelést veszik figyelembe a diákjaik teljesítményének értékelésekor (97%). Többen ez mellett (42,4%) az országos szintű mérések eredményeit is beépítik a diákok értékelésébe. Néhányan (4,5%) a nemzetközi szabványosított tesztek eredményeit is figyelembe veszik (1. ábra).



1. ábra. A tanárok vélekedése a matematika tantárgy értékelésekor figyelembe vehető dimenziókról (N = 66) (%)

A kitöltő matematikatanárokat egy 5-fokú Likert-skálán kérdeztük arról, hogy hogyan vélekednek a hazai és a nemzetközi mérések fontosságáról, illetve hasznosságáról, valamint arról, hogy azt beépítik-e a tanulók eredményességének értékelésébe. A válaszok átlagértékei alapján elmondható, hogy a tanárok fontosnak érzik a nemzetközi méréseket, de velük szemben előnyben részesítik az országos szintűeket. Valamint elmondható, hogy szignifikánsan fontosabbnak tartják, hogy a diákok az országos szintű mérések típusfeladatait begyakorolják, mint a nemzetközi méréseket ($t[65] = -3,305$; $p = 0,002$). Ez a szignifikancia fakadhat abból, hogy a PISA felmérés reprezentatív mintán történik, így ebben a mérésben nem minden 15 éves diák vesz részt, valamint nem minden pedagógus találkozik ezzel a méréssel. Továbbá az Országos kompetenciamérés (OKM) feladatait közzéteszik, míg a PISA mérés feladatait nem ismertetik, csak néhány típusfeladatot tesznek közzé. Azonban az átlagpontoszámok azt is mutatják a 3. táblázatban, hogy a részt vevő matematikát oktatók kismértékben veszik figyelembe az évvégi értékelés során az országos mérések eredményeit.

3. táblázat. A matematika tanárok vélekedése nemzetközi- és hazai mérésekről (N = 66)

Kérdés	Átlag	Szórás
Fontosnak érzem, hogy az országunk részt vegyen nemzetközi méréseken.	3,98	1,07
Figyelemmel kísérem a nemzetközi mérések feladatait.	3,33	1,18
Fontosnak gondolom, hogy a nemzetközi mérések típusfeladatait gyakoroljuk. *	2,98	1,25
Figyelemmel kísérem a nemzetközi mérések eredményeit.	3,42	1,26
Fontos, hogy legyen egy országnak nemzetileg/országosan kidolgozott mérése	4,02	1,04
A diákokkal átvesszük a korábbi országos mérések feladatait.	3,86	1,20
Fontosnak gondolom, hogy az országos mérések feladattípusait begyakoroljuk. *	3,52	1,28
Fontos, hogy a tanévvégi értékelésnél az országos teszten elért eredményeket figyelembe vegyem a diákoknál.	2,14	1,31

Azonban fontos megjegyezni, hogy az országos szintű mérésre 6., 8. és 10. osztályban kerül sor, valamint mind a kettő mérés tavasszal történik az adott tárgyévben, azonban hivatalos eredménye pl. az OKM-nek leghamarabb csak a következő tanévben lesz. Az eredményeket az iskolák egy szoftver segítségével elemezhetik, ami segítheti az intézményeket abban, hogy objektív módon megismerjék a mért tudásterületeken az intézménybe járó diákok teljesítményét. A teszt feladatai azonban nem a tantárgyi tudást mérik, hanem az elsajátított ismeretek alkalmazásának a mértékét a mindennapi életben (Oktatási Hivatal, 2019). Így amikor a pedagógusok figyelembe veszik ezeket az eredményeket a tanévvégi értékelésnél, akkor nem a diákok tárgyi tudását értékelik.

A tanárokat megkérdeztük, hogy milyen gyakran használják az adott taneszközt, segédeszközt az órán, majd az értékeléseik alapján sorba rendeztük azokat. Egy 5-fokú Likert-skálán kellett jelezniük, ahol az 1-es a „nagyon ritkán”, az 5-ös pedig a „nagyon gyakran” értéket kapta. Ez alapján a sorrendet az 4. táblázat mutatja be:

4. táblázat. A matematikatanárok segédeszközökhöz való kapcsolata (N = 66)

Sorszám	Segédeszköz	Átlag	Szórás
1.	Saját jegyzet	4,17	0,93
2.	Digitális módszerek	3,71	1,12
3.	Tankönyv, munkafüzet	3,44	1,43
4.	Szakkönyvek	3,05	1,11

Az eredmények alapján a tanárok használják a tankönyveket, de nem ez az elsődleges forrásuk a tanítás során. Kérdeztük a tanárokat a tankönyvválasztásról is. A kitöltők 75,8%-a (50 fő) szerint van egy állam által előre meghatározott lista, amelyről tankönyvet lehet választani. 19,7% szerint (13 fő) az állam előre meghatározza, hogy milyen tankönyvet használhatnak. 3% (2 fő) egyáltalán nem igényel tankönyvet a diákjai számára, továbbá 1 fő azokban az osztályokban, ahol a szülők vállalják a plusz terhet, saját könyveket szereznek be, így nem az államot használják.

A megkérdezettek többségi válasza alapján (86,4%, 57 fő) a matematikából előírt tananyag mennyisége és a tanórák száma nincs egyensúlyban az általános iskola

8. évfolyamán. 8 fő szerint ez az egyensúly megfelelő (12,1%). Egy fő erre a kérdésre nem tudta a választ. A válaszadó matematikatanárok többsége úgy gondolja (87,9%, 58 fő), hogy nem áll rendelkezésre elegendő tanóra az előírt tananyag tanításához. 7 fő szerint elegendő tanítási óra áll rendelkezésre (10,6%). 1 fő nem tudta a kérdésre a választ.

A megoldást a helyzetre 65,2% szerint (43 fő) a kevesebb tanítandó tananyag jelenlené, 30,3% szerint (20 fő) a megoldás a heti óraszám emelése lenne, és 4,5% (3 fő) nem változtatna a helyzeten, mert az megfelelő.

Összegzés

Magyarországon az oktatási rendszerek teljesítményének mérések a hagyományos kimeneti tényezőket szokták használni, így az oktatási eredményeket (a diákok előrehaladási arányai, pl. lemorzsolódás) és a tanulmányi eredményeket (pl. év végi érdemjegyek) elemzik, amelyek alapvető és átfogó képet mutatnak a teljesítményről. A modellek azt mutatják, hogy az iskolai szintű tényezők, mint a vezetés, az oktatásszervezés és a tanárok munkája, jelentős hatással vannak a diákok eredményére és az iskolai részvételre. Az eredményeket vizsgálva arra jutottak, hogy a családi tényezők mellett az iskolák hozzáadott értéket képviselnek a diákok fejlődésében és eredményességében. A további vizsgálatokból kiderült, hogy a hallgatók pozitív véleménye a pedagógusok munkájáról azt jelzi, hogy az iskolában való részvétel fokozódik és az iskolai szerepvállalásuk erősödik. Továbbá a hallgatói elkötelezettség lehetővé teszi, hogy a tanári munkának erősebb és közvetlenebb befolyása legyen az osztályteremben (Gyökös, 2015; Silins és Mulford, 2007). Ezért is volt fontos elvégezni azt a kutatást, ahol a pedagógusok véleményét kérdezzük az oktatásról és az oktatás eredményességéről.

Kutatási kérdések között szerepelt, hogy milyen témakörök jelennek meg a nemzetközi vizsgálatok során, amelyekkel az oktatás helyzetét vizsgálják egy-egy országban. A szakirodalom feltárása után megállapítható, hogy jelentős befolyással bír a nemzeti kontextus, így a gazdasági és a társadalmi tényezők, valamint meghatározó szereppel rendelkeznek az oktatáspolitikai döntések. Vizsgálendő témakörként jelenik meg a hallgatói teljesítménymérés, ahol nem csak az iskolai tesztek veszik figyelembe, hanem már a nemzeti és a nemzetközi mérések is megjelennek, pl. OKM (házánkban), PISA, TIMSS. Központi tényezőként állapítottuk meg a szakirodalomból a tantervek és a taneszközök fontosságát, amelyek biztosítják egy-egy ország oktatási rendszerének egységességét, ezáltal meghatározzák a méltányosságot és a minőséget is. Továbbá megjelenik az erőforrás biztosítása és annak megfelelő felhasználása, mint a jól képzett tanárok megfelelő elhelyezése vagy az iskolai létesítmények felszereltsége. Kérdőívünket ezek köré a témakörök köré építettük fel, és fogalmaztuk meg második kutatási kérdésünket: Hogyan látják a matematikát oktató pedagógusok az oktatási rendszer helyzetét?

A kérdőív eredményei alapján elmondható, hogy a kitöltő matematikatanárok jelentős többsége érzi úgy, hogy nemzeti szinten csekély beleszólása van a matematikaoktatás alakítására. Többségük ezzel szemben úgy vélekedik, hogy a helyi szintű döntéshozatalban, az esetleges helyi tantervi változásoknál figyelembe veszik a véleményüket. Továbbá megfogalmazódik az igény arra, hogy az országos szintű döntéshozatalba jobban bevonják őket. A kutatási eredményeink alapján ez a tanárok részéről megfogalmazott igény fontos és jelentős mértékű. A korábbi tanulmányok alapján igazolódott, hogy a tanárok lelkesedése, motivációja és tenni akarása magasabb színvonalú oktatást segít elő (Baumert és mtsai, 2008). A tanulmány célja nem az, hogy választ adjon arra a kérdésre, hogy miért érzik azt, hogy nincsen ilyen szintű beleszólásuk a tantárgyuk oktatásába. Azonban az eredmények azt mutatják, hogy a témával a későbbiekben akár ezen kutatás kiszélesítésében, akár oktatáspolitikai kereteken belül is érdemes foglalkozni.

Az országos, illetve a nemzetközi méréseket fontosnak tartják a matematikatanárok, megjelenik a kitöltések között, hogy vannak olyan oktatók, akik be is építik a diákok matematika tantárgyi értékelésébe. A mérések között különbséget tesznek a kitöltők, ugyanis a válaszaik alapján hangsúlyosabbnak ítélik meg az országos szintű méréseket, mind a felkészülés, mind pedig az értékelés folyamata során. Ezek az eredmények olyan okokra is visszavezethetőek, mint hogy a nemzetközi mérések mintavétele reprezentatív, így több oktató nem találkozott még ezekkel a mérésekkel a munkája során. Valamint az értékelésbe való beépítéshez figyelembe kell venni, hogy a mérések eredményei és azok összefoglalói hosszabb idő elteltével jutnak vissza a tanárokhoz, hiszen azok feldolgozásához, elemzéséhez és az értékelések elkészítéséhez idő szükséges. Így nem adnak a tesztek közvetlen komplex eredményt a teljesítményről úgy, mint az iskolai dolgozatok, ezért is nehezebb figyelembe venni a tantárgyi értékelésnél. Az országos szintű mérések preferenciája kimutatható, ami abból fakad, hogy mind a típusfeladatokra könnyebb készülni, mind pedig az eredmények, a feladatok könnyebben hozzáférhetőek és értelmezhetőek, mint a nemzetközi mérések esetében.

Az erőforrások, illetve a taneszközök a tanárok megítélése során a minimumszintet elérik, mégis úgy érzik, hogy inkább előnyben részesítik a saját jegyzeteket, terveket az állam által kijelölt tankönyvvel szemben. Az eredmények alapján elmondható, hogy a kitöltő tanárok többsége még kevésbé veszi igénybe a digitális eszközöket a tanítás során. Azonban ennek hátterében az eszközhiány mellett a tanárok digitális tartalmakhoz való viszonyulása is állhat. Azonban a korábbi kutatások alapján láthatjuk, hogy a technológiák beépítése a tanításba könnyebbé teheti az oktatást, illetve a diákok matematikához való hozzáállásán is javíthat (Hartsell és mtsai, 2009). Ezeket a tényeket is fontos tovább vizsgálni a felmerülő kérdések miatt. Hiszen kiderülhet, hogy csak a matematika területén szorul-e háttérbe a digitális segédeszközök és a technológiák használata, valamint az is, hogy ebben szerepet játszik-e a tanári kar elöregedése vagy motivációja, illetve a képzések szintjén található-e ez a probléma, azaz a tanárok nem is ismerik ezeket az eszközöket.

A kutatás újszerűsége abban rejlik, hogy a pedagógusok anonim módon mondhatják el véleményüket az oktatási rendszerről és számolhatnak be a saját tantárgyuk helyzetéről. Korlátai közé tartozik, hogy a kérdőív kitöltésére nem reprezentatív mintán került sor, így annak eredményei nem általánosíthatóak az országban tanító összes matematikatanárra. Azonban így is releváns adatokat kaptunk a matematikaoktatásról, amelyek egy újszerű nézőpontot mutatnak be, azaz arról, hogy a tanárok szerint a területen jelenleg hol is tartunk, milyen problémákkal kell szembenéznünk. Ezért is fontos a kutatás kiterjesztése és az országban matematikát oktató pedagógushoz való eljutás, mert csak így láthatunk teljes képet az oktatási rendszer és a matematika oktatás jelenlegi helyzetéről és fejlődési korlátairól.

A kutatás folytatásában kelet-közép-európai országok pedagógusait kérdezzük meg egy zárt kérdőívben a saját országuk oktatásügyéről és a matematika oktatásának helyzetéről. Vizsgálni fogjuk, hogy a dokumentált, törvényben meghatározott előírások milyen mértékben valósulnak meg, és a tanárok hogyan látják a saját országuk helyzetét. Célunk, hogy lássuk nemzetközi kontextusban a tanárok vélekedését a saját oktatási rendszerükről, és lássuk, hogy hol és hogyan lehet javítani az oktatási rendszer eredményességén.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3-SZTE-66 kód-számú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült, amely támogatást Dudok Fanni nyerte el.

Irodalom

- Aghion, P. & Howitt, P. (1998). *Endogenous Growth Theory*. Cambridge: MIT Press.
- Balázs Ildikó & Horváth Zsuzsa (2011). A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs Éva, Kocsis Mihály & Vágó Irén (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Bander Katalin & Galántai Júlia (2015). Az eredményesség dimenziói és háttér tényezői intézményi szemmel. In Szemerszki Mariann (szerk.), *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 92–129.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. DOI: 10.3102/0002831209345157
- Benhabib, J. & Spiegel, M. M. (1994). The role of human capital in economic development – evidence from aggregate cross-country data. *Journal of Monetary Economics*, 34(2), DOI: 10.1016/0304-3932(94)90047-7
- Bishop, J. & Wößmann, L. (2004). Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production. *Education Economics*, 12(1), 17–38. DOI: 10.1080/0964529042000193934
- Chiu, M. M., & Khoo, L. (2005). A New Method for Analyzing Sequential Processes: Dynamic Multi-Level Analysis. *Small Group Research*, 36(5). DOI: 10.1177/1046496405279309
- Creemers, B. P. M. (2007). Educational Effectiveness and Improvement: The Development of the Field in Mainland Europe. In Townesend, T. (szerk.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer International Handbooks of Education. 223–244. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_12
- Creemers, B. P. M., Stoll, L., Reezigt, G. & the ESI Team (2007). Effective School Improvement – Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. In Townesend, T. (szerk.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer International Handbooks of Education. 825–838. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_44
- Csapó Benő (2005). Komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(3), 43–52.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László & Tóth Edit (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi Tamás & Tóth István György (szerk.), *Társadalmi Riport 2014*. Budapest: TÁRKI. 110–136.
- Dancis, J. (2014). What Does the International PISA Math Test Really Tell Us? *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 10(4), 31–42.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement. A review of state policy evidence*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Edmonds, R. (1979). Effective School for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–18.
- Európai Bizottság (2012). *A matematikaoktatás Európában: közös kihívások és nemzeti szakpolitikai válaszok*. Eurydice.
- Gafney, L., Bynum, R. D. & Sheppard, K. (2015). *Growth of a Science Center: The Center for Science and Mathematics Education (CESAME) at Stony Brook University*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555566.pdf> Utolsó letöltés: 2019. 11. 10.
- Gyökös Eleonóra (2015). Az iskolák teljesítményének nyomában – az eredményességtől a hozzáadott értékig. In Szemerszki, Marianna (szerk.), *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 11–22.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., O'Brien, D. M. & Rivkin, S. G. (2005). *The Market for Teacher Quality*. <https://www.nber.org/papers/w11154.pdf> Utolsó letöltés: 2019. 10. 18. DOI: 10.3386/w11154
- Hartsell, T., Herron, S., Fang, H. & Rathod, A. (2009). Effectiveness of Professional Development in Teaching Mathematics and Technology Applications. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 2(1). DOI: 10.18785/jetde.0201.04
- Hill, P. (1998). Shaking the foundations; research driven school reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(4), 419–436. DOI: 10.1080/0924345980090404
- Horn Dávid & Sinka Edit (2007). A közoktatás minősége és eredményessége. In Halász Gábor & Lannert Judit (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- IEA (1998). *TIMSS Repeat (1998). Mathematics Teacher Questionnaire Main Survey*. https://timssandpirls.bc.edu/timss1999i/pdf/BM2_TeacherM.pdf Utolsó letöltés: 2019. 04. 07.
- IEA (2008). *Curriculum Questionnaire Advanced Mathematics*. https://timssandpirls.bc.edu/timss_advanced/downloads/T08_CurriculumQ-Mathematics.pdf Utolsó letöltés: 2019. 04. 07.
- IEA (2014a). *TIMSS (2015). School Questionnaire, Grade 8*. https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/questionnaires/downloads/T15_SchQ_8.pdf Utolsó letöltés: 2019. 04. 07.

- IEA (2014b). *TIMSS (2015). Teacher Questionnaire Mathematics, Grade 4*. https://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2015/questionnaires/downloads/T15_TQM_4.pdf Utolsó letöltés: 2019. 04. 07.
- IEA (2015). *TIMSS 2015 Curriculum Questionnaire – Eighth Grade*. https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/questionnaires/downloads/T15_G8_CurriculumQ.pdf Utolsó letöltés: 2019. 04. 07.
- Jürges, S., Schneider, K. & Büchel, F. (2005). The Effect Of Central Exit Examinations On Student Achievement: Quasi-Experimental Evidence From TIMSS Germany. *Journal of the European Economic Association*, 3(5), 1134–1155. DOI: 10.1162/1542476054729400
- Kellaghan, T. (2004). *Public Examinations, National and International Assessments and Educational Policy*. http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPSEIA/Resources/paper_Kellaghan.pdf Utolsó letöltés: 2017. 09. 12.
- Lannert Judit (2004). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(12), 3–15.
- Lepik, M. (2009, szerk.). *Teaching mathematics: retrospective and perspectives*. Tallin: Proceedings of the 10th International Conference.
- Mankiw, N. G., Romer, D. & Weil, D. (1992). A contribution to the empirics of economic growth. *Quarterly Journal of Economics*, 107(2), 407–437. DOI: 10.2307/2118477
- McKinsey & Company (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszere teljesítményének hátterében?* <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> Utolsó letöltés: 2019. 05. 15.
- Moos, L. & Huber, S. (2007). School Leadership, School Effectiveness and School Improvement: Democratic and Integrative Leadership. In Townsended, T. (szerk.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer International Handbooks of Education. 579–596. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_32
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S. & Cotter, K. (2016, szerk.). *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/> Utolsó letöltés: 2019. 01. 04.
- OECD (2002). *PISA 2000: Technical Report*. Paris.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results. What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. DOI: 10.1787/9789264091450-en Utolsó letöltés: 2017. 02. 21.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results in Focus*. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> Utolsó letöltés: 2017. 02. 21.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> Utolsó letöltés: 2017. 02. 21.
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/76d4bc29-en Utolsó letöltés: 2017. 02. 21.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017*. Paris: OECD Indicators, OECD Publishing. DOI: 10.1787/626b1524-en Utolsó letöltés: 2018. 07. 10.
- Oktatási Hivatal (2016a): *PISA (Programme for International Student Assessment)*. doi: <https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/pisa> Utolsó letöltés: 2017. 02. 21.
- Oktatási Hivatal (2016b): *TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)*. doi: <https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/timss> Utolsó letöltés: 2017. 02. 21.
- Oktatási Hivatal (2019): A kompetenciamérésről. <https://www.kir.hu/okmfit/Default.aspx> Utolsó letöltés: 2020. 01. 14.
- Parveva, T., Noorani, S., Rangelov, S., Motiejunaite, A. & Kerpanova, V. (2011). *Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies*. European Commission: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Phillips, M. (1997). What Makes Schools Effective? A Comparison of the Relationships of Communitarian Climate and Academic Climate to Mathematics Achievement and Attendance During Middle School. *American Educational Research Journal*, 34(4), 633–662. DOI: 10.3102/00028312034004633
- Reynolds, D., Sammons, P., Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*. https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/70042/103025_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y Utolsó letöltés: 2019. 03. 11.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Journal of the Econometric Society*, 73(2), 417–458. DOI: 10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94(2), 247–252. DOI: 10.1257/0002828041302244
- Sági Matild & Ercsei Kálmán (2012). *A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők*. <http://ofi.hu/tanari-munka-minoseget-befolyasolo-tenyezok-sagi-matild-ercsei-kalman> Utolsó letöltés: 2018. 12. 10.
- Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Scheerens, J. (2004). The meaning of school effectiveness. *Melhorar os Processos e os Resultados Escolares*. Oporto, Portugal.

- Scheerens, J. (2015). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-94-017-7459-8
- Scheerens, J. C., Kleinhenz, M. D., Ferree, D. C., Funt, R. C., Miller, D. D. & Steiner, T. E. (2003). From farm to consumer – linking crop physiology and production with buyer-oriented quality. *Acta Horticulturae*, 604, 417–423. DOI: 10.17660/actahortic.2003.604.43
- Silins, H. & Mulford, B. (2007). Leadership and School Effectiveness and Improvement. In Towns- end, T. (szerk.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer International Handbooks of Education. 635–658. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_35
- Sun, L., Bradley, K. D. & Akers, K. (2012). A Multi-level Modelling Approach to Investigating Factors Impacting Science Achievement for Secondary School Students: PISA Hong Kong Sample. *International Journal of Science Education*, 34(14), 1–19. DOI: 10.1080/09500693.2012.708063
- Sutcliffe, S., & Court, J. (2005). *Evidence-Based Policy-making: What is it? How does it work? What relevance for developing countries?* United Kingdom: Overseas Development Institute.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2011). A matematikai eredményességet befolyásoló tényezők. *PedActa*, 1(1), 92–99.
- TIMSS & PIRLS (2011). *TIMSS & PIRLS 2011 Curriculum Questionnaire*. https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_CQ_8.pdf Utolsó letöltés: 2019. 06. 09.
- Townsend, T. (2007a): School Effectiveness and Improvement in the Twenty-First Century: Reframing for the Future. In uő (szerk.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer International Handbooks of Education. 933–962. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_51
- UNESCO Education Sector Division for Policies and Lifelong Learning Systems (ED/PLS) Section of Education Policy (ED/PLS/EDP) (2016). *Designing effective monitoring and evaluation of education systems for 2030: A global synthesis of policies and practices*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/me-report.pdf> Utolsó letöltés: 2019. 08. 21.
- Van de Werfhorst, H. G. & Mijts, J. J. B. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407–428. DOI: 10.1146/annurev.soc.012809.102538
- Vári Péter (2003). *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest: Budapest Műszaki Könyvkiadó.
- Vignoles, A., Bruniaux, C., Hansen, K., Steedman, H. & Wagner, K. (2000). International Trends in the Quantity and Quality of Entrants to Computer Science Courses in Higher Education. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 69(4), 527–543. DOI: 10.3790/vjh.69.4.527
- Whitman, N. C. & Lai, M. K. (1990). Similarities and differences in teachers' beliefs about effective teaching of mathematics: Japan and Hawai'i. *Educational Studies in Mathematics*, 21(1), 71–81. DOI: 10.1007/bf00311016
- Woessmann, L. & West, M. R. (2002). *Class-Size Effects in School Systems Around the World: Evidence from Between-Grade Variation in Timss*. Harvard University: Program on Education Policy and Governance.

Absztrakt

Az eredményesség és az oktatás kapcsolatának vizsgálatára már több lehetséges stratégiát is kidolgoztak, jelentéseket és esettanulmányokat készítettek. A kutatások célja minden esetben az volt, hogy feltárják azokat a tényezőket, amelyek hátráltatják vagy elősegítik egy-egy ország oktatási rendszerének eredményességét. Az oktatási rendszerek változásán túl a matematika oktatása is változásokon ment keresztül hazánkban is. A matematikaoktatás területén az ország sikeressége és hatékonysága számos egymással összefüggő nemzeti jellemzőtől és döntéstől függ. A matematika területén készült nemzetközi mérések eredményei tájékoztatást nyújtanak a szakmai fejlesztéshez, a tananyagfejlesztéshez, továbbá a rendszerfejlesztéshez, amelyek információkat szolgáltatnak a politikai döntéshozók számára. Kutatásunk során célunk volt, hogy megvizsgáljuk a matematikaoktatás jelenlegi helyzetét hazánkban, a jelenleg érvényben lévő dokumentumokat, szabályozásokat. Az átfogó elemzés után vizsgálatunkat a 8. évfolyamra szűkítettük. Vizsgálatunkban Magyarországon oktató matematikapedagógusokat kérdeztünk meg egy zárt, anonim kérdőívben az ország oktatásügyéről és a matematika oktatásának helyzetéről (hogyan működnek gyakorlatban a vizsgált pontok). A kérdőív alapját korábbi kutatások eredményei és tanulmányai adták, ebből készült el a saját kérdőív. Az adatfelvétel online platformon történt, amelyet olyan pedagógusok töltöttek ki, akik oktatnak matematikát a 13–15 éves diákok körében. Az eredmények azt mutatják a tanárok véleménye alapján, hogy magasabb óraszámra lenne szükség a matematika területén, és szükség lenne arra, hogy a pedagógusoknak nagyobb beleszólása legyen a tantervekbe, mert ez a pedagógusok pozitívabb hozzáállását eredményezheti.

Kiss Anna¹ – Segedi Gergő²¹ Károli Gáspár Református Egyetem² Károli Gáspár Református Egyetem

A mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy, valamint a tudatos médiahasználat oktatásának helyzete és szerepe a magyar közoktatásban¹

A média folyamatosan jelen van az életünkben, használjuk a munkához, a szórakozásban, az oktatásban, az élet minden területén. Tudatosan használjuk? Vajon minden korosztály tudatosan használja? Az iskolában megtanítják a tudatos médiahasználatot a diákoknak? Egyáltalán mit értünk ma hazánkban médiaoktatáson? Ezek a kérdések adták munkánk kiindulópontját. A dolgozat két nagyobb tematikus egységre oszlik. Az első egységben a Nemzeti Alaptanterv médiaoktatásra vonatkozó részének rövid tárgyalása után következik az a rész, amelyben a médiatudatosság tárgykörét, a hazai médiaoktatás helyzetét, valamint a fiatalok médiahasználati szokásait vizsgáltuk meg. A második tematikus egységben egy általunk elvégzett kérdőíves felmérés eredményeit taglaltuk, és próbáltunk azokból releváns következtetéseket levonni. Bár nem volt lehetőségünk reprezentatív felmérés elvégzésére, ennek ellenére úgy gondoljuk, hogy ez a vizsgálat így is értékes eredményekkel szolgált.

Nemzeti alaptanterv

A mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy megalapozójának lehet tekinteni Böles Istvánt, aki a filmesztétika oktatásának kidolgozója volt, amelyhez középis-kolás tananyagot és oktatási módszereket készített (Ábel Péter, 1971). A Nemzeti alaptanterv a jelenlegi magyar közoktatás egyik legfontosabb alapdokumentuma, amely tartalmilag szabályozza az oktatás menetét, célját, szemléletét és a főbb fejlesztési területeket. A közoktatás tizenkét évét tartalmi szakaszokra bontja, és meghatározza, hogy egy-egy szakaszban meddig kell eljutni, és ezalatt milyen fejlesztési feladatokat kell megvalósítani. A Nemzeti alaptanterv 2003 óta kilenc kulcskompetenciát is meghatároz, ezek az egész Európai Unióra érvényesek, mivel 2000-ben Lisszabonban döntöttek erről az Európai Unió állam- és kormányfői (Kovács, 2014). Az első Nemzeti alaptanterv

¹ A dolgozat a XXXIV. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Tanulás- és tanításmódszertani – Tudás-technológiai szekció Informális és non formális oktatás módszerei tagozatban II. helyezést ért el. Téma-vezető: Prof. Dr. Sepsik Enikő.

1995-ben (31/1994. [III. 12.] Korm. rendelet) lépett életbe Magyarországon, ebben jelent meg először a Média és mozgóképkultúra részterület, majd 2003-ban (243/2003. [XII. 17.] Korm. rendelet) és 2007-ben (202/2007. [VII. 31.] Korm. rendelet) jelent meg újabb kiadás. A jelenleg is érvényes NAT 2012-ben (110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet) lépett hatályba, a legújabb alaptanterv-tervezet bevezetésére 2019 szeptemberében került volna sor, ez azonban nem történt meg.

A kilenc kulcskompetencia közül a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy többet is kellőképpen tud fejleszteni. Leginkább az anyanyelvi kommunikáció (pl. különböző médiaszövegek feldolgozásával és azok megvitatásával), a szociális és állampolgári kompetencia (pl. a témához kapcsolódó filmek ismertetésével, elemzésével és megvitatásával), a digitális kompetencia (pl. az internet és az új média témakörében tartott órákkal, illetve a kritikai gondolkodás fejlesztésével) és az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség (pl. a filmtörténet korszakainak megismertetésével) fejleszthető a tárgy keretein belül (Hartai, 2018). Ezen kulcskompetenciák azért szükségesek a diákok számára, mert ismeretük által gyorsabban képesek alkalmazkodni a modern világ változásaihoz, sőt hatással is lehetnek ezekre a változásokra.

Médiatudatosság

A 20. század végétől kezdve folyamatosan nő az információ mennyisége és az információt közvetítő csatornák száma is. Ez egyre nagyobb kihívást jelent mind a fiatal, mind az idősebb generáció számára. Az idősebbeknek az igazi kihívást a tempó felvétele jelenti, ami a fiatalabbaknak „digitális bennszülöttségüknel” fogva nem okoz gondot. Napjainkban a legnagyobb – és egyben a legfontosabb – kihívást a média kritikus szemlélete okozza. A tudatos médiahasználatra nemcsak az idősebbeket, hanem a fiatalokat is oktatni kell. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy a 2003-as Nemzeti alaptanterv óta szerepel a médiatudatosság a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy leírásában, a 2012-es Nemzeti alaptantervben pedig már önálló fejlesztési területként is megjelenik. 2013-ban egyébként az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet *Médiatudatosság az oktatásban* címmel konferenciát is szervezett.

Mi a médiatudatosság és miért fontos?

A média-írástudás többet jelent (több írástudást fog át), mint az IKT (információs és kommunikációs technológiák) ismerete és használata, magában foglalja az írás, olvasás és számolás mellett a megszerzett információk kritikus kezelését, a keresési stratégiák alkalmazásának készségét és természetesen a digitális írástudást is (Gilster, 1997). A fiatalok körében a digitális képességek különböző szintje, vagy annak az esetleges hiánya és a digitális eszközök minősége egyenlőtlenségeket eredményez (Nagy, 2016).

A tudatos médiahasználó ember főbb jellemzői²:

- Képes a valóság és a fikció megkülönböztetésére.
- Tisztában van a különböző médiatartalmak működési mechanizmusával, ezek terjesztésének és gyártásának módjával és céljával.
- Tisztában van azzal, hogy a valóság ábrázolásának különböző szintjei vannak.
- Különbséget tud tenni a valódi és a fizetett promóció között.
- A reklámokat kritikus szemmel nézi, és tisztában van azzal, hogy műsorokon belül is találkozhat velük.

² Médiatudatosság. *Médiatudor*, <http://www.mediatudor.hu/mediatudatosság.php> Utolsó letöltés: 2018. 10. 15.

- Tisztában van azzal, hogy a hírek mögött is állhatnak gazdasági és egyéb érdekek.
- Képes arra, hogy tudatosan megindokolja, miért néz egyes műsorokat.

Ezek a jellemzők mind elengedhetetlenül fontosak ahhoz, hogy valakiből tudatos médiafogyasztó válhasson. Ez egy nagyon összetett magatartási forma, és nagy odafigyelést és fegyelmet igényel a belsővé tétele.

A Médiatudatosság az oktatásban konferencia

2013-ban az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet szervezett Budapesten egy konferenciát, amely a *Médiatudatosság az oktatásban* címet kapta. Ennek a konferenciának az előadásait egy konferenciakötetben ki is adták (Pálfi, 2013). A konferencia a médiatudatosság témakörére koncentrálnak mutatott be olyan jelenségeket, amelyek meghatározzák a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásának helyzetét. Ebben a fejezetben foglaltuk össze a konferencián elhangzottakat, kiemelve a fontosabbnak vélt előadásokat. Fontosnak tartottuk, hogy dolgozatunkba bekerüljön egy összefoglaló a konferenciakötetről, mert ezáltal érthetőbbé válik a kérdőívünk, emellett ismertethetjük a médiaoktatással, valamint a médiatudatossággal kapcsolatos problémákat is.

Horváth Zsuzsanna előadása *A médiatudatosságra nevelés* címet viselte. Főleg arra hívta fel a figyelmet, hogy a médiatudatosság az oktatás minden szintjén fontos és releváns, és hogy igen erős a médiatudatosság keresztntantervi jelenléte. Hangsúlyozta az IKT-eszközök fontosságát, valamint azt, hogy ezeknek az eszközöknek mindenhova el kellene jutniuk.

Balatonai Mónika *Közös felelősség – tudatos és felelősségteljes fiatalok a világhálón* címmel tartott előadást. Megállapította, hogy a fiatalok elsősorban az internet, azon belül is a közösségi média segítségével alkotnak csoportokat, csökkent a család és a televízió szocializációs hatása. Szerinte a tiltás nem jó megoldás a probléma kezelésére, inkább a tudatos médiahasználatra való nevelés lenne célravezető, és erre a tanároknak és a szülőknek egyaránt törekedniük kellene.

Aczél Petra előadásában, mely a *Médiaműveltség* címet kapta, kifejtette, hogy kétféleképpen lehet tekinteni a médiatudatosságra, alapvető jogként vagy speciális tudásként. Aczél Petra szerint csak úgy lehet hatékonyan tudatos médiahasználatra nevelni, ha az előbbi megközelítést alkalmazzuk.

László Miklós előadásából azt tudhattuk meg, hogy a diákok mennyire tartják hitelesnek a különböző forrásokból érkező információkat. Kiderült, hogy azok a diákok, akik már részesültek médiaoktatásban, vagy tanultak már a hitelességről, nagyobb valószínűséggel hisznek a tanáraiknak, és sokkal kritikusabbak az információforrásokkal kapcsolatban.

A konferencián előadott a médiaoktatás területén méltán ismert, Balázs Béla-díjas filmrendező, Hartai László is. Muhi Klárával közösen írták meg a *Mozgóképkultúra és médiaismeret I-II.* című tankönyvet, amely a mai napig használatban van a közoktatásban. *A médiaoktatás a formális oktatásban* címmel tartott előadást, amelynek az alapja az EMEDUS projekten belül 2012/2013-ban elvégzett európai uniós kutatás. A kutatás három fő kérdésre épül: 1. Hogyan jelenik meg a médiaoktatás a 27 európai tagállam nemzeti tanterveiben, támogatva a médiaműveltség fejlesztését? 2. Melyek a kimeneti követelmények, és milyen értékelési eljárásokkal mérik a médiaoktatás eredményességét? 3. Hogyan képezik napjainkban a médiatanárokat szerte Európában? Az előadó az Európai Unió országait a médiaoktatás szempontjából három csoportra osztja (határozatlan-defókuszált, vegyes fókuszú, fókuszált), Magyarország a fókuszált csoportba tartozik. Végül Hartai László megfogalmaz néhány következtetést: a média tantárggyal kapcsolatos döntések iskolai szinten születnek meg, a keresztntantervi

hatás miatt nem kap elég figyelmet és támogatást a médiatanár-képzés, egyre inkább gyakorlativá válik a médiaoktatás, a filmoktatásnak nagy a szerepe, nem elég magas a presztízse.

A konferencia nagyon aktuális és égető problémákkal foglalkozott, amelyek egy része a mai napig megoldatlan. Az új Nemzeti alaptanterv tervezetének megjelenése óta újra kérdésessé vált a médiaoktatás szerepe, mivel a tervezet a szabadon választható tárgyak közé sorolja a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat. A konferencián elhangzottak viszont arra hívták fel a figyelmet, hogy mennyire fontos a tudatos médiahasználat és annak oktatása, hiszen a médiatudatosság nem az ember veleszületett képessége.

A fiatalok kommunikációjának és médiahasználatának vizsgálata

2013-ban a Pécsi Tudományegyetem két kommunikációkutatója készített egy tanulmányt, amely *A fiatalok kommunikációjának és médiahasználatának vizsgálata* címet kapta (Guld és Maksa, 2013). A kutatásban 33 dél-dunántúli középiskolás és 34 egyetemista vett rész. A középiskolások életkora 15 és 19 év között volt, az egyetemisták életkora pedig 19 és 23 között mozgott. Ez a 67 fiatal adta a főmintát, de volt 16 hátrányos helyzetű és 22 roma fiatal is, ők alkották az almintát.

A középiskolások medianaplóit 14 kategória alapján elemezték a tanulmány készítői:

- 1. Napi összes médiahasználat időtartama: A válaszok alapján átlagosan 4–6 órát töltenek el valamilyen médiaeszköz használatával a fiatalok.
- 2. A nap során használt médiumok: A legtöbben az internetet és a telefonjukat használták. Kétharmaduk nézett tévét, egyharmaduk hallgatott rádiót vagy játszott. Egy-egy diáknál előfordult a plakát és a szórólap is mint médium.
- 3., 4. Leggyakrabban/legtöbbit használt médium, Legritkábban/kevesebbet használt médium: Legtöbbit az internetet és a telefont használták, míg legkevesebbet a nyomtatott sajtót.
- 5. Aktív médiahasználat: Szinte minden médiumot használt valaki aktívan.
- 6. Háttér-médiahasználat: Majdnem mindenkinél megfigyelhető volt a háttér-médiahasználat (főként zenehallgatás és tévézés).
- 7. Multitasking: A diákok több mint felénél megfigyelhető.
- 8. Tudománnyal és ismeretterjesztéssel kapcsolatos vélemény, állásfoglalás: Csak két naplóban volt ehhez a kategóriához információ, egy esetben ismeretterjesztő műsorok nézése és mindkét esetben tudományos könyvek olvasása.
- 9., 10., 11. Reflexiók a saját médiahasználatra, Megfogalmazott tanulságok a saját médiahasználatra vonatkozóan: Az írások körülbelül felében volt valamilyen önreflexió, és ezek általában a zenehallgatáshoz kapcsolódtak, de volt néhány olyan megjegyzés is, amely médiakritikának tekinthető. Tervezett változtatást senki sem fogalmazott meg.
- 12. A médiahasználók médiumfogalma: Konkrétan egy medianaplóban sem esett szó a naplóíró médiumfogalmáról, de közvetett módon kiderült, hogy mit gondolnak a diákok. A legtöbben a technikai eszközöket tekintik médiumnak.
- 13., 14. Extrém médiahasználati szokások, Altruizmus, reflexivitás (visszahatás) a médiahasználatban: Nem volt olyan diák, akinél megjelent volna az altruizmus, és extrém médiahasználatra is csak két napló utalt. Az egyik ilyen naplóban az iskolai csengőt médiumnak tekinti a diák, a másik arról számolt be, hogy szinte egész nap zenét hallgat.
- +1. A médiahasználat helye: Három fő helyszín figyelhető meg: otthon, iskola és a kettő között megtett út.

A középiskolásokkal készített interjúknál is ez a 14+1 pont volt az alap. Több érdekes dolog is kiderült az interjúkból. A diákok általában jóval alábecsülték a médiafogyasztással töltött idejüket, ez valószínűleg azért történhetett meg, mert számukra ez már rutinná vált. Az első három helyre a telefon, a számítógép és a televízió került, de a televízió főként csak háttérmédiumként volt jelen. Sok diák önálló médiumként tekintett az internetre. Leginkább a számítógépet használják aktívan a diákok, de jelentős részük semmilyen médiumot nem használ aktívan, a háttér-médiahasználat és a multitasking kezd általánossá válni. A középiskolásokat megdöbbenette, hogy valójában mennyi időt töltenek médiahasználattal, de nem tudnák az életüket elképzelni a média nélkül, éppen ezért nem is tartják károsnak a médiafogyasztási szokásaikat (Guld és Maksa, 2013).

Összességében a tanulmány arra világít rá, hogy milyen óriási szerepet tölt be a média a fiatalok életében. Szinte reggeltől estig, a nap minden órájában használnak valamilyen médiumot, akár otthon vannak, akár az iskolában. Ezt támasztja alá az is, hogy a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 adatai szerint a fiatalok (15–29 éves korosztály) három fő tevékenységkörrel töltik a szabadidejüket: internetezéssel, tévénézéssel és barátokkal (Nagy, 2016). Annak ellenére, hogy minden nap használják a különböző médiumokat, a fejükben mégis kicsit zavarosak a médiával kapcsolatos fogalmak, és annak sincsenek teljesen a tudtában, hogy egy nap mennyi időt töltenek el médiahasználattal.

A diákok általában jóval alábecsülték a médiafogyasztással töltött idejüket, ez valószínűleg azért történhetett meg, mert számukra ez már rutinná vált. Az első három helyre a telefon, a számítógép és a televízió került, de a televízió főként csak háttérmédiumként volt jelen. Sok diák önálló médiumként tekintett az internetre. Leginkább a számítógépet használják aktívan a diákok, de jelentős részük semmilyen médiumot nem használ aktívan, a háttér-médiahasználat és a multitasking kezd általánossá válni. A középiskolásokat megdöbbenette, hogy valójában mennyi időt töltenek médiahasználattal, de nem tudnák az életüket elképzelni a média nélkül, éppen ezért nem is tartják károsnak a médiafogyasztási szokásaikat (Guld és Maksa, 2013).

Összegzés

A két tanulmány is a tudatos médiahasználatra hívja fel a figyelmet, ezért nagyon fontos, hogy kellően képzett mozgóképkultúra- és média-tanárok tanítsák meg erre a diákokat. A fiatalok egész életében jelen van a média, és évről évre nagyobb a hatása, ezért nagyon fontos lenne az önálló, tudatos és biztonságos használat elsajátítása. Érdeemes minél kisebb korban elkezdni a médiatudatosság megismertetését a gyerekekkel, tehát a szülőknek és az óvodapedagógusoknak is fontos lenne megismerkedniük a témával. A továbbiakban ismertetett kérdőívünk is ezt támasztja alá.

Az általunk elvégzett kérdőíves kutatás

A kérdőív célja, felépítése és mintavétel

Az elvégzett felmérés célja az volt, hogy általa tisztább képet kaphassunk a hazai médiaoktatás helyzetéről, továbbá hogy megtudjuk, azon belül a médiatudatosság oktatása mekkora szerepet kap. A minta felvétele hólabdamódszerrel történt, és 2018. 08. 01. és 2018. 08. 31. között zajlott. Többségében Budapesten, illetve annak környékén élő 18–25, valamint 26–35 év közti korosztályba tartozó, jelenleg is tanulmányokat folytató személyek töltötték ki. A válaszadóknak nem volt szükséges minden kérdésre választ adniuk, illetve bizonyos kérdéseknél egynél több válasz is megadhattak, a válaszok száma az egyes kérdéseknél ezért eltérő.

A kérdőív 49 kérdést tartalmazott és három főbb blokkból épült fel:

- Minta rétegzése blokk
- Szakmai blokk
- Megoldás blokk.

A minta rétegzése blokk célja az volt, hogy felmérjük a válaszadóinkkal kapcsolatos általános adatokat, különös tekintettel arra, hogy az iskolájukban van-e média tagozat.

A szakmai blokk célja az volt, hogy képet kapjunk arról, hogy a válaszadók mekkora része részesült vagy részesül jelenleg mozgóképkultúra- és médiaismeret-oktatásban, s ha igen, akkor hol. Célja volt továbbá a blokknak, hogy ha a válaszadóknak van iskoláskorú gyermeke, akkor az részesül vagy részesült-e korábban mozgóképkultúra- és médiaismeret-oktatásban, s ha igen, hol. Kíváncsiak voltunk továbbá arra, hogy használtak-e tankönyvet, s ha igen, melyet. Végül pedig kíváncsiak voltunk ebben a blokkban arra is, hogy az a médiaoktatás, amelyben válaszadóink részesültek, mire fókuszált a tanórák során. Megismertette-e a tanulókat a különböző médiumokkal, valamint amire a leginkább kíváncsiak voltunk, hogy kapott-e teret a tudatos médiahasználat oktatása.

A megoldás blokk célja az volt, hogy képet kapjunk arról, hogy a kérdőívünket kitöltők elégedettek-e a jelenlegi mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy oktatásával. Elegendő teret kap-e véleményük szerint ez a tantárgy a közoktatásban, szükséges-e az óraszám emelése. Meg kívántuk tudni azt, hogy a válaszadók mennyire tartják fontosnak, hogy ezt a tantárgyat képzett médiapedagógusok oktassák. Mindezekon túlmenően pedig fel szerettük volna mérni, hogy véleményük szerint mire kellene fókuszálnia a médiaoktatásnak, és miként lehetne azt hatékonyabbá tenni. Kíváncsiak voltunk végül arra, hogy ők mekkora teret szánának a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy oktatása során a tudatos médiahasználatnak.

