

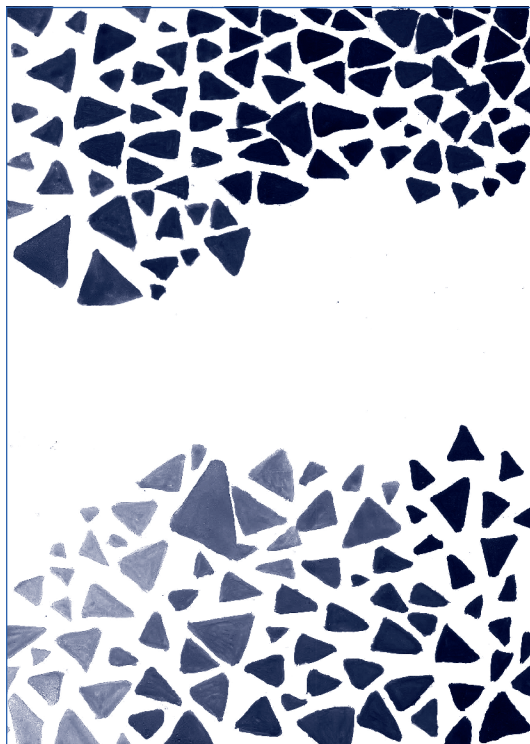
## Kosztolányi Dezső TUSAKODÁS – részlet

Titkok lebegnek lelkeim tengerében,  
egy más világnak csillagképei.  
S nem fejthetem meg ez írás jegyét, nem,  
bár lelkeimet mind majd kiégeti.  
A durva harcokban jajongva hordom,  
rám súlyosulnak bánatomba folyton,  
s képük, miként a szfinkszé, bős, csudás, –  
ó, átkozott tudatlanság s tudás!

Mi ez az érthetetlen talány körültem,  
e markolászó szörnyek versenye,  
mi ez a pompa, melynek úgy örültem,  
e harsogó, komoly világzene?  
Honnan kerültem e talányvilágra,  
mit mond fölöttem e sok csillagábra,  
mely lánguszállyal rőten elrobog,  
hol az életkapu s a sírtorok?

Kérdem remegve és válaszra várok,  
s forró szavamra senkisémet felel,  
eltorlaszol a látástól egy árok  
és ráborul képére száz lepel.  
Vagy tán a fátyol titka csak üresség,  
hogy a halálnak szívünk búja tessék,  
s silány a kérdező, a bölcs bolond,  
ki titkok útvesztőjén elbolyong?

Nincs válasz erre, ám titkok nyomását  
érezem sötét szívem mélyébe lenn.  
S lelkeim nyugalmát mind pusztítva ássák,  
s velőm mereng álmodva szüntelen.  
Fél tudni, s nem-tudni mégse mer.  
Olyan vagyok, miként a néma tenger.  
Nem tudva, hozzájuk van-e közöm,  
fényes világok fényét tükrözöm.



LICHT SZONJA 5.0.

Tratnyek Magdolna (szerk.)<sup>1</sup>

# Klímavizsgálat az evangélikus köznevelési intézményekben

*Az evangélikus köznevelési intézmények szakmai és gazdasági autonómiával rendelkező szervezetek. Ugyanakkor a tervezés és a működés stratégiai kérdéseiben szükséges a fenntartói elvárások, a szakmai konszenzuson alapuló működési alapvetések, közös értékek követése, figyelembe vétele. Intézményeink tehát egységes értékrenden alapuló egyedi szervezeti sajátosságokkal, szervezeti kultúrával rendelkeznek. De vajon milyen is egy-egy intézmény? Olyan-e, amilyennek a fenntartó látja, olyan-e, amilyen kép egy-egy tanügyigazgatási vizsgálat megállapításából kirajzolódik, olyan-e amilyennek a szülők, vagy a gyerekek megélik, amilyennek a tantestület észleli? Még sok más tényező mentén feltehetjük ezt a kérdést. Az intézményi klíma a szervezet működési jellemzőit mutatja meg, kirajzolja a szervezet sajátos, egyéni arculatát.*

## *A klímavizsgálat célja, körülményei*

Az intézményi klímateszt elvégzésének célja, hogy megismerjük a tantestület/nevelőtestület belső szervezeti légkörét. Képet kapjunk arról, hogy a kollégáknak mi a véleménye az iskolavezetésről, a tantestület/nevelőtestület munkájáról, az iskola/óvoda felszereltségéről, a kollégák együttműködéséről, milyenek ítélik meg az intézmény légkörét. Láthatóvá váljon, hogyan érzik magukat a munkahelyükön. Azonosítani tudjuk az intézmény erősségeit és fejlesztendő területeit, melyek hozzájárulhatnak a szervezeti kultúra fejlesztéséhez.

A klímateszt felvételéhez és az eredmények kiértékeléséhez a *Reformáció az oktatásban* pályázat keretében teremtettünk erőforrásokat.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> A TÁMOP-3.1.17-15-2015-001 Reformáció az oktatásban 2015. pályázati dokumentáció szakértői anyagai alapján szerkesztette: dr. Tratnyek Magdolna

<sup>2</sup> TÁMOP-3.1.17-15-2015-001 Reformáció az oktatásban 2015. pályázat klímavizsgálatra vonatkozó dokumentációja – A Magyarországi Evangélikus Egyház belső dokumentációja.

2015 júniusában Magyarország valamennyi evangélikus fenntartású köznevelési intézményében felvettük a klímatesztet.

A mintavétel során nem véletlenszerűen választottuk ki a kérdőívet kitöltők körét, hanem lehetőséget adtunk az intézmények valamennyi pedagógusának, óvodapedagógusának a kitöltésre. A klímavizsgálathoz a Halász Gábor által 1980-ban elkészített vizsgálat anyagát, valamint Tímár Éva: *A nevelőtestületi klíma mérése a PKP jelű eszközzel c.* tanulmányát használta fel a vizsgálat előkészítésére és az eredmények kiértékelésére felkért szakértő. Az intézménytípusnak megfelelően történt a kérdések megfogalmazása, így a területek azonosak, de a megfogalmazás-mód alkalmazkodott a kitöltők élethelyzetéhez.

A kérdőív 14 klímadimenzió köré csoportosította a kérdéseket az alábbiak szerint:

*1.sz. táblázat: Klímadimenziók*

Óvodák	Iskolák
Az óvodavezetés hatékonysága	A vezetés hatékonysága
Az óvodavezetés demokratikussága	A vezetés demokratikussága
Az óvodavezetés informáltsága	A vezetés informáltsága
A nevelőtestület egységessége	A tantestület egységessége
Óvodán kívüli kapcsolatok	Iskolán kívüli kapcsolatok
A nevelőtestület aktivitása	A tantestület aktivitása
Belsőleges kapcsolatok	Belsőleges kapcsolatok
Nemzedéki ellentét	Nemzedéki ellentét
Az óvoda felszereltsége	Az iskola felszereltsége
Kollégákkal való viszony	Kollégákkal való viszony
Kommunikáció	Kommunikáció
Munkához való viszony	Munkához való viszony
Vezetési stílus	Vezetési stílus
Többfeladatot ellátók munkája	Munkaközösség-vezetők munkája

## *A vizsgálat lebonyolítása, az intézmények tájékoztatása*

Az intézmények előzetesen tájékoztató levelet kaptak a vizsgálatról, melyben megismertettük velük az eljárás célját. Eljárásrendet készítettünk, melyet szintén eljuttatunk



az intézményekbe. Az eljárásrend tartalmazta a mérés célját, időtartamát, bemutatta a klímadimenziókat. Ezt követően előzetes időpont egyeztetés után sor került az adatfelvétellel, majd a kitöltött kérdőívek feldolgozására és kiértékelésére. Az eredményeket intézményenként összesítettük, majd megtörtént az összesítés az alábbi dimenziók mentén is:

- ◆ óvodák
- ◆ általános iskolák
- ◆ középiskolák
- ◆ teljes intézményrendszer.

Valamennyi intézménynek eljuttattuk a saját eredményei feldolgozását tartalmazó elemzést és készítettünk egy *Útmutató a klímateszt eredményeinek intézményi feldolgozásához* c. dokumentumot, melyben ismételten összefoglaltuk a vizsgálat célját, az eredmények megismertetésének javasolt szintjeit, tartalmi csomópontjait. Az eredmények értelmezéséhez konkrét példákat adtunk, a kérdőív területeinek megfelelően. Az útmutatóban javaslatokat is megfogalmaztunk az eredmények megismerését követő feladatokra vonatkozóan.

- ◆ Fejlesztendő területek (legalább három terület) kiemelése az intézményi légkörre vonatkozóan. A fejlesztés előtt történjen meg a probléma azonosítása.
- ◆ Megoldási javaslatok, fejlesztési módok összegyűjtése. Megoldáskeresés.
- ◆ Eljárásrend készítése a változtatások bevezetésére. Problémamegoldás folyamata.
- ◆ A klímateszt megismétlése a 2016/1017-es tanévben. Ellenőrzés, értékelés, visszacsatolás, a változások megfigyelése.

A fenntartó számára mind az intézményi, mind az intézménytípusonként és a teljes intézményrendszerre elkészített elemzések is elérhetővé váltak. Az eredményekre a vezetői értékelés folyamatában a vezetők és a fenntartó is reflektálnak, ezzel az elemmel bővült a vezetői értékelési rendszer.

## *Az eredmények értékelése, elemzése, értelmezése*

Az eredmények értékelését követően minden intézménynek elkészült a saját írásbeli elemzése, melyben megtalálhatóak az erősségek, fejlesztésre váró területek.

Az eredmények értelmezésénél a kérdőív területeinek megfelelően történt a feldolgozás.

### *1. rész: Állítások és klímadimenziók:*

Valamennyi klímadimenzió esetében kiemelésre kerültek azok az állítások, melyek a legmagasabb, illetve legalacsonyabb átlagot kapták.



A táblázatban láthatóvá vált, hogy a két átlag között mekkora a különbség. Általánosságban elmondható, hogy ahol a legmagasabb és a legalacsonyabb átlag között 1,0-nél nagyobb a különbség, ott az alacsony átlagot kapott terület fejlesztésre szorul.

További fejlesztendő területnek minősülhetnek azok az állítások, melyek a klímadimenzióra számolt Elkülönítés mutatónál<sup>3</sup> alacsonyabb átlagokat kaptak.