A médiaoktatásra vonatkozó általános kérdések

A felmérés során kíváncsiak voltunk arra, hogy a válaszadók mekkora hányada részesül/részesült médiaoktatásban, továbbá hogy média tagozaton tanul-e vagy korábban azon tanult-e, valamint, hogy heti hány órában tanulja/tanulta ezt a tantárgyat, végezetül, hogy a hét melyik napján és mikor vannak/voltak a tanórái. Végül fel akartuk mérni, hogy a válaszadók mekkora része tervez érettségit tenni a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyból. Ebben az egységben a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- Azok a válaszadók, akik részesülnek/részesültek médiaoktatásban, valószínűleg általános iskolában és gimnáziumban folytatnak/folytattak tanulmányokat, míg azok, akik szakközépiskolában vagy szakgimnáziumban folytatnak/folytattak tanulmányokat, nem, vagy csak alig részesülnek/részesültek médiaoktatásban.

- Azoknak a válaszadóknak, akik heti egy órában részesülnek/részesültek médiaoktatásban, inkább a hét második felében és főleg a délutáni órákban van/volt az órájuk. (A hét elejének a hétfő délelőttől szerda délelőttig tartó időszakot tekintettük, míg a hét második felének a szerda délutántól péntek délutánig tartó időszakot.)
- A média tagozaton tanulók száma alacsony a jelenleg még tanulmányokat folytató válaszadók, valamint a tanulmányokat folytató gyermekeik között.
- A válaszadók, valamint gyermekeik között valószínűleg alacsony azoknak a száma, akik mozgókép-kultúra és médiaismeret tantárgyból érettségít tettek vagy terveznek tenni.

Az általános iskola, valamint a gimnázium mindazoknál, akik részesültek mozgókép-kultúra és médiaismeret oktatásban, kiemelkedik. Az erre vonatkozó adatok az 1. táblázatban láthatók.

1. táblázat. Az iskolatípus, ahol a válaszadók, illetve a válaszadók gyermekei médiaoktatásban részesültek

Iskolatípus	Válaszadók	Válaszadók gyermekei
Általános iskola	123	6
Gimnázium	124	9
Egyéb	81	9

A válaszadók körében tehát azt a hipotézisünket, miszerint „Azok a kitöltők, akik részesülnek/részesültek médiaoktatásban, valószínűleg általános iskolában és gimnáziumban folytatnak/folytattak tanulmányokat, míg azok, akik szakközépiskolában vagy szakgimnáziumban folytatnak/folytattak tanulmányokat, nem, vagy csak alig részesülnek médiaoktatásban.”, igazoltnak tekinthetjük. A válaszadó szülők körében azonban ez csak részben igaz.

Mind az általános iskolában, mind a középiskolában azok, akik részesültek médiaoktatásban, túlnyomó többségében heti egy órában tanultak mozgókép-kultúra és médiaismeretet. Az eredmények tükrében azt mondhatjuk, hogy az a hipotézisünk, melyben azt fogalmaztuk meg, hogy „Azok a kitöltők, akik részesülnek/részesültek médiaoktatásban, heti egy órában, valamint inkább a hét második felében és főleg a délutáni órákban részesülnek/részesültek médiaoktatásban.”, általános iskolában és középiskolában egyaránt igaznak bizonyult a válaszadóink körében. Mind a két iskolatípusban a heti egy mozgókép-kultúra és médiaismeret óra dominál, nagyon ritka a heti két média óra, a több mint heti két óra pedig szinte alig jelenik meg a válaszadók között. Az erre vonatkozó adatok az 2. táblázatban láthatók.

2. táblázat. A válaszadók, illetve a válaszadók gyermekei heti hány órában részesültek médiaoktatásban általános iskolában

Óraszám	Válaszadók (általános iskola)	Válaszadók gyermekei (általános iskola)	Válaszadók (középiskola)	Válaszadók gyermekei (középiskola)
Heti egy óra	152	9	142	9
Több mint heti egy óra	19	1	25	2

Azoknak a kitöltőknek a válaszaik szerint, akik emlékeztek, hogy ők vagy gyermekük mikor részesült médiaoktatásban, az órák döntő többségében a hét második felében voltak média óráik. Az erre vonatkozó adatok a 3. táblázatban láthatók.

3. táblázat. A válaszadók, illetve a válaszadók gyermekei a hét melyik napján és mikor részesültek mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásban

Időszak	Válaszadók (általános iskola)	Válaszadók gyermekei (általános iskola)	Válaszadók (középiskola)	Válaszadók gyermekei (középiskola)
Hétfő délelőtt	2	2	6	0
Hétfő délután	3	1	5	1
Kedd délelőtt	7	1	7	2
Kedd délután	7	1	6	0
Szerda délelőtt	10	3	8	1
Szerda délután	10	0	15	1
Csütörtök délelőtt	8	4	17	3
Csütörtök délután	10	0	16	1
Péntek délelőtt	15	3	14	2
Péntek délután	10	3	17	2

A média tagozatosok, valamint a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyból érettségizők alacsony száma

A középiskolai médiaoktatás kapcsán kíváncsiak voltunk arra, hogy a válaszadók és a válaszadók iskoláskorú gyermekei közül hányan tanultak, illetve tanulnak jelenleg média tagozaton. Mind a két esetben csak a válaszadóknak kis része adta azt a választ, hogy vagy ő, vagy pedig gyermeke média tagozatos volt, vagy jelenleg is az. Az erre vonatkozó adatok a 4. láthatók.

4. táblázat. Azok a válaszadók, illetve gyermekeik, akik médiatagozatosok voltak vagy jelenleg is ott tanulnak

Médiatagozaton tanul/tanult	Válaszadók	Válaszadók gyermekei
Igen	8	4
Nem	216	27

Ennek fényében tehát azt mondhatjuk, hogy azt a hipotézisünket, mely szerint „A médiatagozaton tanulók száma alacsony a jelenleg még tanulmányokat folytató válaszadók, valamint a tanulmányokat folytató gyermekeik között.”, igazoltnak tekinthetjük. Arra vonatkozóan, hogy országos szinten hány médiatagozatos iskola van, nem találtunk adatot (az Oktatási Hivatal sem tudott adatot szolgáltatni), arra vonatkozóan azonban igen, hogy mely középiskolák folytatnak képzést a Művészet, közművelődés, kommunikáció szakmacsoportban. Az összesen 926 középiskolából 133 tartozik ebbe a csoportba, ezek közül pedig 50 Budapesten található. Bár ebből nem tudhatjuk meg, hogy pontosan hány médiatagozatos iskola van az országban, azoknak az alacsony számára véleményünk

szerint következtethetünk.³ A média tagozatosok számához hasonlóan alacsony volt azok száma is, akik érettségiztek vagy terveznek érettségizni mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyból középiskolában. Az erre vonatkozó adatok az 5. táblázatban láthatók.

5. táblázat. A válaszadók, illetve a válaszadók gyermekei tettek vagy terveznek-e érettségizni mozgóképkultúra és médiaismeretből

Érettségizt tett/tervez tenni	Válaszadók	Válaszadók gyermekei
Igen	14	5
Nem	263	34

Azt a hipotézisünket tehát, mely szerint „A kitöltők, valamint az ő gyermekeik között valószínűleg alacsony azoknak a száma, akik mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyból érettségizt tettek vagy terveznek tenni.”, igaznak bizonyult.

Az Oktatási Hivatal adatai szerint a 2018. május–júniusi érettségi során összesen 109 275-en tettek érettségi vizsgát, közülük 729-en mozgóképkultúra és médiaismeretből. Elmondhatjuk tehát, hogy az összes érettségizőnek csupán egy töredéke tett érettségi vizsgát ebből a tárgyból, a 729 érettségizőből 297-en – ez az összes ebből a tantárgyból érettségiző 40,1%-a – Budapesten tették le a vizsgát.⁴

A média tanórák fókusza

A kérdőív szakmai blokkjának második, nagyobb tematikus egységében arra voltunk kíváncsiak, hogy a mozgókép és médiaismeret órákon mire helyezik a hangsúlyt általános, illetve középiskolában. A tanórák során milyen arányban helyezik a hangsúlyt a tudatos médiahasználatra, továbbá hogy előfordul-e, hogy ezt a tantárgyat inkább más tanórák pótlására használják.

Ebben az egységben a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- A tanórákon a hangsúly valószínűleg a művészeti alkotásokon és azok értelmezésén, valamint az egyes médiumokon van. A médiatudatosság kevesebb teret kap az oktatás során.
- Nagy arányban fordul elő, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat olyanok tanítják, akiknek nincsen médiatanári végzettségük.
- Sűrűn előfordul, hogy más tanórák pótlására használják a médiaórákat.

A kapott válaszokból azt érzékeljük, hogy a mozgókép és médiaismeret órákon főleg az egyes művészeti alkotások értelmezésére, valamint a média történetének oktatására helyezik a hangsúlyt. A médiatudatosság az előzetesen elvártaknak megfelelően csak igen kis mértékben van jelen. Az erre vonatkozó adatok a 6. táblázatban láthatók.

³ A művészet, közművelődés, kommunikáció szakmacsoportban képzést folytató iskolák. https://dari.oktatas.hu/files/kozerdeku/szakkepzo_intezmenyek.xls Utolsó letöltés: 2018. 11. 30.

⁴ A mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyból érettségizt tevők száma. https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=_2018_1&reszletes=1&eta_id=75 Utolsó letöltés: 2018. 11. 16.

6. táblázat. A médiaórák fókusza

A médiaórák fókusza	Válaszadók (általános iskola)	Válaszadók gyermekai (általános iskola)	Válaszadók (középiskola)	Válaszadók gyermekai (középiskola)
Művészeti alkotások értelmezése	54	5	73	6
Média történetének oktatása	27	3	23	0
Egyes médiumok	22	0	20	0
Médiatudatosság	2	2	6	4
Média veszélyei	0	1	3	1
Egyéb	20	3	12	4
Nem volt fókusza	59	11	52	4

Nem várt eredmény viszont, hogy az egyes médiumok oktatására sem helyeződik nagy hangsúly. Figyelemre méltó eredmény volt továbbá, hogy milyen nagy arányban választották a kérdőívet kitöltők azt, hogy a fókuszálás szempontjából az órák nem voltak strukturálva, valamint, hogy milyen kis hangsúly helyeződik a média veszélyeinek az oktatására. Összességében elmondhatjuk tehát, hogy azon hipotézisünk, mely szerint „A tanórákon a hangsúly valószínűleg a művészeti alkotásokon és azok értelmezésén, valamint az egyes médiumokon van. A médiatudatosság pedig kevesebb teret kap az oktatás során.”, válaszadóink körében részben bizonyult igaznak.

Milyen arányban tanítják szakos tanárok a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat?

Annak érdekében, hogy képet kaphassunk arról, hogy a kérdőívet kitöltőket, illetve azok gyermekeit szakos tanár tanította-e mozgóképkultúra és médiaismeretből, arra kértük a válaszadókat, hogy adják meg, melyik iskolatípusban tanította őket szakos tanár.

Mind a két esetben magasabb számban kaptuk azt a választ, hogy középiskolában szakos tanár tanította ezt a tárgyat. Ezt követően nem az általános iskola megnevezése következik, hanem az a válasz, hogy más végzettségű tanárok tanítják/tanították a mozgóképkultúra és médiaismeretet. Az általános iskolára vonatkozóan mind a két esetben a legkevesebb választ kaptuk. Az erre vonatkozó adatok a 7. táblázatban láthatók.

7. táblázat. Milyen arányban tartotta szakos tanár az órákat?

Szakos tanár tartotta az órákat	Válaszadók	Válaszadók gyermekai
Általános iskolában igen	39	5
Középiskolában igen	120	11
Más végzettségű tanár tartotta	77	8

Összegezve az eredményeket azt mondhatjuk, hogy azon hipotézisünket, mely szerint „Nagy arányban fordul elő, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat olyanok tanítják, akiknek nincsen médiatanári végzettségük.”, részben tekinthetjük csak

igazoltnak válaszadóink körében. Mert bár az a válasz, hogy más szakos tanárok tanították ezt a tantárgyat, elég magas számot ért el, mind a két esetben azt a választ kaptuk legmagasabb számban, hogy középiskolában szakos tanár tanította ezt a tárgyat

Használják-e más órák pótlására a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat?

A felmérés készítésekor azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy vajon használják-e más órák pótlására a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat, azt a hipotézist fogalmaztuk, hogy igen, valószínűleg sűrűn előfordul ilyen. Az eredmények fényében azonban mégis azt mondhatjuk, hogy azok a válaszadók, akik emlékeznek rá, azt a választ adták, hogy az a média óra, amelyen ők, illetve a gyermekük részt vett, ritkán lett felhasználva más órák pótlására. Mind a két esetben kimagasló az a válasz, hogy ilyen nem fordult elő, ha pedig mégis, akkor csupán néha. Az a hipotézisünk, mely szerint „Sűrűn előfordul, hogy más tanórák pótlására használják a médiaórákat.”, nem bizonyult igaznak. Az erre vonatkozó adatok a 8. táblázatban láthatók.

Nem várt eredmény viszont, hogy az egyes médiumok oktatására sem helyeződik nagy hangsúly. Figyelemre méltó eredmény volt továbbá, hogy milyen nagy arányban válaszolták a kérdőívet kitöltők azt, hogy a fókuszálás szempontjából az órák nem voltak strukturálva, valamint, hogy milyen kis hangsúly helyeződik a média veszélyeinek az oktatására. Összességében elmondhatjuk tehát, hogy azon hipotézisünk, mely szerint „A tanórákon a hangsúly valószínűleg a művészeti alkotásokon és azok értelmezésén, valamint az egyes médiumokon van. A médiatudatosság pedig kevesebb teret kap az oktatás során.”, válaszadóink körében részben bizonyult igaznak.

8. táblázat. Használták-e más órák pótlására a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat?

Használták más órák pótlására	Válaszadók	Válaszadók gyermekei
Sűrű előfordult	16	1
Néha előfordult	49	2
Nem fordult elő	95	8
Nem emlékszik ilyesmire	73	8

Tankönyvhasználat mozgóképkultúra és médiaismeret órán

A szakmai blokk utolsó egységében az órai tankönyvhasználatról kívántunk képet kapni. A blokk három egysége közül ez a legrövidebb, itt ugyanis egyedül arra az egy kérdésre szerettünk volna választ kapni, hogy a médiaoktatás során milyen arányban használják tankönyveket. Feltételeztük ugyanis, hogy nem jellemző a tankönyvhasználat a tanórák során.

Hipotézisünket ezért a következőképpen fogalmaztuk meg:

- Mozgókép és médiaismeret órán csak nagyon kis arányban használnak tankönyvet. Ha használnak is, akkor a Hartai László és Muhi Klára által írt *Mozgókép és médiaismeret* című tankönyvet használják a legtöbben.

Kimagasló arányú volt az a válasz, hogy nem használtak tankönyvet mozgóképkultúra és médiaismeret órán. Azt mondhatjuk tehát, hogy azt a hipotézist, mely szerint „Mozgókép és médiaismeret órán csak nagyon kis arányban használnak tankönyvet. Ha használnak is, akkor a Hartai László és Muhi Klára által írt *Mozgókép és médiaismeret* című tankönyvet használják a legtöbben.”, a médiaoktatásban részesülő válaszadóink körében igazoltak tekinthetjük. Az erre vonatkozó adatok a 9. táblázatban láthatók.

9. táblázat. Órai tankönyvhasználat

A tanórán használt tankönyv	Válaszadók	Válaszadók gyermekei
Hartai–Muhi-féle tankönyv	10	2
Egyéb tankönyv	7	1
Nem emlékszik a címére	33	1
Nem használt	155	12
Nem emlékszik	10	2

A blokk eredményeinek összegzése

Összegezve a kérdőív ezen részét a következőket fogalmazhatjuk válaszadóinkkal kapcsolatosan. Az általános iskolában folytatott tanulmányaik során a kérdőívet kitöltők többsége részesült vagy jelenleg részesül valamiféle médiaoktatásban. Többnyire azonban csak heti egy órában és a hét második felében. Középiszkolában az óraszám és a tanóra héten belüli időpontjával kapcsolatban hasonló eredményeket kaptunk. Itt azonban az egyes iskolatípusok között már kiugró eltérések vannak. Azok többsége, akik gimnáziumban folytatják tanulmányaikat, részesül médiaoktatásban. Azok azonban, akik szakgimnáziumban vagy szakközépiszkolában folytatnak tanulmányokat, már csak nagyon kis mértékben. Rendkívül alacsony azok száma, akik heti kettő vagy annál magasabb óraszámban tanulnak mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat. Szintén elenyésző azok száma, akik középiszkolában média tagozaton tanulnak, továbbá azoké is, akik mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyból érettségiztek vagy a jövőben terveznek érettségit tenni. A tanórák fókuszával kapcsolatban az tűnik ki az eredményekből, hogy a médiaoktatásban még mindig a művészetek, a médiatörténet és az egyes médiumok oktatása dominál, vagy pedig nincs strukturálva a tanóra. A médiatudatosságra csak igen kis hangsúly helyeződik, tankönyveket pedig csak ritkán használnak a tanórák során. Mind a tanórák strukturálatlanságát, mind a médiatudatosság alacsony szerepét a tanórák során, valamint a tankönyvhasználat hiányát fontos információnak tekintjük. Véleményünk szerint ezek az eredmények a hazai médiaoktatás vizsgálatának fontosságát jelzik, és egy későbbi, nagyobb szabású vizsgálat alapjait képezhetik. Biztató azonban az az eredmény, hogy főleg középiszkolában olyan pedagógusok oktatják ezt a tantárgyat, akiknek ez a végzett szakjuk, valamint az, hogy a média órákat csak ritkán használják más tanórák pótlására.

Lehetséges megoldások a felmerült problémákra

Kérdőívünk megoldás blokkjában a korábban feltett kérdésekre építve arra kívántunk választ kapni, hogy az általunk elért válaszadók miként látják a médiaoktatás szerepét, és mennyire tartanak fontosnak, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatása nagyobb teret kapjon a közoktatásban. A blokk első öt kérdése a szakmai blokk által feltett kérdésekre reflektál, mégpedig úgy, hogy arra vár választ, hogy elegendőnek tartják-e a válaszadók a jelenleg médiaoktatásra fordított óraszámot, véleményük szerint heti hány órában lenne szükséges oktatni általános és középiskolában ezt a tantárgyat, fontosnak tartják-e, hogy ezt a tantárgyat képzett médiatanárok oktassák, továbbá hogy véleményük szerint mire kellene fókuszálnia a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásnak. A blokk utolsó kérdésében pedig arra igyekeztünk választ kapni, hogy a válaszadóink szerint mivel lehet hatékonyabbá tenni a médiaoktatást.

Ebben az egységben a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- A válaszadók szerint a közoktatásban a mozgókép és médiaismeret oktatására fordított óraszám valószínűleg nem elegendő.
- A válaszadók többsége valószínűleg a heti 2 és 4 közti óraszámot tartaná elegendőnek, mind az általános iskolában, mind a középiskolában.
- A válaszadók többsége valószínűleg fontosnak fogja tartani, hogy a mozgókép és médiaismeret tantárgyat képzett tanárok oktassák.
- A válaszadók többsége valószínűleg a médiatudatosságra vagy a média veszélyeire helyezné inkább a hangsúlyt.
- A válaszadók többsége szerint valószínűleg a médiatudatosság, valamint a média veszélyeinek megismerésével és oktatásával lehetne hatékonyabbá tenni a tantárgy oktatását.

Mind az általános, mind pedig a középiskola esetében többségben van azoknak a válaszoknak a száma, amelyek több mint heti egy órát tartanának szükségesnek, azonban az általános iskola esetében a legtöbb válasz, a középiskola esetében pedig a második legtöbb válasz a heti egy tanórára érkezett. Elmondhatjuk tehát, hogy válaszadóink a heti egy, illetve két tanórát tartanának ideálisnak a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatására. Az erre vonatkozó adatok a 10. és a 11. táblázatban láthatók.

Azok azonban, akik szakközépiskolában folytatnak tanulmányokat, már csak nagyon kis mértékben. Rendkívül alacsony azok száma, akik heti kettő vagy annál magasabb óraszámokban tanulnak mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat. Szintén elenyésző azok száma, akik középiskolában média tagozaton tanulnak, továbbá azoké is, akik mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyból érettségiztek vagy a jövőben terveznek érettségit tenni. A tanórák fókuszával kapcsolatosan az tűnik ki az eredményekből, hogy a médiaoktatásban még mindig a művészetek, a médiatörténet és az egyes médiumok oktatása dominál, vagy pedig nincs strukturálva a tanóra. A médiatudatosságra csak igen kis hangsúly helyeződik, tanácskönyveket pedig csak ritkán használnak a tanórák során.

10. táblázat. A válaszadók elegendőnek tartják-e a jelenlegi óraszámot

Elegendőnek tartja jelenlegi óraszámot	Válaszadók
Igen	125
Nem	156

11. táblázat. A válaszadók által ideálisnak tartott óraszám

Ideálisnak tartott óraszám	Válaszadók általános iskola esetén	Válaszadók középiskola esetén
Heti egy óra	127	96
Több mint heti egy óra	155	184

Azoknak a száma, akik nem tartják fontosnak, hogy képzett tanárok oktassák a tárgyat, vagy pedig nem tudják megítélni, hogy fontos-e ennek a tantárgynak a képzett médiatanárok általi oktatása, összességében is jóval alacsonyabb, mint azoké, akik inkább, vagy nagyon fontosnak tartják. Tehát igazoltnak tekinthetjük azt a hipotézisünket, mely szerint „A kitöltők többsége valószínűleg fontosnak fogja tartani, hogy a mozgókép és médiaismeret tantárgyat képzett tanárok oktassák.”. Az erre vonatkozó adatok a 12. táblázatban láthatók.

12. táblázat. A válaszadók mennyire tartják fontosnak, hogy képzett médiatanárok általi oktatást?

A szakos tanár általi oktatás	Válaszadók
Nagyon fontos	111
Inkább fontos	124
Nem olyan fontos	32
Egyáltalán nem fontos	11
Nem tudja megítélni	15

Érdekes volt megfigyelni, hogy azok a válaszok, amelyek a médiatudatosság és a média veszélyeire való fókuszálás fontosságát jelölték meg, korábban, amikor arra kérdeztünk rá, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy oktatása mire fókuszált, csak kis mértékben fordultak elő. Ez főleg a médiatudatosságra igaz. Hipotézisünket azonban, amelyben azt fogalmaztuk meg, hogy „A kitöltők többsége valószínűleg a médiatudatosságra vagy a média veszélyeire helyezné inkább a hangsúlyt.”, csak részben tekinthetjük igazoltnak, hiszen az egyes művészeti alkotások értelmezésének fontosságára érkezett a második legtöbb válasz, továbbá az egyes médiumok megismerésének fontosságára szintén nagyszámú válasz érkezett. Ennek ellenére is látszik, hogy válaszadóink véleménye szerint a magyar médiaoktatás nem azt a szerepet tölti be, amelyet ők a legfontosabbnak tartanának. A válaszadók itt egynél több lehetőséget is megjelölhettek, a válaszok száma összesen így lehet több mint 301. Az erre vonatkozó adatok a 13. táblázatban láthatók.

13. táblázat. A válaszadók mire helyeznék a médiaoktatás fókuszát?

A médiaórák szükséges fókusza	Válaszadók
Művészeti alkotások értelmezése	68
Média történetének oktatása	11
Médiatudatosság	159
Média veszélyeinek az oktatása	55
Az egyes médiumok oktatása	40

Az elemzés során kíváncsiak voltunk arra, hogy van-e eltérés azok között, akiket médiatanár tanított, illetve azok között, akiket nem. Tudni szeretnénk volna továbbá, hogy a válaszadók mennyiben látják eltérően a szakos tanár fontosságát, milyen óraszámot tartának fontosnak, illetve véleményük szerint mire kellene helyezni a hangsúlyt a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatása során. Figyelemre méltó eredmény volt, hogy azok között, akiket médiatanár tanított, többségben vannak azok, akik elegendőnek tekintik a mozgóképkultúra és médiaismeretre fordított jelenlegi óraszámot, vagyis többségük kevesli az óraszámot. Hasonlóan meglepő eredmény az is, hogy azok között, akiket szakos tanár tanított, általános iskola esetében többen tartanak ideálisnak a több mint heti egy órát a heti egy óránál, azonban mindössze 2 válasszal. Azoknál, akiket nem szakos tanár tanított, ez az eltérés sokkal nagyobb. Náluk sokkal jobban kiemelkednek azok, akik több mint heti egy órát tartanak ideálisnak. A középiskolai óraszámokkal kapcsolatosan mind a két csoport hasonló válaszokat adott. Mind a két csoportnál jóval többen tartanak ideálisnak a több, mint heti egy órát. A szakos médiatanár fontosságának kérdésében hasonlóan egyetért a két csoport, vagyis egyaránt fontosnak tartják, hogy szakos tanár oktassa a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat. Azt azonban meg kell jegyezni, hogy azoknál, akiknek szakos tanár tanította a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat, jóval nagyobb az eltérés, mint azoknál, akiknek nem szakos tanár tanította. Fontosnak tartják azt is, hogy a tudatos médiahasználatra legyen helyezve a hangsúly a tanórák során. Egyik csoportnál sem találtunk azonban markáns eltérést azok között, akik a tudatos médiahasználatra helyeznék a hangsúlyt, valamint azok között, akik valami másra, továbbá mind a két csoportban megjelennek azok, akik a médiatudatosság mellett másra is helyeznék a hangsúlyt. Az erre vonatkozó adatok a 14. táblázatban láthatók.

14. táblázat. Azok eredményeinek összehasonlítása, akiket szakos tanár tanított, illetve akiket nem

	Válaszadók (szakos tanár tanította)	Válaszadók (nem szakos tanár tanította)
Elegendőnek tartja a jelenlegi óraszámot:	72	28
Nem tartja elegendőnek a jelenlegi óraszámot:	63	48
Általános iskolában heti egy órát tart szükségesnek:	65	29
Általános iskolában több mint heti egy órát tart szükségesnek:	67	45
Középiskolában heti egy órát tart szükségesnek:	50	24
Középiskolában több mint heti egy órát tart szükségesnek:	82	49
Fontosnak tartja a szakos tanár általi oktatást:	115	53
Nem tartja fontosnak a szakos tanár általi oktatást:	14	21
A médiatudatosságra helyezné a hangsúlyt:	67	37
Nem a médiatudatosságra helyezné a hangsúlyt:	57	30
A médiatudatosság mellett másra is helyezné a hangsúlyt:	10	7

Az eredmények tükrében a válaszadók inkább azt tartanák fontosnak, hogy a mozgókép-kultúra- és médiaismeret-oktatás a diákokat a tudatos médiahasználatra tanítsa meg, aminek köszönhetően lehetőségük nyílna megismerni az őket mindenhol körülvevő média világát, a veszélyeit és a tudatos viszonyulást.

Kérdőívünk utolsó kérdése a következőképpen hangzott: „Ön szerint hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a mozgókép-kultúra- és médiaismeret-oktatást?” Kilenc olyan lehetőséget vázoltunk fel, amellyel a magyar médiaoktatást hatékonyabbá lehetne tenni, ezek közül a kérdőívet kitöltők egyszerre többet is megjelölhettek. A válaszadók fontosnak tartanák, hogy a médiaoktatás végig jelen legyen egy diák életében, az általános iskola kezdetétől egészen a középiskola végéig, és megismertesse őt a média világával, annak veszélyeivel és használati módjával, valamint a különböző művészeti alkotásokkal is. A filmek és egyéb hasonló alkotások médiaóra keretében történő megtekintését és elemzését tehát nem tartják elvetendőnek a válaszadók, pusztán annak jelenlegi arányával nem értenek egyet. A válaszadók szerint szintén hatékonyabbá lehetne tenni a médiaoktatást azzal, ha a diákok különböző tematikus napok keretében tanulnának a médiáról, valamint, ha a tanárral közösen dönthetnék el, mire is helyezték a hangsúlyt a tanórák során. Többen azt is megfelelő megoldásnak tartanák, ha a médiaoktatás jobban integrálva lenne más tantárgyakba. Érdekes módon azonban a különböző médiatartalmak gyártását nem tartják annyira fontosnak a válaszadók, mint a többi felsorolt lehetőséget. Kiemelkedett az a két lehetőség, mely szerint az tenné hatékonyabbá a médiaoktatást, ha a médiatudatosságra, valamint a média veszélyeire fektetnének nagyobb hangsúlyt. Mindezek fényében azt mondhatjuk, hogy eredményeink tükrében azon hipotézisünket, hogy „A kitöltők többsége szerint valószínűleg a médiatudatosság, valamint a média veszélyeinek megismerésével és oktatásával lehetne hatékonyabbá tenni a tantárgy oktatását.”, igazoltnak tekinthetjük. Az erre vonatkozó adatok a 15. táblázatban láthatók.

15. táblázat. A válaszadók szerint hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a médiaoktatást

A médiaoktatás hatékonyabbá tételének módja	Válaszadók
Az általános iskola alsó tagozattól kezdődően egészen a középiskola végéig történő folyamatos oktatással.	79
Ha nagyobb hangsúly fektetnének az egyes művészeti alkotások értelmezésére (fotó, film stb.).	72
Ha nagyobb hangsúly fektetnének a média veszélyeire és ezek elkerülésére.	122
Ha nagyobb hangsúly fektetnének a tudatos médiahasználatra.	175
Ha nagyobb hangsúly fektetnének az egyes médiumok megismerésére (sajtó, tv, rádió, közösségi médiumok).	84
Ha nagyobb hangsúlyt fektetnének a tartalomgyártásra (kisfilmek, közösségi oldalak létrehozása, YouTube-csatorna létrehozása stb.).	67
Ha a tanulók különböző tematikus napokon/heteken jobban megismerkedhetnének a média világával.	95
Ha a tanulók a tanárral közösen dönthetnék el, hogy mire legyen helyezve a hangsúly mozgókép és médiaismeret órán.	81
Ha jobban integrálnánk a médiaoktatást más tantárgyakba.	85

A blokk eredményeinek összegzése

Az eredményeket összegezve láthatjuk, hogy a kérdőív válaszadói szerint nagyobb szerepet kellene kapnia a mozgóképkultúra és médiaoktatásnak a hazai közoktatásban, mint amekkorát jelenleg kap. Többnyire keveslik a médiaoktatásra fordított jelenlegi óraszámot, és indokoltnak tartanák, hogy ne csak heti egy tanóraban, hanem kettőben vagy többen oktassák ezt a tantárgyat. Bár ki kell emelnünk, hogy jelentős számban vannak jelen azok is, akik elegendőnek tartják a heti egy óras óraszámot. A válaszadók nagy többsége azonban fontosnak tartja, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat képzett médiatanárok oktassák. Fókusz tekintetében kiemelkedően fontosnak tartanák, hogy a tudatos médiahasználatra helyeződjön a hangsúly. Emellett azonban nagyobb szerepet szánának annak, hogy a tanulók megismerkedjenek a média veszélyeivel, és az egyes médiumok, valamint a különböző művészeti alkotások elemzésének is az oktatás során. Fontosnak tartanák továbbá a médiának más tantárgyakba való jobb integrálását is.

Konklúzió

Jelen munkánkat azzal a feltevéssel indítottuk, hogy a médiaoktatás a hazai közoktatásban a többi oktatott tantárgyhoz képest másodrendű szerepet tölt be. Oktatását nem képzett médiatanárok végzik, ezáltal a rendelkezésre álló szűkös órakeretet sem használják ki megfelelően. A hangsúly többnyire a művészeti alkotások megismerésére és értelmezésére helyeződik. A tudatos médiahasználat nem kap teret az oktatás során. A rendelkezésre álló irodalom feldolgozásából kitűnt, hogy azok, akik minket megelőzően ezzel a kérdéssel a *Médiatudatosság az oktatásban* konferencia keretében foglalkoztak, megfogalmazták azt a gondolatot, hogy szükséges lenne a médiatudatosságra nagyobb hangsúlyt helyezni az oktatás során. A kérdőív kiértékelése során pedig láthattuk, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy oktatása a válaszadók tanulmányai során nem kap, illetve nem kapott elegendő figyelmet és hangsúlyt.

Összegezve, a szakirodalomban foglaltak és a kérdőív eredményei alátámasztani látszanak dolgozatunk azon felvetését, miszerint igenis szükség van olyan képzett médiapedagógusokra, akik megfelelő mértékben képesek a tanórák keretein belül a tudatos médiahasználatra oktatni a diákokat. Ez az a tárgy, amely lehetőséget biztosít arra, hogy a diákok átfogó ismereteket szerezzenek a különböző médiumokról, a média világról, veszélyeiről, valamint az ezekhez való tudatos viszonyulásról. Gyakorlati készségeket biztosít a különböző médiatartalmak gyártásához, amelyek szintén elengedhetetlenek a készség szintű használathoz, melyet a Nemzeti alaptanterv egyéb tantárgyak keretében adottnak vesz, illetve szükséges a diákok későbbi tanulmányaihoz.

Irodalom

- 31/1994. (III. 12.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv Tantervi alapelveinek kiadásáról, *Művelődési Közlöny*, 38(11), 737–766.
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, *Magyar Közlöny*, 147, 11367–11470.
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról, *Oktatási Közlöny*, 51(27), 2961–3117.
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, *Oktatási és Kulturális Közlöny*, 4(14), 2088–2301.
- Ábel Péter (1971). *Új Filmlexikon*. 1. kötet. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Guld Ádám & Dr. Maksa Gyula (2013). *A fiatalok kommunikációjának és médiahasználatának vizsgálata – tanulmány*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Hartai László (2018). A gomb és a kabát, avagy a mozgókép- és médiaoktatás alaptantervi szabályozása. *Apertúra*, ősz. <http://uj.apertura.hu/2018/osz/hartai-a-gomb-es-a-kabat-avagy-a-mozgokep-es-media-oktatas-alaptantervi-szabalyozasa/?fbclid=IwAR34Figm8Y93dm dPXgg uqs4 WYT4sacyPN0gf-C3E-q2nBR7g3QuwURdh1zg> Utolsó letöltés: 2020. 01. 13.
- Kovács István Vilmos (2014). A lisszaboni folyamat és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, július–augusztus, 153–174.
- Nagy Ádám (2016, szerk.). *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. Budapest: Excenter Kutatóközpont.
- Pálfi Erika (2013, szerk.). *Médiatudatosság az oktatásban. Konferenciakötet*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Absztrakt

A média folyamatosan jelen van az életünkben, használjuk a munkához, a szórakozásban, az oktatásban, az élet minden területén. Tudatosan használjuk? Vajon minden korosztály tudatosan használja? Az iskolában megtanítták a tudatos médiahasználatot a diákoknak? Egyáltalán mit értünk ma hazánkban médiaoktatáson? Ezek a kérdések adták munkánk kiindulópontját. A dolgozat két nagyobb tematikus egységre oszlik. Az első egységben a Nemzeti Alaptanterv médiaoktatásra vonatkozó részének rövid tárgyalása után következik az a rész, amelyben a médiatudatosság tárgykörét, a hazai médiaoktatás helyzetét, valamint a fiatalok médiahasználati szokásait vizsgáltuk meg. A második tematikus egységben egy általunk elvégzett kérdőíves felmérés eredményeit taglaltuk, és próbáltunk azokból releváns következtetéseket levonni. Bár nem volt lehetőségünk reprezentatív felmérés elvégzésére, ennek ellenére úgy gondoljuk, hogy ez a vizsgálat így is értékes eredményekkel szolgált. Kérdőívünket 301 válaszadó töltötte ki. Meglepő volt tapasztalni, hogy a médiaórák milyen nagy arányban zajlanak fókuszátlanul. Ezen túlmenően meglepő eredmény volt még, hogy milyen kevésbé frekvenciált a tudatos médiahasználat oktatása, annak ellenére, hogy a 2012-es, jelenleg is érvényben lévő Nemzeti alaptanterv nagy hangsúlyt helyez a médiatudatosság oktatására. Ezzel összhangban a kérdőívünket kitöltő válaszadók többsége is azt gondolja, hogy a médiaoktatásra igenis szükség van, valamint közel 50%-uk azt a választ adta, hogy a tudatos médiahasználatra kellene helyezni a hangsúlyt az oktatás során.

Sárospataki Barnabás

ELTE PPK

A pedagógiai helyzetekben rejlő szexualitás

*...egy mellőzött és tabusított téma értelmezési lehetőségei
egy empirikus kutatás fényében*

Az elmúlt öt tanévben, pályakezdő tanárként, majd (saját gyakorlatomat kutató, azt folyamatosan reflektáló) doktoranduszként folyamatosan szembetalálkoztam azzal a benyomással, hogy az iskolai helyzetekben napi szinten jelenik meg a szexualitás bizonyos rejtett formája tanár és diák viszonyában.

Az alapvető probléma ezzel kapcsolatban az, hogy az iskola világában a szexualitás olyannyira tabunak számít (különösen, ha tanár–diák viszonyban merül fel), hogy a gyakorlat és köznapi diskurzusok szintjén, de még a neveléstudományban sem igen találunk olyan értelmezéseket, melyek megkönnyítenék ezeknek a helyzeteknek az elbeszélését, elemzését, értelmezését. A téma elkendőzésével a pedagógiai folyamatokat jelentősen befolyásoló tényezőt hagyunk figyelmen kívül. Fontosnak tartom tehát, hogy olyan kutatások és ezek nyomán olyan diskurzusok jelenjenek meg, melyek mélységében járják körül ezt a témát, hozzájárulva a neveléstudományi tudás bővüléséhez, segítve a pedagógusok szakmai felkészülését és munkájuk (ön)értékelését, reflexióját.

Szexualitás a pedagógiai szakirodalomban

A szexualitás és a pedagógia kapcsolatának leginkább kutatott területe a szexedukáció. Még a nagy, összefoglaló munkák (Kehily, 2005; Epstein és mtsai, 2003) is (szinte) csak ilyen vonatkozásban járják körül a szexualitás iskolai szerepét. Ezzel magukban hordozzák azt az üzenetet, hogy a szexualitás csak formális módon, a pedagógiai folyamatok tárgyaként jelentkezhet, és elhallgatják azt, hogy azok tényezőjeként is szerepet játszhat. További munkákban (afféle rejtett hatásként) a nemi sztereotípiák, nemi szerepek, a társadalmi nemek iskolai megítélése képezi a szakirodalom tárgyát (Kelly, 1988; Duffy és mtsai, 2001; Stromquist, 2007; McFarland és mtsai, 2016). Ez már valamilyen szinten kapcsolatba hozható a szexualitás pedagógiai folyamatokra gyakorolt hatásával is. Ugyanakkor e munkák is sokszor inkább csak az oktatás szemszögéből elemzik a nemek szerepét (pl. a fiúk és a lányok szellemi képességeinek megítélése), s nem fókuszálnak a pedagógiai folyamatokban, interakciókban felbukkanó általánosabb jelenségekre.

Tanár és diák közt kibontakozó szexuális viszonyról értekező írást nem sokat találunk, de nemzetközi téren azért vannak munkák ebben a témában is (igaz, többségük

a felsőoktatásra vonatkozik). Bemutatják a részben átszexualizált tanári működést (Johnson, 2004), értekeznek mind a férfi (Sikes, 2006), mind a női tanárok (Johnson, 2004; McWilliam, 1996) és diákjaik közti plátói, vagy akár gyakorlatban is viszonzott szerelmi kapcsolatról. Megvizsgálják, hogy mitől függ e kapcsolatok társadalmi megítélése (Howell és mtsai, 2011; Dollar és mtsai, 2004; Ewing és Taylor, 2009; McWilliam, 1996; Allen, 2009, 2011), valamint értekeznek a társadalmi normák által felkínált szereplehetőségek összeférhetlenségéről (Sikes, 2006, 2010; Sikes és Piper, 2009; Angelides, 2009). Utóbbi kutatások nagy része elkerüli, hogy a vonatkozó eseteket mélyebben értelmezze (pl. kvantitatív adatokat gyűjt fiktív esetek megítélésével kapcsolatban). Másik részük ugyan fontos értelmezési lehetőségeket aknáz ki, azonban tárgyát szélsőséges esetek képezik, és jellemzően nem reflektál azokra a rejtett mechanizmusokra, határhelyzetekre, melyek bármely tanár–diák kapcsolatban előfordulhatnak.

Összességében tehát elmondható, hogy a vonatkozó szakirodalom egy olyan képet fest a szexualitás és a pedagógia viszonyáról, hogy a szexualitás csak formális módon (esetleg a nemi szerepek kapcsán) jelenhet meg széles körben az oktatási-nevelési helyzetekben. Azt képviseli, hogy a pedagógiai folyamatok deszexualizáltsága alól csak a botránykeltő, alapvetően etikátlan esetek jelentenek kivételt, melyek bár a sejtettnél nagyobb számban fordulnak elő, de mégiscsak extrémítások. Üzenetük tehát, hogy a szexualitás és a pedagógia összefonódottsága csak ilyen szélsőséges esetekben jelentkezhet.

A kutatás célja és tárgya

Jelen kutatás célja, hogy megnyissa az értelmezés lehetőségeit a tudomány és a gyakorló pedagógusok számára az olyan esetek reflexiójában, melyben tetten érhető a tágabban értelmezett szexualitás pedagógiai helyzetekre gyakorolt rejtett hatása. Ezt egy gazdag esetanyag összegyűjtésén keresztül teszi, melyeken különböző elméleti keretek magyarázó, értelmező ereje „tesztelhető”.

Ezt megelőzően ugyanakkor e kutatás láttatni (nem a szó klasszikusan tudományos értelmében bizonyítani, inkább illusztrálni) kívánja, hogy a szexualitás (bizonyos tágabban értelmezett, rejtett formája) potenciónalisán bármely tanár–diák kapcsolatban szerepet játszik. Tehát az e kutatásban felmutatott értelmezési lehetőségek minden pedagógus gyakorlatában relevánsak, s minden pedagógiai szereplőt meghívnak a szexualitás pedagógiában játszott szerepéről való gondolkodásra.

A kutatás során elsősorban azokat a mikrotörténeteket, tanár–diák interakciókat kerestem, melyekben rejtett, fel-felbukkanó módon kap szerepet a szexualitás. Másodsorban foglalkoztam olyan esetekkel, amelyekben egyirányú (vagy esetleg kétirányú), tartós, de plátói vonzalom formálja a tanár–diák viszonyt. Tehát hangsúlyosan nem foglalkoztam olyan esetekkel, melyekben a szexualitás akár a diskurzus témájaként, akár a tanár vagy a diák viselkedésében explicit módon jelenik meg, s különösen nem tekintettem a kutatás tárgyának azokat az eseteket, melyekben szexuális kapcsolat realizálódik tanár és diákja között.

E kutatás nem kíván általánosan érvényes kijelentéseket tenni, konkrét javaslatokat megfogalmazni a pedagógia számára. Pusztán „csak” annyit kíván elérni, hogy beindítsa a gondolkodást a területen, felvázolva és összevetve újszerű értelmezési és megközelítési módokat.

A kutatási módszerek

A kutatás egy elméleti és egy empirikus kutatás összefonódása során valósul meg. Az empirikus kutatás célja, hogy több forrásból és nézőpontból gyűjtsön össze olyan eseteket, melyekben a szexualitás (a fentebb említett rejtett formájában) jelenik meg a tanár–diák interakciókban és/vagy kapcsolatuk alakulásában. Ennek érdekében három fókuszcsoportos interjút készítettem másodéves tanár szakos hallgatókkal (akik saját középiskolai éveikből hoztak eseteket, már a leendő tanár szemével is reflektálva azokra), és négy egyéni interjút készítettem részben tanár szakos hallgatókkal, részben gyakorló tanárokkal. Ezek az interjúk hozzájárultak az esetanyag gazdagodásához és a nézőpontok színesítéséhez, ugyanakkor a legtöbb esetet saját tanári munkám és doktori kutatásom során készített etnográfiai terepnaplóból gyűjtöttem össze, tehát a *self-study* és az etnográfia módszeregyüttese is jelentős szerepet játszott a kutatás során. Ehhez érdemes tudni, hogy egy viszonylag nagyobb létszámú Budapest környéki négyosztályos gimnáziumban vagyok tanár (és osztályfőnök).

A kutatás során összegyűlt (számasságát tekintve: százas nagyságrendű) esetet, illetve résztvevői értelmezéshez köthető esetcsoportot társadalmi nézőpontból elemeztem oly módon, hogy az eseteket különböző témákhoz, (társadalom)elméleti megközelítésekhez rendeltem, miközben a szakirodalmi tájékozódást is vissza-visszaterő módon folytattam. Újra görcsö alá véve egyes eseteket, mélyebb elemzésre törekedtem, a leírt eseteket gazdagon szeljegyeztem, s ezek mentén összekapcsoltam, összehasonlítottam őket egymással. Tehát a kutatás során szerzett adatok, tapasztalatok, az ezek nyomán megfogalmazódó eredmények, gondolatok és következtetések, valamint a szakirodalmi feltárás folyamatos kölcsönhatásban volt egymással, melynek során elmélet és gyakorlat kölcsönösen megerősítette egymást. Ez fokozatosan vezetett újabb és újabb megállapításokhoz, az empirikus tapasztalatok által megerősített elméleti meglátásokhoz, értelmezésekhez.

Pár szó a kutatás érvényességéről

A hazai tudományos diskurzusokban (egyelőre) a tudományosság fontos kritériumai közé tartozik az, hogy az eredmények minél szélesebb résztvevői kör bevonásával (az általánosíthatóság igényével) és lehetőleg mérések során, az eredmények kvantifikálása és statisztikai elemzése során szülessenek meg. Különösen szokatlan az, hogy – mint jelen kutatásban – a kutató (részben) a saját maga által megélt helyzeteken keresztül, önelemzések során jusson eredményekre.