1.sz. ábra: Példa az állítások eredményeinek értelmezésére<sup>4</sup>

A felmérésben kapott **átlagok** alapján az állítások sorrendje (a legmagasabtból a legkisebbig haladva) a következő:

Állítások	Átlag	
3. Az igazgató távolságot tart kollégáival szemben.	4,8	Egyáltalán nem így van
53. Az igazgató szokta éreztetni a tantestület tagjaival, hogy hatalom van a kezében.	4,5	Egyáltalán nem így van
17. Az igazgató elvárja, hogy a tantestület tagjai minden utasítását kérdés nélkül hajtsák végre.	4,4	Kismértékben jellemző
10. Az igazgató munkaértekezleteken és bírálataiban igyekszik tapintatos maradni.	4,3	Inkább igen, mint nem jellemző
52. Az igazgató több megoldási lehetőséget is figyelembe vesz döntései előtt.	4,1	Inkább igen, mint nem jellemző
34. Az igazgató a legtöbb kérdésben a saját álláspontját tartja egyedül érvényesnek.	4,0	Kismértékben jellemző
11. A tanárok (tanítók) egy része tart az igazgatótól.	3,9	Kismértékben jellemző
50. Az igazgató minden döntése előtt véleményt kér az iskolavezetéstől, a leglényegesebb kérdésekben a tantestülettől.	3,8	Inkább igen, mint nem jellemző
65. A tantárgyfelosztásnál figyelembe veszik a pedagógusok kéréseit.	3,8	Inkább igen, mint nem jellemző
51. Az igazgató döntései során ténylegesen figyelembe veszi a tantestület javaslatait.	3,1	Többé-kevésbé jellemző
<b>Elkülönítés mutató</b>	<b>4,1</b>	

*Jelmagyarázat:*  
A vastag vonal kettéválasztja az állításokat, aszerint, hogy a „Vezetés demokratikusságá”-ra számolt Elkülönítés mutatónál nagyobb, vagy kisebb átlagokat kaptak.

Az Elkülönítés mutatónál kisebb átlagot kapott állítások

Legmagasabb átlag

A legmagasabb és legalacsonyabb átlag közötti különbség: 1,7

Legalacsonyabb átlag

Az ábrán szemléltetett esetben fejlesztendő terület az igazgató és a tantestület közötti kommunikáció, a tantestületre vonatkozó döntések estén a kollégákkal való egyeztetés, vélemények kikérése.

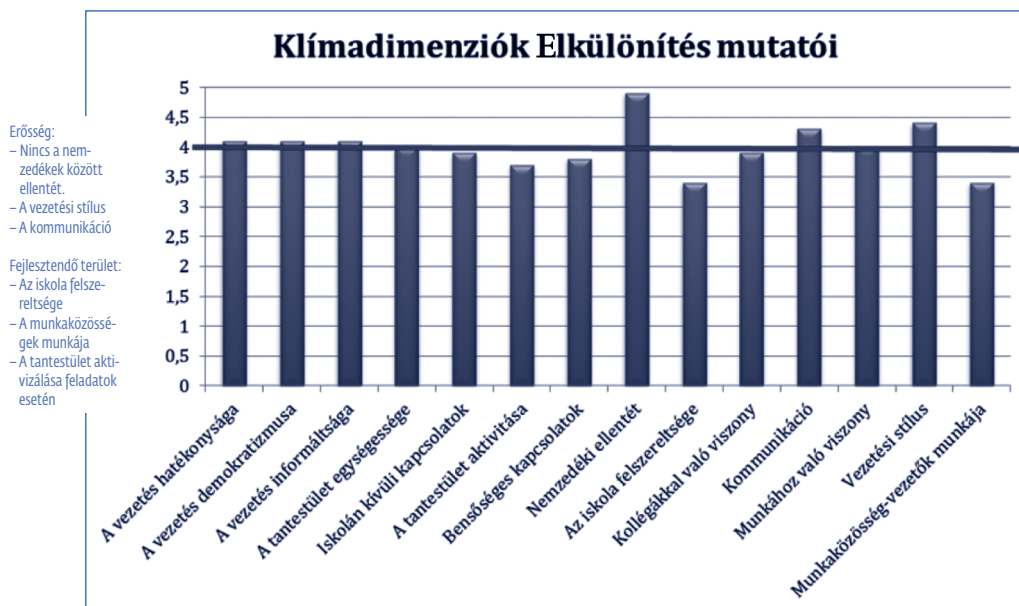
A klímadimenziókon végighaladva azonosíthatóvá váltak az intézmény erősségei és a még fejlesztésre váró területek.

Az egyes klímadimenziók Elkülönítés mutatóit egymás mellé téve még inkább láthatóvá váltak azok a dimenziók/területek, melyek az intézményi légkör erősségei, illetve fejlesztésre váró oldalai.

3 Elkülönítés mutató: Az adott klímadimenzióhoz tartozó valamennyi állítás átlagából számolt átlag, mellyel a klímadimenzió egészét jellemezni tudjuk.