Éppen ezért kutatásom nem értékelhető a tudományosság „klasszikus” kritériumai mentén. Ezen írásban nem fogok részletesebben nyilatkozni a kvalitatív, valamint az etnográfiai kutatások tudományelméleti háttéréről, egyrészt mert ezt részben már korábbi írásaimban megtettem (Sárospataki, 2018a, 2018b), másrészt erről már hosszas és átfogó munkákat találunk nem csak a nemzetközi (Denzin és Lincoln, 2011; LaBoskey, 2004; Lasseonde és mtsai, 2009), de a hazai szakirodalomban is (Mészáros, 2014, 2017). Csak néhány fontos gondolatot fogalmazok meg az általánosíthatóság és az érvényesség tekintetében.

Kutatásom eredményei nem általánosíthatók abban az értelemben, hogy olyan eredmények születnének, melyek (bizonyos meghatározott valószínűséggel) egy adott populáció minden tagjára érvényesek. Az általánosítás abban az értelemben tehető meg, hogy azok a gondolatok, szempontok, elméleti keretek, gondolkodásmódok, melyeket ebben a kutatásban felhasználólok, azok az elméleti megfontolások, melyek a kutatás során születnek (!) (ez utóbbiak tekinthetők kutatási eredményeknek), bármely pedagógiai folyamat

értelmezésében fontos szerepet játszhatnak. A kutatás során összegyűjtött esetek pedig nem igazolják (a szó klasszikusan tudományos értelmében) a kutatási eredményeket, hanem szemléletes példaként, valamint az eredmények (elméletek) termékeny talajaként kapnak szerepet.

A megszokott tudományos gondolkodással szintén nehezen összeegyeztethető az, hogy saját (vállaltan szubjektív) értelmezéseim (ráadásul sok esetben a szintén általam megélt és interpretált esetekhez kötődően) mennyire tekinthetők érvényesnek, validnak. Kutatásom validitását nem az adja, hogy az eredmények objektívek (vagy az objektivitás látszatát keltik, hiszen a korszerű tudományfilozófia szerint a természettudományos eredmények sem objektívek), hanem az, hogy gazdagon reflektáltak, több irányból, mélyrehatóan értelmezettek. (További módszertani adalék, hogy témavezetőm szintén kutatást folytat abban az iskolában, amelyben tanítok, így terepnaplóm esetei gyakran két nézőpontból, majd e leírások egyeztetésével, közös reflexiójával kerültek lejegyzésre.) Az eredmények tehát nem objektíven igazolt valóságnak tekintendők, hanem alaposan körüljárt és több irányból is bemutatott hasznos elméleti konstrukcióknak, s mint ilyenek érvényesek.

Mínthogy a kutatás témájával kapcsolatban éppen azt gondolom a legnagyobb problémának, hogy rendkívül korlátozott az, ahogyan gondolkodunk a szexualitás pedagógiai jelenlétéről, kiemelten fontos az értelmezési lehetőségekre fókuszálni. A kvantifikálás éppen ettől veszi el a lehetőséget, hiszen a „számok mögött” gyakorlatilag nem lehet látni a jelenségek részletgazdagságát. Az általánosításhoz szükséges lépések során (melyek szükségszerűen leegyszerűsítők) nem elhanyagolható, hanem lényegi tartalmak kerülnek ki a kutatás fókuszából.

Jelen témával kapcsolatban ezt az is igazolja, hogy a fentebb már részben idézett

(többségében a tanár–diák szexuális kapcsolatának megítéléséről szóló) kvantitatív kutatások (Kelly, 1988; Duffy és mtsai, 2001; Stromquist, 2007; McFarland és mtsai, 2016; Angelides, 2009; Dollar és mtsai, 2004; Howell és mtsai, 2011, Fromuth és Holt, 2008) – véleményem szerint, melynek részletesebb igazolására itt most nincs mód – lényegi megállapításait a diskusszióban fogalmazzák meg, melyekhez a kvantitatív eredmények csak lazán kapcsolódnak. Először kvantitatívan igazolnak akár triviálisnak is

A megszokott tudományos gondolkodással szintén nehezen összeegyeztethető az, hogy saját (vállaltan szubjektív) értelmezéseim (ráadásul sok esetben a szintén általam megélt és interpretált esetekhez kötődően) mennyire tekinthetők érvényesnek, validnak. Kutatásom validitását nem az adja, hogy az eredmények objektívek (vagy az objektivitás látszatát keltik, hiszen a korszerű tudományfilozófia szerint a természettudományos eredmények sem objektívek), hanem az, hogy gazdagon reflektáltak, több irányból, mélyrehatóan értelmezettek. (További módszertani adalék, hogy témavezetőm szintén kutatást folytat abban az iskolában, amelyben tanítok, így terepnaplóm esetei gyakran két nézőpontból, majd e leírások egyeztetésével, közös reflexiójával kerültek lejegyzésre.) Az eredmények tehát nem objektíven igazolt valóságnak tekintendők, hanem alaposan körüljárt és több irányból is bemutatott hasznos elméleti konstrukcióknak, s mint ilyenek érvényesek.

tekinthető feltevéseket, majd olyan értelmezési ötleteket fogalmazzak meg (s szerintem ezek a valódi eredményei ezeknek a kutatásoknak), melyek nem vezethetők le a kvantitatív eredményekből, „csak” a kutatók teoretikus produktumai, melyekhez el lehetett volna jutni interjúk vagy résztvevői megfigyelések során is, sőt, valószínűleg az ilyenfajta adatgyűjtés még termékenyebb lett volna az értelmezések gazdagításában.

Fontos szem előtt tartanunk azt is, hogy a szexualitás (különösen amennyiben tágabban értelmezzük, ld. alább) jelenléte a pedagógiai folyamatokban nem tényszerű eseményekben nyilvánul meg, hanem leginkább az esetek résztvevőinek gondolati működése, értelmezése által válik jelenlévővé. Tehát célt tévesztünk, amennyiben tények felsorakoztatására vállalkozunk, minthogy nem tények, hanem (társadalmi) konstrukciók kölcsönhatása jellemző az elemzett helyzetekben.

Az, hogy a kutatás nemcsak értelmező kutatás, de (egyreszeit tekintve) önkutatás is egyben, szintén némi indoklásra szorul. Az önkutatás (*self-study*, autoetnográfia) előnye, hogy bár magában hordozza valamiféle értelmezési önmagába zárttság veszélyét (mely a fent már részletezett alapos reflektivitással kerülhető el vagy enyhíthető, valamint a kutatás szubjektív voltának folyamatos láttatásával helyezhető megfelelő keretbe), módot ad a rendkívül alapos elemzésre, hiszen a kutató igen mély ismeretében van az elemzett helyzeteknek és azok kontextusának, valamint résztvevői szerepe különösen inspiráló az értelmezésben, gondolati aktivitásban (ld. Bullough és Pinnegar, 2001; Mészáros, 2017).

Végezetül egy rendhagyó szempontból fogalmazok meg pár gondolatot a kutatás érvényességével kapcsolatban. Nem szokás, hogy a tudományos szövegekben a szerző saját hitelességét próbálja igazolni. Tekintettel azonban a kutatás jellegére, melyben a szerző személye nem szokványos hangsúllyal jelenik meg, erre is érdemes talán érintőlegesen kitérni. Azokon a tudományos fórumokon, melyeken az eddigiekben ismertettem jelen kutatásom, a hallgatóság részéről (de még saját magamra tekintve is egy-egy autoetnográfia olvasása közben) azt tapasztaltam, hogy a befogadó önkéntelenül is elkezdte a szerzőt értékelni, megkérdőjelezni hitelét. Különösen igaz ez jelen téma esetében, melynek kapcsán mindenképpen felmerül a kérdés, hogy én, a szerző hogyan kapcsolódom ehhez a témához, mit jelent számomra. Mivel a kutatás nem lélektani irányból értelmezi az eseteket, így különösen nagy a veszélye, hogy az olvasó e hiányt a szerzőre vonatkozó vélt (és jellemzően nem túl hízelt) tartalmakkal tölti fel. A részleteket nem ismertetve annyit mondhatok, tanári munkám során elkerültem az etikátlan szituációkat, szexualitásom iskolai jelenlétét folyamatosan reflektálom, és egy igen gyümölcsöző tanulási, fejlődési folyamatot tudhatok magam mögött. Az, hogy a témában kielégítő önismerettel rendelkezem, és döntéseim előremutatóak, szakmai-etikai szempontból a témavezetőmmel folytatott szakmai konzultációk, lélektani szempontból pedig a pszichológussal folytatott életvezetési terápiás alkalmak során nyert igazolást.

Mindazonáltal azt is gondolom, hogy szerzői hitelességem védelme nem kellene témájává váljon ezen írásnak, az e cikkben megfogalmazódó gondolatok lélektani sajátosságaim nélkül is értelmezhetők és értékelhetők (ugyanakkor a kutatás jellegéből adódóan fontos kutatói helyzetem láttatása és ismertetése mint társadalmi szubjektum). A mindenkori olvasónak azt javaslom, hogy az olvasás során a kutatás során születő értelmezésekre fókuszáljon, és ne a mögöttük rejlő szerzői pszichét próbálja elemezni.

Etikai kérdések

A kutatás témája számos etikai kérdést vet fel. Mint az Trethewey (2004) írásának szakirodalmi áttekintéséből is kirajzolódik, számos (feminista) kutató azért szorítaná vissza a szexualitás pedagógiai kapcsolatokban való jelenlétét, mert az szükségszerűen hatalmi visszaéléssel jár együtt. Az is etikai okokra vezethető vissza, hogy a tanár és diák közt

kialakuló szexuális kapcsolatra botrányként tekint a közvélemény. Ez a fajta etikai viszonyulás valóban szükséges szabályozó tényező. (Ugyanakkor sokszor leegyszerűsítő is, mint arra több szakirodalmi forrás is rámutat, pl. Angelides, 2009; McWilliam, 1996; Johnson, 2004; Sikes, 2006; Sikes és Piper, 2009; Skelton, 1997; Jagodzinski, 2006.) Jelen írás kereteibe nem fér bele, hogy ebből az irányból is elemezzük, értékeljük a szexualitás iskolai jelenlétét (bármilyen fontos szempontokról is van szó). Viszont a félreértések elkerülése végett hangsúlyoznám, hogy kutatásomnak és az általam szorgalmazott szemléletnek semmiképpen sem célja a szexualitás teljes szabadjára engedése a tanár–diák kapcsolatban. Éppen ellenkezőleg: a téma alapos körüljárásának, kiterjesztésének a célja részben az, hogy az oktatási-nevelési helyzetek reflexiója által (adott esetben a tanár önértékelése és önszabályozó tevékenysége során) visszaszoruljanak a szexualitással kapcsolatos etikátlan esetek és visszaélések.

Ezzel összefüggésben még komoly etikai körülménytést igényel a téma kutatása. Az interjúk esetében fel voltam készülve az esetlegesen megterhelő emlékek, élmények felidézése során bekövetkező nehézségek kezelésére (adott esetben segítő szakember bevonására), s ha szélsőséges helyzet nem is alakult ki, volt olyan interjúalanyom, akivel még az interjú után gondot fordítottam élményeinek újbóli átbeszélésére, rendezésére.

A kutatás önkutatási jellege ezeken túl speciális etikai kockázatokat rejt magában, minthogy magában hordozza a tanári és a kutató szerep összerosódását, s az ebből fakadó tisztázatlan helyzetek kialakulásának lehetőségét. Ennek megelőzése (mint azt már korábban bővebben is kifejtettem, ld. Sárospataki, 2018a, 2018b) az alaposan reflektált kutatói döntések meghozatalán keresztül történik (Sikes, 2010; Robinson, 2014; Mészáros, 2017), részben önszabályozó módon, részben témavezetőm szakmai felügyelete folytán.

Az autoetnografikus és narratív jelleg növeli a kutatásban részt vevők beazonosíthatóságának valószínűségét is, ezt bizonyos (a kutatás szempontjából nem feltétlenül releváns) részletek, összefüggések elhallgatásával lehet enyhíteni. A téma résztvevők számára történő ismertetése, a közös gondolkodás is problémákat szülhet a tanár–diák kapcsolatban. Ezzel és a fentebbi problémával külső döntés következtében nem kellett (különösebb mértékben) számolnom, mivel az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Kutatásetikai Bizottsága csak azzal a megszorítással engedélyezte kutatásom, hogy nem szólaltathatok meg olyan szereplőket, akik munkahelyemhez kapcsolódnak (még több éve érettségizett diákjaim interjúztatására sem kaptam engedélyt).

(Megjegyezném azonban, hogy ezzel a döntéssel csak részben tudok egyetérteni, mivel e szereplők elhallgatásával nemcsak védelmük valósult meg, de önképviselőktől, ágenciájuktól is meg lettek fosztva. Továbbá fontosnak tartom, hogy e témával megfelelő keretek közt a diákokkal közösen is foglalkozzunk. Hiszen ők ugyanolyan érintett szereplők, s gondolkodásukat, reflexióikat ugyanúgy korlátozzák, megnehezítik a témával kapcsolatos egyszerűsítések és tabuk – mint az a hallgatókkal végzett fókusz-csoportos interjúk során is kiderült.)

A résztvevői viszonyulás a tanár–diák szexualitáshoz

Már a kutatás kezdeti szakaszában fontos eredmények születtek, ugyanis szembesülnöm kellett a résztvevők (és személyes környezetem) témához való hozzáállásával. Bár kellően körültekintő magyarázat után sokan elismerték a téma kutatásának fontosságát, alapvetően idegenkedés, meglepődés, megkérdőjelezés övezte a munkát.

A hallgatói (és tanári) interjúk közel sem voltak annyira termékenyek, mint reméltem, több okból kifolyólag. Mindenekelőtt azért, mert a résztvevők nem voltak képesek olyan

eseteket felidézni, melyekre a kutatás elsősorban vonatkozott. Eltolódott a fókusz olyan témák irányába, mint például a tanárok nemének hatásával kapcsolatos vélekedések, vagy a diákok neme és viselkedése közötti vélt összefüggések. A szexualitással kapcsolatos esetek közül szinte kizárólag a botrányleltő és szélsőséges történeteket lehetett előhívni (ezekből ugyanakkor meglepően sokat). A résztvevők képtelenek voltak olyan eseteket felidézni, melyekben a szexualitás *rejtetten* van jelen tanár és diák viszonyában. (Ez, ahogy nőtt a gyakorlatom az interjúztatásban, úgy is csak egészen kis mértékben javult.)

Amennyiben egyik-másik résztvevő mégis képes volt (ha nem is feltétlenül konkrét eseteket, de legalább) vélekedéseket megfogalmazni a rejtett tanár–diák szexualitással kapcsolatban, az értelmezés (naiv) pszichológiai nézőpontból történt, társadalmi szempontok igen nehezen kerültek elő. (Érdekesség, hogy ez még egy olyan interjúalanyra is igaz volt, aki tanári hivatása mellett társadalmi fókuszú pedagógiai kutatómunkát végez.)

Jellemző volt, hogy az említett esetekben „valaki más” (az iskolatárs, a kolléga) volt érintett, s benyomásom az volt, hogy ennek nem (elsősorban) az volt az oka, hogy a résztvevő el akarta hallgatni saját eseteit, hanem sokkal inkább az, hogy a saját helyzetét nem tudja ilyen módon értelmezni.

Bár nem képezi a kutatás részét, fontos, a kutatáshoz érintőlegesen kapcsolódó tapasztalat az, ahogy a személyes és szakmai környezetem reagált a témára: a fent említett érzelmi reakciókkal. Jellemző volt, hogy egyből a saját érintettségre voltak kíváncsiak (némi élccel a hangjukban). A környezet viszonyulásában igen izgalmas az a kétarcúság is, hogy míg általánosságban beszélgetve a témáról a társadalmi normák által előírt távolságtartás, „óvatos visszakerdezés” vagy már-már a megbotrányleltés jellemző, addig egyes pedagógiai esetek spontán résztvevőiként (különösen férfi barátaim esetében) rájuk is jellemző a szexuális szempontú bevonódás. Tehát ilyenkor éppen úgy viselkednek, mint amit a környezetem részeként elítélnek. (Igaz, jellemzően nem ugyanaz az „ítélkező” és a bevonódó személy, de számomra ezek a tapasztalatok a környezet kettősségeként és álszemérmességeként csapódnak le.) Mindezt az alábbi terepnaplórészlet illusztrálja.

A szituáció a következő: osztályom jelentős része egyik alkalommal részt vett egy olyan tánccházón, melyet népművészeti egyesületünkkel havonta rendezünk. Én a zenekarban ülök, egyik jóbarátom mellett. Így írok erről etnográfiai terepnaplómban:

Megjönnek utoljára a csajszi is. Odaintegetnek. XY nagyon feltűnően. <A barátom> meg is jegyzi: „Ez a lány nagyon szeretné láttatni, hogy ismer téged.” YZ: „Szabad idejönni a backstage-be?” Viharászva, lelkesen üdvözölnek. Zavarban vagyok, nem tudok felszabadultan reagálni, félek a barátaim megítélésétől, hogy ilyen közvetlen viszonyban vagyok velük, félek a pajzán viccelődéstől, az ilyen jellegű értelmezéstől. <A barátom> viszont „szemérmetlenül” tesz nekem jó néhány megjegyzést XY „isten adta tehetségére...” <értsd: feltűnően nagy kebleire>

Mindezeket túl szemléletes az a tény is, hogy a kutatás etikai engedélyeztetése több mint fél éven át húzódtott. A visszautasítások indoklása (véleményem szerint) részben olyan dolgokra vonatkozott, melyeket más téma esetén jóváhagytak volna (mint ahogy doktori kutatásom tervét elsöre jóváhagyták, holott az olyan általános témát (tanár–diák személyes kapcsolat) ragad meg hasonló módszertani eszköztárral, melynek részeként akár elképzelhető lett volna jelen kutatásom is).

Mindez párhuzamba állítható a téma szakirodalmi megközelítésmódjával is (ld. fentebb). Összefoglalva, hogy jellemzően a szexualitás témájához csak érintőlegesen kapcsolódó esetek kerülnek terítékre. Amennyiben pedig mégis közel kerülünk a tanár–diák szexualitás témájához, akkor erőteljes reflektálatlansággal találkozhatunk.

Szemléletesen az jelenthető ki, hogy a tanár–diák szexualitáshoz való hozzáállás megreked a tagadás–megbotránkozás–eltréfálás háromszögében. Tehát a szereplők (vagy az adott eset ismerői) vagy nem veszik észre a szexualitás rejtett szerepét, vagy, ha nagyon szembeötlő, akkor reflektálatlanul elítélik (jellemzően valamilyen pszichológiai problémával magyarázva az esetet), vagy pedig viccet csinálnak belőle, humorral söprik félre a mélyebb értelmezés, bevonódás lehetőségét.

Minden tanár érintett(?)

Pályakezdő tanárként eleinte a saját gyakorlatommal kapcsolatban lettem figyelmes arra, hogy a szexualitás (rejtett formája) lépten-nyomon megjelenik a pedagógiai helyzetekben. Ezzel kapcsolatban csak két példát emelek ki terepnaplóból:

- Hány éves a tanár úr, ha szabad ilyet kérdezni?
- 26.
- Akkor egy évvel fiatalabb a barátomnál...

- Jaj, képzelje tanár úr, magával álmodtam!
- <zavarodottan nézek rá>
- Jaaa... De nem olyat!
- <...>
- Sieltünk <a karjaival mutatja> ...de nagyon jó volt!

Ez csak két kiragadott példa a napi szinten tapasztaltak közül. Beszédem az a tény, hogy a doktori kutatásom etnográfiai terepnaplójának közel felét (!) találtam relevánsnak ebben a témában. (Igaz, ehhez hozzátartozik az is, hogy a doktori kutatásom során elsősorban a tanár és diák közti személyes kapcsolatra fókuszálok, de az is igaz, hogy sokszor a teljes napom viszonylag átfogó leírását tartalmazza.)

Később azonban azt tapasztaltam, hogy korántsem csak saját gyakorlatomban és nem is csak a fiatal (vagy szexualitásában „aktív”) tanárok esetében jellemző a szexualitás fel-felbukkanása. Csak hogy néhány példát említsek:

Fültanúja voltam egy diákok közti beszélgetésnek, mely arról szólt, hogy az egyik idős (különben nagyon távolságtartó) kollegámról (a feleségétől, aki szintén tanár) megtudták, hogy beszerzett egy kondigépet. Az egyikük tréfás túlfűtöttséggel megjegyezte: „Láttad, ahogy megfeszült a bicepsz, ahogy a táblára rajzolt?” Ehhez az esethez hasonlóan számos olyan diákbeszélgetést hallok, amelynek során a tanárok öltözködését, külső megjelenését értékelik, sokszor abban az összefüggésben, hogy mennyire vonzó (általánosságban, vagy akár a beszélgető diákok számára).

Egyik-másik idős kollegámmal kapcsolatban élő pletyka, hogy meleg. Ennek a feltételezésnek azonban semmilyen tényszerű alapja nincs. Ezért gyakori beszéd-téma (azzal összefüggésben, hogy a pletyka vajon igaz-e, vagy nem), hogy lehetséges-e az, hogy valaki egyedül éli le az életét (ennek kapcsán az aszexualis létéről való gondolkodás), amennyiben pedig hitelt adnak a pletykának, arról szokott beszélgetés folyni, hogy melyik fiúdiákokhoz vonzódik, és ez hogyan befolyásolja (a beszélgető diákok szerint) a velük kapcsolatos pedagógiai helyzeteket.

A fókuszcsoportos interjúk során számolt be egy résztvevő arról, hogy osztályukban a fiúk közt jellemző volt az a gondolatkísérlet-játék, hogy válaszolniuk kellett arra, hogy két adott, számukra visszatásztó, idős nőtanár közül melyikkel közöszlőnének inkább.

A fenti szélsőséges (ugyanakkor nem ritka) példákkal azt próbálom illusztrálni, hogy a diákok gondolkodásában olyan tanárokkal kapcsolatban is felbukkan a szexualitás, akikről azt a legkevésbé sem gondolnánk. Ezeken túl még számos olyan példát hozhatnék (ha lenne rá terjedelmi keret), amelyek nem ennyire meglepőek. Összességében kijelenthetem, hogy tapasztalatom szerint (potencionálisan) bármely tanár és bármely diák esetében megjelenhet a rejtett szexualitás. Egyik interjúalanyom ezt a következőképpen foglalta össze:

„A tanár egy osztálytermi szituációban a teljes személyiségével van jelen, beviszi önmagát, így a szexualitását is, akár akaratlanul... hiszen még a tudás is lehet vonzó. Ez ellen nem kell tenni, viszont nagyon ügyelni kell arra, hogy nem szabad túltolni.”

E tapasztalatok szakmai reflexiójához, elemzéséhez kerestem (és találtam) elméleti megközelítéseket, szakirodalmat. A kiinduló kérdés, hogy mit értünk tágabb értelemben vett szexualitás alatt, majd, hogy ez a tágabban értelmezett szexualitás valóban átitathatja-e ilyen teljesszerűen a pedagógiai helyzeteket (mint ahogyan azt a fenti interjúidézet állítja). S amennyiben igen, milyen módon teszi ezt, hogyan fonódik össze a pedagógiai helyzetekkel, s milyen elméleti irányból lehet ezekhez az esetekhez közelíteni.

E kérdések körüljárása előtt azonban – egyet még hátralepve – pár szóban érdemes kitérni egy általánosabb témára.

Személyes és szakmai szétválasztása

A szexualitás pedagógiai helyzetekben való elfojtottsága (a fentebb már említett etikai okokon kívül) hangsúlyosan vezethető vissza a nyilvános és a privát szféra disztinkciójának hagyományára (Epstein, 2003). A pedagógiai kultúra ezt az elvet elsősorban a pszichológiától örökölte, melyben sokáig egyeduralkodó (és ma is széles körben vallott) elv, hogy a terapeuta csak és kizárólag szakmaiságában lehet jelen a kliensei számára, személyiségét le kell válassza a terápiás kapcsolatról. Ez a „szétválasztási paradigma” igen erősen tartja magát a mai pedagógiai gyakorlatban is.

Ugyanakkor ez az elv erősen megkérdőjelezhetővé válik jelenkori (posztmodern, információs stb.) társadalmunkban, mind általánosságban (Ford, 2011), mind a pszichológia területén (Norcross, 2010; Pipes és mtsai, 2005; Taber és mtsai, 2011; Scandell és mtsai, 1997; Sullivan, 1993). A pedagógiai szakirodalomban pedig számos olyan kutatást találunk, melyek nemhogy magától értetődőnek tartják, hogy személyes és szakmai együttesen alakítják a tanári identitást, szerepeket (Bernstein-Yamashiro és Noam, 2013; Day és mtsai, 2006; Farrell, 2014; Zrinszky, 1994), de több esetben kifejezetten megtermékenyítőnek tartják, hogy a pedagógus a személyiségével, érzelmeivel stb. is részt vegyen a pedagógiai folyamatban (Rodgers és Scott, 2008; Shoffner, 2009; O’Connor, 2008).

Természetesen fontos bizonyos (igaz, adott esetben: rugalmas) határok kijelölése, a határookra való reflektálás. Azonban a szétválasztás a szó szoros értelmében nem lehetséges, a pedagógus mindenképpen megjelenik az iskolai térben valamilyen személyiségként is. Saját tanári gyakorlatomban és doktori kutatásom során is azt tapasztalom, hogy a diákok igénylik is ezt, bevonódottabban vesznek részt az oktatási (és nevelési) folyamatokban, ha személyiségként is tudják látni a tanárt, illetve hiteltelen számukra az, hogyha a tanár látványosan igyekszik elfedni személyiségegyeit az iskolai helyzetekben. (Továbbá, amennyiben a tanár hozzáférhető a diákok számára a közösségi hálón, fontos, hogy tanári szerepe és a közösségi hálón mutatott kép kongruens legyen; ld. Mazer és mtsai, 2007; 2009.)

Ennek egyfajta aleseteként a tanár (és a diák [!]) nem tudja teljes mértékben az iskolai téren „kívül hagyni” (tágabb értelemben vett) szexualitását. Mint a fentebb már bemutatott példákbl is látható, ha a tanár szexualitása megfigyelhető, megragadható a diákok számára, akkor azért, ha pedig nem, akkor éppen azért válik szexualitása az iskolai diskurzusok részévé. Az iskola szereplői által konstruálódik valamiféle „iskolai szexualitása” (vagy aszexualitása), és ez többé-kevésbé hatással van pedagógiai kapcsolataira, így a pedagógiai folyamatokra is.

Mit értünk tágabb értelemben szexualitás alatt?

A fentiekben már megtörtént egyfajta különbségtétel, szétválasztás a szexualitás szűkebb és tágabb értelmezése közt, mind a kutatásba bevont esetek körének megjelölése során, mind abban, hogy folyton „rejtett”, illetve „tágabban értelmezett” szexualitást említ a szöveg. A szexualitásról szóló átfogóbb szakirodalmak több lehetséges definíciót is megfogalmaznak. Smith és Williamson (1985, idézi: De-Malach, 2016) három pontban határozzák meg, mit érthetünk tágabb értelmezés alatt (ahogy ők írják: a szex és a szexualitás közti különbséget). A szexualitás (1) nem csak a genitáliákkal, hanem a teljes emberi testtel kapcsolatos, (2) nem különálló cselekedet(ek), hanem egy folyamatosan létező körülmény, (3) ezekből adódóan minden emberi kapcsolat része (mivel az emberi kapcsolatok elsődleges médiuma a test).

Ezzel összefüggésben én úgy fogalmaznék, hogy az ember szexuális működése (viselkedése) nem a konkrétabb értelemben vett szexuális viszonytal „kezdődik”. Minden emberi kapcsolatban ott van valamiféle látens szexualitás, mely egyrészt előzménye és feltétele a konkrét szexuális viselkedésnek, másrészt a háttérre annak, ahogyan az emberi kapcsolatokban a szereplők kisebb vagy nagyobb mértékben megélik (vagy éppen elutasítják, ám ekkor is a szexualitásukkal való összefüggésben) azt, hogy potenciónalis szexuális cselekedetek aktorai lehetnek.

Utóbbi megfogalmazást azért is tartom fontosnak, mert hangsúlyoznám, hogy nem arról van szó, hogy definiálok egy olyan tág és általános szexualitás-fogalmat, mely definíciójából adódóan minden emberi kapcsolatnak része, és aztán bemutatom, hogy lám-lám, része a pedagógiai helyzeteknek is. E tágabban értelmezett szexualitás ugyanis hasonló jellegzetességekkel bír, hasonló emberi működésmódokkal kapcsolatos, mint a szűkebb értelemben vett szexualitás. Továbbá: az átmenet a kettő közt természetesen folytonos, a szétválasztás nem egyértelmű.

Ebből adódóan a szexualitás jellegzetességeiből kiindulva fogunk tudni elemezni olyan pedagógiai helyzeteket, melyeket nem tekintettünk volna a szexualitás témaköréhez kapcsolódó eseteknek, holott a szexualitásra jellemző hatások alakítják. Továbbá rányíthat a szemünk arra, hogy lehetséges, hogy az adott pedagógiai helyzet (hiába helyeztük mi azt ezen értelmezési kereten kívülre) más szereplők számára úgy értelmeződik, hogy szexualitást élnek meg benne.

A tágabban értelmezett szexualitás a pedagógiai helyzetekben

Kis számban ugyan, de találunk olyan szakmai írásokat, melyek a szexualitás pedagógiai helyzetekben betöltött pozitív, előremutató, termékeny szerepéről írnak (Trethewey, 2004; Cohler és Galatzer-Levy, 2006; Hull, 2002; McWilliam, 1995; McWilliam és Jones, 1996; Alston, 1991; Pensoneau-Conway, 2009; Burch, 1999). Mint azt már fentebb jeleztem, ennek az írásnak nem tárgya az, hogy hosszasan értekezzen „jó” és „rossz” szexualitásról, a szexualitás pedagógiai szerepéről, a szexualitás terén meghozandó

pedagógiai döntésekről. Ezért az itt említett munkák kapcsán csak azt hangsúlyoznám, hogy a szexualitásra máshogy, tágabb értelemben tekintenek, mint a fentebb már hivatkozott számos írás. Más, hasonló szemléletű kutatók egészen addig a (provokatív) kijelentésig jutnak, hogy a szexualitás nem pusztán áthatja a pedagógiai helyzeteket, hanem a pedagógiai folyamat tulajdonképpen szexuális aktusok sorozata (Gallop, 1992, 1995; Pryer, 2001).

Ezen írások közül számos él az *eros* ógörög fogalmával. Ez egy olyan mély vonzalmat, érzést takar (elsősorban a platóni értelmezés szerint, összefüggésben a plátói vonzalom kifejezéssel), mely a másik személy testiségén túlmutató (!) (belső) szépsége felé irányuló kontemplatív figyelemben tud megnyilvánulni, s a spirituális igazság, tudás (!) felismerésén keresztül vezet az erotikus vágy megélése felé (!). Az *eros* inspirálja a (transzcendens) tudás (!) keresésére mind a szerelmeseket, mind a filozófusokat (!).

Hosszasabb elemzés híján felkiáltójelekkel emeltem ki azokat a kulcsszavakat, melyek e fogalomban összekapcsolják egymással a szűkebb és tágabb értelemben vett szexualitást (a fentebb írt gondolatokkal összhangban), valamint a pedagógiai folyamatokat is megidéző kifejezések jelenléte is feltűnhet.

S bár e fogalom (azt gondolom) valóban igen beszédes, a fentebb idézett írásokban kevés konkrétumot találunk arra vonatkozóan, hogy ez a fajta *eros* hogyan jelenik meg, hogyan érhető tetten, milyen módon realizálódik a pedagógiai helyzetekben. Az alábbiakban az ezekben felmerülő értelmezési ötleteket gyűjtöm össze és egészítem ki továbbiakkal. Előtte viszont még kitérnék arra, hogy a saját kutatási tapasztalatom is az, hogy néha ez a hatás, körülmény, melyet a szerzők az *eros* fogalmával írnak le, nagyon nehezen megragadható. Saját magam számára a „csillogó szemek” címkével szoktam jelölni ezt a pedagógiai kapcsolatban megjelenő benyomást. Bár tudnék erre példát hozni terepnaplóból, ennek egyrészt terjedelmi akadályai vannak, hiszen hosszú időn keresztül formálódó kapcsolatok esetsorozatában bontakoznak ki, másrészt az a meglátásom, hogy a konkrét esetek összességéből nem adódik ki az a holisztikus, homályosan jelenlévő érzet, amelyet szemléltetni igyekszem.

Ezért az alábbiakban egy történet összefoglaló leírását adom.

Az idei tanévben kaptam egy olyan csoportot, melyben többségében olyan diákok voltak, akiket már két éve tanítottam, azonban volt néhány (zömmel lány) tanuló, akikkel nem volt korábban kapcsolat. Érezve azt, hogy így nehezen kapcsolódnak be az órai folyamatokba (s magamon is érezve, hogy idegenek számomra, jellemzően figyelmen kívül hagyom őket az órán), igyekeztem többször is beszélgetést kezdeményezni velük (tanulmányi kérdésekről). Azt reflektáltam magamban, hogy sikerül-e integrálódniuk az tanórai folyamatokba, kialakul-e valamiféle kapcsolat köztük és közttem. Hogy a törekvésem sikeres volt, úgy észleltem, hogy felfigyeltem arra a (más, korábbi esetek kapcsán már ismerős) benyomásra, hogy úgy érzekelem, hogy „csillogó szemekkel figyelnek” az órán. Voltak ennél tényszerűbb jelenségek is, pl. rámmosolyogtak, köszöntek a folyosón, rajzoltak valami apróságot a dolgozatukra, magamon is észleltem, hogy szépnek látom őket (de nem kizárólag testi vonásaik tekintetében, hanem valahogy mélyebben, a személyük egészére vonatkozóan). Azonban a legmarkánsabb tapasztalat ez a megfoghatatlan „csillogó szemek”-benyomás volt.

Kiemelendő ebből a történetből, hogy nem a vonzalom alakult ki előbb, hanem (inkább) a pedagógiai célok érdekében meghozott döntések eredményezték ezt a viszonyt. (Bár egy kicsit a tyúk és a tojás esetéről beszélhetünk.) Ugyan könnyen lehetne mondani, hogy nincs szó szexualitásról ebben az esetben, csupán személyesebb, közvetlenebb kapcsolat alakult ki köztünk. Ennek a közvetlenségnek azonban (megélesem szerint) igenis volt egy olyan vonulata, mely teoretikusan vezethetne

ahhoz, hogy akár ők irántam, akár én irántuk erotikus vágyat éljünk meg (vö. az *eros* definíciójával) és ezáltal vezethetne akár ezen vágyak bizonyos mértékű (pl. verbális) realizációjához. Még az is lehetséges, hogy gondolati szinten ez meg is történt (pl. valamilyükben). Ami viszont mindenképp kijelenthető, hogy közvetlenebbé váló (és hangsúlyoznám: az oktatási célok tekintetében általam egyértelműen termékenynek ítélt) kapcsolatunk alakulásában volt egy olyan tényező, körülmény, mely a szexualitás tágabban értelmezett fogalmával írható le, ugyanakkor nemigen ragadható meg tényszerű jelenségekben.

Mindazonáltal kutatásom során arra jutottam, hogy sok esetben sokkal jobban is körülírható, hogy milyen módon kapcsolódik össze a szexualitás a pedagógiai helyzetekkel. Az alábbiakban ezeket (mint kutatásom egyik legfontosabb eredményeit) mutatom be.

A pedagógiai helyzetekben jelen lévő szexualitás forrásai és elemzési lehetőségei

Az alábbiakban bemutatok néhány olyan elméleti keretet, mely termékeny lehet a pedagógiai helyzetekben megjelenő szexualitás eseteinek elemzésében. Ugyanakkor ezek a szempontok egyben valamiféle magyarázatát is adják annak, „hogyan kerül a csizma az asztalra”. E tényezők nem annyira okozzák a szexualitás jelenlétét, hanem inkább olyan körülmények, források, melyek megragadhatóbbá teszik azt, hogy miért és hogyan van jelen a szexualitás a pedagógiai helyzetekben.

A dominanciáért folyó küzdelem, hatalmi játszmák

Elvitathatatlan tény, hogy bár már legalább egy bő évszázada vannak olyan pedagógiai törekvések, melyek a tanár–diák kapcsolat hatalmi polarizációját igyekeznek csökkenteni, a tanári dominancia mégis markánsan jelen van a pedagógiai kapcsolatokban és számos gyakorló tanár gondolkodásmódjában. Míg azonban a nem is annyira távoli múltban a tanári hegemonia egyértelműen rögzített volt az iskolai és társadalmi normák által, a tanár hatalmi pozíciója az elmúlt évtizedekben megrendült, megkérdőjelezhetővé vált. Ezzel összefüggésben a tanárok és diákok viselkedését szabályozó normák egyértelműsége is csökkent, teret adva annak, hogy más (pl. a nemi szerephez köthető) viselkedéselemek jelenjenek meg interakcióikban.

Elvitathatatlan tény, hogy bár már legalább egy bő évszázada vannak olyan pedagógiai törekvések, melyek a tanár–diák kapcsolat hatalmi polarizációját igyekeznek csökkenteni, a tanári dominancia mégis markánsan jelen van a pedagógiai kapcsolatokban és számos gyakorló tanár gondolkodásmódjában. Míg azonban a nem is annyira távoli múltban a tanári hegemonia egyértelműen rögzített volt az iskolai és társadalmi normák által, a tanár hatalmi pozíciója az elmúlt évtizedekben megrendült, megkérdőjelezhetővé vált. Ezzel összefüggésben a tanárok és diákok viselkedését szabályozó normák egyértelműsége is csökkent, teret adva annak, hogy más (pl. a nemi szerephez köthető) viselkedéselemek jelenjenek meg interakcióikban.

A szexualitás pedagógiai térben való megjelenítése részben e normák fellazulása miatt válik lehetővé, és sok esetben a hatalomért folytatott játszmákként bontakozik ki. A helyzet összetettségét az adja, hogy így egy olyan ingoványos „küzdőtér” jön létre, melyben a tanárnak és a diáknak is (hatalmi) érdekében állhat, hogy szexualitását „szinre vigye”. A tanár kiterjesztheti hatalomgyakorlásának területét a tanulmányi, értékelési és előmeneteli kérdéskörön túl, s szexuális téren is hatalmat gyakorolhat diákjai fölött. (Nem feltétlenül konkrét tettelegességig menően – bár sajnos rengeteg ilyen esettel is találkoztam a kutatás során –, hanem akár csak verbálisan, vagy csak fiktív téren.) Továbbá, amennyiben egy tanár vonzó diákjai számára, kihasználhatja ezt a tulajdonságát abban, hogy számára kényelmesebb pedagógiai szituációkat teremtsen. Ugyanígy a diák is profitálhat abból, hogy szexuális vonzerejét (egyfajta bourdieu-i szimbolikus tőkeként, vö. Bourdieu, 2000, 2002) felhasználva kedvezőbb helyzetbe jut a tanórai helyzetekben. A helyzet további összetettségét az adja, hogy bizonyos tanárok, illetve diákok éppen azért igyekeznek távol maradni az ilyen helyzetektől, mert tartanak attól, hogy kiszolgáltatott (vagy a diákok esetében: még kiszolgáltatottabb) pozícióba kerülhetnek egy ilyen hatalmi játszmában.

Szemléletes az egyik interjúalanyom által ismertetett esetcsoport. Volt gimnáziumi osztályában bizonyos lányok öltözködésükkel, megjegyzéseikkel provokáltak egyes (idősebb, kisebb tekintélyt élvező) férfitanárokat. Az említett tanárok gyakran odáig jutottak, hogy csevegőalkalmazásokon keresztül flörtölni kezdtek tanítványaikkal, apró bókokat küldtek, melyeket a diáklányok látszólag készségesen fogadtak, valójában pedig (általában a szóban forgó tanár[ok] órái előtt) megsztottak az egész osztállyal, nevetségessé téve a pedagógust. Talán nem szükséges részleteznem, hogy milyen markáns hatást gyakorolhat mindez a tanár és az osztály kapcsolatára, s ezen keresztül a pedagógiai helyzetekre.

A fenti példa jól mutatja azt, hogy milyen kölcsönös (lekötelezettségi tőkén keresztül megvalósuló) függőségi viszonyok alakulhatnak ki, melyben a fenti diáklányok tanári kivételezéshez, a tanár pedig szexualitással kapcsolatos hiányérzeteinek (igaz, a fenti esetben csak töredékes) megszüntetéséhez jut.

Az, hogy a szexualitás milyen hatalmi előnyökkel járhat az egyes pedagógiai szereplők számára, meglepően triviális számos diáknak, s nem ritkák az ezzel kapcsolatos diskurzusok. Ezt illusztrálják az alábbi terepnaplórészletek:

XY <izmos, feltűnően öltözködő srác> kifejti nekem, hogy, ha ő tanár lenne, köldökig kigombolt ingben menne be órára, „hadd villanjon ki a bimbi!” Akkor egyből rá figyelne mindenki, nem is lennének fegyelmezési problémái – vélekedik.

Három általam nem tanított lány, valamint XZ <általám tanított (feltűnően vonzó megjelenésű) lány, rossz jegyei vannak az általam tanított tantárgyból> és én beszélgetünk a padoknál.

Lány1: ...messziről úgy tűnik, hogy... (már nem emlékszem, mi)

Én: (indokolatlanul tematizálok saját megjelenésem – vajon miért teszem? – ezzel a tréfás közbevetéssel) ...nem nagy ügy. Messziről én is szépnek tűnök.

Lány1-3 (kórusban): Á, közlől is jól néz ki, tanár úr! (Tréfásan mondják, így ironikusan is értelmezhető, ugyanakkor olyan benyomásom van, hogy az ironián túl van a megjegyzésnek komolyságtartalma, vagy legalábbis valamiféle keresett izgalom, melyet a humoros hangvétellel lepleznek.)

Lány1: És jó a pólója a tanár úrnak...

(Valamelyikük még közbeveti: kár, hogy nem tanítom őket, mert akkor mostantól jobb jegyeket kapnának)
Lány2 (ennek hatására rákontráz): ja igen... nagyon jó! Kiemeli az izmait!
XZ: Kár a gözért, nincs hatása az ilyesminek. Egy időben én reggelit is vittem neki. Reggel (!) kávéfőztem... (!) De semmi.

Az, hogy a diákok beszédében ennyire gyakran előkerül a szexuális vonzerő vagy a flört mint a tanárt befolyásoló tényező, bizonyára összefügg azzal a tágabb társadalmi kontextusban megfigyelhető folyamattal, hogy a testiség és a szexualitás egyre fokozottabb mértékben és egyre több területre kiterjedően kommercializálódik (mint arra fentebb idézett interjúalanyom is utalt gondolatainak kifejtése során).

A nemi szerepek konstrukciója

Francis és Skelton (2001) olyan eseteket mutatnak be tanulmányukban, melyek során férfitanárok saját maszkulitásukat konstruálják a pedagógiai helyzetekben (ezáltal jellemzően hatalmi pozíciójukat erősítik). Ez a jelenség általánosabban is megfigyelhető. A tanárok (és a diákok) valamilyen nemi szerephez igazodnak, vagy akár explicit módon utalnak saját nemi szerepeikre és annak általuk fontosnak tartott jellegzetességeire. Ezáltal ugyan közvetlenül nem a szexualitást emelik be a pedagógiai helyzetbe (fontos, hogy különbséget tegyünk nemi szerep és szexualitás közt), az ilyen aktusoknak ugyanakkor nagy eséllyel következménye a szexualitás jelenlétének hangsúlyosabbá válása, hiszen a nemi szerepek előtérbe helyezése kiemeli a nemiséget is.

Ezzel kapcsolatos példa a következő saját eset:

Frontális óravezetés közben:

XY fiú: „Tanár úr, kinyitná az üvegem, túl nehéz.” (Először nem is értem, hogy jut eszébe ezzel megszakítani az órát, de végül nem csinálok ügyet belőle. Mivel elsőre láthatóan nem értem, megismétli.) „Kinyitná az üvegem?”

Színpadiasan nekikészülök, kicsit felhúzzom a pólóm ujját. Sikerül kinyitnom. Ezután megcsókolom a bicepszem. Sokan nevetnek.

YZ fiú: „Tanár úr, kinyitná a szívem?”

(Mivel elsőre nem értem, visszakérdezek, mire a válasz: „Semmi!”, ezért folytatom az órát, és közben jut el a tudatomig, hogy mit mondott.)

A szituációban értelmezésem szerint „nem bírtam ki”, hogy tréfába burkolva bár, de kihangsúlyozzam, előadom, hogy a „vézna fiúgyereknél” erősebb, izmosabb,

Francis és Skelton (2001) olyan eseteket mutatnak be tanulmányukban, melyek során férfitanárok saját maszkulitásukat konstruálják a pedagógiai helyzetekben (ezáltal jellemzően hatalmi pozíciójukat erősítik). Ez a jelenség általánosabban is megfigyelhető. A tanárok (és a diákok) valamilyen nemi szerephez igazodnak, vagy akár explicit módon utalnak saját nemi szerepeikre és annak általuk fontosnak tartott jellegzetességeire. Ezáltal ugyan közvetlenül nem a szexualitást emelik be a pedagógiai helyzetbe (fontos, hogy különbséget tegyünk nemi szerep és szexualitás közt), az ilyen aktusoknak ugyanakkor nagy eséllyel következménye a szexualitás jelenlétének hangsúlyosabbá válása, hiszen a nemi szerepek előtérbe helyezése kiemeli a nemiséget is.

férfiásabb vagyok. Ez az aktus ugyanakkor egyből megteremtette annak lehetőségét, hogy egy másik diák továbbgörgesse a szituációt abba az irányba (igaz, szintén tréfásan), hogy potens szexuális ágensként is megkonstruáljon.