4 Az ábra tartalma csak illusztráció, nem valamely intézmény valós eredménye.

2.sz. ábra: Példa a klímadimenziók Elkülönítés mutatóinak értelmezésére<sup>5</sup>



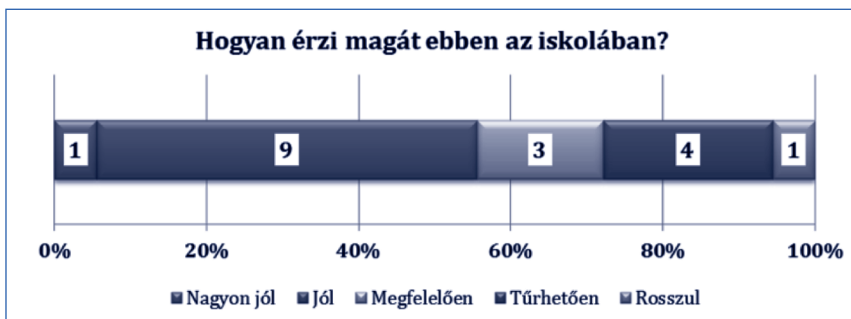
Az intézményi klíma megítélésénél megvizsgálható, mennyire egységes a tantestület véleménye a javításra, illetve annak megvalósíthatóságára vonatkozóan. Kiemelhetők azok a kategóriák, amelyeket a legtöbbben választottak. Az eredmények tükrében átgondolható, hogyan javítható az iskolai/óvodai klíma, illetve, ha pozitív az intézményi klíma, akkor az a továbbiakban hogyan tartható fenn.

## 2. rész: Hogyan érzi magát ebben az iskolában/óvodában?

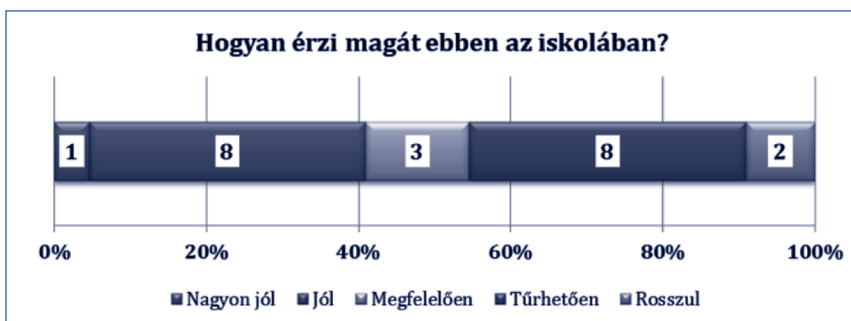
A terület elemzése nyomán láthatóvá vált a tantestület véleményének megoszlása, kiemelhető a legtöbbek által megjelölt kategória.

<sup>5</sup> Az ábra tartalma illusztráció. Az ábrát készítette: Csalódi Éva. Forrás: TÁMOP-3.1.17 pályázati dokumentáció. MEE

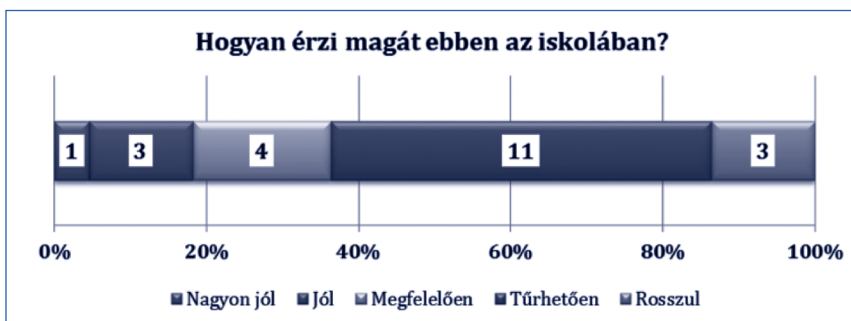
3.sz. ábra: Intézményi közérzet bemutatása<sup>6</sup>



A legtöbb kolléga (50%) jól érzi magát az iskolában. Csak egy pedagógus jelölte a „Nagyon jól” kategóriát. A kollégák közel fele csak megfelelően, tűrhetően, vagy rosszul érzi magát az intézményben.



Klikkesedés lehet a tantestületben, mivel két kategóriát ugyanannyian jelöltek a kollégák közül.



A kollégák közérzete negatív az intézményben. Javításra szorul az iskolai klíma.

<sup>6</sup> Az ábrát készítette: Csalódi Éva. Forrás: TÁMOP-3.1.17 pályázati dokumentáció MEE



### 3. rész: A kollégák értékelése a nevelőtestületről/tantestületről, Önmagukról, óvodavezetésről/iskolavezetésről, óvodavezetőről/igazgatóról

Az egyes kategóriáknál kiemelhetőek azok az értékek, melyeket a legtöbb esetben jelöltek. A kapott átlagok viszonyíthatóak egymáshoz:

- ◆ nevelőtestület/tantestület és Önmaguk értékelése
- ◆ óvodavezetés/iskolavezetés és az óvodavezető/igazgató értékelése
- ◆ óvodavezető/igazgató és Önmaguk értékelése.

### A klímavizsgálat utóélete

A klímavizsgálat, mint diagnosztikus eljárás, fenntartói döntés alapján beépül az intézményi önértékelés illetve a vezetői értékelés rendszerébe, így azt minden második évben elvégezzük az intézményekben. A pedagógus közösségeknek, intézményvezetőknek szakmai konzultációkat szervezünk az eredmények értelmezése, felhasználhatósága témájában.

### Felhasznált irodalom:

HALÁSZ Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése*. Budapest. MTA PKCS.

TÍMÁR Éva (1999): *A nevelőtestületi klíma mérése a PKP jelű eszközzel*. Békés Megye Képviselő-testülete Pedagógiai Intézete és Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottsága, Békéscsaba.