Egy másik eset pedig:

Több hónapon át szállóige volt (melyet etikai megfontolásból nem idéznék szó szerint) az egyik osztályban, hogy egyik tanárunk felkiáltással tudatta velük korát és nemét. Ezzel azt kívánta kifejezni, hogy ne szembesítsék olyan (szexualitáshoz köthető) tartalmakkal, melyek megbotránkoztatják. A diákok még sokáig emlegettek gúnyosan ezt a kijelentést, mellyel az említett tanárt nemi szerepfelfogásában, ugyanakkor szexualitásban is minősítették.

A fent bemutatott két tényező (dominanciaharc, illetve nemi szerepek) inkább a pedagógiai helyzetben résztvevő egyénekhez kötődnek. A szexualitás jelenléte elsősorban abban nyilvánul meg, hogy az esetek szereplői – mint társadalmi szubjektumok – milyen tulajdonságokkal, milyen viszonyrendszerben vesznek részt az adott pedagógiai szituációkban.

Ezzel szemben a továbbiakban bemutatott tényezők inkább a pedagógiai tevékenység jellegével kapcsolatosak. Az alábbi esetek – mint szociális aktusok – olyan jellegzetességet mutatnak, melyeken keresztül tetten érhető az azokban rejlő szexualitás.

A pedagógiai helyzet, mint közösen átélt, lelkesült tevékenység

A fentebb már idézett szerzők (Cohler és Galatzer-Levy, 2006; Allen, 2009; Alston, 1991; Gallop, 1992; 1995; Pryer, 2001; Trethewey, 2004) azzal indokolják a szexualitás (*eros*) magától értetődő jelenlétét (és egyben előremozdító szerepét), hogy a kívánatosnak tekinthető pedagógiai helyzetekben a szereplők egy közös megismerő aktusban, lelkesülten, átélten, adott esetben szenvedélyesen vannak jelen. Ily módon metaforikus kapcsolatban áll a szexuális aktussal, mely érintkezésbe hozza a pedagógiai helyzetet a szexualitással.

Erre a jelenségre kézenfekvő példa a fentebb már ismertetett „csillogó szemű” lányok esete, kiegészítve azzal, hogy azok a pedagógiai helyzetek, melyekben a fenti szókapcsolattal címkézett hatást élem meg, valóban kéz a kézben járnak a lelkesült tanítás élményével. Több interjúalanyom is hasonló benyomásokról számolt be irodalomtanárok kapcsán, akik (túl azon a tényezőn, hogy gyakran emocionálisabbak lehetnek egy „átlagos” tanárnál) sokszor valamilyen szenvedélyes tárgy megismerését szorgalmazzák nagy szenvedéllyel. Ez könnyen tetten érhetővé teszi a pedagógiai szituációban megbúvó szexualitást. Ezt illusztrálja az alábbi terepnaplórészletem is:

Az osztály nagy része elutazott, az irodalomórán csak 8 diák volt, mindegyik lány. Előreültem őket (nem húzták a szájukat, pedig ez nem mindig egyértelmű...). Elmondtam, hogy sajnálom, hogy nem készültem valami „reformabb” órával, de hát ez van, le vagyunk maradva, hajtom a tananyagot. Előrevettem a Shakespeare 75. szonettet, hátha kibontakozik valami jó beszélgetés, legyen rá idő. Elhelyezkedtem versolvasáshoz: kivételesen leültem. Azt is mondtam: ez az egyik legszebb szerelmes vers a világirodalomban. Nem nagyon hatott a bevezetőm. Azt sikerült eddig is elérnem, hogy senki ne beszélgesen versolvasás közben, de azt, hogy figyeljenek, azt nem. (Kivéve, amikor megzenésítve adom elő gitáron... Éljen a régi líra, akkor még tudták, hogy énekelni kell!) Most is, ahogy elkezdtem felolvasni, a figyelmi szétszórtság apró neszeit tapasztaltam. Aztán kezdett hatni

a szöveg, sorról sorra nőtt a figyelem, így én is jobban át tudtam élni. Az utolsó 4 sorra néma csönd, teljes és átélt figyelem. Ahh, végre! Kösz, Shakespeare! Nagyon jól éreztem magam versfelolvasás közben, egyszerre éltem át a verset, ugyanakkor a tanítási szituációt is. Bevallom: arra gondoltam, hogy rájuk nézek – lehetőleg mindig másra – versmondás közben, hogy jobban át tudjam élni, de aztán úgy döntöttem, hogy az túl meredek lenne. (Nem úgy, mint múlt héten XY esetében. Behozott egy szerelmesvers-stílusgyakorlatot (példaként az akroszti-kontra), melyet egy reneszánsz táborban hozzá írtak. De felolvasni nem akarta, így az rám maradt. Na, azt neki mondtam, persze azért a komikum félmosolyával a szájam sarkán. Így szerintem rendben volt, hiszen amúgy is neki írták. De azért a Shakespeare 75-tel meredek lett volna 8 lánynak szerelmet vallani. Lehet, megölte volna a hangulatot.)

Szóval beállt a meghatott csönd, amit (persze) YZ tört meg: „Ez egy nagyon szép vers!” Erre csak annyit válaszoltam: „Én szóltam...” ...Ezután az egész órát kitöltő beszélgetés indult meg!

A tanítás performativitása, a test mint médium

A tanítás jellemzően performatív események sorozataként valósul meg. A tanár „eljátsz-sza” az órát, a testén keresztül (is) tanít, testét használja fel a tanóra lebonyolítása során, akár saját testén keresztül próbál egy-egy anyagrészt megértetni. Fontos látni azt is, hogy a tudás (mely vonzó is lehet a diákok számára) inkorporált módon jelenik meg a tanórán, a tanár (vagy akár a diák) „teste” magában hordozza azt. Fentebb már (a szexualitás fogalmának kiterjesztése során) beláthattuk azt, hogy pontosan ez az, ami miatt a szexualitás ebből a szempontból is a pedagógiai helyzetekben jelenlévő körülménynek tekinthető (Hooks, 1993; Bartlett, 1998).

Rengeteg ezt illusztráló esettel találkoztam a kutatás során. A magától értetődő példák közé sorolhatók a testnevelés órai esetek. Több interjúalany részéről is felmerültek a drámafoglalkozások mint a tanár–diák kapcsolat szexualitás szempontjából legingoványosabb szituációi. Ezek az esetek a pedagógiai performativitás „állatorvosi lovai”. Az egyik tanári interjúalany azt az esetet mesélte el, hogy ő mint huszoneves nőtanár mutatta meg a nyolcadikos diáklányoknak, hogy miképpen kell körülrajongani a főszereplő fiút. Bár a helyzetet lehetne mélyebben elemezni, az, hogy a szexualitás jelenléte egyértelmű, nem szorul további magyarázatra.

Részletesebben azonban két olyan példát mutatnék be, melyben meglepőbb az, hogy a szexualitás a performativitás kapcsán megjelenik az adott órán. Mindkettő kémia órai eset.

Az egyik interjúalany a következő gimnáziumi esetet osztotta meg:

A kémiatanár népszerű volt annak ellenére, hogy arrogáns és egocentrikus volt, olykor (reflektálatlan viselkedése miatt) megalázó is. Pl. egyszer egy molekulamodellt „épített” magából és a lányokból, majd a végén megjegyezte, hogy látjátok, hogy milyen jól kigondolta, hogy a legkönnyebb lányt ültette a nyakába, a legnehezebbet pedig alulra irányította (az alá az asztal alá, amelyen ült).

Ez a példa (melynek részletesebb elemzésére szintén nincs itt mód) azt illusztrálja, hogy egy olyan tárgy is, melyről nem gondolnánk, gyakran performatív módon közvetítődik, magával hozva a fent részletezett következményeket.

Azonban még az sem szükséges, hogy ilyen különleges tanórai helyzetet generáljon a tanár. Teljesen akaratlanul is előfordulhat, hogy a testével kapcsolatosan váljon a szexualitás szerepe tetten érhetővé. Ezt illusztrálja az alábbi saját eset a terepnaplómból.

Általános iskolás vendégdiákoknak tartok laborórát. Általában ilyenkor nagyon fegyelmezetten szoktak viselkedni a diákok (hiszen a helyzet újszerű, nem ismernek). Most azonban az óra nem olyan rendezett, mint szokott. Van pár srác, akik olyanok, mint az ördögfiókák. Valamit intézek a laptopon, tehát háttal vagyok nekik előre görnyedve. Közben rugózom, csak úgy (nagy a mozgásigényem, pörgetem az órát stb.). Az egyik kissrác félhangosan benyögi: „Let’s do the twirk, twirk...” – visszafojtott nevetés. Kicsit zavarba jövök, de csak egy pillanatra akadok meg. Végül félig elengedem a fülem mellett, félig „veszem a lapot”: rugózom még egy párat, aztán mintha mi sem történt volna, visszafordulok az osztály felé és folytatnám az órát. Azonban ismét meglepődöm. A tekintetem néhány (kis)lányra téved. Azt gondoltam, hogy a visszafojtott nevetés, vagy a saját nevetésségem visszautkröződésével fogok találkozni. Ehelyett inkább mintha zavarukban pirulnának, a tekintetükben van valami tűz... Furcsa érzéseket kelt bennem ez, és kicsit meg is lep. Egy hangyányit legyezgeti a hiúságom, ugyanakkor inkább büntudatom van, hogy micsoda helyzetet alakítottam itt ki ilyen kiskorú lányok és saját magam közt. Holott egyáltalán semmi szándékoltás nem volt ebben.

Tanár–diák kapcsolat az iskolán kívül

A fenti hatások gyakran felerősödnek, amennyiben a tanár–diák kapcsolat kiszabadul az iskolai térből. A változó kontextus olyan viselkedési normákat, jellegzetességeket hoz magával vagy enged meg, melyek nagyobb teret adnak a rejtett szexualitás megnyilvánulásának. Magától értetődő ez azon szélsőséges esetekben, melyekben a tanár hajlandó részt venni a diákok szabadidős tevékenységében (pl. elfogad egy bulimeghívást). Azonban elsősorban azokra a helyzetekre szeretnék rávilágítani, melyek tipikusan tekinthetők. Az interjúkban (és saját gyakorlatomban) állandóan felbukkanó körülmény pl. az online kapcsolat, a magántanítás (korrepetálás) és a „fuvarozás”. Ezek a helyzetek természetesen nem csak az adott időben és térben, hanem a későbbiekben, az osztálytermi interakciókban is hatást gyakorolhatnak.

Már ebben az írásban is esett szó a közösségi oldalak, a chat szerepéről. Pensoneau-Conway (2009) autoetnográfijában azt elemzi, hogy plátói kapcsolata hogyan alakul egyik diákjával elsősorban online környezetben. Arról pedig már bővebben írtam egy korábbi tanulmányomban, hogy az online kapcsolat milyen módon mozdít(hat)ja személyesebb irányba a tanár–diák kapcsolatot, az ott leírt példákban utalok a rejtett szexualitással kapcsolatos esetekre is:

„Gyakori, hogy a tanulmányi témákkal kapcsolatos beszélgetés úgy kezd el személyesebb irányba fordulni, hogy chatelés közben reflektálunk arra a kontextusra, amely a valóságban körülvesz minket [...]. Ez egyre személyesebb témák felé terelheti a beszélgetést, [...] Egy [...] esetben, minthogy beszélgetésünk során a diák egy sorozatot nézett a „háttérben”, az ellenkező nemű színészek, és ezen keresztül férfi-, illetve nőideáljaink váltak témává.” (Sárospataki, 2018b)

A korrepetálási helyzetek is gyakran magukban hordozhatnak valamiféle rejtett szexualitást. Ezzel kapcsolatban is számos eset gyűlt össze a kutatás során. Álljon itt egy rövid, ám annál szemléletesebb példa:

Diáklány1: „Tanár úr! Vállal kémiából korrepetálást?”

Diáklány2: „Hagyd... Van barátnője.”

Mint fentebb említettem, az is nagyon különféle képpen csapódhat le a különböző szereplőkben, ha a tanár (akár csak egy rövidebb távon, alkalmyszerűen) vállalja, hogy autóval elviszi valamelyik diákját. Ilyenkor gyakran vegeződik a résztvevők és szemtanúk értelmezésébe a szexualitás, a szolid vagy durvább tréfától kezdve az egészen komolyan feltételezett konkrét szexuális viszonyig (ld. pl. Sárospataki, 2018b. 88.).

A fentiekben bemutatam néhány lehetséges értelmezési, elemzési szempontot, utaltam azokra az elméletekre, melyek keretezhetik a rejtett szexualitás jelenlétének reflexióját a pedagógiai helyzetekben.

Összefoglalva:

A résztvevők társadalmi szubjektumához kapcsolódó szempontok:

- dominanciaharok, hatalmi játszmák
- nemi szerepekhez való igazodás, a nemi szerepek konstrukciója

A pedagógiai helyzetek, cselekvések sajátosságai és kontextusa:

- a pedagógiai helyzetek átéltsége, a bevonódottság, a közös élmény (melyek az *eros* megélését hívhatják elő a szereplőkben)
- a pedagógiai folyamatok performativitása, a testhasználat
- a pedagógiai folyamatok (és más tanár–diák interakciók) téri és szituációs kontextusa

Ezek a szempontok azonban nem csak elméleti keretek, hanem egyben körülményei, forrásai is a pedagógiai helyzetekben jelen lévő rejtett szexualitásnak. Egymástól nem függetlenek, ugyanakkor nem is teljes körűek, bizonyára fel lehet deríteni további társadalmi tényezőket is (és nem szabad elfeledkezni a pszichológiai tényezők fontosságáról sem).

Kiegészítésként e szempontokhoz, megemlítendő, hogy számos esetben jelenik meg humor a fenti szituációkban. Bár fentebb a tréfálkozást olyan mechanizmusként jelöltem meg, mely lehetővé teszi a szexualitás reflexiójának elkerülését, egyben arra is alkalmat ad, hogy a szexualitás kisebb éllel legyen megjeleníthető, kevésbé legyen normaszegő a pedagógiai helyzetekben. (Ez összefügg Trethewey [2004] felvetésével, aki az javasolja, hogy a vágyat nevetésként tekintsük, ezáltal megkönnyítve annak reflexióját és megélését a pedagógiai helyzetekben.)

A fentiekben, e tényezők bemutatásával, szándékom szerint arra világítottam rá, hogy az, hogy a szexualitás rejtett módon jelen van(-e) a pedagógiai helyzetekben, nem elsősorban a tanár döntésétől, viselkedésétől függ.

Egyrészt a tanár hiába igyekszik „kívül hagyni” szexualitását a pedagógiai helyzetekből, a diákok ettől még értelmezik, megkonstruálják „iskolai szexualitását”, vagy (látszólagos) aszexualitásához viszonyulnak valamilyen módon, ezzel szintén tényezővé téve a szexualitást.

Másrészt a fenti példák azt is mutatják, hogy a szexualitást nem „behozzák” a szereplők a pedagógiai viszonyba, hanem ab ovo jelen van! Részben, mert eleve erősen vitatható az elválaszthatóság, valamint a „kint” és „bent” dichotómiája. Részben pedig azért, mert a pedagógiai helyzetek, szituációk, cselekvések már eleve önmagukban hordoznak a szexualitással kapcsolatos sajátosságokat.

A fentiekben, e tényezők bemutatásával, szándékom szerint arra világítottam rá, hogy az, hogy a szexualitás rejtett módon jelen van(-e) a pedagógiai helyzetekben, nem elsősorban a tanár döntésétől, viselkedésétől függ.

Egyrészt a tanár hiába igyekszik „kívül hagyni” szexualitását a pedagógiai helyzetből, a diákok ettől még értelmezik, megkonstruálják „iskolai szexualitását”, vagy (látszólagos) aszexualitásához viszonyulnak valamilyen módon, ezzel szintén tényezővé téve a szexualitást.

Másrészt a fenti példák azt is mutatják, hogy a szexualitást nem „behozzák” a szereplők a pedagógiai viszonyba, hanem ab ovo jelen van! Részben, mert eleve erősen vitatható az elválaszthatóság, valamint a „kint” és „bent” dichotómiája. Részben pedig azért, mert a pedagógiai helyzetek, szituációk, cselekvések már eleve önmagukban hordoznak a szexualitással kapcsolatos sajátosságokat.

Természetesen ettől függetlenül a tanárnak van döntési lehetősége, és szükséges, hogy határokat alakítson ki. Hiszen az, hogyha a szexualitás jelenlétét állandóan tematizálja, felerősíti, legalább olyan káros lehet, mintha a szexualitáshoz teljes tagadással és reflektálatlansággal viszonyul. E tanulmányban nincs mód a döntési lehetőségek és a tanári reflexió szintjeinek bővebb ismertetésére, de az mindenképpen hangsúlyozandó, hogy fontosak a tudatos döntések és a folyamatos reflexió. Ebben kíván fontos alapot, kiindulópontokat nyújtani e tanulmány, a fentebb ismertetett megközelítésmódokkal, és a bemutatott elméleti keretekkel.

A kutatás eredményeinek használati lehetőségei a pedagógiai gyakorlatban

Bár jelen tanulmány elsősorban a pedagógiai elméletekkel való kapcsolatra fókuszál, fontos megjegyezni, hogy a gyakorlat számára is releváns kiindulópontokkal szolgálhat. Hogy erre fokozott igény mutatkozik, az abból is látszik, hogy az eredmények konferenciákon történő bemutatásakor elsősorban olyan pedagógiai szereplők kerestek meg kérdéseikkel, érdeklődtek az általam felvillantott anyagok bővebb elérhetősége felől, akik tanárok továbbképzésével, tanári tréningek szervezésével foglalkoznak.

A visszajelzések (és saját tapasztalataim) alapján az első megoldandó probléma, hogy a gyakorló pedagógusok szeme felnyíljon a szexualitás pedagógiai jelenlétének tényére. Ezt segítheti a szexualitás fogalmának jelen tanulmányban ismertetett tágabb értelmezése. Továbbá a kutatás során keletkező gazdag, több nézőpontú esetgyűjteményben bármely pedagógus találhat olyan – a saját gyakorlatához hasonló – kapcsolódási pontokat, melyek megindítják a témával kapcsolatos reflexióit.

A kutatás során szervezett fókuszcsoporthoz interjúk struktúrája termékeny kiindulópontja lehet egy pedagógiai tréning szervezésének. Egy ilyen tréningen, túljutva a szexualitás jelenlétének felismerésén, és megkezdve, mentorálva a résztvevők ilyen esetekkel kapcsolatos reflexióit, a tanulmányban bemutatott elméleti keretek lehetnek alkalmas csomópontok, eszközök.

Ily módon, e kutatásból kiindulva szervezhető tréningek, pedagógus továbbképzések, vagy akár a tanárképzésbe is beépíthető oktatási modulok. Ez egyébként hasonló témában már nem példa nélkül való hazánkban sem.¹ Hasonló szervezésén már magam is gondolkodom (esetleg más személyekkel, szervezetekkel való együttműködésben). Ezek a kezdeményezések nagyban elősegíthetik azt, hogy mind a tanárok, mind a diákok

¹ Ld. pl. Lányok és fiúk – tanítási dilemmák és megoldási javaslatok a felső tagozaton és a középiskolában. (2019) Női Érdek Magyar Női Érdekvédelem Szövetsége, <http://noierdek.hu/2/lanyok-es-fiuk-tanitasi-dilemmak-es-megoldasi-javaslatok-a-felső-tagozaton-es-a-kozepiskolaban-kepzesi-felhivas/> Utolsó letöltés: 2020. 03. 02.

számára hozzáférhetővé váljon számos tabusított kérdés reflexiója, s a témához (is) kapcsolódó problémák (többek között: hatalmi kérdések, egyenlőtlenségek, szerepek és határok kijelölése stb.) megoldási lehetőségei bővüljenek. Ahogy egyik interjúalanyom mondta egy fókuszcsoporthoz tartozó interjú után: „Kár, hogy a suliban nem volt nekünk ilyen témájú tréning. Akkor sok minden helyre került volna bennünk.”

Összefoglalás, kitekintés

Jelen írás célja, hogy egy empirikus kutatás fényében rámutasson, hogy a szexualitás mennyire szerteágazó módon és széles körben jelen van és hatást gyakorol a pedagógiai folyamatokra. Ezen túl egy olyan áttekintő munka kíván lenni, mely csokorba gyűjti és összefüggésbe hoz minél több olyan (az empirikus tapasztalatokból és/vagy a szakirodalmi tájékozódás során kirajzolódó) értelmezési szempontot, elméleti keretet, mely hasznos lehet a szexualitás pedagógiai jelenlétének elemzésére. Ezekből világosan következő cél, hogy olyan szempontokat adjon az elméleti szakemberek és a gyakorló pedagógusok kezébe, melyekkel egy újszerű irányból reflektálhatók a pedagógiai esetek, s ezáltal a pedagógiai szereplők kimondatlan, sokszor mégis nyomasztó kérdésekre találhassanak válaszlehetőségeket.

Ugyanakkor sem a kutatási anyag elemzése, sem jelen írás során nem történt meg minden lehetőség kiaknázása. Az esetek feldolgozottságának jelen állapotában is már megfogalmazhatók olyan meglátások, melyek kifejtése nem fért bele e tanulmány kereteibe. Itt most nem fejtettem ki bővebben, hogy hogyan tehető és tehető-e különbség a szexualitás pedagógiában betöltött szerepének különböző „fény-” és „árnyoldalai” közt, s milyen szempontok mentén, mely elméleti kiindulópontokból érdemes erről gondolkodni, döntéseket hozni. Ez a téma még több, konkrétan tanulsággal is szolgálhat a gyakorló pedagógusok számára, azonban erről egy másik tanulmányban fogok értekezni.

A kutatási anyagból (mivel részben autoetnográfia során keletkezett) nem csak különálló esetek, hanem egy pályakezdő tanár története is kirajzolódik. Ebben a történetben fontos személyes-szakmai folyamatok, egy pályakezdő tanár gondolkodásmódjának, gyakorlatának, döntési stratégiáinak, szerepfelfogásának alakulása figyelhető meg. Ez a történet egészlegességénél fogva további eredményeket hozhat a neveléstudomány számára, és fontos tanulságokat hordozhat magában a gyakorló pedagógusok munkájára vonatkoztatva. Többek között azt is ezen keresztül tudnám bemutatni, hogy az általánosabban (!) érvényes társadalmi tényezők legalább olyan fontosak a szexualitással

A kutatási anyagból (mivel részben autoetnográfia során keletkezett) nem csak különálló esetek, hanem egy pályakezdő tanár története is kirajzolódik. Ebben a történetben fontos személyes-szakmai folyamatok, egy pályakezdő tanár gondolkodásmódjának, gyakorlatának, döntési stratégiáinak, szerepfelfogásának alakulása figyelhető meg. Ez a történet egészlegességénél fogva további eredményeket hozhat a neveléstudomány számára, és fontos tanulságokat hordozhat magában a gyakorló pedagógusok munkájára vonatkoztatva. Többek között azt is ezen keresztül tudnám bemutatni, hogy az általánosabban (!) érvényes társadalmi tényezők legalább olyan fontosak a szexualitással

kapcsolatos helyzetek értelmezésében, mint az egyéni sajátosságokra visszavezethető lélektani okok.

A kutatás során egy olyan gazdag esetanyag gyűlt össze, melyből e terjedelmi keretek közt csak egy nagyon kis ízelítőt lehetett bemutatni. Ezen esetek elemzése egyenként is egy tanulságos „példatár” anyagát jelentheti, ugyanakkor az esetek alaposabb, átfogó, összehasonlító, strukturált elemzése (mely még várat magára) további elméleti szempontok kirajzolódását vonhatja maga után.

S mindezekon túl természetesen fontos lenne, hogy ez a kutatás ne legyen egyedülálló (extrém) jelenség, s valamiféle párbeszéd, közös gondolkodás kezdődjön meg e témában mind a neveléstudományban, mind a pedagógiai helyzetek szereplői között.



Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3 kódszámú
Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült

Irodalom

- Allen, L. (2009). ‘Sexing the subject’: evoking ‘sex’ in teaching an undergraduate course about sexuality. *International Studies in Sociology of Education*, 19(3–4), 245–256. DOI: 10.1080/09620210903424634
- Allen, L. (2011). ‘Picture this’: using photo-methods in research on sexualities and schooling. *Qualitative research*, 11(5), 487–504. DOI: 10.1177/1468794111413224
- Alston, K. (1991). Teaching, philosophy, and eros: Love as a relation to truth. *Educational theory*, 41(4), 385–395. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1991.00385.x
- Angelides, S. (2009). Inter/subjectivity, power and teacher–student sex crime. *Subjectivity*, 26(1), 87–108. DOI: 10.1057/sub.2008.32
- Bartlett, A. (1998). A passionate subject: representations of desire in feminist pedagogy. *Gender and Education*, 10(1), 85–92. DOI: 10.1080/09540259821113
- Bernstein–Yamashiro, B. & Noam, G. G. (2013). Establishing and maintaining boundaries in teacher–student relationships. *New Directions for Student Leadership*, 137, 69–84. DOI: 10.1002/yd.20049
- Bourdieu, P. (2000). *Férfiuralom*. Napvilág.
- Bourdieu, P. (2002). *A gyakorlati észjárás: a társadalmi cselekvés elméletéről*. Napvilág.
- Bullough Jr, R. V. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational researcher*, 30(3), 13–21. DOI: 10.3102/0013189x030003013
- Burch, K. (1999). Eros as the educational principle of democracy. *Studies in Philosophy and Education*, 18(3), 123–142. DOI: 10.1023/a:1005136031008
- Cohler, B. J. & Galatzer-Levy, R. M. (2006). Love in the classroom: Desire and transference in learning and teaching. Love’s return: Psychoanalytic essays on childhood, teaching and learning, 243–265.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. és Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32(4), 601–616. DOI: 10.1080/01411920600775316
- De-Malach, N. (2016). The dangerous staircase: Exploring sexuality between teachers and students. *Educational Studies*, 52(4), 313–328. DOI: 10.1080/00131946.2016.1190368
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011, szerk.). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Dollar, K. M., Perry, A. R., Fromuth, M. E. & Holt, A. R. (2004). Influence of gender roles on perceptions of teacher/adolescent student sexual relations. *Sex Roles*, 50(1–2), 91–101. DOI: 10.1023/b:se rs.0000011075.91908.98
- Duffy, J., Warren, K. & Walsh, M. (2001). Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex roles*, 45(9–10), 579–593. DOI: 10.1023/a:1014892408105
- Epstein, D., OFlynn, S. & Telford, D. (2003). *Silenced sexualities in schools and universities*. Trentham Books.
- Ewing, A. R. & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children’s behavioral adjustment in pre-school. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92–105. DOI: 10.1016/j.ecresq.2008.09.002
- Farrell, T. S. (2014). Reflecting on teacher–student relations in TESOL. *ELT Journal*, 69(1), 26–34. DOI: 10.1093/elt/ccu033

- Ford, S. M. (2011). Reconceptualizing the public/private distinction in the age of information technology. *Information, Communication & Society, 14*(4), 550–567. DOI: 10.1080/1369118x.2011.562220
- Francis, B. & Skelton, C. (2001). Men teachers and the construction of heterosexual masculinity in the classroom. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 1*(1), 9–21. DOI: 10.1080/14681810120041689
- Fromuth, M. E. & Holt, A. R. (2008). Perception of teacher sexual misconduct by age of student. *Journal of child sexual abuse, 17*(2), 163–179. DOI: 10.1080/10538710801916663
- Gallop, J. (1992). Knot a love story. *The Yale journal of criticism, 5*(3), 209.
- Gallop, J. (1995). The teacher's breasts. Pedagogy: The question of impersonation. *Journal for Theoretical Studies in Media and Culture, 17*(1). DOI: 10.2307/j.ctt1zxxzt3.11
- Hooks, B. (1993). Eros, eroticism and the pedagogical process. *Cultural Studies, 7*(1), 58–63. DOI: 10.1080/09502389300490051
- Howell, J. L., Egan, P. M., Giuliano, T. A. & Ackley, B. D. (2011). The reverse double standard in perceptions of student-teacher sexual relationships: The role of gender, initiation, and power. *The Journal of Social Psychology, 151*(2), 180–200. DOI: 10.1080/00224540903510837
- Hull, K. (2002). Eros and education: The role of desire in teaching and learning. *The NEA Higher Education Journal, 18*, 19–31.
- Jagodzinski, J. (2006). Is There an Ethics of Diabolical Evil? Sex Scandals, Family Romance, and Love in the School & Academy. *Studies in Philosophy and Education, 25*(5–6), 335–362. DOI: 10.1007/s11217-006-9000-8
- Johnson, T. S. (2004). „It's Pointless to Deny That That Dynamic Is There”: Sexual Tensions in Secondary Classrooms. *English Education, 37*(1), 5–29.
- Kehily, M. J. (2005). *Sexuality, gender and schooling: Shifting agendas in social learning*. Routledge. DOI: 10.4324/9780203995396
- Kelly, A. (1988). Gender differences in teacher–pupil interactions: a meta-analytic review. *Research in education, 39*(1), 1–23. DOI: 10.1177/003452378803900101
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In Loughran, J., Hamilton, M., LaBoskey, V. K. & Russell, T. (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Springer Netherlands. 817–869. DOI: 10.1007/978-1-4020-6545-3_21
- Lassonde, C. A., Galman, S. & Kosnik, C. M. (2009, szerk.). *Self-study research methodologies for teacher educators*. Sense Publishers.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E. & Simonds, C. J. (2007). I'll see you on “Facebook”: The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education, 56*(1), 1–17. DOI: 10.1080/03634520601009710
- Mazer, J. P., Murphy, R. E. & Simonds, C. J. (2009). The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media and technology, 34*(2), 175–183. DOI: 10.1080/17439880902923655
- McFarland, L., Murray, E. & Phillipson, S. (2016). Student-teacher relationships and student self-concept: Relations with teacher and student gender. *Australian Journal of Education, 60*(1), 5–25. DOI: 10.1177/0004944115626426
- McWilliam, E. (1995). (S)education: A risky inquiry into pleasurable teaching. *Education and Society, 13*(1), 15–24. DOI: 10.7459/es/13.1.03
- McWilliam, E. (1996). Seductress or schoolmarm: On the improbability of the great female teacher. *Interchange, 27*(1), 1–11. DOI: 10.1007/bf01807481
- McWilliam, E. & Jones, A. (1996). Chapter 8: Eros and Pedagogical Bodies: the state of (non) affairs. *Counterpoints, 29*, 127–136.
- Mészáros György (2014). *Szubkulturák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Veszprém: Iskolakultúra-könyvek.
- Mészáros György (2017). *Pedagógiai etnográfia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Norcross, J. C. (2010). The therapeutic relationship. In Duncan, B. L. és mtsai (szerk.), *Heart and soul of change. 2. kiadás*. Washington, DC: American Psychological Association.
- O'Connor, K. E. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education, 24*(1), 117–126. DOI: 10.1016/j.tate.2006.11.008
- Pensoneau-Conway, S. L. (2009). Desire and Passion as Foundations For Teaching and Learning: A Pedagogy of the Erotic. *Basic Communication Course Annual, 21*(1), 12.
- Pipes, R. B., Holstein, J. E. & Aguirre, M. G. (2005). Examining the personal-professional distinction: ethics codes and the difficulty of drawing a boundary. *American Psychologist, 60*(4), 325. DOI: 10.1037/0003-066x.60.4.325
- Pryer, A. (2001). 'What Spring Does With the Cherry Trees': the eros of teaching and learning. *Teachers and teaching, 7*(1), 75–88. DOI: 10.1080/713698758
- Robinson, K. H. & Davies, C. (2014). Doing sexuality research with children: Ethics, theory, methods and practice. *Global Studies of Childhood, 4*(4), 250–263.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In Cochran-Smith, M.,

- Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J. & Demers, K. E. (szerk.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group/Association of Teacher Educators. 732–755.
- Sárospataki Barnabás (2018a). Majd írj rám Fészen, és megdumáljuk... *Iskolakultúra*, 28(8–9), 79–106.
- Sárospataki Barnabás (2018b). Majd írj rám Fészen, és megdumáljuk... *Iskolakultúra*, 28(7), 108–117.
- Scandell, D. J., Wlazelek, B. G. & Scandell, R. S. (1997). Personality of the therapist and theoretical orientation. *The Irish Journal of Psychology*, 18(4), 413–418. DOI: 10.1080/03033910.1997.1010558161
- Shoffner, M. (2009): The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 783–789. DOI: 10.1016/j.tate.2008.11.012
- Sikes, P. (2006). Scandalous stories and dangerous liaisons: When female pupils and male teachers fall in love. *Sex Education*, 6(3), 265–280. DOI: 10.1080/14681810600836471
- Sikes, P. (2010). Teacher–student sexual relations: key risks and ethical issues. *Ethnography and education*, 5(2), 143–157. DOI: 10.1080/17457823.2010.493398
- Sikes, P. & Piper, H. (2009). *Researching sex and lies in the classroom: Allegations of sexual misconduct in schools*. Routledge. DOI: 10.4324/9780203864050
- Skelton, T. (1997). Issues of sexuality in the teaching space. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(3), 424–431. DOI: 10.1080/03098269786273
- Stromquist, N. P. (2007). *The gender socialization process in schools: A cross-national comparison*. Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008.
- Sullivan, K. A. (1993). Self-Disclosure, Separation, and Students: Intimacy in the Clinical Relationship. *Indiana Law Review*, 27, 115.
- Taber, B. J., Leibert, T. W. & Agaskar, V. R. (2011). Relationships among client–therapist personality congruence, working alliance, and therapeutic outcome. *Psychotherapy*, 48(4), 376. DOI: 10.1037/a0022066
- Trethewey, A. (2004). Sexuality, eros, and pedagogy: Desiring laughter in the classroom. *Women and Language*, 27(1), 34.
- Zrinszky László (1994) *Pedagógusszerepek és változásai*. Budapest: ELTE.

Absztrakt

Saját tanári munkám (és ennek kutatása) során azt tapasztaltam, hogy a nemi szerepek hatása és a szexualitás (bizonyos rejtett formája) gyakorlatilag folyamatosan jelen van az iskola (formálisan deszexualizált) terében, a pedagógiai helyzetekben, sőt a tanár–diák kapcsolatokban is. E téma széles körben tapasztalt tabusításával azonban a pedagógiai folyamatokat (feltételezhetően) jelentősen befolyásoló tényezőit hagy figyelmen kívül mind a tudomány, mind a pedagógiai gyakorlat. E tanulmány forrásául szóló kutatás elsődlegesen feltáró jellegű volt. Tanár szakos hallgatók és gyakorló tanárok interjúztatása során, valamint saját autoetnográfiai terepnaplóm segítségével olyan pedagógiai mikrotörténeteket, tanár–diák interakciókat kerestem, melyekben rejtett, fel-felbukkanó módon kap szerepet a szexualitás. A feltárt eseteket különböző elméletek mentén közelítettem meg, elemeztem (pl. kritikai megközelítés, maszkulinitás és femininitás konstrukciója, performativitás és testhasználat stb.) A kutatás eredményei: (a) Tapasztalatok a résztvevők témához való viszonyulásával kapcsolatban. (b) Gazdag esetgyűjtemény, ennek nyomán annak felismerése, hogy nem szórványos jelenségről beszélünk. (c) A szakirodalmi megállapításokhoz empirikus tapasztalatok kapcsolása. (d) A különböző elméleti megközelítések összevetése, rendszerbe helyezése. (e) Tanulságok, következtetések megfogalmazása a pedagógiai gyakorlat számára. A kutatási eredmények hozzájárulnak a nevelésméleti tudományos tudás bővüléséhez, formálódásához. Gyakorlati haszna pedig (reményeim szerint), hogy hosszú távon e téma részét képezi majd a nevelésről való gondolkodásnak, beágyazódik a pedagógusok szakmai felkészülésébe, fontos szerepet kap a pedagógusok munkájának (ön)értékelésében, reflexiójában. Ezáltal csökkenheti az e témához köthető félreértéseket, tisztázatlan helyzeteket, valamint a tanár és diák közti rejtett hatalmi mechanizmusok jelenlétét. Mindezek által hozzájárulhat ahhoz, hogy a pedagógiai helyzetek transzparensbbek legyenek (mind a tanár, mind a diákok számára) s a pedagógiai folyamatok produktivitása, fejlesztő-nevelő hatása fejlődjön.

Az alternatív iskolák helyzetének változása a rendszerváltástól napjainkig

A tanulmány keretében az alternatív pedagógiai program szerint működő iskolák működését szabályozó jogi dokumentumok – a közoktatási, illetve köznevelési törvény, a Nemzeti alaptantervek, a kerettantervi rendeletek és a nyilvántartott kerettantervek jegyzékeinek – elemzésével arra kerestük a választ, hogy az 1985-ös közoktatási törvény óta hogyan változtak az alternatív iskolák működésének feltételei, milyen oktatáspolitikai tendenciák azonosíthatók, és milyen hatással voltak ezek a változások az alternatív oktatásra és a pluralizmusra a magyar oktatásügyben.

Bevezetés

Az alternativitás és a pluralizmus közoktatásbeli megjelenésének kezdetét illetően megoszlanak a vélemények, annál is inkább, mivel az alternativitás látens és egyben illegitim létezése – az alternatív megoldások és módszerek autonóm pedagógusokon keresztül beszivárgása a pedagógiai praxisba – (Mihály 1999a) korábbra tehető, mint tényleges megjelenése a közoktatásban. Az 1976-os *Pedagógiai Lexikon* az alternatív pedagógia és alternatív iskola szócikkeket még nem tartalmazza, a korszak tantárgyi és iskolakísérleteit pedig ekkor még nem sorolták az alternatív pedagógiai megoldásokhoz (Báthory, 2001; Langerné Buchwald, 2017), függetlenül attól, hogy ezek alapozták meg a későbbi alternatív pedagógiák és iskolák létrejöttét, és fontos szerepet játszottak a 80-as évek alternatív pedagógiai mozgalmában (Mihály, 1989; Kozma, 1990, 2009; Báthory, 2001). Az alternativitás legitimációja szempontjából a megjelenésének és elterjedésének folyamatában mérföldkőnek tekinthető az 1985-ös közoktatási törvény, mely legalizálta az akkori hivatalos, szocialista ideológiai alapú (Mihály, 1999) pedagógiától eltérő kísérleti és/vagy alternatív pedagógiákat és iskolákat (Báthory, 2001). Az azóta eltelt időszakban többször változott az oktatás, ezen belül az alternatív iskolák működésének jogszabályi háttere: a közoktatási törvény, amely mára köznevelési törvény lett; a tartalmi szabályozás szintjén megjelent a Nemzeti alaptanterv, mely szintén több alkalommal módosult; a 2000-es évek elején pedig a Nemzeti alaptanterv mellett a kerettantervi szabályozás is életbe lépett, amely szintén változott az azóta eltelt időszakban. Emellett jelentős fordulat történt az iskolák fenntartását illetően is, amely érintette az alternatív program szerint működő iskolákat is, valamint folyamatosan módosult a nem állami fenntartású alternatív iskolák állami költségvetési támogatása is.

Az alternatív pedagógiai programú iskolák működését szabályozó jogi dokumentumok – az 1993. évi közoktatási és a 2011. évi köznevelési törvény és módosításai, a Nemzeti alaptantervek (1995, 2003, 2007 és 2012), a 2000., 2004., 2006. és 2012. évi kerettantervi szabályozást érintő rendeletek és a jóváhagyott kerettantervek jegyzékeinek

– elemzésével arra kerestük a választ, hogy az 1985-ös közoktatási törvény óta hogyan változtak az alternatív iskolák működésének feltételei, milyen oktatáspolitikai tendenciák azonosíthatók a változások tükrében és milyen hatással voltak ezek az alternatív oktatásra és a pluralizmusra a magyar oktatásügyben. Az elemzés fókuszában az iskolafenntartást, az alternatív iskolák finanszírozását, valamint a tartalmi szabályozást érintő jogszabályi változások álltak.

Az alternatív iskolák számának vizsgálata során több forrásból dolgoztunk. Egyrészt vizsgáltuk a *Magániskolák Almanachját* az 1993–2001 közötti időszakra nézve, továbbá a kerettantervek jegyzékeit, valamint a pedagógiai szakirodalmon belül a hazai alternatív iskolák, koncepciók áttekintésére és bemutatására vállalkozó, átfogó jellegű könyveket, amelyek így egy adott időszakra nézve pillanatképet tudnak adni arról, hogy mely alternatív iskolákat, koncepciókat és programokat tartottak számon a neveléstudományi, pedagógiai diskurzusban. Ennek megfelelően három kötet képezi a vizsgálat tárgyát: az 1990-es évek közepére vonatkozóan Kereszty Zsuzsa és T. Hajabács Ilona (1995) szerkesztésében megjelent *Több út. Alternativitás az iskola első éveiben* című könyv, az ezredforduló idejéből a Horn Gábor és munkatársai (1999) által szerkesztett *Süss fel nap. Alternatív óvodák, iskolák Magyarországon*, valamint a következő évtized tekintetében a Klein Sándor és Soponyai Dóra (2011) szerkesztésében megjelent *A tanulás szabadsága Magyarországon. Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak* című kötet.

A kutatás során az alternatív iskolákat két dimenzió mentén ragadjuk meg: egyfelől a pedagógiai program szerinti alternativitás, másfelől pedig a fenntartói alternativitás mentén (vö. Bodonyi, 2012), mely két dimenzió között nagy az átfedés, de mégsem teljes. Bár az alternatív pedagógiai programot használó iskolák jelentős része a fenntartás szempontjából is alternatívnak tekinthető, azaz nem az állam, hanem egyház, alapítvány vagy magánszemély a fenntartója, mégis vannak köztük olyanok is, amelyek állami fenntartásúak vagy állami fenntartású iskolák alternatív tagozataiként működnek, a nem állami fenntartású iskolák esetében pedig a fenntartói alternativitás nem minden esetben párosul pedagógiai program szerinti alternativitással is.

Az alternatív iskolákat érintő jogi szabályozások változása

Az alternatív iskolákat érintő jogi szabályozások alapján véve két csoportba sorolhatók. Egy részük az iskolák működési feltételeit – a fenntartást és a finanszírozást – szabályozza, másik részük az iskolákban folyó pedagógiai munka tartalmi kereteit határozza meg. A továbbiakban az alternatív iskolák jogi szabályozásának változását ezen két dimenzió mentén vizsgáljuk az őket érintő jogszabályok, törvények és rendeletek tükrében.

Az alternatív iskolák fenntartását és finanszírozását érintő változások

Azt követően, hogy az 1985-ös közoktatási törvény legalizálta a hagyományos pedagógiától és iskolától eltérő tantárgyi és iskolakísérletek, valamint az alternatív iskolák működését, az iskolafenntartás szempontjából az 1990. évi IV. törvény a lelkiismereti és vallásszabadságról, valamint az egyházakról megszüntette az állam monopolhelyzetét az iskolafenntartás területén, és lehetővé tette egyházi jogi személy számára is oktatási-nevelési intézmény alapítását és fenntartását. Az 1993. évi közoktatási törvény az iskolafenntartásra jogosultak körét tovább bővítette, így közoktatási intézményt ettől kezdődően az állam, az önkormányzatok és az egyházak mellett „jogi személyiséggel rendelkező gazdálkodó szervezet, alapítvány, egyesület és más jogi személy, továbbá

természetes személy egyéni vállalkozóként alapíthat és tarthat fenn”, valamint deklarálta, hogy az államnak biztosítania kell a jogi keretek megteremtésével a nem állami és önkormányzati iskolák létrejöttét is. Ennek hatására a 90-es években az alternatív iskolák egy része önkormányzati fenntartású intézmény lett, egy részük pedig alapítványi vagy magániskola.

Az iskolafenntartás vonatkozásában a 2011. évi köznevelési törvény hozott jelentős változást, de ez csak azokat az alternatív iskolákat érintette, amelyek önkormányzati fenntartásban voltak, a nemzetiségi önkormányzatok kivételével ugyanis az önkormányzatok helyett az állam vette át az iskolafenntartó szerepét. Emellett azonban továbbra is meghagyta a lehetőséget az egyházak, valamint egyesület, szervezet vagy természetes személy számára, hogy iskolát alapítsanak és tartsanak fenn, és „magán köznevelési intézmény” kategóriába sorolta az utóbbiak által alapított iskolákat.

Az oktatás finanszírozásának elvei ellenben jelentősebb változáson mentek keresztül annak ellenére, hogy az az elv változatlanul maradt, hogy az állam a nem állami, hanem egyéb fenntartású intézmények számára is nyújt költségvetési támogatást a közoktatási/köznevelési feladat ellátáshoz. Az 1993-as közoktatási törvény értelmében a közoktatás finanszírozása kétpólusúvá vált, és az iskolák működésének fedezetét az állami költségvetés és a fenntartó hozzájárulása közösen biztosították, ami egyéb forrásokkal is kiegészülhetett, mint a tanuló által igénybe vett szolgáltatás díja vagy a közoktatási intézmény más saját bevétele. Az állami költségvetési támogatás azonban csak azoknak a nem önkormányzati vagy állami fenntartású intézményeknek járt, amelyek rendelkeztek közoktatási megállapodással. Így a közoktatási megállapodás megléte feltétele volt a támogatásnak, melynek megszerzése sok esetben problémát jelentett az alapítványi és magániskolák számára, mivel a helyi önkormányzatok, konkurenciát látva a magániskolákban, gyakran nem kötötték meg velük a megállapodást. Ebben az esetben a minisztérium ideiglenes szerződést kötött a fenntartókkal, mely csak átmenetileg biztosította az állami támogatás meglétét (Várhegyi, 1997). A költségvetési hozzájárulás összegének vonatkozásában a törvény meghatározta, hogy annak biztosítania kell az iskola pedagógiai alapszolgáltatása ellátásához és a feladatellátáshoz szükséges pedagógusok és egyéb alkalmazottak illetményét, pótlékait és ezek járulékait.