Tratnyek Magdolna

Magyar-történelem szakos tanári diplomája után a Pécsi Tudományegyetemen szerzett pedagógia szakos diplomát. Később az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában védte meg PhD értekezését. A pedagógus pályán az oktatás számos területén dolgozott már a közoktatástól a felsőoktatásig. Jelenleg az Evangélikus Pedagógiai Intézet pedagógiai

szakértője. Több innováció beindításában is közreműködött, szakmai munkatársként, vezetőként vett részt oktatási projekteken. Az így megszerzett tapasztalatokat trénerként, coachként igyekszik megosztani a kollégákkal.







Gáspárné Vágási Julianna

# Az országos kompetenciamérés az evangélikus köznevelési rendszerben

„Akinek sokat adtak, attól sokat kívánnak, és akire sokat bíztak, attól többet kérnek számon” (Lk 12,48b)

Hazánkban a rendszerváltást követő társadalmi-politikai és jogszabályi változások meg-erősítették a történeti egyházak részvételét a köznevelésben. Az egyházak értékteremtő te-vékenységének eredményeként a szülők, pedagógusok és egyházközségek bizalmát élvező, szilárd erkölcsi értéket felmutató egyházi intézményhálózat jött létre. A Magyarországi Evangélikus Egyház az elmúlt 25 év alatt 45 intézmény fenntartója lett, ahol közel 16 ezer gyermek nevelését-oktatását biztosítja megfelelően képzett pedagógusokkal.

A megnövekedett feladatok professzionális működtetést igényelnek. A cél, hogy az evan-gélikus iskolákba járó gyerekek többet és színvonalában jobbat kapjanak, mint az átlagos állami iskolába járó gyerekek. Az evangélikus nevelés és oktatás a teljes emberre irányuló korszerű tudást, minőségi műveltséget, felelős hitet, tevékeny szereteten alapuló erkölcsös életvitelt közvetít a rábízott gyermekek és tanulók felé.

## Országos kompetenciamérés

A magyar közoktatás országos mérési rendszerének kiépítése 2001-ben indult el, és mára már Európa és a világ legkorszerűbb mérési rendszerei között tartják számon szakmailag és szolgáltatásaiban egyaránt. A kompetenciamérés eredményeiről nyilvános jelentés készül fenntartói, iskolai és telephelyi összesítésben. A jelentések nyilváno-sak és mindenki által megtekinthetők.

A fenntartói jelentésekből követni lehet a tanulócsoportok teljesítményét az abszo-lút skálán, valamint a tanulók szociokulturális háttérét megjelenítő családi háttérindex





segítségével. A sok-sok adat lehetővé teszi a tanulócsoporthoz fejlődésének vizsgálatát mindkét mérési területen.

Az iskolajelentésben közölt adatok alapján az iskola elemezheti saját munkáját, nyomon követheti az egyes tanulók fejlődését, és ezeken keresztül képet alkothat az iskola fejlesztő hatásáról. Külső mérési eredményeinek felhasználásával elkészítheti az egyes évfolyamokra (osztályokra), és egyes tanulóira vonatkozó fejlesztési terveit.

A jövőben az Országos kompetenciamérés mérési területeinek a bővítése várható. Megfontolások mérlegelése után úgy döntöttek, hogy a matematika és szövegértés mellett a természettudomány mérése a legfontosabb faktor, ha egy oktatás minőségét és hatékonyságát szeretnénk megítélni. Jelenleg próbamérésekkel folyik a tesztek kipróbálása.

## Tartalmi keretek

Az Országos kompetenciamérés évről évre felméri a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértési képességeit és matematikai eszköztudását. A mérés azonos időpontban és azonos körülmények között zajlik. A mérési adatokból arra keressük a választ, hogy a három felmért évfolyamon tanuló diákok az iskolában elsajátított ismereteiket milyen mértékben tudják alkalmazni a mindennapi életből vett feladatok megoldása során.

A mérés tartalmi kereteinek szerepe kulcsfontosságú. A tartalmi keretek határozzák meg a mérés célját, a vizsgálandó területeket, a feladatok kialakításának szempontjait, az alkalmazott feladattípusokat és a műveleti területek belső arányait a feladatokon belül. Ahhoz ugyanis, hogy a mérési területeken a képességek széles körét értékelni lehessen, különböző nehézségű és típusú feladatokat megfelelő arányban tartalmazó tesztet kell összeállítani. A feladatoknak a felmérni kívánt képességek minden területét le kell fedni.

A matematikai eszköztudás felmérésekor elsősorban a hétköznapi életben is előforduló problémákra épülő feladatokkal találkozhatnak a tanulók. A diákoknak a feladatokat a meglévő matematikai képességeik, valamint az iskolában vagy a mindennapokban szerzett készségeik segítségével kell megoldani.

A szövegértési képesség az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a szövegre történő reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, fejlessze képességeit, kapcsolódjon és sikerrel vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben.

A mérésre készített tesztek figyelembe veszik a tanterveket, de nem az egyes évfolyamok követelményeit kéri számon. Nem azt tükrözik, hogy az egyes évfolyamon mit kellett megtanulni vagy megtanítani. A tesztek olyan, többnyire életszerű szituációban megjelenített feladatokat tartalmaznak, amelyek megoldásához szükséges ismeretekkel elvileg már rendelkeznek a tanulók.