Az 1993. évi közoktatási törvény módosítása (1996) változtatott az alapítványi és magániskolák szempontjából hátrányos gyakorlaton azzal, hogy kimondta: az állam által nyújtott költségvetési támogatás fenntartótól függetlenül a tanulói létszám és az ellátott feladata alapján megállapított normatív költségvetési hozzájárulás, ami a nem állami és nem önkormányzati fenntartású iskolák esetében sem lehet kevesebb, mint az önkormányzati fenntartású iskoláknak megállapított normatív hozzájárulás. Emellett a nem állami és nem önkormányzati fenntartású közoktatási intézmény is részesülhet kiegészítő anyagi támogatásban, amennyiben állami, illetve önkormányzati feladatot lát el. Ebben az esetben azonban a nevelésnek és oktatásnak a tanulók számára ingyenesnek kellett lennie, így a magániskolák csak akkor kérhettek a szülőtől anyagi hozzájárulást a szolgáltatásért, ha nem volt közoktatási megállapodásuk (Várhegyi, 1997).

Az 1993. évi közoktatási törvény módosítása (1996) változtatott az alapítványi és magániskolák szempontjából hátrányos gyakorlaton azzal, hogy kimondta: az állam által nyújtott költségvetési támogatás fenntartótól függetlenül a tanulói létszám és az ellátott feladata alapján megállapított normatív költségvetési hozzájárulás, ami a nem állami és nem önkormányzati fenntartású iskolák esetében sem lehet kevesebb, mint az önkormányzati fenntartású iskoláknak megállapított normatív hozzájárulás. Emellett a nem állami és nem önkormányzati fenntartású közoktatási intézmény is részesülhet kiegészítő anyagi támogatásban, amennyiben állami, illetve önkormányzati feladatot lát el. Ebben az esetben azonban a nevelésnek és oktatásnak a tanulók számára ingyenesnek kellett lennie, így a magániskolák csak akkor kérhettek a szülőtől anyagi hozzájárulást a szolgáltatásért, ha nem volt közoktatási megállapodásuk (Várhegyi, 1997). Polónyi (2004) azonban arra is felhívja figyelmet az állami támogatás mértéke kapcsán, hogy az egyházi iskolák a fenti támogatáson túlmenően további kiegészítő normatív támogatásban részesültek, míg a nem egyházi magánintézmények nem.

A 2011. évi nemzeti köznevelési törvény alapján véve nem módosította az állami költségvetési támogatáson, fenntartói finanszírozáson, valamint az esetleges tanulói szolgáltatási díjakon, tandíjon és az intézmény más bevételein alapuló finanszírozási rendszert. Jelentős változásnak tekinthető azonban, hogy a volt önkormányzati iskolák állami intézményfenntartó központok általi fenntartásba vétele egyértelműen az állami finanszírozás előtérbe kerülését jelenti, hiszen az állami intézményfenntartó központok is az államtól kapják az iskolák fenntartásához szükséges anyagi fedezetet. További eltérés, hogy a köznevelési alapfeladat ellátásához a nem állami fenntartású iskolák számára biztosított költségvetési hozzájárulás a továbbiakban nem normatív alapú, hanem az intézményben pedagógus munkakörben foglalkoztatott, és a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítők létszáma alapján megállapított, átlagbér-alapú támogatás lett. Ennek alapja azonban nem a nem állami fenntartású intézményben ténylegesen foglalkoztatottak létszáma, hanem az állami intézményfenntartó központ által fenntartott iskolákban a tanulói létszám alapján megállapított, állami köznevelési feladatellátás keretében foglalkoztatott pedagógusok és az oktató-nevelő munkát közvetlenül segítő munkakörben foglalkoztatottak után kifizetett személyi juttatások és járulékaik. Az 1993-as törvényhez képest további, az alternatív iskolákat többségét érintő negatív változást jelent, hogy míg a nemzetiségi önkormányzati és egyházi jogi személy által fenntartott iskolák működési támogatásra és kiegészítő támogatásra is jogosultak, addig a magánfenntartású iskolák nem, így az állami költségvetésből jelentősen kisebb mértékben részesülnek (Langerné Buchwald, 2019a).

Az alternatív iskolák pedagógiai munkáját érintő tartalmi szabályozás változása

Az iskolafenntartás és az iskolaműködés finanszírozásának változása mellett a rendszerváltást követően új rendszerű lett az oktatás tartalmi szabályozása is, és 1995-ben a tartalmi szabályozás első szintjeként életbe lépett a Nemzeti Alaptanterv. Az eredeti 1995-ös verzióban a tartalmi szabályozás következő szintje az iskola volt, melynek saját helyi pedagógiai programját és tantervét a NAT-ban meghatározottak alapján kellett kidolgozni. A helyi pedagógiai program és tanterv kidolgozását a kormány központi programkínálat kidolgozásával kívánta segíteni (Halász és Lannert, 1998). Ennek nyomán létrejött az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Programfejlesztési Központja, melynek feladata az iskolák rendelkezésére álló tantervi adatbank feltöltése lett. A tantervi adatbankba azok a tantervek kerültek, melyeket az OKI a NAT-nak való megfelelés szempontjából minősített és megfelelőnek talált, így a nagyobb könyvkiadók tantervei, valamint az akkori alternatív iskolakoncepciók egy részének tantervei is, mint a Gáspár-féle szentlőrinci program, az Értékközvetítő és képességfejlesztő program,

a Humanisztikus kooperatív tanulás programja és a Loránd-féle komprehenzív iskola programjának első fele (Trencsényi, 20005). A kezdetben kétszintű szabályozás a konzervatív politikai fordulatot követően a NAT 2000-es módosításával háromszintűvé vált, és az iskoláknak a helyi tantervüket az oktatási miniszter által kiadott kerettanterv alapján kellett elkészíteniük. A 2003-as NAT-ban és annak 2007-es módosításában is azonban már külön szerepelt, hogy az alternatív iskolák a közoktatásról szóló 1993. évi törvény 131. § (1) bekezdése alapján kiadott kerettanterv alapján készítik el pedagógiai programjukat és annak részeként a helyi tantervüket, és alternatív kerettantervükben határozhatják meg „az általános szabályoktól eltérő, sajátos, az adott alternatív iskolában oktatott tananyagot, követelményeket, az állami vizsgákra való felkészítést, az alkalmazott építészeti előírásokat, eszközöket és felszereléseket, a minőségpolitika rendszerét, módszereit és eszközeit, a működő vezetési modellt, oktatásszervezést, az elfogadott pedagógus végzettséget és szakképzettséget”.

A minisztérium által javasolt kerettantervtől eltérő kerettantervek jóváhagyásának rendjét, valamint az alkalmazási és indítási engedélyezés rendjét a 2000. évi OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szabályozta először, ezt követően pedig 2004-ben és 2006-ban került sor a kerettantervi szabályozás pluralizálására (Trencsényi, 2015). A 2004. évi OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről különbséget tett az alternatív kerettanterv jóváhagyása és a kerettantervi rendelet mellékletében a benyújtó hozzájárulásával ajánlott kerettantervként történő kihirdetése között. A kihirdetett kerettantervek a többi iskola számára is hozzáférhetők és a benyújtó külön engedélye nélkül alkalmazhatók voltak, míg a csak jóváhagyott tanterveket csak a benyújtó engedélyével lehetett más intézményben is alkalmazni. A kihirdetett alternatív kerettantervek számát tekintve a 2004-es rendelet melléklete az Oktatási Minisztérium kerettanterve mellett négy jóváhagyott és kihirdetett tantervet tartalmazott, melyek közül alternatívnak egy kerettanterv, a „Humanisztikus kooperatív tanulás az általános iskola 1–4. évfolyama számára készült kerettanterve” tekinthető. A 2006-os módosítás melléklete összesen nyolc jóváhagyott és kihirdetett kerettantervet tartalmazott, melyek közül három tekinthető alternatívnak: a Humanisztikus iskolaprogram, a Képességfejlesztő és értékörző kerettanterv és a magyar Waldorf-iskolák kerettanterve.

Az Oktatási Hivatal honlapján még jelenleg is elérhető a 2011. évi kerettantervi nyilvántartás, amely tartalmazza az összes kerettantervet, amelyek alapján abban az időszakban az ország közoktatási intézményei működtek. Így megtalálhatók a különböző évfolyamokra és iskolatípusokra az Oktatási Minisztérium és a különböző tankönyvkiadók által kidolgozott kerettantervek is, valamint az egyes iskolák, így az alternatív iskolák által kidolgozottak is. A 69 jóváhagyott kerettanterv közül azonban csak nyolc tekinthető a vizsgálatunk szempontjából alternatívnak, annak ellenére, hogy ezek a tantervek természetesen egymás alternatívái voltak. Ezek a Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium Alternatív Kerettanterve, a Képességfejlesztő és értékörző kerettanterv¹ általános iskola és középiskola számára, az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Alternatív Program Kerettanterve általános iskola és középiskola számára, a Humanisztikus kooperatív tanulás általános iskolai kerettanterve 1–4. évfolyam számára, a magyar Waldorf-iskolák kerettanterve, a Digitális Középiskola – az interneten szervezett iskola alternatív kerettanterve, a Playschool általános iskolai kerettanterve és a Dobbantó szakiskolai kerettanterv.

Ezt követően a 2011. évi nemzeti köznevelési törvény foglalkozott újra a kerettantervi szabályozással, ezen belül az alternatív iskolák kerettanterveinek jóváhagyásával, amely megőrizte a lehetőséget, hogy az alternatív iskolák alternatív iskolai kerettanterveikben

¹ A Képességfejlesztő és értékörző kerettanterv előzménye és alapja az Értékközvetítő és képességfejlesztő program, és könnyített ÉKP-nek is szokás nevezni (a szerző megjegyzése).

határozassák meg az általános szabályoktól eltérő, sajátos elveiket. Az 1993-as közoktatási törvényben meghatározott területek továbbra is érvényben maradtak, de kiegészültek a tanulók számára előírt kötelező óraszámát, valamint a pedagógusok kötött és kötetlen munkaidejére vonatkozó szabályokat érintő elvekkel. A 2012-es, jelenleg is érvényben lévő kerettantervi rendelet értelmében a kerettanterveket elvben az Emberi Erőforrások Minisztériuma hagyja jóvá, gyakorlatban azonban az Eszterházy Károly Egyetem szakértője végzi ezt a feladatot, valamint a jóváhagyott kerettantervek is az Egyetem rendszerében vannak nyilvántartva.

Az újabb kerettantervi szabályozást követően a minisztérium egy központi kerettantervet ajánlott az iskolák számára, melytől az intézmények 10%-ban térhetnek el, valamint kidolgozták és jóváhagyták az alternatív kerettanterveket is. 2013-ban nyolc alternatív kerettanterv szerepelt a nyilvántartásban, a jelenleg nyilvántartott alternatív kerettantervek száma tíz, ha az iskolai oktatás különböző fokozataira készült alternatív kerettanterveket egy tantervnek számítjuk. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által jelenleg jóváhagyott alternatív kerettanterv a szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára, a Gyermek Ház kerettanterv az általános iskola és a középiskola számára, a Waldorf-iskolák kerettanterve, az AKG kerettanterve az általános és a középiskola számára, a Közgazdasági Politechnikum Gimnázium és Szakközépiskola *ILYENEK VAGYUNK* című alternatív kerettanterve, az Értékközvetítő és képességfejlesztő program általános és középiskolai kerettanterve, a kiemelt figyelmet igénylő, illetve különös bánásmódot igénylő – ún. ZK diákok számára készült általános és középiskolai kerettanterv, a Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium – A személyre szabott iskola – alternatív kerettanterve, a „Kürt Alapítványi Gimnázium) – A rád szabott iskola” kerettanterve, valamint a „Novus Gimnázium, Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola kerettanterve”.

Elemelve a nyilvántartott kerettantervek jegyzékeit megállapítható, hogy a jóváhagyott alternatív kerettantervek száma jelentősen nem változott, maguk a jóváhagyott alternatív kerettantervek viszont igen. A kezdetektől fogva a Waldorf-iskolák és az Értékközvetítő és képességfejlesztő/értékközvetítő program kerettanterve van jelen a nyilvántartott tantervek között, a Humanisztikus kooperatív tanulás kerettanterve azonban már nem található. Újként jelent meg a Rogers Alapítvány által benyújtott kerettanterv a szociális kompetenciák fejlesztésére. A rendszerváltáskor alapított és ma is működő alternatív iskolák közül a 2011-es nyilvántartásba a Belvárosi Tanoda kerettanterve került be, majd a 2012. évi kerettantervi rendeletet követően jelent meg a Gyermek Ház, a Zöld Kakas Líceum, az AKG és az Alternatív Közgazdasági Politechnikum, a Kürt Alapítványi Gimnázium, valamint a Novus Gimnázium kerettanterve. Ez egyrészt jelzi, hogy a kerettanterv jóváhagyása a további működés feltételévé vált, másrészt már nincs különbség jóváhagyott és kihirdetett kerettanterv között. Ezen túlmenően vertikális bővülés figyelhető meg, mivel azok az alternatív iskolák, amelyek eddig csak általános iskolai (Gyermek Ház) vagy csak középiskolai (AKG) tagozattal rendelkeztek, működésüket kibővítették az eddig nem érintett tagozatra is, így a Gyermek Ház középiskolai tagozatra is, az AKG pedig általános iskolára is engedélyezett kerettantervet.

Ebben az időszakban új tendenciaként volt azonosítható az eddig tanulóközösségként működő Budapest School alternatív „iskola” szándéka a jóváhagyott alternatív kerettantervvel történő működés irányába azzal, hogy engedélyezésre benyújtotta kerettantervét az Emberi Erőforrások Minisztériumának. A magántanulói jogállás engedélyezésének változása miatt várható volt, hogy ez a tendencia folytatódni fog. Bár a 2019. április 15-én utoljára frissített nyilvántartásban még nem szerepelt, de az információk alapján a tavasz folyamán elfogadták a Budapest School Általános Iskola és Gimnázium alternatív kerettantervét, és ennek megfelelően feltételezhető volt, hogy szeptember 1-től alternatív iskolaként fog a továbbiakban működni (Langerné Buchwald, 2019b).

Az alternatív iskolák szempontjából azonban mozgalmas időszakot élünk jelenleg, így a kutatás folyamán, azzal párhuzamosan változás történt mind a nyilvántartott kerettantervek, mind a törvényi szabályozás területén is. A tanulmány írása közben nyújtották be és fogadták el a javaslatot a köznevelési törvény módosítására (2019), amelyhez az azt tárgyaló parlamenti bizottsági ülés során további kiegészítéseket fűztek, és szabályozták többek között az alternatív kerettantervek jóváhagyásával kapcsolatos előírásokat is. Ezen módosítás értelmében az eddigi szabályozástól eltér, hogy míg eddig az alternatív kerettanterv nyilvánítás feltételeként csak a kerettantervtől való minimálisan szükséges eltérés volt megadva (20%), addig ezt követően az iskolák közötti átjárhatóság és a továbbtanulás biztosítása érdekében 30%-ban maximalizálták az oktatási miniszter által kiadott központi kerettanterv tantárgyi struktúrájától való eltérés mértékét. Ezen kívül az alternatív kerettanterveknek a NAT-ban meghatározott tananyagtartalmakat az értékeléssel összhangban tanévenként két félévre bontva kell tartalmazniuk.

Jelen tanulmány írásakor azonban az alternatív kerettantervek kapcsán is újabb fejlemények történtek és kerültek nyilvánosságra kifejezetten a Budapest School alternatív kerettantervének akkreditációjára vonatkozóan. Eszerint bár az Emberi Erőforrások Minisztériuma valóban elfogadta a kerettantervet, a 2019. nyári köznevelési törvénymódosításban meghatározott új követelményeknek az alternatív iskolává válni kívánó tanulóközösség azonban már nem felelt meg², így az akkreditációt visszavonták.

2019 novemberében a szakképzési törvény módosító javaslatában egy, az alternatív iskolák egészét érintő újabb módosító javaslatot is benyújtottak és elfogadtak, melynek értelmében a köznevelési intézményekben az oktatásért felelős miniszter továbbra is

engedélyezheti az oktatás tartalmi részeire vonatkozó egyedi megoldásokat, és szintén az oktatásért felelős miniszter jogkörébe tartozik majd az intézmény nyilvántartásba vétele és a működési engedély kiadása, az azonban még nem tisztázott, hogy az egri Eszterházy Károly Egyetem szakértői szerepe ebben a folyamatban megmarad-e. Az engedélyezés

Az alternatív iskolák szempontjából azonban mozgalmas időszakot élünk jelenleg, így a kutatás folyamán, azzal párhuzamosan változás történt mind a nyilvántartott kerettantervek, mind a törvényi szabályozás területén is. A tanulmány írása közben nyújtották be és fogadták el a javaslatot a köznevelési törvény módosítására (2019), amelyhez az azt tárgyaló parlamenti bizottsági ülés során további kiegészítéseket fűztek, és szabályozták többek között az alternatív kerettantervek jóváhagyásával kapcsolatos előírásokat is. Ezen módosítás értelmében az eddigi szabályozástól eltér, hogy míg eddig az alternatív kerettanterv nyilvánítás feltételeként csak a kerettantervtől való minimálisan szükséges eltérés volt megadva (20%), addig ezt követően az iskolák közötti átjárhatóság és a továbbtanulás biztosítása érdekében 30%-ban maximalizálták az oktatási miniszter által kiadott központi kerettanterv tantárgyi struktúrájától való eltérés mértékét.

² https://hvg.hu/itthon/20191114_Nem_kapott_akkreditaciot_a_Prezialapito_iskolaja

feltétele viszont egyértelműen módosult a szeptember 1-ei állapothoz képest, igaz, ez pozitív irányban. Az állami kerettantervtől való eltérés 30%-ban történő maximalizálása megmaradt, de a törvényből kikerült az alternatív tantervek engedélyezésének feltételei közül az, hogy a NAT-ban meghatározott tananyagot az értékeléssel összhangban tanévenként két félévre bontva kell tartalmaznia a tantervnek.

A törvénymódosítás kapcsán érdemes kiemelni egyrészt, hogy a szövegezésből kikerült az „alternatív” kifejezés, és helyette „egyedi megoldások”-nak nevezik az eddig alternatívként számon tartott köznevelési intézményeket, programokat. Másrészt a módosítás értelmében megszűnnek a jelenleg még érvényben lévő alternatív kerettantervek is, és minden jelenleg alternatív programmal működő iskolának 2020 áprilisáig kezdeményeznie kell az engedélyeztetési eljárást. Abban az esetben, ha az intézmény az engedélyeztetést elmulasztja, vagy az engedélyt nem kapja meg, a működési engedélye a tanév végeztével hatályát veszti, így tovább nem működhet köznevelési intézményként. Ezen kívül tovább nehezíti az alternatív iskolák helyzetét, hogy míg eddig az alternatív iskolát képviselő hálózat és szervezet is benyújthatta alternatív kerettantervét jóváhagyásra, addig a módosító javaslat értelmében erre a továbbiakban csak az iskola fenntartója jogosult. Ez egyrészt hátrányosan érinti azokat a hálózatba szerveződött, vagy egy alternatív kerettantervet közösen benyújtó és használó alternatív iskolákat, mint a Waldorf-, az ÉKP-s és a szociális kompetenciák fejlesztésére jóváhagyott tantervet használó iskolák, mivel az ő esetükben minden intézménynek egyedileg kell engedélyeztetni a működésüket, másrészt pedig az alternatív kerettanterv engedélyezése is kizárólag az adott iskolára vonatkozóan fog zajlani, és nem a kerettantervre általában (Törvényjavaslat a szakképzésről, 2019). Így előfordulhat, hogy ugyanazt a kerettantervet az egyik intézményben engedélyezik, a másikban viszont nem.

A köznevelési törvény módosítása – mint ahogyan ezt a Budapest School esete is mutatja –, illetve a most benyújtott módosító javaslat egyértelműen korlátozza és korlátozni fogja az alternatív iskolák pedagógiai szabadságát, kiemelten a tananyag megválasztása, ütemezése és a tantárgyi struktúra kialakítása terén, és ellehetleníti azokat az intézményeket, amelyek nagyobb mértékben térnek el a jelenlegi központilag

A köznevelési törvény módosítása – mint ahogyan ezt a Budapest School esete is mutatja –, illetve a most benyújtott módosító javaslat egyértelműen korlátozza és korlátozni fogja az alternatív iskolák pedagógiai szabadságát, kiemelten a tananyag megválasztása, ütemezése és a tantárgyi struktúra kialakítása terén, és ellehetleníti azokat az intézményeket, amelyek nagyobb mértékben térnek el a jelenlegi központilag szabályozott intézményes neveléstől és oktatástól, így többek között a Waldorf-iskolákat is, melyek jelenleg a legelterjedtebbek a közoktatásban Magyarországon. Ezen kívül – mivel az engedélyeztetési eljárás díjköteles – az iskoláknak egyrészt újra elő kell teremniük annak anyagi fedezetét, illetve a hálózatba szerveződött iskolák esetében, míg eddig elegendő volt az eljárási díj egyszeri megfizetése, addig ezt a továbbiakban minden egyes intézménynek külön kell előteremtenie.

szabályozott intézményes neveléstől és oktatástól, így többek között a Waldorf-iskolákat is, melyek jelenleg a legelterjedtebbek a közoktatásban Magyarországon. Ezen kívül – mivel az engedélyeztetési eljárás díjköteles – az iskoláknak egyrészt újra elő kell teremniük annak anyagi fedezetét, illetve a hálózatba szerveződött iskolák esetében, míg eddig elegendő volt az eljárási díj egyszeri megfizetése, addig ezt a továbbiakban minden egyes intézménynek külön kell előteremnie. Ez várhatóan vagy a szülői hozzájárulás mértékének növekedéséhez vezet, vagy az alternatív iskolák számának a csökkenéséhez, ha az iskola fenntartója nem tudja vállalni az engedélyeztetési költség megfizetését.

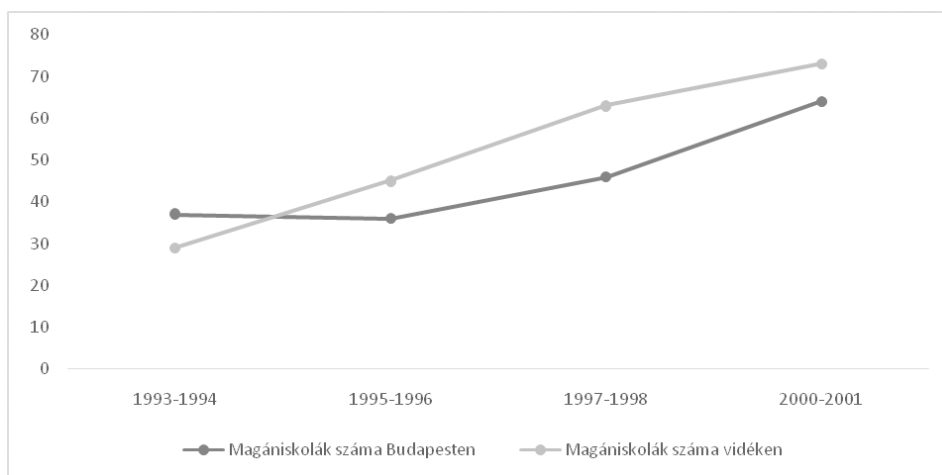
Az alternatív iskolák számának és az alternatív programok változatosságának alakulása a közoktatásban

Az alternatív iskolák számára és az alternatív programok sokszínűségére vonatkozóan nehéz pontos adatokat gyűjteni. A fellelhető adatok egy része fenntartói alternativitás szempontjából tartja nyilván az iskolákat (mint a *Magániskolák Almanachja*), egy részük pedig inkább a Magyarországon tetten érhető alternatív irányzatok felől közelíti meg a kérdést. Így a fenntartói szempontból alternatív, azaz magániskolák közé nem kerülnek be azok az alternatív program szerint működő iskolák és tagozatok, amelyek korábban önkormányzati, jelenleg állami fenntartásban vannak. Ilyenek többek között az Érték-közvetítő és képességfejlesztő programot használó iskolák, valamint az alternatív programmal működő Gyermek Háza és a Kincskereső Iskola, amelyek állami fenntartású iskola alternatív programmal működő tagozatai. A magyarországi alternatív irányzatokat vizsgáló és feltáró munkák ezzel szemben egyrészt a klasszikus reformpedagógiai irányzatok felől közelítik a kérdést, de nem tartanak nyilván adatokat az egyes alternatív programot alkalmazó iskolák számára vonatkozóan, a saját programú alternatív iskolák közül pedig a teljesség igénye nélkül emelnek be egyes kiválasztott alternatív iskolákat elemzésükbe, bemutatásukba. A jóváhagyott alternatív kerettantervek száma sem nyújt biztos támpontot az alternatív iskolák számának meghatározásához, mivel egy alternatív kerettantervet több iskola is használhat, illetve vannak olyan iskolák is, amelyek egyrészt önmeghatározásuk, másrészt pedagógiai hagyományaik alapján alternatívnek tekinthetők annak ellenére, hogy egyik alternatív kerettantervet sem használják. Mindezen nehézségek ellenére azonban kísérletet teszünk arra, hogy bemutassuk az alternatív iskolák számának alakulását és az iskolák által alkalmazott alternatív programok változását a rendszerváltástól napjainkig.

Alapítványi és magániskolák 1993–2001 között

A *Magániskolák Almanachja* az 1993–1994 (Várhegyi, 1993), az 1995–1996 (Várhegyi, 1994), az 1997–1998 (Várhegyi, 1996) és egy tanév kihagyással a 2000–2001-es tanévvel (Bak és Kocsis, 2000) kapcsolatban tartalmaz adatokat és információkat a budapesti és vidéki, magán és alapítványi fenntartású óvodák, elemi iskolák, középiskolák, szakmai iskolák és főiskolák vonatkozásában. Az *Almanach* egyrészt címjegyzéket, valamint a legtöbb iskola esetében információkat – általános tudnivalókat, pedagógiai elveket és sajátosságokat, a szülőket terhelő költségeket és felvételi tudnivalókat – közöl. Az adatgyűjtés önkéntes alapon zajlott, tehát nem feltétlenül tartalmaz minden, az adott tanévben működő alapítványi és magánfenntartású iskolát, illetve nem található minden esetben részletes információ az iskoláról. Ennek ellenére az adatokat alkalmasak találtuk arra, hogy következtetéseket tudjunk levonni az alapítványi és magánfenntartású, valamint az alternatív programmal működő iskolák számának alakulására vonatkozóan.

Az 1993–2001 közötti időszakban az alapítványi és magániskolák számát tekintve (1. diagram) egyértelmű emelkedés mutatható ki mind Budapesten, mind vidéken. Budapesten 37-ről 64-re emelkedett az iskolák száma, vidéken 29-ről 73-ra. Az emelkedés Budapesten és vidéken egyaránt az 1997 és 2001 közötti időszakban volt a legintenzívebb, vidéken azonban magasabb, 2,5-szeres arányú volt, mint Budapesten (1,7-szeres). Tovább árnyalja a helyzetet, hogy a vidéki iskolák közül egy, amit az elemzésnél egy intézményként kezeltünk, országosan 41 tagiskolával rendelkezett a 2000–2001-es tanévben, ezek azonban inkább képzési helyként értelmezhetők és nem iskolaként. Ha Budapest és vidék vonatkozásában vizsgáljuk az iskolák számát, akkor látható, hogy csak Budapesten majdnem annyi intézmény van, mint vidéken összességében, ami az alapítványi és magániskolák földrajzi elhelyezkedésének vonatkozásában erőteljes fővárosi centralizációra utal már a kezdeti időszakban, ami a későbbiekben is fennmarad (vö. Langerné Buchwald, 2017).



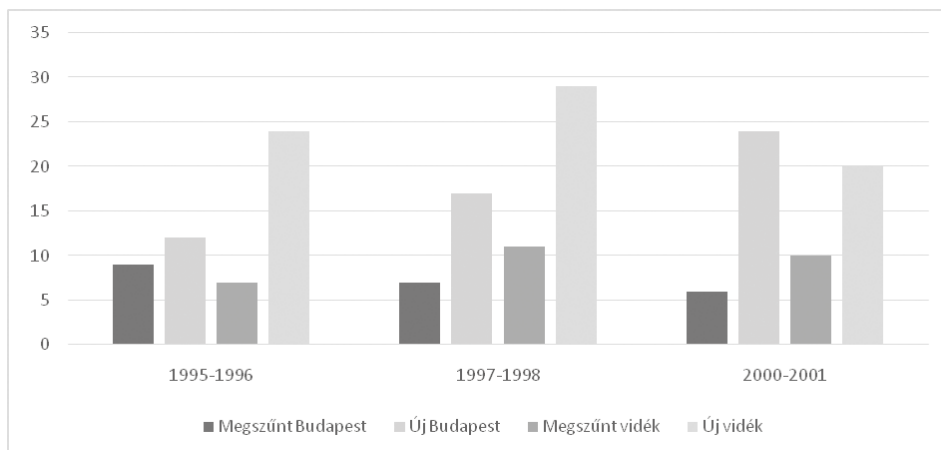
1. diagram. Az alapítványi és magániskolák száma 1993 és 2001 között Budapesten és vidéken

A vidéki alapítványi és magániskolák az elhelyezkedést tekintve a 2000–2001-es tanévben 42 településen található, melyből 11 Pest megyében van, négy Komárom-Esztergom megyében és Bács-Kiskun megyében, három-három város Somogy, Veszprém, Fejér és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, két-két település Győr-Moson-Sopron és Heves megyében van, valamint Baranya, Csongrád, Hajdú-Bihar, Békés, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Tolna és Zala megyében egy-egy településen található, jellemzően a megyeközpontokban és a nagyobb városokban. Nincs alapítványi és magániskola ebben az időszakban Vas és Nógrád megyében.

Az *Almanach* a külföldi és nemzetközi iskolákat is nyilvántartotta. Itt még jelentősebb eltérés mutatkozik meg Budapest és a vidék között. Budapesten az 1993–1994-es tanévben három külföldi iskola működött, és számuk a 2000–2001-es tanévre tízre emelkedett, amelynek fele nemzetközi iskola volt. Vidéken az első nemzetközi iskolát az 1997–1998-as tanévben alapították Székesfehérváron, a 2000–2001-es tanévben pedig még egy nemzetközi iskola indult Budapest agglomerációjában, Diósdon, aminek az esetében a „vidék” mint elhelyezkedés megkérdőjelezhető.

Az alapítványi és magániskolák számának változását vizsgálva (2. diagram) megállapítható volt, hogy bár a számuk emelkedett, mégis voltak olyan intézmények, amelyek a vizsgált időszak alatt megszűntek vagy elnevezésük megváltozott, de minden tanévben

több új iskolát alapítottak, mint amennyi megszűnt. A megszűnt intézmények számát tekintve látható, hogy Budapesten a 2000–2001-es tanévig csökkent a megszűnő iskolák száma, az új iskolák alapítása pedig nőtt, míg vidéken az 1997–1998-as tanévben szűnt meg a legtöbb intézmény, viszont ebben a tanévben alapították a legtöbbet is.

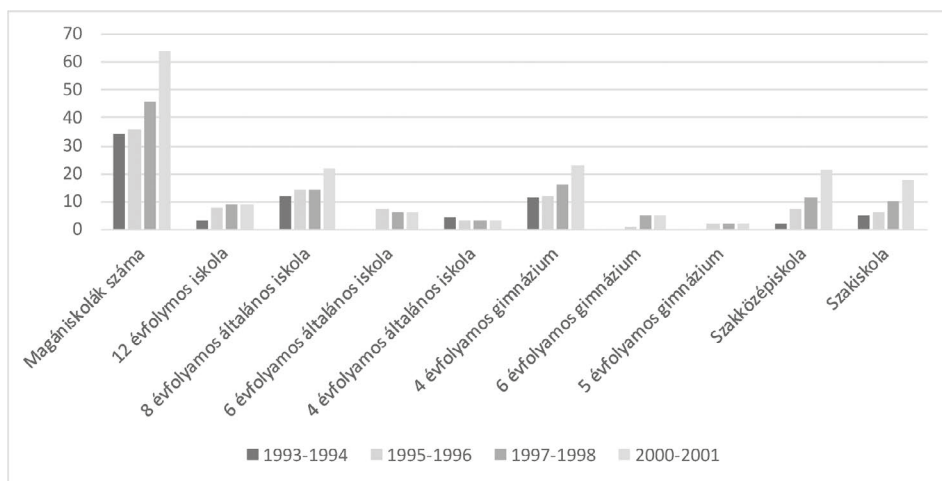


2. diagram. Az alapítványi és magániskolák számának változása az intézmény megszűnése és új intézmény alapítása dimenziók mentén

Az alapítványi és magániskolák típusai 1993–2011 között

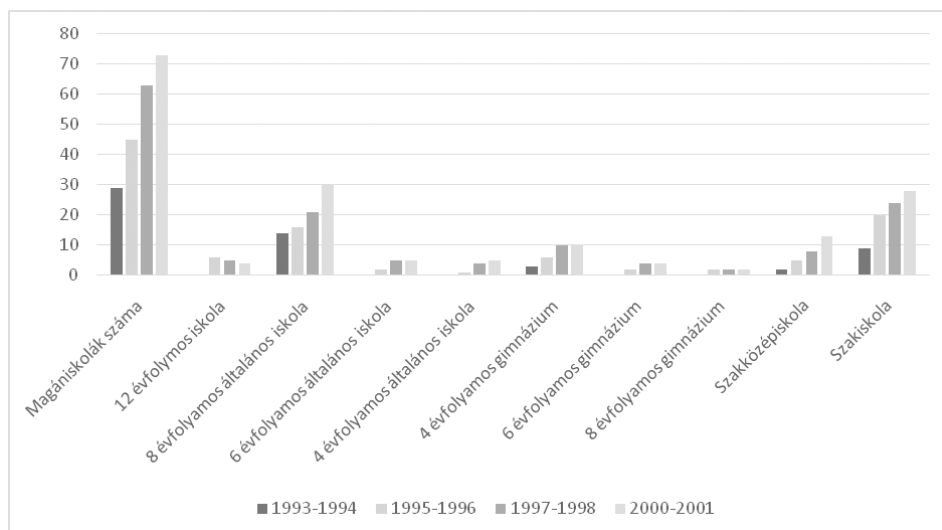
Az alapítványi és magániskolák típusát, az általuk indított tagozatokat tekintve változatos kép tárul elénk a vizsgált időszakban, mivel egy iskola jellemzően többféle képzési típust és tagozatot kínált. Budapesten (3. diagram) a 12 évfolyamos iskolák esetében a vizsgált időszakban enyhe emelkedés volt tapasztalható, a 4 és 6 évfolyamos általános iskolai tagozat száma viszont enyhén csökkent, az 5 évfolyamos képzést kínáló gimnáziumok száma pedig változatlan maradt. Jelentősebb emelkedés mutatható ki a 8 évfolyamos általános iskola és a 4 évfolyamos gimnáziumi képzés esetében, ami alapján arra lehet következtetni, hogy az iskola- és képzési szerkezetet 4+8-as vagy 6+6-os szerkezetre kezdetben módosítani akaró szándék nem felelt meg a szülői elvárásoknak, ezért – feltehetően a jobb átjárhatóság és az oktatási rendszerrel való kompatibilitás miatt – inkább a meglévő, hagyományos 8+4 éves képzési struktúrát részesítették előnyben a továbbiakban.

Szintén nagymértékű a növekedés a szakmát adó képzések területén, ahol a szakközépiskolai képzések esetében 10-szeres, a szakiskolai képzések esetében pedig ötszörös emelkedés volt 1993 és 2001 között.



3. diagram. Az alapítványi és magániskolák típusai és az általuk indított tagozatok száma 1993–2001 között Budapesten

Vidéken eltérő módon alakult az iskolatípusok és tagozatok aránya a vizsgált időszakban (4. diagram). Az adatok alapján látható, hogy míg a 12 évfolyamos iskolák száma csökkent, addig jelentős mértékben nőtt a 8 évfolyamos iskoláké, valamint enyhén emelkedett a 6 évfolyamos és 4 évfolyamos általános iskolai tagozattal rendelkező intézmények száma is. Ezen kívül nőtt a 4 és a 6 évfolyamos gimnáziumok száma is, illetve míg Budapesten nem volt 8 évfolyamos gimnáziumi képzés, addig vidéken volt, és számuk megjelenésüket követően állandó maradt. A szakközépiskolai és szakiskolai képzések esetében vidéken is hasonlóan magas emelkedés volt kimutatható, mint Budapesten. A szakközépiskolai képzések száma 1993 és 2001 között 6,5-szeresére emelkedett, míg a szakiskolai képzéseké a háromszorosára nőtt.



4. diagram. Az alapítványi és magániskolák típusai és az általuk indított tagozatok száma 1993–2001 között vidéken

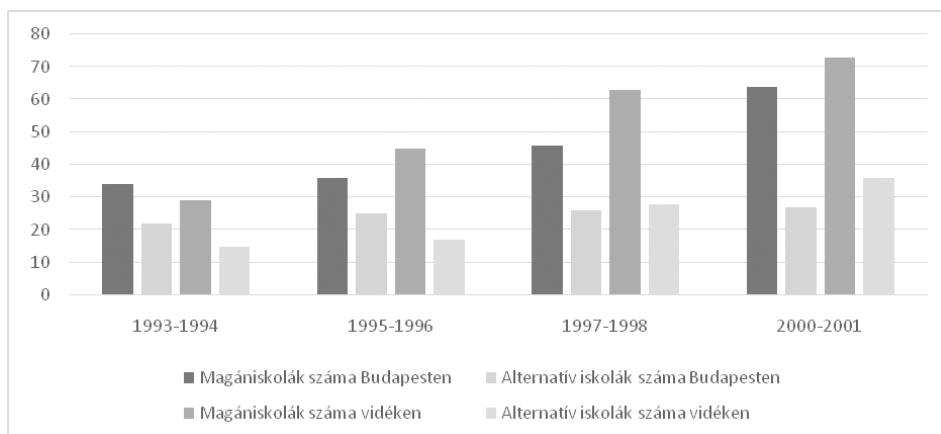
Az egyes iskolák által kínált tagozatokat és képzéseket vizsgálva megállapítható volt, hogy a már meglévő alapítványi és magániskolák képzési kínálatukat vagy bővítették, vagy megtartották, olyan esetre nem volt példa, hogy egy intézmény tagozatot szüntetett volna meg.

Az alternatív programmal működő alapítványi és magániskolák száma 1993–2001 között

Az alapítványi és magániskolák számának vizsgálata mellett célunk volt az alternatív iskolák számának feltárása is. A *Magániskolák Almanachjában* az intézmények felsorolása mellett a pedagógiai elvekről is olvashatunk tájékoztatót azoknak az iskoláknak az esetében, amelyek erről információt adtak, így lehetőség volt arra, hogy bizonyos mértékben képet kapjunk arról, hogy az alapítványi vagy magániskolák között milyen arányban képviseltetik magukat az alternatív programmal működő iskolák. Az azonosítás során az iskolák által nyilvánosságra hozott információkat elemeztük tartalomelemzés módszerével, és az alternatív fogalom, valamint a konkrétan megnevezett irányzat (pl. Waldorf) vagy személy (pl. Montessori) mellett olyan alternativitásra utaló kifejezéseket kerestünk, mint eltérő, kísérleti, reform, vagy a hagyományos pedagógiai eljárásoktól különböző nevelési oktatási módszerek alkalmazásának megnevezését, mint pl. a projekt módszer vagy a beszélgetőkör.

Az elemzés alapján láthatóvá vált, hogy az 1993 és 2001 közötti időszakban Budapesten és vidéken egyaránt nőtt az alternatív programú iskolák száma, a növekedés mértéke és az alapítványi és magániskolák számához viszonyított arányuk azonban eltérő volt (5. diagram). Budapesten az alternatív iskolák száma egyrészt mindössze alig 22%-kal (5 iskola) emelkedett, másrészt az alapítványi és magániskolák számához viszonyított arányuk 69%-ról 42%-ra csökkent a vizsgált időszakban. Vidéken ezzel szemben 2001-re 2,5-szeresére nőtt az alternatív iskolák száma, az arányuk pedig az alapítványi és magániskolák közül 40–50% körül mozgott.

Az elemzés alapján láthatóvá vált, hogy az 1993 és 2001 közötti időszakban Budapesten és vidéken egyaránt nőtt az alternatív programú iskolák száma, a növekedés mértéke és az alapítványi és magániskolák számához viszonyított arányuk azonban eltérő volt (5. diagram). Budapesten az alternatív iskolák száma egyrészt mindössze alig 22%-kal (5 iskola) emelkedett, másrészt az alapítványi és magániskolák számához viszonyított arányuk 69%-ról 42%-ra csökkent a vizsgált időszakban. Vidéken ezzel szemben 2001-re 2,5-szeresére nőtt az alternatív iskolák száma, az arányuk pedig az alapítványi és magániskolák közül 40–50% körül mozgott.



5. diagram. Az alternatív programmal működő alapítványi és magániskolák arányának alakulása 1993–2001 között

Az alternatív programú iskolák iskolatípus szerinti megoszlását nézve megállapítható volt, hogy mind Budapesten, mind vidéken a legtöbb alternatív iskola hat vagy nyolc osztályos általános iskolai képzést nyújt, illetve magasabb számban vannak még a gimnáziumok és a szakközépiskolák, alternatív szakiskola azonban szinte alig található. Az alternatív programok és iskolák között három olyan program volt azonosítható, amelyet több iskolába is használtak: a Waldorf-pedagógia, az Értékközvetítő és képességfejlesztő program és a Holnap iskolája-program. Ezek közül a vizsgált időszakban a legerősebb a Waldorf-pedagógia volt: a 2000–2001-es tanévben Budapesten négy Waldorf-iskola működött, vidéken pedig 12.

Alternatív iskolák a szakirodalom tükrében

A jelenleg is működő alternatív iskolák közül a legtöbb a rendszerváltás körüli időszakban jött létre, ugyanis az oktatáspolitikai liberalizálódása megfelelő feltételeket teremtett a pedagógusok számára a különböző, többségében klasszikus reformpedagógiai irányzat kipróbálására, valamint saját alternatív pedagógiai program kidolgozására. Erre az időszakra tehető többek között az első Waldorf-iskola, az Alternatív Közgazdasági Gimnázium, a Belvárosi Tanoda, a Rogers Iskola megalapítása is. Ezenkívül a rendszerváltás után tovább éltek, kiteljesedtek a 70-es, 80-as évek tantárgyi és iskolakísérletei is, mint pl. a Kincskereső Iskola, az Értékközvetítő és képességfejlesztő program iskolái.

A magyarországi alternatív pedagógiai irányzatokra vonatkozóan a vizsgált szakirodalom alapján megállapíthatjuk, hogy a magyarországi közoktatásban az alternatív iskolák között a kezdeti időszaktól fogva az 1990-es évek végéig három klasszikus reformpedagógiai irányzat – a Waldorf-pedagógia, a Montessori-pedagógia és a Freinet-pedagógia – képviseltette magát, ezeken túl a Kincskereső Iskola-konceptciók voltak azonosíthatóak (Kereszty és T. Hajabács, 1995; Horn és mtsai, 1999). Míg a 90-es évek közepén az előzőeken kívül említették a Humanisztikus kooperatív tanulás programját, a Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskolát, a Burattino Iskolát, a Kecskemét és környéke iskolatársulást (komprehenzív iskola modellje), a tiszakécskei modellt (Fifti-fifti Program) és a pécsi ANK-t (Kereszty és T. Hajabács, 1995), addig a 90-es évek végén más alternatívák címszó alatt lett bemutatva a Palánta Iskola, a keszthelyi Életfa Iskola, a szekszárdi Holnap Iskolája és a kecskeméti Gordon Iskola (Horn és mtsai, 1999).

Tíz évvel később *A tanulás szabadsága Magyarországon* c. kötetben (Klein, 2011) további reformpedagógiai irányzatok szerint működő iskolákat mutattak be: a Dalton-tervet, a Jéna-tervet, a Carl Rogers-féle személyközpontú megközelítést, a Humanisztikus és Kooperatív Tanulást, valamint a Pécsi Werkstatt-ot. Emellett az alternatív iskolákhoz sorolva megtalálható a Gyermek Háza, a veszprémi Kék Madár, a Kontyfa-iskola, a hejőkeresztúri Komplex Instrukciós Program, az Alternatív Közgazdasági Gimnázium, a Zöld Kakas, a Lauder-iskola, valamint a tehetséges fiatalok képzésével foglalkozó Matthias Corvinus Collegium.