A matematika tartalmi keretek rögzítik a feladatokban megjelenő tartalmi területeket és a megoldáshoz szükséges gondolkodási műveleteket:

Tartalmi keretek:	Gondolkodási műveletek:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- mennyiségek, számok, műveletek,</li> <li>- hozzárendelések,</li> <li>- alakzatok, tájékozódás,</li> <li>- statisztikai jellemzők és valószínűség.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tényismeret és egyszerű műveletek,</li> <li>- alkalmazás, integráció,</li> <li>- komplex megoldások és kommunikáció.</li> </ul>

A szövegértés tesztben használt szövegeket a tartalmi keret kétféle módon, céljuk szerint és formai szempontból sorolja be:

Cél szerinti szövegfajták:	Forma szerinti szövegfajták:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- élményszerző,</li> <li>- magyarázó,</li> <li>- adatközlő.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- folyamatos,</li> <li>- nem folyamatos,</li> <li>- kevert.</li> </ul>

A szövegértés-részben különféle szövegek szerepelnek, amelyekhez 7–15 kérdés tartozik. Arról kell a tanulónak számot adni, hogy milyen mértékben értette meg a szövegben foglaltakat, vissza tudja-e keresni a szövegben található információkat, képes-e az összefüggések felismerésére, tudja-e értelmezni a szöveget.

A tesztek háttérkérdőívek kísérik, amelyek a mért tanulói teljesítmények értékeléséhez gyűjtenek a tanulók otthoni körülményeire és iskolájuk jellemzőire vonatkozó háttér-információkat. A tartalmi keret foglalja össze a kérdőívek alkalmazásának célját, tartalmát, az adatok összegyűjtésének indoklását és felhasználási lehetőségeit.

Az Országos kompetenciamérés célja, hogy adatokkal szolgáljon a magyar oktatás teljesítményéről, intézményi szinten pedig objektív visszajelzést és összehasonlítási alapot nyújtson az iskolák és fenntartóik számára az elért teljesítményekkel kapcsolatban. Az objektivitás egyik legfontosabb feltétele, hogy figyelembe vegyünk azokat a körülményeket, amelyek között a tanulási és oktatási folyamat zajlik. A célnak megfelelően, a tanulói képességek mérése mellett, a tanulói teljesítményeket befolyásoló információk gyűjtésére is törekszik a mérés. Például:

- ◆ a tanulási és oktatási folyamat körülményei,
- ◆ iskolai lehetőségek,
- ◆ tanulók családi viszonyai,
- ◆ társadalmi környezet hatásai.

A különböző szintű (országos, területi vagy intézményi) oktatáspolitikai tervezést segítik a tanulói teljesítmények szóródását magyarázni képes információk.





Az Országos kompetenciamérés eredményei arról tanúskodnak, hogy a tanulói teljesítménykülönbségeket nagymértékben magyarázza a tanulók családi, azaz szociális, kulturális és gazdasági háttérében létező különbség. Az oktatásban jelentkező esélyegyenlőtlenségek kezelése minden esetben alaposan átgondolt intézkedéseket igényel.

## Adatok, információk

A jelentésben (FIT) szereplő adatok, információk:

- ◆ az intézmény létszámadatai képzési helyenként, és képzési formánként,
- ◆ a mérési év átlageredményei, képzési formánként, évfolyamonként és mérési területenként, viszonyítva az országos és különböző viszonyítási csoportokhoz (település),
- ◆ bemutatja a tanulók eredményét a korábbi eredmények függvényében – tényleges eredmény a várhatóhoz képest,
- ◆ összefoglalja az eredményeket az eddigi kompetenciamérésekben,
- ◆ feltünteti az alapszintet el nem érő tanulók arányát,
- ◆ megtudhatjuk a telephely eredményét a tanulók családi háttérindexének (CSH-index) tükrében – a tényleges eredmény a várhatóhoz képest.

A fenntartói jelentés tartalmaz a tanulók háttérvizsgálatát feldolgozó, az iskolák mérési eredményeinek árnyalt értékelését mutató adatokat. A CSH-index néven megismert értékek összefüggést mutatnak a mért teljesítmények és a szociokulturális háttér között, mely szerint az azonos körülmények között élő diákok teljesítménye összehasonlítható (kitöltése önkéntes).

Az eredmények egyfajta információt nyújtanak az oktatási rendszer minőségéről. Az, hogy ezeket mire használjuk, és mennyire szolgálják az iskolák, illetve a pedagógusok teljesítményének értékelését, az intézményeken múlik. A fejlesztési tervek kidolgozásánál fontos és jelentős hangsúlyt kaphatnak a kompetenciamérés eredményeire alapozott megállapítások. A mérésben szereplő eszköz (teszt) összeállítása egyértelműen mutatja, hogy a fejlesztéseket – változtatásokat – nem lehet kizárólag a tanárok feladatává tenni. A helyi konkrét fejlesztéseket a tényezők együttes változtatásával lehet elérni.

## Evangelikus mérési eredmények

A Magyarországi Evangélikus Egyház által fenntartott nevelési-oktatási intézmények tanulói körében végzett kompetenciamérés eredményei minden évben (2012-es, 2013-as és 2014-es) az országos átlag feletti eredményeket mutatnak. Az eredményeket megvizsgálva nagy szórás látható az intézmények között és intézményen belül





is, melynek csökkentése, az alacsonyabb teljesítmények növelése fejlesztendő terület, az intézmények belső önértékelésének része.

Cél, a tanulók alapkompenciáinak a fejlesztése, a pedagógiai munka minőségének javítása, a nagyon alacsony tanulói teljesítmények emelése. A célok elérése nem képzelhető el az egész nevelőtestület közös összefogása és a megvalósításban történő közös együttműködés nélkül.