A jelenlegi helyzetet vizsgálva a kötetben megnevezett iskolák pedagógiai programja alapján megállapítható, hogy a Dalton-tervet napjainkban Osli község általános iskolájában csak matematika tantárgy tanítása során alkalmazzák 3–4 osztályban. A Freinet-pedagógiát Dunaújvárosban egy általános iskola alsó tagozatán minden évfolyamon egy osztályban használják. A pécsi Koch Valéria Középiskolában a Werkstattarbeit-ot több más módszer mellett mint nyílt oktatási formát alkalmazzák. A Humanisztikus Kooperatív Tanulás program a keszthelyi Egry József Általános Iskolában működik. A Jéna-terv Perbálon azonban teljesen megszűnt. A klasszikus reformpedagógiai irányzatok vonatkozásában tehát megállapíthatjuk, hogy két pedagógiai koncepció, a Waldorf és a Montessori, valamint ezen kívül Rogers személyközpontú pedagógiája esetében beszélhetünk iskolai szintű alkalmazásról, a többi esetében egy-egy osztályban vagy csak egy tantárgy keretében tanítanak az adott koncepció szerint. Az alternatív iskolák listája azonban nem teljes, hiszen számos, jelenleg működő alternatív iskola nem található meg egyik kiadványban sem, így többek között a Kürt Alapítványi Gimnázium vagy a Közgazdasági Politechnikum sem.

Két alternatív pedagógia, a Waldorf és az ÉKP esetében a programot alkalmazó iskolák számának az alakulásáról pontosabb adatok állnak a rendelkezésünkre. A Waldorf-iskolák számára vonatkozóan megállapítható, hogy számuk a rendszerváltás óta folyamatosan emelkedett. A Magyar Waldorf Szövetség által nyilvántartott adatok alapján 2010-ben 26 Waldorf-iskola működött Magyarországon (Langerné Buchwald, 2017), jelenleg a számuk 44.³ Az ÉKP-s iskolák száma azonban csak 1995-ig emelkedett. Ekkor 104 iskola képezte az ÉKP iskolahálózatát (Kiss, 2002), ezt követően folyamatosan csökkent

Két alternatív pedagógia, a Waldorf és az ÉKP esetében a programot alkalmazó iskolák számának az alakulásáról pontosabb adatok állnak a rendelkezésünkre. A Waldorf-iskolák számára vonatkozóan megállapítható, hogy számuk a rendszerváltás óta folyamatosan emelkedett. A Magyar Waldorf Szövetség által nyilvántartott adatok alapján 2010-ben 26 Waldorf-iskola működött Magyarországon (Langerné Buchwald, 2017), jelenleg a számuk 44. Az ÉKP-s iskolák száma azonban csak 1995-ig emelkedett. Ekkor 104 iskola képezte az ÉKP iskolahálózatát (Kiss, 2002), ezt követően folyamatosan csökkent a követő iskolák száma, mely 2002-ben 40, majd 2010-ben 25 volt (Langerné Buchwald, 2017), jelenleg pedig csak 16 iskola alkalmazza a programot.

³ <http://waldorf.hu/iskolak/>

a követő iskolák száma, mely 2002-ben 40, majd 2010-ben 25 volt (Langerné Buchwald, 2017), jelenleg pedig csak 16 iskola alkalmazza a programot.⁴

Összegzés

Az alternatív iskolák működését befolyásoló és meghatározó jogszabályi változásokat tekintve látható, hogy a rendszerváltás elején született törvények és rendeletek kedvező feltételeket teremtettek az alternatív iskolák számára mind a működés, mind pedig a tartalmi szabályozás területén, a 2000-es évektől kezdődően azonban egyre nehezebb helyzetbe kerültek. Egyrészt az iskolák állami költségvetésből történő támogatása vált kedvezőtlenebbé, másrészt a tartalmi szabályozás változása megkövetelte a folyamatos alkalmazkodást: a kerettantervek, pedagógiai programok újrágondolását és az előírt követelményeknek való megfeleltetését, ami idő- és anyagi ráfordítást egyaránt követelt az alternatív iskoláktól. A jogi szabályozás korlátozó tendenciája azonban egyelőre nem vagy csak bizonyos alternatív programok esetében érezte hatását, ez pedig egyes alternatív iskolák és programok teljes megszűnésében vagy számuk csökkenésében nyilvánult meg.

Az alternatív iskolák azonosítása megfelelő kritériumrendszer hiányában (Langerné Buchwald, 2019) nem egyszerű feladat. Más eredményre jutunk, ha a jóváhagyott és nyilvántartott kerettantervek, a hazai alternatív iskolákat bemutató irodalom vagy a magániskolai státusz felől közelítjük meg a kérdést, illetve teljes képet még akkor sem kapunk, ha komplexen, mindhárom szempont alapján próbáljuk feltárni az alternatív iskolákat számosság és változatosság tekintetében. Mint ahogyan azt már tanulmányunk bevezető részében is említettük, nem minden alapítványi iskola tekinthető alternatív programú iskolának, és nem minden alternatív iskola magániskola, valamint nem minden alternatívnak tekinthető iskola működik jóváhagyott alternatív kerettantervvel, és egy kerettantervet több intézmény is használhat. Az alternatív iskolákkal foglalkozó könyvek sem nyújtanak teljes képet, mivel a kötetekbe kerülés részben önkéntes alapon történt, részben pedig a kötet szerkesztőinek döntése határozta meg, hogy melyik alternatív iskolát mutatják be, ezért vannak olyan alternatív koncepciók, melyek annak ellenére, hogy a pedagógiai köztudatban alternatívnak számítanak, nem szerepelnek a tanulmányban a vizsgálat során azonosított alternatív iskolák között. A hazai alternatív iskolák azonosítása és teljességének feltárása még előttünk álló feladat.

Mindezen problémák ellenére bizonyos folyamatok és tendenciák azonosíthatóak a rendelkezésre álló adatok alapján. A fenntartói alternatívitás esetében az alternatív iskolák számának alakulását tekintve folyamatos, enyhe emelkedés tapasztalható a 2000/2001-es tanévig, mely a későbbiekben is megmarad. Bár a további tanévekre vonatkozóan sajnos nem áll rendelkezésünkre a *Magániskolák Almanachja*, de a fenntartó vonatkozásában az Oktatási Hivatal köznevelési intézmények fenntartójára vonatkozó adatai alapján Budapesten jelenleg 90, vidéken 111 alapítványi vagy magániskola működik⁵, tehát Budapesten és vidéken egyaránt másfélszeres emelkedés tapasztalható. A Budapesten és vidéken található intézmények száma közel azonos, tehát arányuk nem változott napjainkra sem. Az alternatív vagy alternatív kerettantervvel működő iskolák száma számításunk alapján országosan jelenleg 105-re tehető, ami közel azonos

⁴ Az ÉKP-s iskolák jelenlegi számára vonatkozó adatot dr. Györe Géza, az ÉKP Központ koordinátora bocsátotta a rendelkezésünkre.

⁵ Alapítványi és magán fenntartású köznevelési intézmények száma Budapesten és vidéken https://www.oktatas.hu/kozneveles/intezmenykereso/koznevelesi_intezmenykereso!/DARI_Intezmenykereso/oh.php?id=kir_int_talalat Utolsó letöltés: 2019. 08. 16.

Dobos Orsolya, az Alapítványi és Magániskolák Egyesület alternatív tagozatának vezetője által becsült 100–120 iskolával (Dobos, 2017), így a 2000–2001-es tanévi adatokhoz képest (kb. 100) jelentős változás nem történt.

Az alternatív program szerinti változottság tekintetében bár egyfelől a kínálat szűkülése érhető tetten, különösen a klaszszikus reformpedagógiai irányzatok, mint Dalton-Plan, Jena-Plan és Freinet-pedagógia alkalmazásának csökkenésével, megszűnésével, másfelől azonban látható, hogy a jelenleg is működő, már az alternatív oktatás rendszerváltás utáni megjelenésének kezdeti szakaszában létrejött iskolák egy része a horizontális terjeszkedés, azaz az iskolahálózat-alakítás helyett a vertikális bővülést, azaz újabb tagozat indítását választották, míg a Waldorf-iskolák mind az országos elterjedésben, mind pedig a tagozatbővítésben élen járnak a magyar alternatív iskolák között. A változások leginkább a kezdetben önkormányzati, majd állami fenntartású ÉKP-s iskolák számára hatottak negatívan, ami jelentős csökkenést mutatott.

A köznevelési törvény legutóbbi módosítása egyértelműen nem kedvez az alternatív iskoláknak, és szabad mozgásterüket tovább szűkíti, a benyújtott törvényjavaslat az alternatív kerettantervek jóváhagyásának eljárását tovább nehezíti és központosítja, illetve az „alternatív” meghatározás mint iskolára érvényes azonosító jelző megszüntetésének szándéka is azonosítható. A törvényi változások hazai alternatív oktatásra és iskolákra gyakorlat hatása egyrészt hamarosan láthatóvá válik azáltal, hogy a 2020/2021-es tanévben hány alternatív iskola folytathatja tovább működését, másrészt feltételezhető, hogy hosszú távon is befolyásolja majd az alternativitás és a pluralizmus alakulását a hazai közoktatásban, köznevelésben.

Az alternatív program szerinti változottság tekintetében bár egyfelől a kínálat szűkülése érhető tetten, különösen a klaszszikus reformpedagógiai irányzatok, mint Dalton-Plan, Jena-Plan és Freinet-pedagógia alkalmazásának csökkenésével, megszűnésével, másfelől azonban látható, hogy a jelenleg is működő, már az alternatív oktatás rendszerváltás utáni megjelenésének kezdeti szakaszában létrejött iskolák egy része a horizontális terjeszkedés, azaz az iskolahálózat-alakítás helyett a vertikális bővülést, azaz újabb tagozat indítását választották, míg a Waldorf-iskolák mind az országos elterjedésben, mind pedig a tagozatbővítésben élen járnak a magyar alternatív iskolák között. A változások leginkább a kezdetben önkormányzati, majd állami fenntartású ÉKP-s iskolák számára hatottak negatívan, ami jelentős csökkenést mutatott.

Irodalom

Bak Zsófia & Kocsis Lilla (2000, szerk.). Magániskolák almanachja 2000–2001. Budapest: Alapítványi és Magániskolák Egyesülete.

Báthory Zoltán (2001). *Maratoni reform*. Budapest: Önkönet.

Bodonyi Edit (2012). *Modern alternatív iskolák*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Dobos Orsolya (2017). Alternatív iskolák és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején. *Tani-tani Online*. http://www.tani-tani.info/alternativ_iskolak Utolsó letöltés: 2019. 05. 30.

- Halász Gábor & Lannert Judit (1998, szerk.). *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Budapest: OKI. <http://ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/1-4-nemzeti-alapntan-terv> Utolsó letöltés: 2019. 05. 01.
- Horn Gábor, Horváth H. Attila, Sári Lajos, Vekerdy Tamás & Zágon Bertalané (1999, szerk.). *Süss fel nap. Alternatív óvodák, iskolák Magyarországon*. Pilisborosjenő: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ.
- Jóváhagyott kerettantervek 2011*. Az Oktatási Hivatal által nyilvántartott kerettantervek. 2011. 07. 05. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/kerettantervek_jegyzeke Utolsó letöltés: 2019. 05. 01.
- Jóváhagyott kerettantervek 2019*. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által jóváhagyott kerettantervek. 2019. 04. 15. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/kerettantervek_1.pdf Utolsó letöltés: 2019. 05. 01.
- Kereszty Zsuzsa & T. Hajabács Ilona (1995, szerk.). *Több út. Alternativitás az iskola első éveiben*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Kerettantervi módosító rendelet 2006.20/2006. (V. 5.) OM rendelet egyes közoktatási tárgyú jogszabályok módosításáról*. Módosította a 26/2004. (IX. 16.) OM rendelet, 20/2006. (V. 5.) OM rendelet, 3/2006. (II. 22.) OKM rendelet és 5/2006. (VII. 24.) OKM rendelet. A mellékletek módosítása: 2006. augusztus 9. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/oktatasi-miniszter-17> Utolsó letöltés: 2019. 05. 01.
- Kerettantervi rendelet 2000.28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*. https://www.nive.hu/Downloads/jogszabalyok/rendeletek/DL.php?f=28_2000... Utolsó letöltés: 2019. 05. 01.
- Kerettantervi rendelet 2004. 17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról* <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/oktatasi-miniszter-17> Utolsó letöltés: 2019. 05. 01.
- Kerettantervi rendelet 2012.51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200051.emm>
- Kiss Éva (2002). *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról*. Pápa: Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete.
- Klein Sándor & Soponyai Dóra (2011, szerk.). *A tanulás szabadsága Magyarországon. Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak*. Budapest: Edge 2000 Kiadó.
- Kozma Tamás (1990). *Kié az iskola?* Budapest: Educatio Kiadó.
- Kozma Tamás (2009). *Kié a rendszerváltás? Educatio*, 18. 423–435.
- Köznevelési törvény 2011*. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> Utolsó letöltés: 2019. 05. 01.
- Köznevelési törvény módosítás 2019*. A közneveléssel összefüggő egyes törvények módosításáról és a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény hatályon kívül helyezéséről. https://www.parlament.hu/irom41/06457/06457-0013.pdf?fbclid=IwAR0SoptrePqpdEo3CzVyiz-IODF-p7nL0aBvmoJ7YVeyAudjgdEaRnOy_3z8 Utolsó letöltés: 2019. 08. 16.
- Közoktatási törvény 1993*. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=19431.208637 Utolsó letöltés: 2019. 05. 01.
- Közoktatási törvény 1996*. 1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV&pagenum=2> Utolsó letöltés: 2019. 05. 13.
- Langerné Buchwald Judit (2017). *Alternatív pedagógiai tanulmányok*. Celdömölk: Magánkiadás.
- Langerné Buchwald Judit (2019a). Az alternatív iskolák elit iskolák? Az alternatív iskolák és a tanulói közösségek finanszírozása napjainkban. In Juhász Erika & Endrődy Orsolya (szerk.), *Oktatás – gazdaság – társadalom*. HERA Évkönyvek VI. 440–451.
- Langerné Buchwald Judit (2019b). A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6.
- Mihály Ottó (1989). *Iskola és pluralizmus*. Budapest: Educatio.
- Mihály Ottó (1999a). Alternativitás és pluralizmus a pedagógiában. In uő, *Az emberi minőség esélyei*. Budapest: OKKER – Iskolafejlesztési Alapítvány. 302–318.
- Mihály Ottó (1999b). Fordulat és pedagógia. In uő, *Az emberi minőség esélyei*. Budapest: OKKER – Iskolafejlesztési Alapítvány. 234–278.
- NAT 1995*. 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=24382.38666 Utolsó letöltés: 2019. 05. 01.
- NAT 2003*. 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf Utolsó letöltés: 2019. 05. 01.
- NAT 2007*. 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/nemzeti-alapntan-terv-nat/nemzeti-alapntan-terv> Utolsó letöltés: 2019. 05. 01.
- NAT 2012*. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200110.KOR> Utolsó letöltés: 2019. 05. 01.

Polónyi István (2004). Az alternatív oktatás finanszírozása. *Educatio*, 1. 67–74.

Trencsényi László (2005). A tartalmi szabályozás hosszú története. Egy szemtanú magamétsége. Loránd Ferenc (szerk.). *A tantervi szabályozásról és a Bolognai folyamatról 2003-2004*. Budapest: Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács. 35–43.

Trencsényi László (2015). 20 éves a NAT. *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*. <http://neveléstudomány.elte.hu/index.php/2015/11/20-éves-a-nat/> Utolsó letöltés: 2019. 05. 01.

Törvény a lelkiismereti és vallásszabadságról. 1990. évi IV. törvény a lelkiismereti és vallásszabadságról, valamint az egyházakról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=990000004.TV> Utolsó letöltés: 2019. 12. 04.

Törvényjavaslat a szakképzésről (2019). T/8014. számú törvényjavaslat a szakképzésről szóló 2019.

évi ... törvény hatálybalépésével összefüggő módosító és hatályon kívül helyező rendelkezésekről. <https://www.parlament.hu/irom41/08014/08014.pdf> Utolsó letöltés: 2019. 11. 16.

Várhegyi György (1993, szerk.). *Magániskolák almanachja 1993–1994*. Budapest: Magyar Alapítvány, Egyesületi és Magánoktatási Intézmények Egyesülete (MAEMIE).

Várhegyi György (1994, szerk.). *Magániskolák almanachja 1995–1996*. Budapest: Alapítványi és Magániskolák Egyesülete.

Várhegyi György (1995, szerk.). *Magániskolák almanachja 1997–1998*. Budapest: Alapítványi és Magániskolák Egyesülete.

Várhegyi György (1997). Alapítványi és magániskolák a törvénymódosítások után. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 72–79.

Langerné Buchwald Judit
Eötvös Loránd Tudományegyetem

Absztrakt

Az alternativitás és a pluralizmus közoktatásbeli megjelenésének kezdetét illetően megoszlanak a vélemények, annál is inkább, mivel az alternativitás látns és egyben illegitim létezése – az alternatív megoldások és módszerek autonóm pedagógusokon keresztül beszivárgása a pedagógiai praxisba – (Mihály 1999a) előbbre tehető, mint tényleges megjelenése. Az 1976-os *Pedagógiai Lexikon* az alternatív pedagógia és alternatív iskola szócikkeket még nem tartalmazza, a korszak tantárgyi és iskolakísérleteit pedig ekkor még nem sorolták az alternatív pedagógiai megoldásokhoz (Báthory, 2001; Langerné Buchwald, 2017), függetlenül attól, hogy ezek alapozták meg a későbbi alternatív pedagógiák és iskolák létrejöttét, és fontos szerepet játszottak a 80-as évek alternatív pedagógiai mozgalmában (Mihály, 1989; Kozma, 1990, 2009; Báthory, 2001). Az alternativitás legitimációja szempontjából a megjelenésének és elterjedésének folyamatban mérőföldkönek tekinthető az 1985-ös közoktatási törvény, mely legalizálta az akkori hivatalos, szocialista ideológiai alapú (Mihály, 1999) pedagógiától eltérő kísérleti és/vagy alternatív pedagógiákat és iskolákat (Báthory, 2001). Az azóta eltelt időszakban többször változott az oktatás, ezen belül az alternatív iskolák működésének jogszabályi háttere: a közoktatási, jelenleg köznevelési törvény; a tartalmi szabályozás szintjén megjelent a Nemzeti alaptanterv, mely több alkalommal módosult; a 2000-es évek elején pedig a Nemzeti alaptanterv mellett megjelent a kerettantervi szabályozás is, amely szintén változott. Emellett jelentős változás történt az iskolák fenntartását illetően is, valamint folyamatosan módosult a nem állami fenntartású alternatív iskolák állami költségvetési támogatása is. Jelen tanulmány keretében az alternatív pedagógiai program szerint működő iskolák működését szabályozó jogi dokumentumok – a közoktatási, illetve köznevelési törvény, a Nemzeti alaptantervek, a kerettantervi rendletek és a nyilvántartott kerettantervek jegyzékeinek – elemzésével arra kerestük a választ, hogy az 1985-ös közoktatási törvény óta hogyan változtak az alternatív iskolák működésének feltételei, milyen oktatáspolitikai tendenciák azonosíthatók, és milyen hatással voltak ezek a változások az alternatív oktatásra és a pluralizmusra a magyar oktatásügyben.

A gyermekkori figyelemzavar és hiperaktivitás (ADHD) gyógyszeres kezelésének megítélése pedagógusok körében

A tanulmány az ADHD gyógyszeres kezelésének megítélésével, a pedagógusok és a szülők körében történő elfogadottságával, valamint a diagnózis és a kezelés konzisztenciájának mértékével foglalkozik. Elvégzett felmérésünk alátámasztja, hogy az ADHD-val és annak az egyén életére, környezetére gyakorolt hatásaival neveléstudományi szempontból is bővebben és mélyebben érdemes foglalkozni. 2018-ban lezajlott, kevert módszertant alkalmazó kutatásunk rámutat arra is, hogy a szakemberek és a szülők közötti információcsere nem hatékony, a pedagógusok ismeretei a legújabb kutatások eredményeit beépítve jelentős bővítésre szorulnak, és egyre nagyobb szükség van megfelelő módszertani apparátus kidolgozására. Az ADHD gyógyszeres kezelése szükségességének megítélése az érintett diszciplínák szoros együttműködését és információcseréjét kívánja meg.

Bevezetés

Sokan vélekednek úgy, hogy a magatartászavar vagy hiperaktivitás pusztán a nevelésen múlik, ezért gyakran az elhibázott szülői nevelési elveket emelik ki. Az ADHD kellő alaposágú kivizsgálásához és a neurofunkcionális zavar hatékony kezeléséhez megfelelő felkészültségű szakemberekre, hozzáértő pedagógusokra, illetve a szakmák és a szülők együttműködésére van szükség. A beavatkozások sikerét növeli, ha a gyermekre is partnerként tekinthetnek. A sikerhez komplex vizsgálatok – részletes protokollok által garantált – megfelelő színvonalú végrehajtására van szükség (Szabó és Vámos, 2012). Ugyanakkor a pszichiátereket a mai napig gyakran éri az a vád, hogy „legálisan drogozzák” a hiperaktív, figyelemzavarral küzdő gyermekeket (Gádos, 2001). A vádak megfogalmazói úgy vélik, hogy a gyermekkori hiperaktivitás pusztán érzelmi zavar, illetve nevelési probléma okán alakul ki, ami változatos pedagógiai módszerekkel önmagában is hatékonyan orvosolható. Nem ismerik az evidencia alapú orvoslás eredményeit. Ezek a nézetek tudományosan megalapozatlanok, és sok esetben hátráltatják vagy teljesen meg is akadályozzák a hiperaktív gyermekek megfelelő segítséghez jutását. A statisztikai adatok alapján a számok megdöbbentők: ma Magyarországon mintegy 70 ezer ADHD-s gyermekkel számolhatunk, azaz minden általános és középiskolai osztályra átlagban jut egy fő. Közülük 50 ezren nem kapnak semmiféle ellátást, és a többiek körében is kevesebb mint 5000-en jutnak megfelelő kezeléshez (Csiky, 2016).

Mindennek ára van: a nem kezelt gyerekek 60%-ának lesz 16 éves korára legalább egy diagnosztizálható pszichiátriai kórképe. 18 év felett még drámaibb a helyzet: 80%-nak legalább egy, 60%-nak legalább kettő, 30%-nak legalább három, az ADHD mellé társuló pszichiátriai betegség alakul ki (Süveges, 2017).

Az ADHD összetett jellemzője

A figyelemzavar és hiperaktivitás szindróma (ADHD) (illetve a Betegségek Nemzetközi Osztályozása 10. verziója [BNO-10.] szerint megnevezve a hiperkinetikus zavar) a viselkedés, a figyelem, a gondolkodás és az érzelmszabályozás terén komoly károsodásokat okozó zavar. A viselkedés gátlásának (*behavioral inhibition*) problémája a viselkedés, önirányítás és a célorientált cselekvések megszervezésének a nehézségében jelentkezik (Szabó és Mészáros, 2014). Már önmagában ellentmondásosnak tűnhet, hogy egy kategóriába soroljuk a hiperaktív/hipermotilis, izgómozgó, sokbeszédű, heves reakciójú, többnyire indulatos, valamint a figyelemzavaros, szétszórt, gyakran merengő, álmodozó, esetenként lassú gyermekeket. A szertelen gyermekek is általában szétszórtak, kitartó munkára éppúgy képtelenek, mint álmodozó, elrövedő társaik (Csiky, 2016).

A figyelemzavar és hiperaktivitás szindróma rendkívül összetett, mindmáig nem teljesen ismert neurofunkcionális tünetegyüttes, amelynek pontos diagnosztizálásához és eredményes kezeléséhez több résztvevő szabályozott együttműködése szükséges. Éppen ez az összetettség és nem teljes körű feltérképezettség idézi elő az ADHD különböző, sokszor meglehetősen szélsőséges megítélését hazánkban és nemzetközileg egyaránt.

Erre szemléletes példa az Egyesült Államokban működő gyakorlat: míg az orvostársaságok – az Amerikai Gyermekgyógyászati Akadémia (American Academy of Pediatrics, 2011), az Amerikai Pszichiátriai Társaság (American Psychiatric Association – Parekh, 2017), a Nemzeti Egészségügyi Intézet (National Institutes of Health, 2016) – egységes álláspontja szerint az ADHD esetében kezelésre szoruló kóros elváltozásról van szó, egyre nagyobb népszerűségnek örvend az a vélekedés is, mely szerint nem létező, kitalált betegségről („*fake disorder*”) beszélünk, és a jellemző tünetegyüttesek tulajdonképpen nem is kórosak (Richard, 2014). Hazánkban sincs ez másképp: egyrészt az orvostudomány egyértelműen betegségként kezeli, másrészt a pedagógiai diszciplína módszereinek korszerűségét sokszor éppen a gyógyszermentes kezelési módok keresésével igyekszik alátámasztani, harmadrészt az interneten, közösségi médiában manapság gyakran jelennek

A figyelemzavar és hiperaktivitás szindróma (ADHD) (illetve a Betegségek Nemzetközi Osztályozása 10. verziója [BNO-10.] szerint megnevezve a hiperkinetikus zavar) a viselkedés, a figyelem, a gondolkodás és az érzelmszabályozás terén komoly károsodásokat okozó zavar. A viselkedés gátlásának (behavioral inhibition) problémája a viselkedés, önirányítás és a célorientált cselekvések megszervezésének a nehézségében jelentkezik (Szabó és Mészáros, 2014). Már önmagában ellentmondásosnak tűnhet, hogy egy kategóriába soroljuk a hiperaktív/hipermotilis, izgómozgó, sokbeszédű, heves reakciójú, többnyire indulatos, valamint a figyelemzavaros, szétszórt, gyakran merengő, álmodozó, esetenként lassú gyermekeket. A szertelen gyermekek is általában szétszórtak, kitartó munkára éppúgy képtelenek, mint álmodozó, elrövedő társaik (Csiky, 2016).

meg – nem egyszer pszichológusok által megfogalmazott – vélemények, amelyek egyenesen a gyorsan meggazdagodni vágyó „gyógyszermaffia” kitalációjaként határozzák meg az ADHD-t (Szendi, 2016). A „szekértáborok” között egymásnak teljesen ellentmondó állítások fogalmazódnak meg; tipikus példa erre a drogfüggés megítélése: míg a szélsőségesen gyógyszerellenes tábor ezt a stimuláns kezelés lehetséges következményeként állítja be (Szendi, 2016), addig a pszichiáterek éppen ellenkezőleg, gyakran a gyógyszerek drogfüggés-csökkentő hatását hangoztatják (Konova és mtsai, 2013; Wilens, 2007).

Tény, hogy az ADHD-val diagnosztizáltak között szignifikánsan gyakrabban fordul elő felnőttkorban szenvedélybetegség (Bhandari, 2016; Brown, 2013), és közülük gyermekként sokan kaptak stimulánsokat, ám logikailag ebből nem következik, hogy a stimuláns lenne a szenvedélybetegség kiváltó oka.

Sokszor a pszichiáter, pszichológus, (gyógy)pedagógus szakmákon belül sem egységesek az álláspontok az ADHD megítélését, kezelését illetően. Például pedagógus körökben a leginkább közzsájon forgó kérdés: vajon az ilyen gyermekeket kiemeljük-e az osztályból és külön, differenciáltan fejlesszük őket, vagy mindezt integráltan hajtjuk végre? Tovább árnyalja ezt a képet, hogy ha el is fogadjuk az integrált oktatás korszerűségét, létjogosultságát, ehhez megfelelő számú, megfelelő képzettséggel, elhivatottsággal, motiváltsággal és mentalitással rendelkező pedagógust, továbbá többlet anyagi és tárgyi feltételeket is biztosítani kell (Jávorné, 1991).

Ezt a vegyes képet tapasztalhatja meg a szülő, aki a gyermekkel kapcsolatban észlelt probléma megoldási lehetőségeiről próbál hitelesen tájékozódni. Szándékos a „kapcsolatban” szó használata, hiszen az ADHD megítélésének betegség-tagadó ténfelén implicit módon az az állítás bújlik meg, hogy itt valójában nem a gyermek, hanem a társadalmi környezet problémájáról van szó, amely intoleráns, türelmetlen és túlzott elvárásokat támaszt az átlagtól eltérő egyénnel szemben. A gyermekével szemben szigorúbb elvárásokat támasztó szülők általában elég korán, maguktól észlelik, hogy „gond van”, míg a toleránsabb szülők számára először a pedagógus fogalmazza meg valós problémaként gyermekük hiperaktív viselkedését, figyelemzavarát. Ez utóbbi szülőtypus szemében egészen addig csak elevenségnek, szertelenségnek látszó jelenségre ekkor kerül rá a rendellenesség, kórosság bélyege. Az is gyakran előfordul, hogy a szülő ugyan észleli a problémát, de igyekszik arról nem tudomást venni, próbálja távol tartani magától; így nem is fordul (idejében) szakemberhez (Eigner, 2012).

Diagnózis

Magyarországon az ADHD diagnosztizálása két intézménytípusban történik: az egészségügyi ellátórendszer szakambulanciáin, osztályain, illetve a köznevelés rendszerébe tartozó, tanulási képességeket vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságokban (Szabó és Vámos, 2012). A két intézményrendszer együttműködése, átjárhatósága mindmáig nincs országosan megfelelően szabályozva, a gyakorlatban sokszor a szülő jelenti a kapcsolatot, a „hírvivőt” közöttük. Még nagyobb probléma, hogy a két terület egymás diagnosztikai megállapításait, terápiás módjait csak részlegesen fogadja el, így például a pszichiátriai protokoll a neuropszichológiai tesztek eredményeit csupán értékes többlet-információként kezeli (Gádoros, 2010).

Hazánkban a pszichiátria igyekszik követni az amerikai klinikai gyakorlatot, amelynek 2013-tól érvényes szabályozását a Mentális Zavarok Diagnosztikai és Statisztikai Kézikönyve ötödik kiadása (Diagnostic and Statistical..., 2013) tartalmazza. Eszerint az ADHD-nak három megjelenési formája lehet:

- figyelemzavaros,
- hiperaktív-impulzív,
- kevert figyelemzavaros és hiperaktív-impulzív.

A korábbi gyakorlattól eltérően eszerint már felnőttek esetében is hivatalosan diagnosztizálhatóvá vált a probléma, ami azért fontos, mert az ADHD tünetei serdülő- és felnőttkorban is számos területen okozhatnak nehézséget: például a tanulásban, a munkában, az autóvezetésben, a napi tevékenységek kivitelezésében, a társas életben, az intim kapcsolatokban, vagy akár a gyereknevelésben is (EMMI, 2017). A felnőtt ADHD diagnózis felállításához a klinikusok a kisiskoláskor kezdete helyett (7 éves kor) a pubertáskorig (12 éves kor) tekintenek vissza.

Az ADHD diagnózisához a rendellenesség hat (tinédzserek és felnőttek esetében öt) vagy több tüneteinek kell fennállnia:

1. figyelemzavaros megjelenési forma:
 - nem kellő odafigyelés a részletekre, figyelmetlenség,
 - figyelemfenntartási nehézség,
 - figyelem látszatának hiánya,
 - utasítás-követési problémák,
 - szervezési nehézségek,
 - sok gondolkodást igénylő feladatok kerülése, háritása,
 - tárgyak elvesztése,
 - könnyű figyelemelterelődés,
 - feledékenység a napi tevékenységekben,
2. hiperaktív-impulzív megjelenési forma:
 - kézzel, lábbal babrálás, fészkelődés a széken,
 - ülve maradási nehézségek,
 - gyerekeknél mértéktelen szaladgálás, mászás, felnőtteknél túlzott nyugtalanság,
 - részvételi nehézség a csendes tevékenységekben,
 - motoros nyugtalanság
 - mértéktelen beszéd,
 - kérdés befejeződése előtti válaszadás,
 - várakozási nehézség, felváltva végzett feladatban részvételi nehézség,
 - mások félbeszakítása, zaklatása,
3. kevert figyelemzavaros és hiperaktív-impulzív megjelenési forma:
 - tünetek mindkét előző megjelenési formából (DSM-5 2013).

Az útmutatás előnye, hogy igyekszik tudományos kontextusba, mérhető alapokra helyezni a vizsgálatot. További szemléletváltozást mutat, hogy segítségével a felnőttkori ADHD is értelmezhetővé, diagnosztizálhatóvá vált.

Az ADHD-ban a leginkább érintett korosztály az alsó tagozatos tanulók köre, akik az idejük jelentős részét az iskolában töltik, így jó eséllyel a tanítókbán merülhet fel először az ADHD gyanúja. Ennek észleléséhez figyelmeztető jelek, ha a gyermek: nem tudja követni az óra menetét; felszerelése hiányos; dolgozatai rendetlenek, olvashatatlanok vagy egész feladatot kihagy, nincs ideje befejezni a munkáját; az utasításokat nem tudja követni; pontatlan, sokat hibázik; óra közben bohóckodik, az osztály középpontjában akar lenni; állandóan kérdez; környezetében káosz van; csúnya szavakat használ; viselkedése agresszív; gyakran grimaszol; provokálja a többieket; szünetben gyakran veszélyeztetni társai testi épségét.

Jó tulajdonságok is jellemezhetik ezeket a gyermekeket, úgymint: kreativitás, humor és empátia (Szigeti, 2017; Gyarmathy, 2015).

Az ADHD-t a sajátos nevelési igény (SNI) megállapítása során 2012 óta már az „egyéb pszichés fejlődési zavar (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási

zavar)” körébe sorolják be, ami jelzi a jogalkotói törekvést, hogy pedagógiai körökben is a korszerű diagnosztikai szóhasználat, fogalomrendszer honosodjon meg. Ugyanakkor a szakértői bizottságokban sok esetben még mindig nincsenek az ADHD-témakörben megfelelően felkészült szakemberek. Ennek ellenére jó irányba mutat, hogy a bizottságok többségében a figyelemzavar/hiperaktivitás diagnosztikájához rutinszerűen használnak kvantitatív értékelést segítő kérdőíveket (CBCL, ADHD-RS, Connors PRS, stb.) (Szabó és Vámos, 2012).

A komplex neurológiai, belgyógyászati, pszichológiai és egyéb vizsgálatok főbb elemei a következők:

- klinikai interjú a szülőkkel, a gyermekkel,
- szülők, pedagógusok által kitöltött kérdőívek,
- korábbi vizsgálati eredmények, óvodai, iskolai vélemények értékelése,
- fizikai-teszt vizsgálat,
- diagnosztikus vizsgálatok,
- a viselkedés, figyelmi funkciók megfigyelése,
- standardizált gyógypedagógiai vizsgálatok, pszichometrikus tesztek fölvétele,
- pozitív diagnózis esetén gyógyszeres, összehasonlító kontrollvizsgálat,
- differenciál-diagnózis, az egyéb ADHD-ra hasonlító tényezők kizárása.

A differenciál-diagnózis alapjául szolgáló tényezők lehetnek organikus eredetűek: hallás, látás, intellektuális képességzavar, autizmus, epilepszia, a beszéd zavarai; illetve külső tényezők: éhség, fáradtság, a családi körülmények és kulturális eltérések.

Az ADHD-problémával kapcsolatban a leggyakrabban gyermekekről esik szó, holott felnőtteket is érint. Egyes vizsgálatok szerint a gyermekkori ADHD előfordulása 3-6%-ra tehető, míg a felnőttkori ennek a fele, azaz 2-3% (Pulay, 2017). Mindemellett

a gyermekkori ADHD-s esetek 90%-a felnőttkorra szubklinikai esetnek felelnek meg. Az USA-ban az utóbbi években a diagnosztizált gyermekkori ADHD aránya – köszönhetően a megváltozott diagnosztizálási gyakorlatnak – 9-11% körüli értékre emelkedett (Visser és mtsai, 2014; Danielson és mtsai, 2018), ami mintegy 40%-kal magasabb, mint ugyanott egy évtizeddel korábban volt (GWUMIS, 2015). Ráadásul az országban belüli megoszlás is meglehetősen heterogén, nyugatról keletre haladva növekvő tendenciát

A hiperkinetikus zavarok előfordulási gyakorisága fiúknál lényegesen nagyobb, mint lányoknál, ami arra enged következtetni, hogy kialakulásukban nagy szerepük van a genetikai komponenseknek (Gádoros, 2010). Az örökleteség szerepe – ikertanulmányok alapján – mintegy 80%-ra tehető. A családi halmozódás nyilvánvaló: egy ADHD-s gyermek testvére 25–35%, anyja 15–20%, apja 25–30% eséllyel szintén ADHD-s, továbbá a szülőknél gyakran jelentkeznek antiszociális személyiségzavarok az ADHD másodlagos károsodásaiként (Csiky, 2016). Az öröklődő faktorok mellett 2-3-szoros kockázatot jelenthetnek a fejlődés korai szakaszában jelentkező környezeti, úgynevezett epigenetikai faktorok is. Így például a hiperaktív gyermekeknél az anyánál nagyobb arányban lelhető fel a terhesség alatti dohányzás, a méhen belüli magzati alkohol- és gyógyszerártalom, illetve az úgynevezett vészes terhességi hányás (hyperemesis gravidarum) (Maródi, 2013).

mutat – így például míg Nevadában 2011-ben mindössze 4,2% volt ez az arány a 4–17 évesek között, addig Kentuckyban ennek három és félszerese, 14,8% (Visser és mtsai, 2014). Ez az extrém földrajzi heterogenitás természetesen felveti a nem egységes elvek mentén történő diagnosztizálás gyanúját.

A hiperkinetikus zavarok előfordulási gyakorisága fiúknál lényegesen nagyobb, mint lányoknál, ami arra enged következtetni, hogy kialakulásukban nagy szerepük van a genetikai komponenseknek (Gádoros, 2010). Az örökletesség szerepe – iker tanulmányok alapján – mintegy 80%-ra tehető. A családi halmozódás nyilvánvaló: egy ADHD-s gyermek testvére 25–35%, anyja 15–20%, apja 25–30% eséllyel szintén ADHD-s, továbbá a szülőknél gyakran jelentkeznek antiszociális személyiségzavarok az ADHD másodlagos károsodásaiként (Csiky, 2016). Az öröklődő faktorok mellett 2-3-szoros kockázatot jelenthetnek a fejlődés korai szakaszában jelentkező környezeti, úgynevezett epigenetikai faktorok is. Így például a hiperaktív gyermekeknél az anyánál nagyobb arányban lehetséges a terhesség alatti dohányzás, a méhen belüli magzati alkohol- és gyógyszerártalom, illetve az úgynevezett vészes terhességi hányás (*hyperemesis gravidarum*) (Maródi, 2013).

Az ADHD orvosi-diagnosztikai eljárásai közül az MR-vizsgálatok gyakran a kérges-test megkisebbedését mutatják, PET- és SPECT-vizsgálatokkal különböző agyi vérellátási eltérések tárhatók fel, míg EEG-vizsgálatokkal (*Brain-mapping*) a frontális lebeny aktivitás-fokozódása igazolható. Ezen elváltozások, illetve a nyomukban megjelenő tünetek mögött az úgynevezett neuro-transzmitter rendszer diszfunkciós zavara áll, amelyet megfelelő gyógyszeres kezeléssel normál szintre lehet mérsékelni (Maródi, 2013). Az ADHD-s pácienseknél a korábbi tanulmányokban olvasható anatómiai és funkcionális eltérések még a kis vizsgált egyedszám okán nem voltak szignifikánsnak tekinthetők, azonban egy 2017-ben publikált, 1713 fős ADHD-val diagnosztizált és 1529 fős kontrollcsoporton végzett koponya-MR vizsgálatok adatait összegző nemzetközi multicentrikus dolgozat már egyértelműen bizonyította, hogy léteznek ezek a különbségek: a teljes agy és 5 agyi régió térfogata – kismértékű, de – szignifikáns eltérést mutatott (Hoogman és mtsai, 2017).

Terápia

Az ADHD korszerű terápiája több módszer együttes alkalmazását igényli. A tudományosan megalapozott kezelési módok közé sorolhatjuk a gyógyszeres kezelést, valamint bizonyos pszichoterápiás módszereket, mint például a kognitív viselkedésterápia (CBT) vagy egyéb, mediátor (szülő, tanár) által irányított tréningek. Ezekon kívül még számos egyéb módszer (pl. neuro-feedback tréning, vitaminterápia, ásványianyag-terápia, gyógynövény-terápia, homeopátia) hatékonyságát vizsgáló tanulmányt találhatunk a szakirodalomban, azonban ezek többségéről megállapítható, hogy nem kellő alaposságúak, így a belőlük levonható konzekvenciák is erősen korlátozottak (Catalá-López és mtsai, 2017).

Fontos megjegyezni, hogy e lehetőségek nem egymás alternatívái, a hatékony kezelésekhöz gyakran együttesen kell ezeket alkalmazni (Bhat és Hechtman, 2016). Már egy 1999-es randomizált vizsgálat révén világos igazolást nyert, hogy a gyógyszeres kezelés önmagában hatékonyabb, mint a nem-gyógyszeres terápia, ha pedig kombináljuk a gyógyszeres kezeléssel a viselkedésterápiát, az további hatékonyságfokozódással jár a csak gyógyszeres kezeléshez képest (MTA Cooperative Group, 1999). Ugyanakkor a gyógyszeres kezelés körülményei sem mellékesek: amennyiben a használata növeli a társadalmi stigmatizáció veszélyét vagy az adagolása nem kellő körültekintéssel történik, illetve a szedés során jelentkező pozitív változások csökkentik az egyéb szükséges terápiás segítség megadásának valószínűségét, akkor alkalmazása könnyen kontraproduktív is válhat (Currie, 2014).

Gyógyszeres kezelés

Az ADHD gyógyszeres terápiájában világviszonylatban három fő hatóanyag terjedt el: az ún. pszichostimulánsok közé sorolható metilfenidát és dexamfetamin, valamint a nem stimuláns atomoxetin. Hazánkban a metilfenidát és az atomoxetin törzskönyvezték.

A metilfenidát az úgynevezett pszichostimulánsok közé tartozó gyógyszer (hasonlóan a külföldön alternatívájaként használatban lévő dexamfetaminhoz és pemolinhoz). 6 éves kor felett alkalmazható diagnosztizált ADHD esetén. Számos tünet azonban kizárhatja a használatát, többek között a súlyos szorongásos tünetek, agitáció, tic-tünetek, Tourette szindróma, szívritmuszavar, epilepszia, stb. Magyarországon 1936 óta alkalmazzák a figyelemzavar kezelésére, gyógyszerként (Ritalin) 1955-ben törzskönyvezték. Bevételét követően kb. fél óra múlva már jelentkezik a hatása: csökkenti a hiperaktivitás, a figyelemzavar és az impulzivitás tüneteit. Ez a hatás kb. 4 órán át tart, azonban vannak a gyógyszernek hosszabb távon ható változatai is (Ritalin-SR: 6-8 óra hatás, Concerta: 10-12 óra hatás). Ez utóbbiak azért fontosak, mert a gyermeknek nem kell az iskolában mások előtt gyógyszert bevennie, ami esetleges megbélyegzéssel járhat együtt. Mellékhatásai közül ki kell emelni az alvászavart, különösen az elalvási szakasz hosszabbodását (Pringsheim, Hirsch, Gardner és mtsaik, 2015; Kidwell, Van Dyk, Lundahl és Nelson, 2015). Ezen kívül a terápia elején felléphet idegesség, levertség, étvágycsökkenés. Ritkán fejfájás, hányinger, szédülés, hasfájás, súlycsökkenés, vérnyomásváltozás, motoros tic-ek is. Felmerült, hogy használata növekedés-elmaradást eredményezhet, ez azonban nem nyert igazolást (Harstad és mtsaik, 2014). A gyógyszer kiürülési szakaszában pedig fokozódó nyugtalanság, hiperaktivitás, impulzivitás léphet fel („rebound” időszak). Az esetek 10–13%-ában ugyanakkor az ADHD-val diagnosztizált gyermek szignifikánsan nem reagál a gyógyszerre (Goldman, Genel, Bezman és Slanetz, 1998).

Az atomoxetin biztonságos és jól tolerálható, a hiperaktivitás, figyelemzavar, impulzivitás tüneteit gyermekeknél és serdülőknél egyaránt csökkentő, úgynevezett szelektív noradrenalin újrafelvételt gátló hatóanyag. Kezdő adagját folyamatosan növelve kb. egy hét alatt lehet a hatékony dózísig eljutni. 24 órán át kifejti hatását, elegendő naponta egyszer (reggel) adni. Kedvező mellékhatás-profilú gyógyszer, szedése mellett ritkán fordul elő étvágycsökkenés, felhasi puffadás, szédülés, szedáció, hányinger, hangulatingadozás, növekedéselmaradás (Spencer, 2003). Hosszú távú használata során az első három hónapban jelentős ADHD-tünetmérséklő hatása van, amely javulás ezt követően a gyógyszerrel fenntartható, a gyógyszer elhagyásakor viszont visszaerősödhetnek a tünetek. Magyarországon 2003-ban jelent meg az atomoxetin (Strattera).

A Ritalin és a Strattera egyaránt TB-támogatott gyógyszer. Használatuk során előírás a szoros utánkövetés: gyógyszeres terápiát csak havi rendszerességű pszichiátriai kontrollal lehet folytatni. Ennek során fel kell mérni a gyermek gyógyszerre adott válaszát (hatás, mellékhatás), másrészt az óvodai/iskolai/otthoni helyzetét, állapotát is ellenőrizni kell (EMMI, 2017).