Valamennyi fejlesztési célhoz egy-egy intézkedési terv készül (hosszú-, közép- és rövidtávú). Az „intézkedési terv” nem más, mint a tanév feladatai közé illesztett projektterv, a cél eléréséhez vezető részletesen megtervezett cselekvési sor.

## *Osszefoglalva*

Az intézmények konkrét feladatokat határozzanak meg a tantárgyi fejlesztésekre vonatkozóan. A felelős és a határidő meghatározása, a jövőben az ellenőrzés, a számonkérés és a bevalás érdekében nélkülözhetetlen. Ezeket az elemeket célszerű részévé tenni az intézkedési tervnek.

Az intézményekben vannak jól képzett szakemberek a mérési eredmények elemzésére, az adatokból levonható következtetések megfogalmazására. A jövőben a nevelőtestületeknek helyi továbbképzések keretében, interaktív módon (aktív részvétellel) ezeket az ismereteket közösen tisztázni és értelmezni szükséges. Azokat a szakmai kérdéseket, amelyeket egy intézkedési/fejlesztési terv kapcsán meg kell tudnunk válaszolni, közösen kell megfogalmazni. Minden intézmény nevelőtestületében a célokban megfogalmazott feladatok megvalósításához szükséges az együttműködés, a belső tudásmegosztás, a belső képzés.

### Gáspárné Vágási Julianna

Pedagógiai szakértő. A szerző közel három évtizedes tanítási gyakorlattal és tizenöt éves szakértői, húszéves vezetői tapasztalattal rendelkező műszaki tanár Budapesten. Előzőleg általános iskolában és szakszolgálatban, jelenleg az Evangélikus Pedagógiai Intézetben dolgozik. Lehetőség szerint kipróbált minden

új módszert, és támogatta minden jó gyakorlat bevezetését a tanítási órákon és a nevelési-oktatási folyamatban.



Deák Varga Kinga

# „Tudom, hogy a jövőben is számíthatok majd a támogatására!”

## Az evangélikus szaktanácsadás első két évének eredményei

*A 2016-os év lezárultával elérkezett az ideje, hogy az evangélikus szaktanácsadói hálózat működését is áttekintsük és értékeljük, csakúgy, ahogyan a nevelési-oktatási intézmények is beszámolnak az elvégzett munkájukról, eredményeikről.*

### *A szaktanácsadói hálózat kialakításának feltételei és elvei*

Az eljárásrend állami, egyházi jogszabályokra támaszkodva határozza meg a működtetés feltételeit<sup>7</sup>. A jogszabályok és a szolgáltató szándéka szerint a szaktanácsadás a pedagógusok munkájának fejlesztő célú támogatása, szakirányú segítése – személyes kapcsolattartáson, óralátogatáson, konzultációkon keresztül valósul meg. A szaktanácsadó központi<sup>8</sup> szakmai irányítás mellett látja el feladatait.

#### 7 Állami szabályozás

- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

#### Egyházi szabályozás

- 2005. évi VIII. törvény az egyház intézményeiről
- 1999. évi OP határozat az Evangélikus Pedagógiai Központ létrehozásáról és a tantárgygondozók hálózatáról az evangélikus nevelési-oktatási intézményekben
- 99/2013. (IX.3.) sz. NOB határozat az evangélikus tantárgygondozói rendszer megújításáról

#### Intézményi szabályozás

- Az Evangélikus Pedagógiai-szakmai Szolgáltató és Továbbképző Intézet Szervezeti és Működési Szabályzata

#### 8 2011. évi CXCV. törvény 61.§ (4)

## 14 A jövő alapja a jelen



Szaktanácsadói megbízást az kaphat, aki a nemzeti köznevelésről szóló törvény 3. mellékletében meghatározott feltételeknek megfelel, az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI) által szervezett szakirányú továbbképzést elvégezte, és szerepel az Oktatási Hivatal (OH) által vezetett Országos Szaktanácsadói Névjegyzéken.

Pedagógiai-szakmai szolgáltatóként az EPSZTI feladata lett az új típusú szaktanácsadás rendszerének kiépítése és működtetése az evangélikus nevelési-oktatási intézményhálózatban. Tom Marshall vezetéséről vallott gondolatait iránymutatónak tartottuk a szaktanácsadói hálózat kiépítésekor: „Egy kultúrát – legyen az akár egy társadalom, akár egy szervezet –, általában kizárólag belülről lehet megváltoztatni... Még ha kívülről kell is tenned valamit a változásért, például tanácsadóként, akkor is be kell hatolnod az adott szervezetbe, mielőtt eredményes változásokat tudnál elérni, a közösségi szellem károsítása nélkül. A közösség életébe való belépéshez többek között tiszteletteljes és alázatos, nem pedig ítélkező magatartás szükséges, és hajlandónak kell lennünk arra, hogy megismerjük szokásait, a részeseivé váljunk az életének.”<sup>9</sup>

Fontos követelmény volt az állami rendszerhez való illeszkedés mind a jogszabályok követésében, mind az eljárásrendek, protokollok harmonizálásában, hiszen az evangélikus intézményekben dolgozó szaktanácsadók munkáját az állami szféra vagy más egyházi szolgáltatók is igénybe vehetik, tehát a tanácsadás módszereinkben egységesnek kell lennünk.