Végül sarkalatos kérdés, hogy ezek a gyógyszerek vajon okozhatnak-e függőséget. A pszichostimulánsoknál függőség csak nem rendeltetésszerű használatnál alakulhat ki, a megvonási tünetei is általában enyhék. Ezzel szemben az atomoxetin esetén egyáltalán nem kell függőségtől tartani, így komorbid szerhasználati zavar esetén ez a készítmény ajánlott (Pulay, 2017). Hogy mennyire nem kell tartani hosszú távon sem káros következményektől, arra tanulságos példa a gyermekjogokra fokozottan érzékeny Egyesült Államok, ahol az 1990-es évektől az ADHD-val diagnosztizált betegek 90%-a kap gyógyszeres kezelést, ezen belül 70% valamilyen stimulánst (Csiky, 2016).

Az ADHD-hoz gyakran társuló szorongást, hangulatingadozást, depressziót is kell kezelni: ehhez a bupropion nevű készítmény a nemzetközi ajánlások szerint jó választás, amely az ADHD-gyógyszerekhez hasonlóan a dopamin- és noradrenalin-szabályozásban is segítséget jelent (Venkat és Hechtman, 2016).

Pedagógiai módszerek

Az integrált osztálytermi pedagógiai tevékenységek hatékonysága a pedagógusok szakmai, módszertani felkészültségén múlik. Nehezíti a jelen helyzetet, hogy az ADHD-val kapcsolatos területen kevés a képzett gyógypedagógus/pedagógus, akik a tanítást és a foglalkoztatást szakszerűen irányíthatják, illetve a tantestület attitűdjét is formálják. Napjainkban égető hiány mutatkozik ezen a módszertani területen, ami rontja a tanulók és a szülők iskolába vetett bizalmát és a pedagógusok szakmai sikerességét. Az alábbi pedagógiai eszközöket minden érintett pedagógus igyekszik bevetni a napi munkában, de ezek hatékonysága kiszámíthatatlan, mert a szakmai felelősség nagy hányada olyan pedagógusokra hárul, akiket nem készítettek fel célzottan pszichológiai, pedagógiai és terápiás ismeretekkel az ADHD-s gyermekek integrált fogadására.

Az ADHD-s gyermekek pedagógiai eszközökkel fejlesztésének hatékonyságát növelő tényezők az alábbiak: foglalkozásokon lehetőség szerint kétszemélyes jelenlét; a pedagógus elfogadó magatartása; kevés szabály; érdekes környezet; világos utasítások; rutin-tevékenységek (ismétlődés); pozitív megerősítés.

Korai felismerés esetén mindenképpen javasolt a késleltetett iskolakezdés, illetve az iskolaérettségi vizsgálat.

További iskolai javaslatok: első sorba ültetés; megfelelő padtárs kiválasztása; tanórán végezhető mozgásos feladatok; forgószékre ültetés; utasítások előtti szemkontaktus; az elvárt viselkedés pontos megfogalmazása; rutinok kialakítása; az idő strukturálása, óra figyelése; házi feladat mennyiségének csökkentése; tanulási útmutató; lehetőség szerint írásbeli számonkérés több időráfordítással; önkontroll fejlesztése; pozitív megerősítés; kifárasztás elkerülése (Szigeti, 2017).

Kutatási célkitűzések, hipotézisek, módszerek

A hiperaktivitás és figyelemzavar témakörében az ADHD konzervatív becslés szerint is relatíve magas (3% körüli) előfordulási gyakorisága miatt a köznevelési intézmények és a szülők is jelentős számban érintettek. Mivel összetett jelenségről van szó, a pedagógusok a gyanú megfogalmazódásának, a felismerésnek és a terápiának is kulcsszereplői; ismereteik, felkészültségük kiemelten fontos.

A szakirodalom és tapasztalat alapján az a benyomás alakult ki bennünk, hogy törésvonal húzódik a pedagógusok és a pszichiáterek között: míg az előbbieket inkább fejlesztendő rendellenességként, az utóbbiak inkább gyógyítandó betegséggént tekintenek az ADHD-ra. Ha ez így van, akkor a pedagógusok előítéletesek is lehetnek a gyógyszeres kezeléssel szemben, illetve annak hatékonyságával, mellékhatásaival, következményeivel kapcsolatban is.

Elsődleges célkitűzésünk az volt, hogy feltérképezzük az általános iskolai tanítók ADHD-val és kiemelten annak egyik terápiás modalitásával, a gyógyszeres kezeléssel kapcsolatos ismereteit, véleményeit. Kutatásunk másik célja az ADHD diagnosztikájában és terápiájában szerepet vállaló szakemberek és a szülők gyógyszeres terápiával kapcsolatos véleményének megismerése volt.

Hipotéziseink voltak:

- A pedagógusok az ADHD-ra fejlesztendő rendellenességként tekintenek.
- A pedagógusok elsődlegesen a hiperaktivitással azonosítják a fogalmat.
- A szakmáknak egymással, illetve a szülőkkel történő együttműködésének, az ADHD vizsgálatával és kezelésével kapcsolatos információ átadásának és felhasználási módjának szervezetsége még hiányosságokat mutat.
- Az ADHD-s gyermekek száma – a szakirodalmi értékekhez képest – aluldiagnosztizált.
- A pedagógusok a pszichiátriai vélekedéshez képest alulértékelik a kezeletlen ADHD felnőttkori következményeit.
- A terápiában részt vevő szakmák kvantitatív módon nem értékelik a kezelések előmenetelét, hatékonyságát.
- A pedagógusok a viselkedésterápiát hatékonyabbnak tartják a gyógyszeres terápiánál.
- A pedagógusok többnyire elkerülhetőnek tartják a gyógyszeres terápiát és túlbecsülik a gyógyszerek mellékhatásait.

Anyag és módszer

A kutatás saját készítésű kérdőívet (online és papíralapú) és strukturált interjút tartalmazott. A kérdőíves adatgyűjtésre 2018-ban került sor, statisztikai elemzéssel vizsgálva az adatokat. A kiegészítő interjút egy gyermekpszichiáterrel, egy pszichológussal és kettő érintett szülővel rögzítettük, majd tartalomelemzéssel összesítettük.

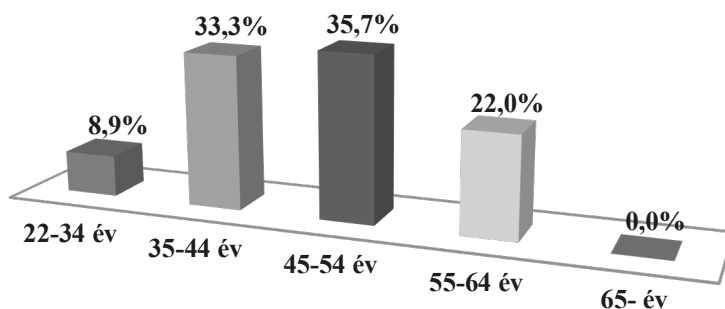
168 db statisztikai értékelésre alkalmas kérdőív érkezett vissza. A kérdések, illetve a különböző lehetséges válaszkombinációk magas száma lehetővé tette, hogy az elektronikus visszaérkezett kérdőíveket véletlenszerű sokszorozódás tekintetében is ellenőrizni tudjuk.

A következőkben sorra vesszük az egyes kérdésekre adott válaszok megoszlását, illetve az azokból levonható következtetéseket.

Miután a válaszadók túlnyomó többsége alsó tagozatos tanító, ezen belül 94,8% nő és csak 5,2% férfi, felmérésünk a nemek tekintetben reprezentatívnak mutatkozik, hiszen a férfi tanítók aránya országosan 4% körül van (KSH, 2012).

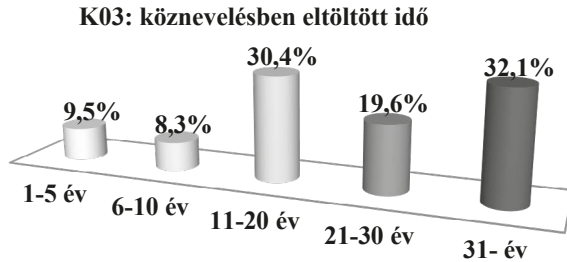
Az életkor szerinti megoszlás (1. ábra) is nagyon hasonló az országos statisztikai értékekhez (Köznevelés-fejlesztési stratégia, 2013), miszerint a 45–54 éves korosztály képviselteti magát a legnagyobb számban.

K02: életkor szerinti megoszlás



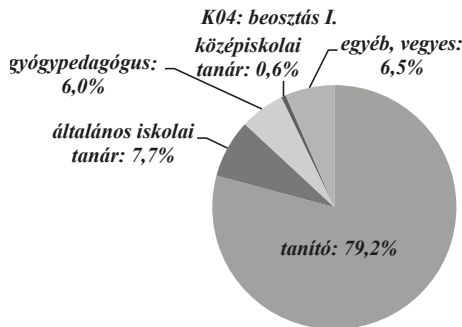
1. ábra. A minta életkor szerinti megoszlása

A köznevelésben eltöltött idő oszlopdigramja (2. ábra) megmutatja, hogy a válaszadók több mint 80%-a legalább 10, 50% feletti hányada legalább 20 éves szakmai tapasztalattal rendelkezik. Az egyes tartományokon belüli egyenletes eloszlás feltételezésével ezekből az adatokból könnyen kiszámítható, hogy a megkérdezettek átlagos szakmai tapasztalata meghaladja a 20 évet.

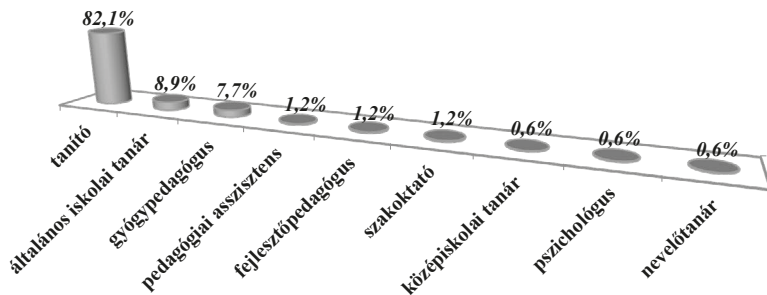


2. ábra. A minta köznevelésben eltöltött idő szerinti megoszlása

A 3. ábra és 4. ábra a válaszadók beosztás szerinti százalékos megoszlását mutatja. A 3. ábra „egyéb, vegyes”-ként tünteti fel azon válaszolókat, akik a kérdőív „egyéb” pontjához írták beosztásukat, vagy azért, mert egynél több területen is dolgoznak, vagy azért, mert a lehetséges válaszok között beosztásuk nem szerepelt. A gyógypedagógusoknál kivételt tettünk a viszonylag magas (6%) arányuk miatt – külön szerepeltettük. Itt tehát minden válaszadó pontosan egy kategóriában szerepel.

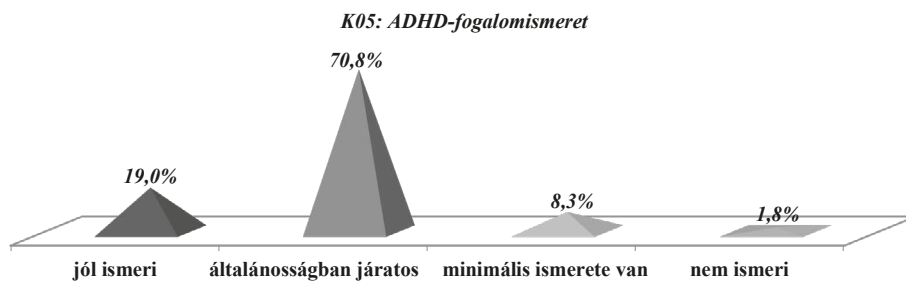


3. ábra. A minta beosztás szerinti megoszlása I.



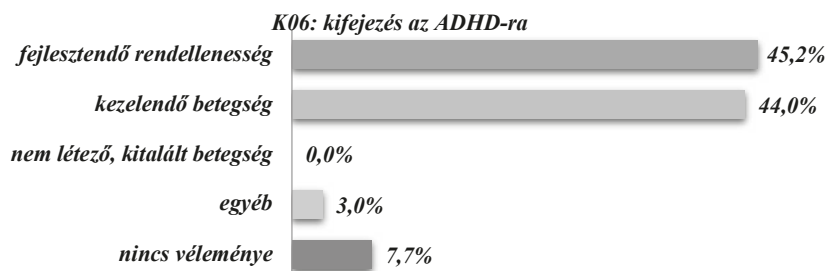
4. ábra. A minta beosztás szerinti megoszlása

A válaszadók jelentős többsége az ADHD általános ismeretéről nyilatkozott, míg kb. egyötödük állította, hogy jól ismeri a fogalmat (5. ábra). E két kategória összesen mintegy 90%-ot tesz ki, ami alapján okkal várhatjuk, hogy az ADHD-val kapcsolatos kérdésekre adekvát válaszokat kapunk (6. ábra).



5. ábra. A minta ADHD-fogalomismeret szerinti megoszlása

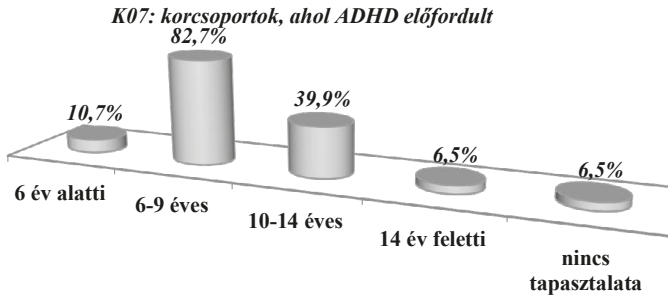
A következő kérdésre adott válaszokkal az ADHD megítéléséről nyilatkoztak a válaszadók (6. ábra). Nagyjából fele-fele arányban határozták meg fejlesztendő rendellenességként, illetve kezelendő betegségként. A pontosabb és mély fogalomismeret feltérképezése jelen felderítő kutatásunknak nem volt célja, de a továbbiakban a 11. ábra, amely az ADHD tüneteinek felismerésével foglalkozik, mutatja, hogy a probléma azonosítása főleg a pszichomotoros, motoros funkciók területén jellemző, amelyek a hiperaktív gyermekekre érvényesek. Vagyis mondhatjuk, hogy a pedagógusok ismereteiben az ADHD és a hiperaktivitás tünetegyüttese jellemzően összemosódik.



6. ábra. Az ADHD megítélésének aránya a válaszadók körében

Összességében látjuk, hogy heterogén az ADHD megítélése a rendellenesség kontra betegség „erőtérben”, ami prediktív értékkel bír a gyógyszerrel kapcsolatos ellentmondásos véleményekre vonatkozóan.

Az ADHD érintett korcsoportjaira adott válaszok visszatükrözik az általános tapasztalatokat, azaz, hogy az alsó tagozatos korosztály kiemelten érintett a problémában (7. ábra).

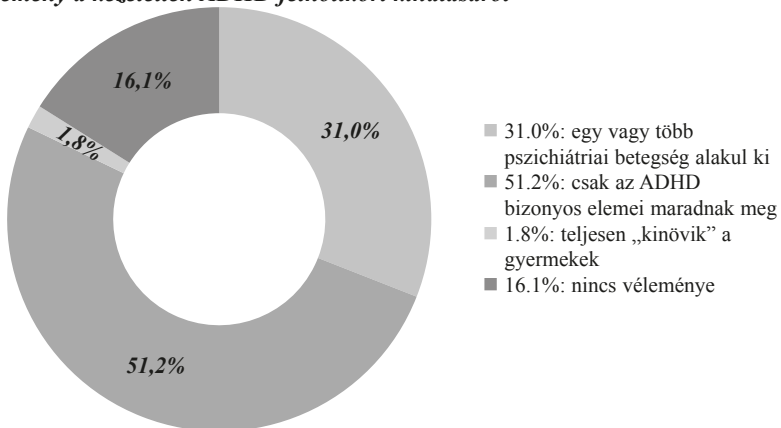


7. ábra. Korcsoportok, ahol ADHD előfordult

Ugyanakkor ennek a grafikonnak a valós statisztikai értékét mértéktartással kell kezel-nünk, hiszen a válaszadók zöme alsó tagozaton tanít, így a legnagyobb valószínűséggel ADHD-val ebben a korcsoportban találkozhatnak.

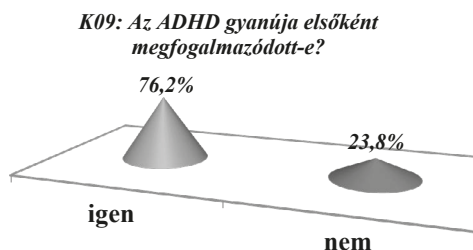
A nyolcadik ábra szerint, szemben a pszichiátriai szakmai vélekedéssel, a válaszadók mindössze kevesebb mint harmada véli úgy, hogy kezelés nélkül felnőttkorra az ADHD egy vagy több pszichiátriai betegség kialakulásához vezethet, 51% szerint részben, további 2% szerint teljesen „kinövik” a gyermekek ezt a problémát.

K08: vélemény a kezeletlen ADHD felnőttkori kihatásáról

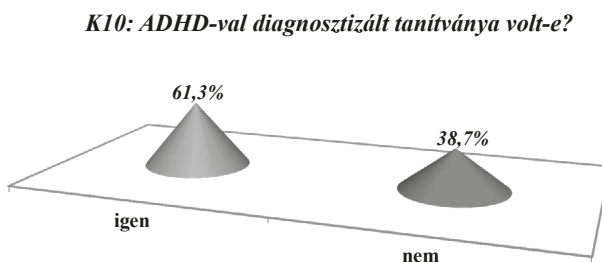


8. ábra. Vélemények a kezeletlen ADHD felnőttkori kihatásáról

Az ADHD gyanúja a válaszolók mintegy háromnegyedénél fordult már elő (9. ábra), ugyanakkor alig több mint 60% állította, hogy volt már ADHD-val diagnosztizált tanítványa (10. ábra).



9. ábra. Az ADHD gyanúja elsőként megfogalmazódott-e?

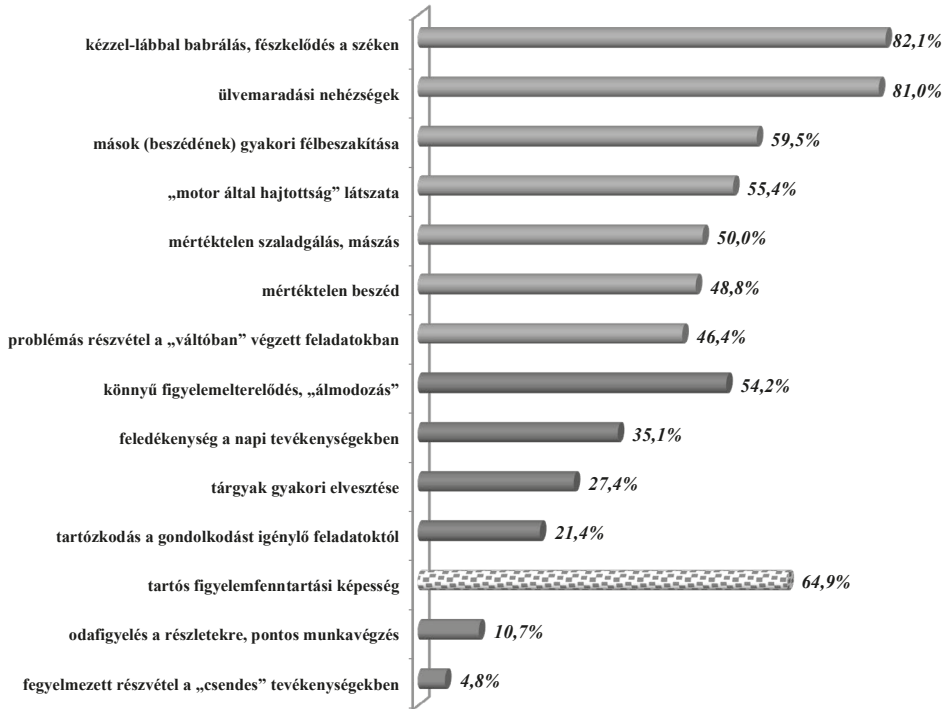


10. ábra. ADHD-val diagnosztizált tanítványa volt-e?

Ha feltételezzük, hogy a válaszadók a két kérdésre következetesen válaszoltak, abból több dolog is következik. Ha ezek mellé még odatesszük az ADHD – szakirodalomból megismert – feltételezett előfordulási gyakoriságát, valamint a válaszolók korábban már megállapított elfogadható mértékű ADHD fogalomismeretét és átlagosan több mint 20 éves szakmai tapasztalatát, akkor kijelenthetjük, hogy az ADHD-t nagyon magas arányban egyáltalán nem diagnosztizálják (közel 40% nyilatkozik úgy, hogy pályafutása során nem volt még ADHD-s tanítványa), és számtalan esetben a pedagógusokban a gyanú sem fogalmazódik meg. Ha pedig mégis megfogalmazódik, azon esetekben sem mindig igazolódik: vagy azért, mert valóban nem ADHD-ról van szó, vagy azért, mert nem jut el a gyermek a következetes kivizsgálásig – hogy e két lehetőség miképpen oszlik meg, azt a válaszokból nem tudjuk kiolvasni.

Fontosnak tartottuk vizsgálni, hogy az ADHD konkrét tüneteivel kapcsolatban mennyire járatosak a kérdőív túlnyomórészt tanítói munkakörben dolgozó kitöltői. A 14. számú kérdésben azt vizsgáltuk, hogy felismerik-e a kóros hiperaktivitás tüneteinek mellett a kóros figyelemhiány tüneteit is, illetve el tudják-e különíteni azokat a „normálisnak” gondolt tulajdonságoktól. Az eredményeket a 11. ábra szemlélteti.

K14: Az ADHD lehetséges tünetei

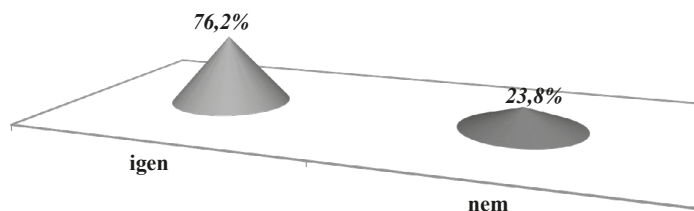


11. ábra. Az ADHD lehetséges tünetei

A megjelölhető 14 tulajdonság közül voltak, amelyek jellemzően a hiperaktív gyermekekre érvényesek – ez a felső hét diagram; voltak, amelyek elsősorban a figyelemhiányos ADHD tünetei – ez a soron következő négy diagram; és volt egy harmadik csoport, a nem ADHD-s gyermekek néhány tulajdonságával – ez a legalsó három diagram. Az eredmények tanulságosak. A hiperaktivitás 7 db választható jellemzőjéből mindössze kettőt ismertek fel a válaszadók 80%-os pontosság felett, 3 esetben még az 50%-ot sem haladta meg a felismerés. A figyelemhiány esetében még rosszabb a helyzet: a négy közül egy tulajdonság felismerése haladja meg alig valamivel az 50%-ot, 1 esetben pedig alig 20% feletti a kategorizálás sikeressége. A választható „átlagos” tulajdonságok közül kettő 5-10% körül jelölt – tévesen – az ADHD jellemzőjeként, viszont a harmadik („tartós figyelem-fenntartási képesség”) meglepő módon magas százalékban kapta ugyanezt a téves kategorizálást (az ábrán pöttyözötten kiemelve).

A válaszadók közel negyede úgy nyilatkozott, hogy az ADHD gyanújának megfogalmazódása esetén nincs tisztában a teendővel (12. ábra).

K12: Eljárásrend ismerete ADHD gyanúja esetén

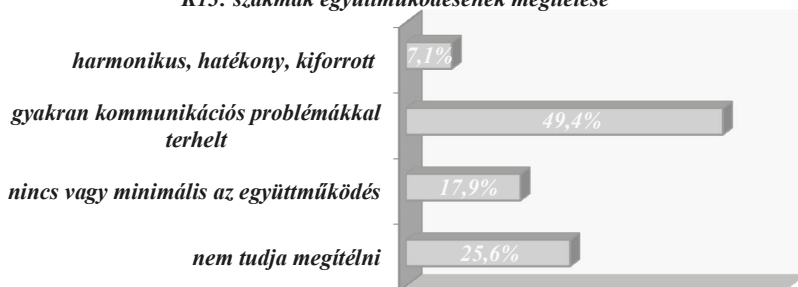


12. ábra. Eljárásrend ismerete ADHD gyanúja esetén

Ez magas szám abból a szempontból, hogy a szülő joggal várhatja el, hogy a gyermekével kapcsolatos probléma felismerésében, kivizsgálásában, szükség esetén az adekvát terápiához jutásban segítségére lesz a pedagógus.

Az érintett szakmák közötti együttműködés megítélése is vegyes. A válaszadók mindössze 7,1%-a nyilatkozott harmonikus viszonyról, közel 50% emlegetett kommunikációs problémákat, és majdnem 18% megítélése szerint nincs, vagy csak minimális a kooperáció mértéke (13. ábra).

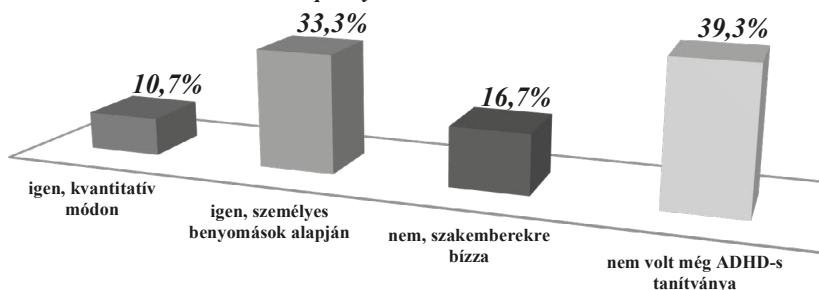
K13: szakmák együttműködésének megítélése



13. ábra. Szakmák együttműködésének megítélése

A szakmák együttműködésének minősége befolyásolja a kezelés eredményességét is. Bármilyen terápia mellett is teszünk hitet, ahhoz, hogy annak hatékonyságát objektíven ítélhessük meg, szükség van rendszeres időközönként mérésekre.

K11: Az ADHD-terápia nyomon követése



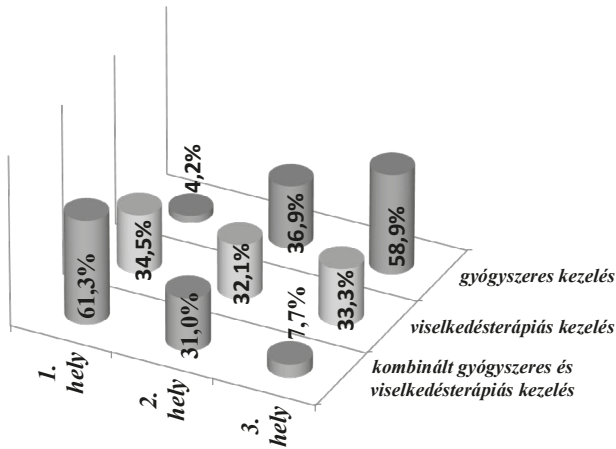
14. ábra. Az ADHD-terápia nyomon követése

Ehhez képest a válaszadók mindössze alig több mint 10%-a nyilatkozott úgy, hogy számszerűsíthető módon követi nyomon az érintett gyermekek állapotváltozását, kevesebb, mint 17% más szakemberekre bízta az értékelést, míg egyharmaduk pusztán személyes benyomások alapján értékelt (14. ábra).

Ez utóbbi – eltekintve az itt is visszaköszönő közel 40%-os csoporttól, akiknek állításuk szerint még sosem volt ADHD-s tanítványa – az érdeemben válaszolóknak már közel 55%-át jelenti.

Megvizsgáltuk az imént említett három különböző kezelésfajtról tudományosan bizonyítottan vélt hatékonysági sorrendet, amihez a válaszadóknak sorba kellett rendezni e három módszert. Ha csak az egyes kezelésfajták adott helyre sorolásának megoszlását nézzük (15. ábra), abból is kirajzolódik, hogy az általános vélekedés szerinti sorrend: kombinált, viselkedésterápiás, gyógyszeres (a kombinált kezelés több mint 60%-ban az első helyre került, a gyógyszeres pedig közel 60%-ban az utolsóra).

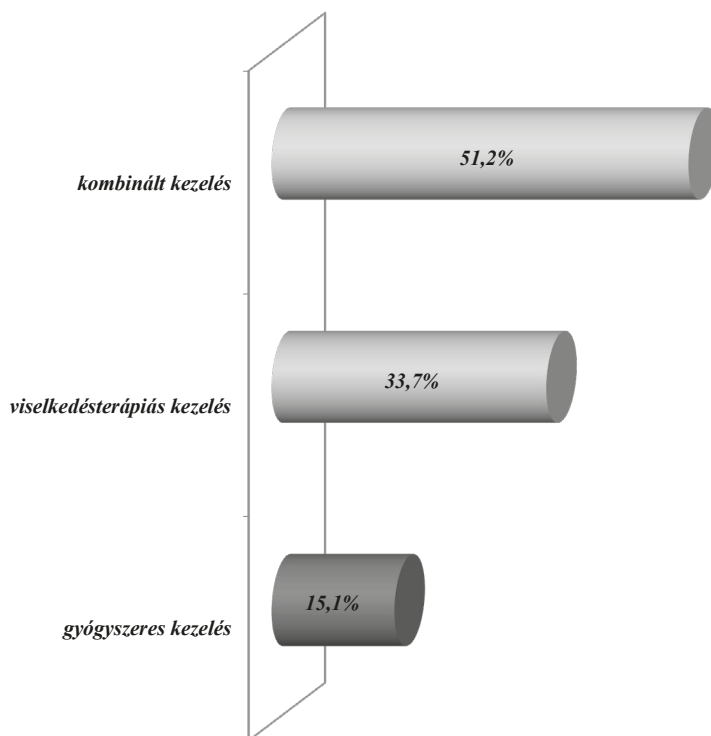
K15: kezeléstípusok hatékonyságának rangsorolása I. („helyezések”)



15. ábra. Kezeléstípusok hatékonyságának rangsorolása I. („helyezések”)

Ahhoz, hogy e módszerek hatékonysági megítélésének mértékét is számolni tudjuk, a visszaérkezett válaszok alapján pontértékeket rendeltünk hozzájuk olyan módon, hogy az adott módszert első helyre soroló válaszok darabszámát 2-vel szoroztuk, a második helyre sorolókat 1-szeres szorzóval vettük figyelembe, míg az utolsó helyre rangsoroló kérdőív-darabszámot nullás szorzóval számoltuk (tehát az utolsó helyezésekért nem járt pont). E számokat összeadtuk és a módszernél elméletileg elérhető maximális pontszámmal (ami a kitöltött kérdőívek száma szorozva kettővel – azaz, mintha minden kérdező az adott módszert első helyre rangsorolta volna) visszaosztva rendeltük hozzá a módszerekhez egy-egy százalékos értéket. Az így kapott eredményeket szemlélteti a 16. ábra.

K15: kezeléstípusok hatékonyságának rangsorolása II. („pontozás”)

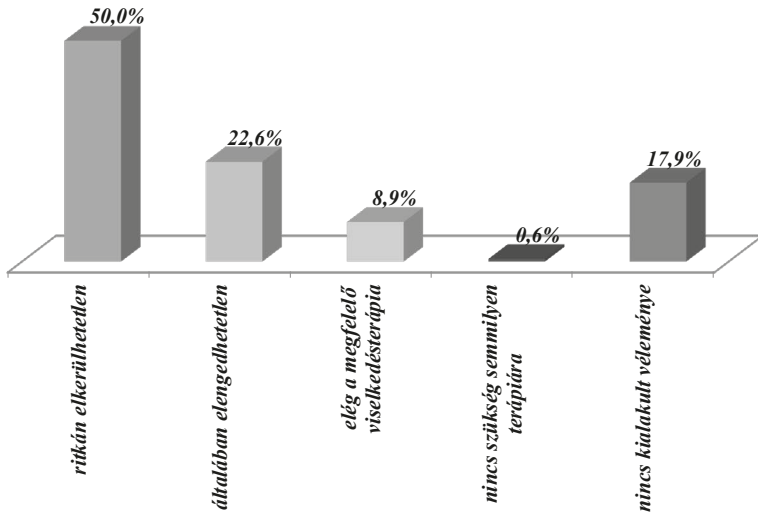


16. ábra. Kezeléstípusok hatékonyságának rangsorolása II. („pontozás”)

A gyógyszeres kezelést a válaszadók az ADHD kezelése messze legkevésbé hatékony módjának gondolják, szemben a szakirodalommal, ahol az egyedüli gyógyszeres kezelés – kombinált mögötti – második helyére található evidenciát.

Ezek után nem meglepő, hogy a válaszadók 50%-a a gyógyszeres kezelést ritkán elkerülhetetlennek ítélte, további 9%-nyi válaszoló szerint az egyedüli viselkedésterápia a célravezető kezelési módszer és alig több mint ötödük vélte úgy, hogy gyógyszerre szinte minden esetben szükség van (17. ábra).

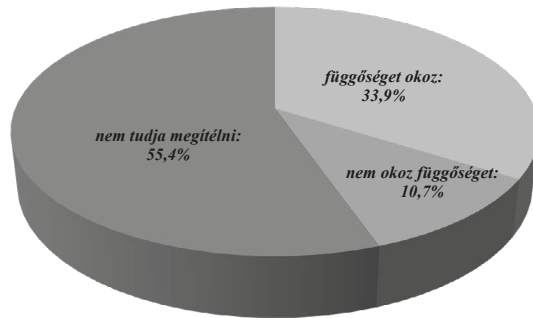
K16: személyes vélemény a gyógyszeres kezeléstről



17. ábra. Személyes vélemény a gyógyszeres kezeléstről

A gyógyszerek függőség-kialakító hatásával kapcsolatban a megkérdezettek több mint 50%-a nem foglalt állást, viszont aki igen, azoknak a háromnegyede úgy vélte, hogy függőséget okoznak ezek a készítmények (18. ábra).

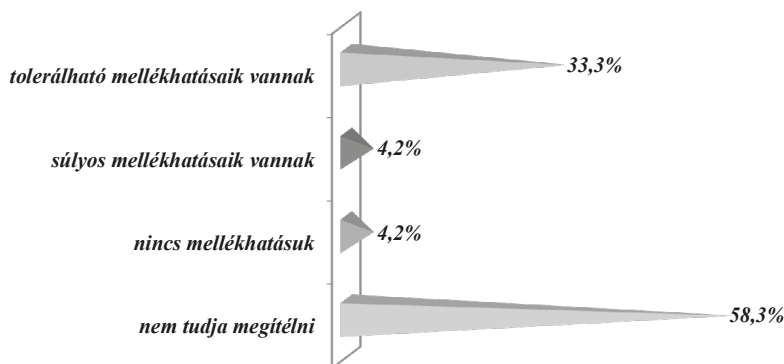
K17: gyógyszerek függőségkialakító hatásáról alkotott vélemény



18. ábra. A gyógyszerek függőségkialakító hatásáról alkotott vélemény

A válaszadók mintegy 58%-a nem tudta megítélni a gyógyszerek mellékhatásainak jellegét. Aki viszont nyilatkozott, az szinte egybehangzóan állította, hogy jól tolerálható mellékhatásokkal kell számolnunk (19. ábra).

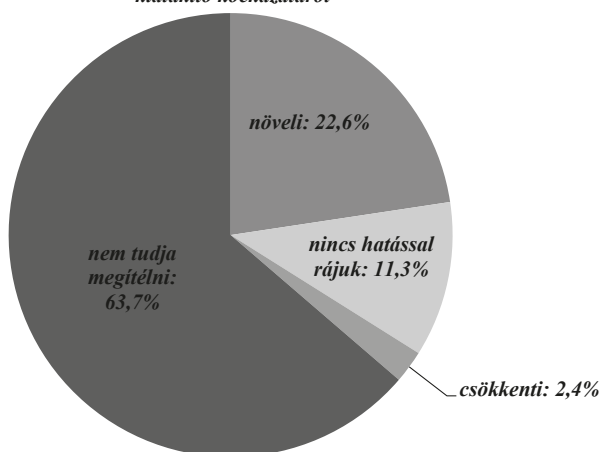
K18: vélemény az ADHD-gyógyszerek mellékhatásairól



19. ábra. Vélemények az ADHD-gyógyszerek mellékhatásairól

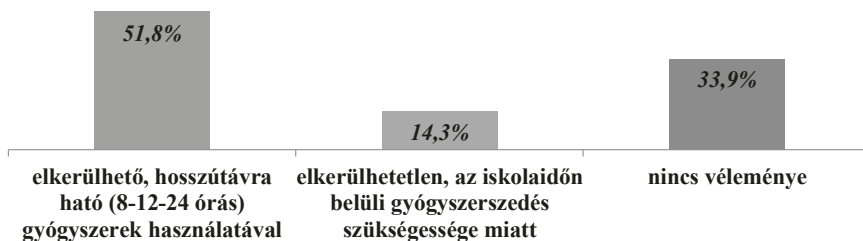
A válaszadók majd kétharmadának nem volt véleménye arról, hogy a gyógyszerek hogyan befolyásolják a felnőttkori szenvedélybetegségek kialakulásának kockázatát. Akiknek mégis volt, azoknak kb. kétharmada szerint növeli, kb. egyharmada szerint nem befolyásolja, és csupán 7%-a gondolta úgy, hogy csökkenti ezt a rizikófaktort (20. ábra).

K19: vélemény az ADHD-gyógyszerek felnőttkori szenvedélybetegség-kialakító kockázatáról



20. ábra. Vélemények az ADHD-gyógyszerek felnőttkori szenvedélybetegség-kialakító kockázatáról

A kérdőív utolsó kérdése a gyógyszeresedés miatti, kortársaik általi esetleges megbélyegzés valós veszélyének megítélésére kérdezett rá. Itt valamelyest visszánövekedett a válaszadói kedv (60,1%-ra), és a megkérdezettek jelentős többsége szerint a korszerű, hosszú hatótávú gyógyszerek használatával a stigmatizáció elkerülhető, és az érdemben válaszolóknak csupán alig több mint ötöde gondolta úgy, hogy fennáll ez a veszély (21. ábra).

K20: vélemény a gyógyszereszedő gyerekek „stigmatizációjáról”

21. ábra. Vélemények a gyógyszereszedő gyerekek „stigmatizációjáról”

A kérdőívek összetett értékelése

A válaszolók közel 80%-a általános iskolai tanító volt. Ez 133 főt jelent, ami kellően nagy szám ahhoz, hogy ezen homogén foglalkozási csoport válaszait külön is érdemes legyen értékelni. Összességében elmondhatjuk, hogy a 168 fő vegyes válaszadói csoport eredményeinek értékelése lényegében ugyanazt az eredményt tükrözi, mintha a tanítói csoport adatait dolgoztuk volna csak fel.

A kérdőív bizonyos kérdései tartalmukat tekintve nem teljesen függetlenek egymástól. A köztük lévő kapcsolatok lehetnek közvetlenek és közvetettek is. Az elsőre példa: aki a gyógyszeres kezelést általában elkerülhetőnek véli, az valószínűleg hatékonyságban is a viselkedésterápiás kezelés mögé sorolja azt, míg az utóbbira: aki az ADHD-t rendellenességként és nem betegségként határozza meg, az valószínűleg a kezeletlen ADHD felnőttkori következményeit is alulértékeli. Kutatásunkban a válaszok között kerestünk szignifikáns korrelációt. Az SPSS statisztikai elemző szoftver segítségével a Pearson-féle korrelációs együtthatókat számoltuk ki, illetve a kérdéspárok keresztábrázataiból vontuk le következtéseinket.

A feltételezett összefüggéseinkre kapott statisztikai eredményeink:

Sem a pedagógusok ismeretértékelése (5. ábra) és életkora (1. ábra), sem ismeretértékelése és köznevelésben eltöltött ideje (2. ábra) nem mutatott korrelációt.

- A köznevelésben eltöltött idő (2. ábra) általában nem korrelált a gyógyszeres kezeléssel kapcsolatos kérdésekkel, kivéve a függőségre vonatkozót (18. ábra), ebből szignifikánsan (99%) igazolódott, hogy míg az 5 évnél kevesebb ideje pályán lévők 60%-a, addig a 30 évnél régebb óta tanítók kevesebb mint 25%-a tart a gyógyszerek függőségkialakító hatásától.
- Az ADHD-t fejlesztendő rendellenességként (6. ábra) választók 30%-a, míg a kezelendő betegségként meghatározóknak viszont csak 11%-a tartja elkerülhetőnek a gyógyszeres kezelést (16. ábra) – a szignifikánsnak tekintettől alig elmaradó (99,8%) valószínűségi szint mellett.
- A 133 tanító válasza alapján gyenge, szignifikáns korreláció (0,307) felerősödött (0,511) az érdemben mindkét kérdésre válaszoló alcsoportban (49 fő): aki általában szükségesnek ítélte a gyógyszeres kezelést (16. ábra), egyáltalán nem tartott komolyabb mellékhatásoktól (18. ábra), a terápiaellenességgel párhuzamosan viszont fokozódott a mellékhatásoktól való félelem. A gyógyszeres kezelés (16. ábra) és stigmatizáció (20. ábra) között is szignifikáns volt a korreláció (0,377), ami viszont az érdemben válaszoló alcsoportban (77 fő) a szignifikáns szint alá esett (78,7%): az értékekből az olvasható ki, hogy a gyógyszeres kezelés megítélésétől függetlenül a válaszadók többsége nem tart a stigmatizációtól.

- A gyógyszeres kezelés (16. ábra), illetve a felnőttkori következmények (8. ábra) megítélése között csak gyenge korrelációt sikerült találni, ami az érdemi választ adó csoportra (88 fő) szűkítéssel egy kicsit erősödött (0,254 → 0,315): itt akik jobban tartanak a felnőttkori következményektől, azok nagyobb szükségét is látják a gyógyszerek használatának (pl. míg a pszichiátriai tünetek miatt aggódnak közel fele – 37-ből 12 fő –, addig az ettől nem tartóknak mindössze 14%-a – 50-ből 7 fő – véli elkerülhetetlenek a gyógyszeradást).

A kérdőív utolsó négy kérdése – a gyógyszerek függőségkialakító hatására, mellékhatásaira, szenvedélybetegség-fokozó kockázatára, valamint stigmatizációs következményére vonatkozó – tartalmilag mind a gyógyszeres kezelés következményeire vonatkozik, így itt okkal várunk kapcsolatot a válaszok között. Az e kérdések között elvégezhető $(4 \times 3) / 2 = 6$ -féle vizsgálható párosításból 5 gyenge korrelációt ($>0,3$) mutatott, viszont magas, 99,9%-os valószínűségi szint mellett. Azonban e kérdések némelyikére vagy az összesre a tanítók jelentős hányada a „nem tudom megítélni”, „nincs ismeretem”, „nincs kialakult véleményem” válaszokat adta. Célszerű csak azokat a válaszadókat bevonni az értékelésbe, akik „érdemi” válaszokat adtak. Az így elvégzett elemzés eredményeit foglalja össze az 1. táblázat, ahol a számok közül az első az adott két kérdésre érdemben válaszolók számát, a második a válaszok közötti korreláció mértékét, a harmadik pedig annak szignifikanciaszintjét mutatja (1. táblázat).

1. táblázat. A gyógyszeres kezelés különböző hatásaira vonatkozó kérdésekre adott válaszok közötti kapcsolatok (mindkét kérdésre válaszolók száma/korreláció mértéke/szignifikanciaszint).
(A szoros kapcsolatot a magas korreláció- és alacsony szignifikanciaszint mutatja.)

	Függőségkialakító hatás	Mellékhatás	Szenvedélybetegségkialakító hatás	Stigmatizáció
Függőségkialakító hatás		37 / 0,516 / 0,001	34 / 0,345 / 0,046	47 / 0,180 / 0,226
Mellékhatás			30 / 0,352 / 0,047	44 / 0,371 / 0,013
Szenvedélybetegségkialakító hatás				34 / 0,091 / 0,0607

Látható, hogy így az ötből már csak két korreláció maradt, az egyik továbbra is gyenge (0,371 a táblázatban kiemelve), a másik viszont közepesre erősödött (0,516 a táblázatban kiemelve). E két eset számított kereszttáblázataiból az alábbi következtetések vonhatók le:

- Akik szerint a gyógyszerek függőséget okoznak, azok úgy vélik, a mellékhatásaik is súlyosak.
- Akik szerint a gyógyszereknek súlyos mellékhatásaik vannak, azok úgy gondolják, a gyógyszereszedés miatti stigmatizáció is elkerülhetetlen.

A következtetések mögött az rejlik, hogy a tanítók tartanak a mellékhatásoktól, a későbbi függőség kialakulását valós veszélynek érzik, és az iskolaidőben (szintén tévesen) elkerülhetetlennek vélt gyógyszereszedés mellett e mellékhatások megjelenését is stigmatizációt kiváltó (vagy erősítő) indoknak vélik.

Interjúk elemzése

A továbbiakban a témában érintett többi szakma – pszichológus, pszichiáter – egy-egy képviselőjével, valamint két szülővel készített interjú válaszait, illetve az ezekből levonható következtetéseket mutatjuk be.

A strukturált interjú első kérdései között szerepelt, hogy általánosságban melyik korosztályt érinti leginkább a problémakör, továbbá hol és milyen módon derül(t) fény a gyermekek állapotára.

A válaszok minden területen szinte azonosak voltak, megfeleltek a szakirodalomban olvasottaknak. A pszichológus elmondása alapján ma Magyarországon a legtöbb ADHD-s gyermeket 5-6 éves kortól 8 éves korig diagnosztizálják, ez tehát a legkritikusabb időszak. Később, kamaszkorban a tünetek átalakulnak és más diagnosztikus kategóriába (például oppozíciós magatartászavar, serdülőkori depresszió) kerülnek.

A következő kérdések arra irányultak, hogy észreveszik-e a pedagógusok, tisztában vannak-e az ADHD-val mint SNI kategóriával, annak tüneteivel stb. Itt szinte mindenki egybehangzón azt válaszolta, hogy a pedagógusok számára elsősorban a magatartásproblémák, az impulzivitás, az aktivitátszabályozás jelzésértékű, a figyelemkapacitásbeli problémák kevésbé. Elmondhatjuk, hogy sok minden a szülőn múlik: ő dönti el, kihez viszi a gyermekét, egyedül ő képviseli az érdekeit, ő tartja a kapcsolatot a szakemberekkel, ő viszi az információt egyik hely-

ről a másikra. Erdemi tanácsot alig kap, ezért ő maga próbál tájékozódni. Ezek után a diagnosztizálás folyamatát tekintettük át: milyen szakemberek, hol és hogyan vizsgálják a gyermeket, mennyire gyors ez az eljárás, milyen szerep jut ebben a szülőknél? A szülők és szakemberek között megoszlottak a vélemények, mert a pszichológus és a pszichiáter a szakértői bizottságot jól működő rendszerként tüntette fel, pozitív képet festve a teammunkáról, a szülő és szakember közti kapcsolatról. Ezt árnyalja az egyik szülő elmondása, aki szerint egy néhány perces vizsgálatra akár hónapokat is kell várni. Véleménye szerint a diagnózis felállítása nem volt kellően megalapozva.

A gyógyszeres kezelésre vonatkozó kérdésekre adott válaszok széles spektrumon mozogtak. A pszichiátereket nagyon sok vád éri a gyógyszeres kezelés miatt. A pszichiáter elmondása alapján a gyermekgyógyászatban éves szinten ők írhatnak és írják is fel a legkevesebb gyógyszert. Ő csak javasolhatja a gyógyszer szedését, de mindent a szülő dönt el. Csak abban az esetben ír fel gyógyszert, ha mindkét szülő beleegyezik.

Arra a kérdésre, hogy a pedagógus vagy a szülő mérlegelheti-e, hogy egy adott időpontban beadja-e a gyermeknek a gyógyszert, a válasz az volt, hogy a pedagógus nem,

A következő kérdéskör arra vonatkozott, hogy részesülnek-e a gyermekek a gyógyszeres kezelés mellett egyidejűleg más terápiában is, illetve a pszichológusok, pszichiáterek javasolják-e azt, a kombinált kezelés nagyobb hatékonyságával indokolva. Ha az iskolában vagy az otthoni környezetben a gyermek élete a magatartási gondok vagy a társas kapcsolatok terén problémás, akkor a szakemberek általában a pszichológiai terápiát szokták még javasolni, ami segíti a gyermek szocializációját, beilleszkedését, viselkedését. Ezen felül kaphat a gyermek gyógypedagógiai fejlesztést akkor is, ha nincs társuló tanulási nehézség vagy zavar, ami sok esetben ugyancsak probléma a gyermekeknél. Ez lehet például figyelemtréning vagy diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia esetén az ezeknek megfelelő terápia.

a szülő viszont igen. Sokszor maga a pszichiáter – a gyógyszerrel szembeni ellenállás kompromisszumos feloldásaként – javasolja a gyógyszer időszakos szüneteltetését, például hétvégén vagy hosszabb iskolai szünetekben.

A szülők elmondták, hogy tartanak a gyógyszertől, és azon vannak, hogy ne kelljen sokáig szedniük. Interneten is utánajártak a konkrét gyógyszernek, barátoktól, ismerősöktől is informálódtak. A legtöbb támogatást azoktól az ismerősöktől kapták, akik – gyermekeik révén – ténylegesen ismerték a gyógyszert. Mindkét megkérdezett családnál rendszeresen szedik a gyermekek a gyógyszert, és számos pozitív hatásról, fejleményről számoltak be.

Egy szülő arról számolt be, hogy a gyógyszernek vannak mellékhatásai, ami nehezíti a mindennapos szedését. Étvágytalanságot, fejfájást okoz, amit a gyermek összeköt a gyógyszerrel, így azt sok esetben nem hajlandó bevenni. Viszont azt ő is érzi, hogy ha szedi, akkor sokkal nyugodtabb, összerendezettebb a figyelme, indulatait képes megfékezni. E szülő elmondása szerint tehát a Ritalin leginkább az impulzuskontroll zavarban segít.

A pszichiáter és a pszichológus válasza arra vonatkozóan, hogy ezek a gyógyszerek csökkentik vagy növelik a későbbi szenvedélybetegségek kialakulásának kockázatát, egybehangzóan az volt, hogy biztosan csökkentik, de legalábbis nem növelik a későbbi szenvedélybetegség (pl. drogfüggés) kockázatát az adott korosztály általánosan meglévő kockázatához képest. Mi több, azok vannak fokozottan veszélyeztetve, akik nem kapnak semmiféle kezelést gyermekkorukban, azaz a kezeletlen ADHD-sok.

A következő kérdéskör arra vonatkozott, hogy részesülnek-e a gyermekek a gyógyszeres kezelés mellett egyidejűleg más terápiában is, illetve a pszichológusok, pszichiáterek javasolják-e azt, a kombinált kezelés nagyobb hatékonyságával indokolva. Ha az iskolában vagy az otthoni környezetben a gyermek élete a magatartási gondok vagy a társas kapcsolatok terén problémás, akkor a szakemberek általában a pszichológiai terápiát szokták még javasolni, ami segíti a gyermek szocializációját, beilleszkedését, viselkedését. Ezen felül kaphat a gyermek gyógypedagógiai fejlesztést akkor is, ha nincs társulási tanulás nehézség vagy zavar, ami sok esetben ugyancsak probléma e gyermekeknél. Ez lehet például figyelemtréning vagy diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia esetén az ezeknek megfelelő terápia.

Az egyik szülő elmondta, hogy hetente egyszer járnak pszichológushoz, ami azért szükséges, mert nehezített a gyermeke önértékelése és tanuláshoz való hozzáállása, amiben a szakember kellően meg tudja erősíteni. Emellett a pszichológus a

Az egyik szülő elmondta, hogy hetente egyszer járnak pszichológushoz, ami azért szükséges, mert nehezített a gyermeke önértékelése és tanuláshoz való hozzáállása, amiben a szakember kellően meg tudja erősíteni. Emellett a pszichológus a személyiségfejlődésében is segíti a gyermeket, valamint a szüleivel való kapcsolatában és az iskolai viselkedésében. A szülő úgy vette észre, hogy a gyógyszeres kezelés és a pszichológusi foglalkozás együtt jóval hatékonyabb terápiát eredményez. Ugyanakkor a pszichológus felkeresése az anyuka saját ötlete volt, azt nem szakember javasolta. Ezt a szülő nehezményezte, ahogy azt is, hogy a kezdeti szakértői vizsgálat után rendszeres állapotfelmérésre, a változások megbeszélésére, véleményeztetésére nincs mód – komplex felülvizsgálat legközelebb csak egy év elteltével van.

személyiségfejlődésében is segíti a gyermeket, valamint a szüleivel való kapcsolatában és az iskolai viselkedésében. A szülő úgy vette észre, hogy a gyógyszeres kezelés és a pszichológusi foglalkozás együtt jóval hatékonyabb terápiát eredményez. Ugyanakkor a pszichológus felkeresése az anyuka saját ötlete volt, azt nem szakember javasolta. Ezt a szülő nehezményezte, ahogy azt is, hogy a kezdeti szakértői vizsgálat után rendszeres állapotfelmérésre, a változások megbeszélésére, véleményeztetésére nincs mód – komplex felülvizsgálat legközelebb csak egy év elteltével van.

A másik szülő ugyanakkor azt nyilatkozta, hogy gyermeke szedi a gyógyszert, amit úgy ítél meg, hogy jó a gyermeknek, viszont ő egyáltalán nem tartja fontosnak a pszichológus segítségét. Tanulási problémák nincsenek, a gyermek állapota kielégítő, pszichiátriai kontrollvizsgálat keretében csupán évente egyszer látja őt orvos. A szülők és a szakemberek véleménye szerint a pedagógusok nem ismerik kellően az ADHD tüneteit és kezelését. Arra a kérdésre, hogy a szakemberek kérnek-e írásos tájékoztatást a gyermek állapotváltozásáról, a pszichiáter úgy válaszolt, hogy ő nem kér. A szülőket nagyon érdekli gyermekük napközbeni állapota. A szülő-pedagógus párbeszéd minőségét firtató kérdésre a szülőktől ellentmondásos válaszokat kaptunk: egyikük azt mondta, hogy nagyon jól működik és a gyermek viselkedésével kapcsolatos dolgokat a pedagógussal egyenlő partnerként tudják megbeszélni, míg a másik szülő jóval kritikusabb volt. Ő épp a partnerséget, a párbeszédet, a kölcsönös referálásokat hiányolja, minimális empátiát tapasztal, úgy érzi, hogy – bár gyermekének „papírja” van a problémájáról – a pedagógusok nem tudnak ezzel a helyzettel mit kezdeni. Arra a kérdésre, hogy mennyire elégedett a vizsgálat eljárásokkal, azok alaposságával, illetve a kezelés minőségével és hatékonyságával, ez utóbbi szülő egyértelműen elégedetlenségének adott hangot.

Következő kérdés volt, hogy milyen későbbi hatása, következménye lehet a gyermekkori ADHD gyógyszeres kezelése elmaradásának, és ennek következtében milyen pszichiátriai jellegű problémákkal kell számolni. A pszichológus szerint biztos, hogy az ilyen gyermekek később hajlamosabbak a depresszióra, a borderline személyiségzavarra, a szorongásra, a pánikbetegségre, tehát mindenfajta szorongásos kórképre. A pszichiáter nem ismert ezzel kapcsolatos kutatást, csak feltételezte, hogy ez életvezetési válsághelyzetben, akár munkahelyi, akár magánéleti válságban depresszióra, szorongásra hajlamosító tényező lehet.

Az utolsó kérdések arra irányultak, hogy milyen módon történik a gyermekek további életének nyomon követése. A pszichológus szakember úgy nyilatkozott, hogy ők a terápiát követően is tartják a kapcsolatot a szülővel. Ezenkívül a terápia után egy hónappal van egy találkozó, amikor a gyermek és a szülő is beszámol a változásokról.

A pszichiáter úgy nyilatkozott, hogy tervszerű nyomon követés nincs. Sok esetben elmaradnak a kontrollok, a serdülő korosztályban pedig már a gyermek maga is dönthet arról, hogy beveszi-e a gyógyszert vagy sem.

Az interjúk alapján arra következtethetünk, hogy a pedagógusok nem tudnak az ADHD-s gyermekeknek, illetve családjuknak érdemben segíteni. A szülőnek sokszor magának kell menedzselni gyermeke kivizsgálását és kezelését, neki kell felkutatni a megfelelő(nek vélt) szakembereket. A felismerésnek, a diagnózis-felállításnak és a terápiának nincs meg a protokollja. Ezért sok ADHD-s gyermek vagy el sem jut a diagnózisig, vagy ha igen, nem kellően hatékony kezelést kap, aminek következtében könnyen elkallódik az iskolás éveit alatt, kudarcra ítélve, önértékelési problémával küzdve.

Összegzés

Hipotézisek megválaszolása

- A pedagógusok az ADHD-ra nem csak fejlesztendő rendellenességként tekintenek, hanem betegségként is.
- A pedagógusok elsődlegesen a hiperaktivitással azonosítják a fogalmat, a figyelemzavar tüneteit ritkábban sorolják ide.
- A szakmáknak egymással, illetve a szülőkkel történő együttműködésének, az ADHD vizsgálatával és kezelésével kapcsolatos információ átadásának és felhasználási módjának szervezettsége még hiányosságokat mutat. Hiába nyilatkozott a pedagógusok kb. háromnegyede az ADHD-vel kapcsolatos eljárásrend ismeretéről, ha a szülők egy része úgy érzi, hogy nem kap problémájához kellő tanítói támogatást.
- Az ADHD-s gyermekek száma – a szakirodalmi értékekhez képest – aluldiagnosztizált.
- A pedagógusok a pszichiátriai vélekedéshez képest alulbecsülik a kezeletlen ADHD felnőttkori következményeit.
- A terápiában részt vevő szakmák kvantitatív módon nem értékelik a kezeléseket előmenetelét, hatékonyságát.
- A pedagógusok a viselkedésterápiát hatékonyabbnak tartják a gyógyszeres terápiánál. A különböző kezelési módok tekintetében a válaszolók a kombinált kezelést vélték a leghatékonyabbnak, viszont az irodalmi adatokkal ellentétben a viselkedésterápiát önmagában sikeresebbnek vélték, mint a gyógyszeres kezelést. A pedagógusok többnyire elkerülhetőnek tartják a gyógyszeres terápiát, túlbecsülik az ADHD-gyógyszerek mellékhatásait, függőség- és későbbi szenvedélybetegség-kialakító hatásait.

A pedagógusok a viselkedésterápiát hatékonyabbnak tartják a gyógyszeres terápiánál.

A különböző kezelési módok tekintetében a válaszolók a kombinált kezelést vélték a leghatékonyabbnak, viszont az irodalmi adatokkal ellentétben a viselkedésterápiát önmagában sikeresebbnek vélték, mint a gyógyszeres kezelést. A pedagógusok többnyire elkerülhetőnek tartják a gyógyszeres terápiát, túlbecsülik az ADHD-gyógyszerek mellékhatásait, függőség- és későbbi szenvedélybetegség-kialakító hatásait.

A vizsgálat eredménye azt sejteti, hogy az ADHD problémakörének ismertségével, a kezelésével kapcsolatos eljárásrend ismeretével, a gyógyszeres kezeléséről alkotott elképzelésekkel összefüggésben a statisztikákból kiolvasható eredmények, következtetések többé-kevésbé általános érvényűeknek tekinthetők.

Eredményeink arra engednek következtetni, hogy a korszerűség érdekében a tanár- és pedagógusképzéseknek, továbbképzéseknek jóval nagyobb hangsúlyt kell a jövőben fektetniük a kognitív tudományok eredményei és a speciális pedagógiai tartalmak közvetítésére.

Di Blasio Barbara
Kaposvári Egyetem

Antalné Farkas Ildikó
Kaposvári Egyetem

Irodalom

- American Academy of Pediatrics (2011). ADHD: Clinical Practice Guideline for the Diagnosis, Evaluation, and Treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents. *Pediatrics*, 128(5), 1–16. DOI: 10.1542/peds.2011-2654
- Bhandari, S. (2016). *ADHD and Substance Abuse*. WebMD, <https://www.webmd.com/add-adhd/adhd-and-substance-abuse-is-there-a-link#1> Utolsó letöltés: 2017. 11. 23.
- Bhat, V. & Hechtman, L. (2016). Considerations in selecting pharmacological treatments for attention deficit hyperactivity disorder. *The Pharmaceutical Journal*, 296(7886).
- Brown, Th. E. (2013). *A New Understanding of ADHD in Children and Adults*. New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203067536
- Catalá-López, F., Hutton, B., Núñez-Beltrán, A., Page, M. J., Ridao, M., Saint-Gerons, D. M., Catalá, M. A., Tabarés-Seisdedos, R. & Moher, D. (2017). The pharmacological and non-pharmacological treatment of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: A systematic review with network meta-analyses of randomised trials. *PLoS One*, Vol 12(7). Utolsó letöltés: 2018. 01. 23. DOI: 10.1371/journal.pone.0180355
- Csiky Miklós (2016). *A hiperaktivitás és figyelemzavar tünetegyüttese*. Faludi Ferenc Akadémia, <http://faludiakademia.hu/dr-csiky-miklos-a-hiperaktivitas-es-figyelemzavar-tunetegyuttese/> Utolsó letöltés: 2017. 10. 12.
- Currie, J., Stabile, M. & Jones, L. (2014). Do Stimulant Medications Improve Educational and Behavioral Outcomes for Children with ADHD? *Journal of Health Economics*, 37. 58–69. DOI: 10.1016/j.jhealeco.2014.05.002
- Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Ghandour, R. M., Holbrook, J. R., Kogan, M. D. & Blumberg, S. J. (2018). Prevalence of Parent-Reported ADHD Diagnosis and Associated Treatment Among U.S. Children and Adolescents, 2016. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 199–212. DOI: 10.1080/15374416.2017.1417860
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)* (2013) Fifth Edition. American Psychiatric Association.
- Eigner Bernadett (2012). Érzelmi- és viselkedészavarok gyökerei: a korai szülői hatások szerepe. *Gyógy- és pedagógiai Szemle*, 40(1), 14–24.
- EMMI (2017). Az Emberi Erőforrások Minisztériuma szakmai irányelve a hiperkinetikus zavar (figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar) kóriszemeséről, kezeléséről és gondozásáról gyermek, serdülő és felnőttkorban. *Egészségügyi Közlöny*, 66(3), 1027–1051.
- Farkas Margit (é. n.). *Hiperkinetikus zavar, tanulási nehézségek és viselkedési problémák*. ADHD Magyarország Alapítvány honlapja. <http://www.adhd-magyarorszag.com/a-hiperaktivitasrol/orvostajekoztato/34> Utolsó letöltés: 2017. 10. 12.
- Gádosor Júlia (2001). A magatartászavar kezeléséről. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 10(3), 23–27.
- Gádosor Júlia (2010). Újabb ismereteink a gyermekkori hiperkinetikus zavar klinikumáról. *Gyermekgyógyászati Továbbképző Szemle*, 3, 110–114.
- George Washington University Milken Institute School of Public Health (2015, December 8). New report finds 43 percent increase in ADHD diagnosis for US schoolchildren: Girls showed a sharp rise in ADHD diagnosis during eight-year study period. *ScienceDaily*, www.sciencedaily.com/releases/2015/12/151208150630.htm Utolsó letöltés: 2018. 04. 16.
- Goldman, L. S., Genel, M., Bezman, R. J. & Slanetz, P. J. (1998). Diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *JAMA*, 279(14), 1100–1107. DOI: 10.1001/jama.279.14.1100
- Gyarmati Éva (2015). *Diszlexia a digitális korszakban*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Harstad, E. B., Weaver, A. L., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Kumar, S., Chan, E., Voigt, R. G. & Barbaresi, W. J. (2014). ADHD, Stimulant Treatment, and Growth: A Longitudinal Study. *Pediatrics*, 134(4). DOI: 10.1542/peds.2014-0428
- Hoogman, M., Bralten, J., Hibar, D. P. et al. (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 4(4), 310–319. DOI: 10.1016/S2215-0366(17)30049-4
- Jávorné Kolozsváry Judit (1991). Tanulási és viselkedési zavarok kezelése az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 41(1), 45–49. pp.
- Kidwell, K. M., Van Dyk, T. R., Lundahl, A. & Nelson, T. D. (2015). Stimulant Medications and Sleep for Youth With ADHD: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 136(6), 1144–1153. DOI: 10.1542/peds.2015-1708
- Konova, A. B., Moeller, S. J., Tomasi, D., Volkow, N. D. & Goldstein, R. Z. (2013). Effects of Methylphenidate on Resting-State Functional Connectivity of the Mesocorticolimbic Dopamine Pathways in Cocaine Addiction. *JAMA Psychiatry*, 70(8), 857–868. DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2013.1129
- Maródi László (2013, szerk.). *Gyermekgyógyászat*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- MTA Cooperative Group (1999). A 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for

- attentiondeficit/hyperactivity disorder. *Archives of General Psychiatry*, 56, 1073–1086. DOI: 10.1001/archpsyc.56.12.1073
- National Institutes of Health (2016). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. National Institutes of Health, <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml> Utolsó letöltés: 2018. 02. 13.
- Parekh, R. (2017). *What is ADHD?* American Psychiatric Association, <https://www.psychiatry.org/patients-families/adhd/what-is-adhd> Utolsó letöltés: 2018. 01. 21.
- Pringsheim, T., Hirsch, L., Gardner, D. és mtsai (2015). The Pharmacological Management of Oppositional Behaviour, Conduct Problems, and Aggression in Children and Adolescents With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, Oppositional Defiant Disorder, and Conduct Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. Part 1: Psychostimulants, Alpha-2Agonists, and Atomoxetine. *Canadian Journal of Psychiatry*, 60, 42–51. DOI: 10.1177/070674371506000202
- Pulay Attila József (2017). *Felnőttkori ADHD: tünettan, komorbiditás, kórlefolyás és terápia*. [Előadás ppt-je.] Semmelweis Egyetem, Pszichiátriai és Pszichoterápiás Klinika Felnőtt ADHD Ambulancia, 2017. 04. 03.
- Saul, R. (2014). *ADHD Does Not Exist: The Truth About Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*. New York: Harper Wave Publisher. 336.
- Spencer, T. J. (2003). Improving outcomes with non stimulants. *Contem Pediatrics*, 1, 11–13.
- Süveges Gergő (2017, szerk.). Az ADHD-ról. In A tudomány hangjai [rádióinterjú] – Csiky Miklóssal. *Kossuth Rádió*, 2017. 11. 04. 14:32–15:00
- Szabó Csilla & Vámos Éva (2012). Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja: Figyelemzavar és hiperaktivitás. In Torda Ágnes (szerk.), *Diagnosztikai kézikönyv*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 39.
- Szabó Csilla & Mészáros Andrea (2014). A figyelemszabályozás megítélésének újabb lehetőségei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 42(3), 220–225.
- Szigeti Mónika (2017). *Gyermekek a viselkedés és megismerés fejlődésének rendellenességeivel*. Egyetemi előadás: Kaposvári Egyetem, 2017. november 10.
- Visser, S. N., Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., Ghandour, R. M., Perou, R. & Blumberg, S. J. (2014). Trends in the Parent-Report of Health Care Provider-Diagnosed and Medicated Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: United States, 2003–2011. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(1), 34–46. DOI: 10.1016/j.jaac.2013.09.001
- Wilens, T. (2007). Does Stimulant Medication Cause Addiction? *Additude*. <https://www.additudemag.com/adhd-stimulant-medication-addiction-side-effects/> Utolsó letöltés: 2018. 01. 23.

Absztrakt

A tanulmány az ADHD gyógyszeres kezelésének megítélésével, a pedagógusok és a szülők körében történő elfogadottságával, valamint a diagnózis és a kezelés konzisztenciájának mértékével foglalkozik. Elvégzett felmérésünk alátámasztja, hogy az ADHD-val és annak az egyén életére, környezetére gyakorolt hatásaival neveléstudományi szempontból is bővebben és mélyebben érdemes foglalkozni. A köznevelés intézményeiben a pedagógusok körében gyakori téma a magatartászavarok felismerése, diagnosztizálása és a megfelelő pedagógiai kezelése, tanulmányunk ráirányítja a figyelmet arra, hogy a pedagógusképzésben a speciális pedagógiai/gyógypedagógiai korszerű tartalmak hangsúlyos megjelenése időszerű és hiánypótló volna. A magatartászavarok között kiemelkedő jelentőségű a gyermekkori figyelemzavar és hiperaktivitás szindróma (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder – ADHD), amely Magyarországon és világszerte is napjaink talán legtöbbet vitatott, egyúttal legnagyobb közérdeklődést és médiavisszhangot kiváltó tünetegyüttese. A 2018-ban lezajlott, kevert módszertant alkalmazó kutatásunk rámutat arra is, hogy a szakemberek és a szülők közötti információcsere nem hatékony, a pedagógusok ismeretei a legújabb kutatások eredményeit beépítve jelentős bővítésre szorulnak, és egyre nagyobb szükség van megfelelő módszertani apparátus kidolgozására. Az ADHD gyógyszeres kezelése szükségességének megítélése az érintett diszciplínák szoros együttműködését és információcserejét kívánja meg.

A pécsi szál, avagy Pécs nemcsak a magyar könnyűzene fellegvára

Az *Áttekintés* címet viselő kötet a PTE Neveléstudományi Intézetének 2010 és 2019 között született publikációiból készült módszeres válogatás. A kötet megjelenését az alkotók a XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia idejére időzítették, melynek 2019-ben Pécs adott otthont. Az *Autonómia és Felelősség* tanulmánykötet-sorozat e darabjának célja, hogy keresztmetszeti képet, összefoglalót adjon az intézet és a doktori iskola meghatározó kutatásairól, diskurzusairól, ami egyben tudatos brand-építése is a pécsi műhelynek. A válogatás alapját a multiperspektivitás, sokszínűség adta. A történeti, romológiai, nevelésszociológiai és szociálpszichológiai megközelítések mellett a felsőoktatás-pedagógia és az inkluzív pedagógia is helyett kapott a kötet tanulmányaiban.

A kötet három nagy fejezetre tagolódik, mindegyik öt tanulmányt tartalmaz. A *Perspektívák* fejezet elméleti munkákat, az *Esély* fejezetben empirikus kutatási eredményeket mutat be, valamint a *Képzés* fejezet főleg a pedagógusképzéssel foglalkozik.

Az első rész elméleti munkáit *Kéri Katalin* neveléstörténeti írása nyitja, amely az egyetemes neveléstörténeti munkákat helyezi fókuszba, a ’nyugati’-’nem nyugati’ megközelítések komparatistikáját. Megállapítja, hogy ez a szemlélet elősegíti egy globális etika kialakulását, a kultúrák közötti kapcsolat kiterjedését, a sztereotípiák lebontását. Ugyanakkor arra is rámutat, hogy az összevetés óhatatlanul is leegyszerűsítéssel, torzítással jár. *Arató Ferenc* oktatáseméleti munkája az értékeléssel foglalkozik, olyan írás, amely minden tanár és tanuláselmélettel foglalkozó személy számára erősen ajánlott. Az értékelés fogalmát a tanulás különböző dimenzióiban ragadja meg, és ily módon négyféle (mit, hogyan, miért és

kiért tanulunk) értékelési dimenziót különböztet meg. Arra is felhívja a figyelmet, hogy mind a négy dimenzióban helyet kap az értékelés négy funkciója: a diagnosztikus, a folyamatkövető, a szummatív és az intervencionális. *Dezső Renáta* írása az intelligencia-értelmezésekkel és a többszörös intelligencia kérdésével foglalkozik három főbb elmélet összevetésével. Az írás végén kitér a tehetség fogalmára is, illetve e két fogalom relációjára is. *Bálint Ágnes* munkája szintén a tanuláselméleti megközelítést erősíti. Írása a ’gyerekszájjal’, a spontán nyelvbottlással foglalkozik, ami nem más, mint a metakognitív képességek hiánya. A szerző nagyon szórakoztató empirikus példákkal illusztrálja a metakognitív üzemzavarait, hiányait („*Szerintem az apuka az úr a családban, mert ő a leghangosabb, ő tud a legjobban kiabálni. Az anyuka a helyettese.*”), részletesen bemutatja és kategorizálja, hogy milyen hibák léphetnek fel. E fejezetet egy tankönyveméleti munka zárja, *Dárdai Ágnes, Dévényi Anna, Márhoffer Nikolett* és *Molnár-Kovács Zsófia* írása. Az átfogó tanulmány ismerteti a tankönyv fogalmát és funkcióját, a történeti, szisztematikus, összehasonlító és empirikus kutatásokat és azok jellemzőit. Részletesen ismerteti a tankönyvminősítést és azok meghatározó jegyeit, nemzetközi példákkal illusztrálja a tankönyvfejlesztés folyamatát.

Az *Esély* fejezet öt írásának mind-egyikében megjelenik a romák oktatása, nevelése. A köz- és felsőoktatási tanulmányok mellett a romapolitika, a nyelv, a kultúra, az identitás kérdései kerülnek középpontba. *Orsós Anna* szociográfiai, antropológiai jellegű írása egy kisteletpülés cigánytelepének esetén keresztül mutatja be a nyelv és identitás kapcsolatát, a cigány népesség többségi társadalomhoz való viszonyát. *Varga Aranka* a PTE roma

szakkollégiumának diákjait vizsgálta, élettörténeteiken keresztül mutatja be azokat a hátrányokat, amelyekkel tanulási útjuk során meg kellett küzdeniük, valamint e megküzdéshez szerzett és kapott erőforrásokat, melynek egyrészt egyéni, személyes, másrészt közösségi, valamint társadalmi összetevői is vannak, és ezek kölcsönhatásai magyarázzák a szakkollégisták oktatási eredményességét. *Beck Zoltán* a roma kortárs képzőművészetben vizsgálja az iskola mint formális nevelési szintér megjelenését. A szerző Omara kék sorozatának néhány darabján keresztül mutatja be a művész iskolaképét, percepcióját az iskoláról, ami nem más, mint egy fenyegető, autoriter ellenség. *Cserti Csapó Tibor* tanulmánya eredetileg az Educatio folyóiratban jelent meg az Európai Unióhoz való csatlakozásunk 15. évfordulójára. Írásában azzal foglalkozik, hogy változott-e Magyarországon a roma népesség helyzete a csatlakozást követően. A szerző megállapítja, hogy az eredmények igen csak ellentmondásosak, ami nagyrészt annak köszönhető, hogy nem állnak rendelkezésre módszertanilag pontos, szisztematikus adatgyűjtések. A fejezetet *Andl Helga* írása zárja a Baranya megyei kiskolákról, valamint ezen iskolák fennmaradásában alapvető szerepet játszó nemzetiségi oktatásról. Kérdés azonban ezeknek az iskoláknak az eredményessége, hosszú távú fenntarthatósága.

A *Képzés* fejezetben öt tanulmányt olvashatunk, melyből három a pedagógusok képzésével, továbbképzésével foglalkozik. *Kéri Katalin* kedvenc témájához tér vissza, a nőtörténehez. Azt vizsgálja, hogy a nőtörténeti kurzusok, kutatások mennyiben vannak jelen a PTE és más hazai egyetemek képzéseiben. Megállapítja, hogy Pécsen és máshol is egyre fontosabb a képzésekben a genderszemlélet megjelenítése. *Andl Helga*, *Beck Zoltán*, *Cserti Csapó Tibor* és *Lakatos Szilvia* írása a tanárképzésben negyedik éve jelen lévő Romológiai ismeretek kurzus tapasztalatait mutatja be. Fontos kiemelni, hogy a kurzus terepgyakorlattal is összekapcsolódik. A kurzushoz be- és kimeneti

mérés is kapcsolódik, ezek eredményeiről számol be a tanulmány. Megállapítja, hogy a sztereotípiák, előítéletek hatékony lebontó eszköze lehet a kurzus, ugyanakkor a szerzők arra is felhívják a figyelmet, hogy nem tudni, ez mennyire tud tartós hatást kifejteni – a kurzus révén elindult kezdeményezések, kutatások, projektek kedvező irányt jeleznek. A következő írás is egy fejlesztési kutatási eredményeit írja le. *Varga Aranka* és szerzőtársai három vizsgálati panel eredményeit elemzik. A fejlesztés célja a kooperatív tanulás-szervezés folyamatba ágyazott elsajátítása volt gyakorlótanárok körében. A kutatási eredmények a képzés hatékonyságát mutatják, a részt vevő tanárok körében növekedett a motiváció a kooperatív tanulás-szervezés saját gyakorlatban való alkalmazására. Ugyanakkor a kutatók elismerik, hogy ezen eredmény a szervezeti támogatás nélkül nem fenntartható. Szintén a tanárképzéshez kapcsolódik *Huszár Zsuzsanna* írása, aki a múzeumpedagógiai tartalom megjelenését vizsgálta a PTE képzéseiben. A múzeumpedagógia 2005-ben jelent meg először a képzésben, fontos jellemzője a lokális, interaktivitás, a helyi adottságok képzésben való megjelenítése. A fejezetet és egyben a kötetet is *Mrázik Julianna* felsőoktatás-pedagógiai írása zárja. Az akciókutatás egy tanárképzési kurzushoz kapcsolódva vizsgálta az oktatók kompetenciáit, azon belül is az oktatói kollaborációt.

A PTE Neveléstudományi Intézetének a tanulmánykötete összegző munka, amely egyaránt jól használható a képzésben és további kutatások kiindulópontjaként.

Arató Ferenc (2019, szerk.). *Áttekin-tés. Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.

<http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/attekin-tes.pdf>

Fehérvári Anikó

egyetemi docens
ELTE PPK

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

The fostering of scientific reasoning through didactic games in the Biology classroom: A case study

Lilla, Bónus & Lászlóné, Nagy

Abstract

The fostering of scientific reasoning is of special significance in science education including the instruction of biology. One way of achieving this aim is through game based learning. Game-based learning involves didactic games with a specific academic function that apply to a given educational context, are integrated in that educational context and are conducted under the careful guidance and supervision of a teacher. This case study discusses a didactic game and the experiences of testing the game in the classroom. The goal of the didactic game in the focus of the paper is to provide an opportunity to practice a method of scientific inquiry, namely observation, in a playful setting. During the game, students practise using a microscope, making observations of the image seen through the microscope, describing the image according to given criteria and identifying the dissection. The data for the case study was collected with a class of 10th graders specialising in the humanities at a secondary school in Szeged (N = 30). The classroom trial of the didactic game employed the method of lesson study. During the activity, trainee teachers and an expert in the field used a pre-prepared checklist to record their observations concerning students' behaviour. In addition, we administered a student questionnaire and conducted a semi-structured interview with the teacher teaching the class. The student questionnaire comprised two sections with statements on the usability of the task and on students' learning motivation. Students had to rate the statements on a five-point Likert scale. The results revealed that the assessment instruments are well suited to identifying students' views on the didactic game and the student worksheet accompanying it, and the didactic game is well suited to motivating students and advancing their understanding and use of the method of scientific observation.

Keywords: didactic game, scientific reasoning, biology instruction

The environment of mathematics education

Mathematics teachers' perception about the characteristics of the education system

Fanni, Dudok & Réka, Dudok

Abstract

Several possible strategies have been developed to study the relationship between effectiveness and education, in reports and case studies. In all cases, the aim of the research was to uncover the factors that hinder or facilitate the effectiveness of the education system of a country. In addition to changes in educational systems, mathematics education has also undergone changes in Hungary. In mathematics education, the success and efficiency of a country depend on a number of interrelated national characteristics and decisions. The results of international measurements in mathematics provide information for professional development, curriculum development and system development, providing information for policy makers. The aim of our research was to examine the current situation of mathematics education in Hungary, the documents and regulations in force. After a comprehensive analysis, our study was narrowed to grade 8. In our study we ask mathematics teachers in Hungary with a closed, anonymous questionnaire about the country's education and the situation

of mathematics education (how it works in practice). The questionnaire was based on the results and lessons learned from previous researches. The data collection took place on an online platform for teachers who teach mathematics to 13–15-year-old students. The results show that teachers expressed a need for a higher number of lessons in mathematics, as well as for a greater influence in the curriculum, which would affect their attitudes positively.

Keywords: education system, mathematics education, effectiveness

The ‘Mozgókép-kultúra és médiaismeret’ subject, the education of media literacy and its position and function in the Hungarian public education

Anna, Kiss & Gergő, Segesdi

Abstract

The media surrounds us continuously, we use it at work, for entertainment, for educational purposes, and in every field of our lives. Do we use it consciously? Does every generation use it consciously? Are children taught in schools how to use the media consciously? What does media education mean in current terms in Hungary? These questions form the starting point of our study. This paper includes two bigger thematic units. In the first unit, after discussing briefly the National Core Curriculum-related part of media education, we examine the subject of media literacy, the situation of media education in Hungary, and the media consumption habits of younger generations as well. In the second unit, we present the results of our own survey and attempt to draw the relevant conclusions. Although we did not have the opportunity to make a representative survey, nonetheless we think that our research provides valuable information. Our survey was filled out by 301 respondents. It is surprising to see the high proportion of media classes led in an unfocused way. Furthermore, another surprising conclusion is how little emphasis is placed on teaching media literacy, while in the current National Core Curriculum introduced in 2012, a great emphasis is placed on this field. Accordingly, the majority of our respondents think that media education is essential, and almost 50% of them suggest that, in such classes, emphasis should be put on teaching conscious media use.

Keywords: media literacy, mozgókép-kultúra és médiaismeret, education developing, public education

The sexuality hidden in pedagogic situations A silenced and taboo issue, and its interpretation in the light of an empirical research

Barnabás, Sárospataki

Abstract

During my own teaching work (and as the researcher of my own work) I found that the influence of gender roles and (a specific hidden form of) sexuality is constantly present in schools, and in pedagogical situations, even in teacher-student relations. However, with the widespread tabooing of this topic, both science and pedagogical practice neglect a factor that significantly influences pedagogical processes. This research was primarily exploratory. I interviewed student teachers and practitioners and re-read my own auto-ethnographic field notes. I looked for those pedagogical micro-stories and teacher-student interactions in which sexuality plays role in a hidden way. I explored the discovered cases with different theories (for example: critical approach, constructing masculinity and femininity, performativity and body use, etc.) The results of the research: (a) experiences about the participants' attitude to the topic. (b) a rich collection of cases, leading to the recognition that this issue is widespread. (c) linking empirical experiences to the literature's findings. (d) comparison and systematization of different theoretical approaches. (e) developing conclusions for pedagogical practice. The research results contribute to the expansion and formation of scientific knowledge in education. The practical long-term benefit (hopefully) that sexuality will be a topic of thinking about education and it will be embedded in the professional preparation of teachers and plays an important role in the (self-)evaluation and reflection of the teachers' work. This can reduce misunderstandings, unclear situations and the presence of hidden power mechanisms between teachers and students. By doing so, it can contribute to making the pedagogical situations

more transparent (both for the teacher and the students) and to improve the productivity and developmental impact of pedagogical processes.

Keywords: sexuality, genders, teacher-student relationship

Changes in the state of alternative education from the regime change to today

Judit, Langerné Buchwald

Abstract

Opinions are divided on the emergence of alternativity and pluralism in education. The 1976 Pedagogical Lexicon does not contain articles for alternative pedagogy, or alternative schools, and the curricular experiments of the time were not categorized as alternative pedagogical solutions (Báthory, 2001; Langerné Buchwald, 2017), even though these formed the basis of subsequent alternative pedagogies and schools, and played an important role in the alternative pedagogical movement of the '80s (Mihály, 1989; Kozma, 1990, 2009; Báthory, 2001). The 1985 public education reform which legalized alternative pedagogies/schools that deviated from the socialist pedagogy of the time, could be considered a landmark of this movement (Báthory, 2001). Since then, education, and more specifically, the legal background of alternative schools, has undergone numerous changes: the public education law; the emergence of the national core curriculum, which also changed a number of times; in the early 2000's, besides the national core curriculum, the frame curriculum was also introduced, which also changed many times. The funding of schools has also changed significantly, as well as the national funding of non-state alternative schools. In the scope of this study, legal documents pertaining to the regulation of alternative schools – the public education law, the national core curriculum, the frame curriculum statutes and the frame curriculum catalogue – were analysed, to find out how the operating conditions of alternative schools have changed since the 1985 public education reform, what trends in educational policy could be identified and what effect these change shave had on alternative education and pluralism in Hungary.

Keywords: public education, alternative education, legal regulations

On the assessment of drug therapy related children with ADHD amongst pedagogues

Barbara, Di Blasio & Ildikó, Antalné Farkas

Abstract

Our study concerns the assessment and efficiency of drug therapy of ADHD, its reception by pedagogues and parents, and the consistency of its diagnosis and treatment. Although identification, diagnosis, and proper treatment of behavioral disorders is a hot topic among kindergartners and pedagogues, our study reveals the urging lack of up-to-date special education content in teacher training in Hungary. A prominent behavioral disorder is the Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) of children, which is amongst the most disputed syndrome in public, and in the media alike, both in Hungary and worldwide. We conclude that judging the requisiteness of drug therapy of ADHD necessitates the tight collaboration of all related disciplines: besides medicine and psychology, ADHD and its effects for the individual and his/her surroundings have relevant aspects lying in Education Science, too. Our mixed-method research also reveals the following: the information exchange between experts and parents is inefficient, the knowledge of pedagogues needs a significant update by the latest research results, and there is an urging need for the establishment of a suitable related methodology.

Keywords: recognition and diagnosis of ADHD, state of the art, assessment of drug therapy, know-how of pedagogues

Bónus Lilla – Nagy Lászlóné

Didaktikus játékok használata a természettudományos gondolkodás fejlesztésére biológiaórán: esettanulmány

Egy újabb elgondolás szerint a természettudományok oktatásának három dimenziót kell integrálnia azzal a céllal, hogy növelje a természettudományok tanításának hatékonyságát és segítse a tanulók természettudományos gondolkodásának fejlesztését. Az egyik dimenziót azok a gyakorlatok (*practices*) jelentik, amelyek segítségével a diákok megtanulhatják, hogyan végzik a munkájukat a kutatók és a mérnökök. Egy másik dimenziót képviselnek a több területet érintő fogalmak (*crosscutting concepts*), amelyek átívelnek a tudományágakon. A harmadik dimenziót a tudományterület alapvető elképzelései (*core ideas*) adják (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2017). Ezen alapelvek megismerése és elfogadása alapul szolgálhat az osztálytermi gyakorlatból kiinduló változásoknak is, az oktatási stratégiák/módszerek megváltoztatásának, amelyek hatékonyságának mérésére alkalmazható módszer a tanórákutató vagy akciókutató. A természettudományos gondolkodás fejlesztése a biológiaoktatásnak is kiemelt célja, melynek megvalósításához számos aktív tanulási módszer áll rendelkezésre. Az aktív tanulási módszerek a tanulók érdeklődésére reagálva, a tanulókat motiválva és a tanulók aktív részvételén alapulva segítik a tananyag feldolgozását, megértését. Egy ilyen módszer a játékalapú tanulás (*Game-Based Learning, GBL*), ami az utóbbi időkben megnövekedett figyelmet kapott a kutatók és a gyakorlati szakemberek részéről egyaránt (Liu és Chen, 2013).

Dudok Fanni – Dudok Réka

A matematikát oktató pedagógusok vélekedése az oktatási rendszer jellemzőiről

Az OECD és az IEA által szervezett nemzetközi felmérések a PISA (OECD) és a TIMSS (IEA) vizsgálatok. A PISA vizsgálat célja, hogy felmérje a 15 évesek felkészültségét a mindennapokra, vagyis hogy képesek-e arra, hogy új ismereteket fogadjanak be és alkalmazzanak az életükben, és hogy megfeleljenek a folyamatosan változó

munkaerőpiaci követelményeknek. A mérés során elsősorban nem az iskolai tananyag számonkérése a cél, hanem annak a megismerése, hogy a tanulók képesek-e tudásukat hasznosítani, új ismereteket befogadni és azokat alkalmazni. A mérést háromévente rendezik és három területen (szövegértés, matematika és természettudomány) méri a tanulók képességeit. A PISA vizsgálat minden felmérése során valamelyik területre helyezi a hangsúlyt, 2000-ben a szövegértés, 2003-ban a matematika, 2006-ban pedig a természettudomány került a középpontba (a minta így folytatódik háromévente), ilyenkor ezekre a területre vonatkozóan több feladatot tartalmaztak a tesztek, valamint az eredmények elemzése is részletesebb ezeknél a területeknél. A TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) vizsgálatot négyévente rendezik. A felmérés célja, hogy a matematika és a természettudomány területén megvizsgálja a 4. és 8. évfolyamos tanulók teljesítményét. Az IEA nagyobb hangsúlyt helyez a tantervhez kötődő, iskolai kontextussal összefüggő tudásra. A trendek követése mellett figyelemmel kíséri a különböző változásokat az oktatáspolitikában, a tantervek és az oktatási gyakorlatok területén (Csapó és mtsai, 2014; Oktatási Hivatal, 2016a, 2016b; Vári, 2003).

Fehérvári Anikó

A pécsi szál, avagy Pécs nemcsak a magyar könnyűzene fellelője

Az *Áttekintés* címet viselő kötet a PTE Neveléstudományi Intézetének 2010 és 2019 között született publikációiból készült módszeres válogatás. A kötet megjelenését az alkotók a XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia idejére időzítették, melynek 2019-ben Pécs adott otthont. Az *Autonómia és Felelősség* tanulmánykötet-sorozat e darabjának célja, hogy keresztmetszeti képet, összefoglalót adjon az intézet és a doktori iskola meghatározó kutatásairól, diskurzusairól, ami egyben tudatos brandépítés is a pécsi műhelynek. A válogatás alapját a multiperspektivitás, sokszínűség adta. A történeti, romológiai, nevelésszociológiai és szociálpszichológiai megközelítések mellett a felsőoktatás-pedagógia és az inkluzív pedagógia is helyet kapott a kötet tanulmányaiban. A kötet három nagy fejezetre tagolódik, mindegyik öt tanulmányt tartalmaz. A *Perspektívák* fejezet elméleti munkákat, az *Esély* fejezetben empirikus kutatási eredményeket mutat be, valamint a *Képzés* fejezet főleg a pedagógusképzéssel foglalkozik.

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u 2.
Tel.: 06 30 3523226
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti
a Magyar Posta Zrt.
Postacím: 1900 Budapest
Előfizetésben megrendelhető:
• az ország bármely postáján,
• a hírlapot kézbesítőknél,
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• e-mailen a hirlapelofizetes@posta.hu
címen,
• telefonon 06-1-767-8262 számon,
• levélben a MP Zrt. 1900 Budapest
címen.

Külföldre és külföldön előfizethető
a Magyar Posta Zrt.-nél:
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• 1900 Budapest,
• 06-1-767-8262,
• hirlapelofizetes@posta.hu

Előfizetési díj számonként 500 Ft.

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai megvásárolhatók
az Írók Boltjában
(1061 Budapest, Andrássy u. 45.).

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori iszlámban
17. *Gécz János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Gécz János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006): Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Gécz János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Gécz János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi kultúrák közvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet, -szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és szükségszerűség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas
51. *Boros János* (2016): Etika és politika
52. *Racsko Réka* (2017): Digitális átállás az oktatásban.