A szolgáltatás megszervezésekor több irányból egyidejűleg kellett elindulnia a tájékoztató-koordináló tevékenységnek. Az intézményvezetők tájékoztatást kaptak írásban és szóban, melyet továbbadtak a pedagógusoknak; kapcsolatfelvétel és szakmai egyeztetés történt az evangélikus intézményhálózatban dolgozó mesterpedagógus szaktanácsadókkal; igényfelmérés indult a szolgáltatási területekre vonatkozóan; végül, de nem utolsó sorban együttműködést kezdeményeztünk más – egyházi és állami – szolgáltatókkal e téren.

## Alapelvek

Az evangélikus szaktanácsadás alapelvei lényegileg megegyeznek az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI) által kidolgozott útmutatóban<sup>10</sup> szereplőkkel. Azonos a három alapelv, de fontosnak tartjuk – negyedikként – a keresztény nevelés szempontjainak megjelenítését is.

Az OFI útmutatója szerint „a szaktanácsadó helyszíni látogatásának célja: a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása.

<sup>9</sup> Tom Marshall: A vezetés megértése. <http://mek.oszk.hu/00100/00193/00193.pdf>

<sup>10</sup> [http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315\\_a\\_tantargygondozo\\_szaktanacsadas\\_alapelvei.pdf](http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_a_tantargygondozo_szaktanacsadas_alapelvei.pdf)



Alapelvei:  
Folyamatosság  
Személyre szabottság  
Egyenrangúság

## 1. Folyamatosság

A folyamatosságot a protokoll úgy biztosítja, hogy a szaktanácsadói napot a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének folyamatában értelmezi. A szaktanácsadó egy szaktanácsadói nap erejéig pillant be a pedagógus (és az intézmény) életébe, kíséri, támogatja a folyamatot, majd kilép belőle. Az elindított fejlesztési folyamat az intézményen belül azonban tovább folytatódik, hiszen a pedagógus a célkitűzéseinek megvalósításához intézményi szakmai támogató(k) segítségét is felhasználhatja. Amennyiben a meglátogatandó intézmény vállalja, a szaktanácsadói látogatás előkészítésében és a helyszíni látogatás során kiemelt szerepet kaphat a szakmai támogató. Ezen kívül a látogatás és az utómunkálatok közötti időben van arra lehetőség, hogy a szaktanácsadó távkapcsolatban vegyen részt a folyamat támogatásában.

## 2. Személyre szabottság

A rendelkezésre álló idő rövidege miatt a protokoll kétféle módon tudja biztosítani a pedagógus személyéhez igazított szaktanácsadást:

A szaktanácsadási folyamatban hangsúlyosabbá válik a pedagógus szerepe. Mivel a szaktanácsadónak az időkeretek miatt az első látogatás előtt nincs lehetősége mélyrehatóan megismerni a pedagógust, illetve azt a környezetet, amelyben dolgozik, ezért a protokoll a diagnózisra épülő értékelés vagy szakértői iránymutatások megfogalmazása helyett a szükséglet- és élményalapú támogatásra helyezi a hangsúlyt. [ ... ] A pedagógus tudatosan készül a szaktanácsadói óra-/tevékenység-látogatásra, ő választja ki azokat a kompetenciaterületeket, amelyeken fejlődni akar, megtervezi a megfigyelési szempontokat, megfogalmazza a munkájával kapcsolatos kérdéseit, és ő tervezi meg saját szakmai fejlődését is. Ebben a folyamatban a szaktanácsadó reflexiói segítik őt.

A protokoll alapján tehát elsősorban nem a szaktanácsadó adja a személyre szabott tanácsokat, hanem úgy vezeti a közös munkát, hogy a pedagógus juthasson el saját fejlődési tervének elkészítéséhez.

A szaktanácsadónak az idő rövidege miatt a felkészülési időben elsősorban a pedagógusról és nem az intézményről kell ismereteket szereznie, bár az a környezet is fontos, amelyben a pedagógus dolgozik. Ezért olyan dokumentumokat kell előzetesen bekérni, amiből a pedagógus személye, szakmai tevékenysége megismerhető (a pedagógus szakmai önéletrajza, a pedagógus szakmai tevékenységének bemutatása, utólagos reflexiókkal ellátott óra-/tevékenységtervek).





### 3. Egyenrangú kapcsolat

Az egyenrangú kapcsolatot a szaktanácsadó személyközpontú attitűdje biztosítja, amely viselkedésében, munkamódszerében is megjelenik. [ ... ]

A szaktanácsadónak (és a szakmai támogatónak) nem feladata értékelní, minősíténí, kritizální, „szakértení”, faggatní. Feladata viszont a fejlesztő célú, egyéní szaktanácsadás feltételeinek megteremtése, amelynek alapját a személyközpontú támogatás főbb attitűdjei jelentik: a másík fél elfogadása, megbecsülése, pozitív megerősítése. Gyakorí félreértés a szaktanácsadással kapcsolatban a pedagógus minél alaposabb megismerésére való törekvés. Pedig az a fontos, hogy a szaktanácsadó tudjon olyan támogatást nyújtani, ahol a folyamatban résztvevő pedagógus jobban megértí önmagát. A szaktanácsadó feladata a pedagógus szakmai szükségleteinek feltárása, a megfogalmazott céljai eléréséhez szükséges erőforrások felderítése, a feladatok, tevékenységek felsorolása, időkeretek meghatározása, támogatók megnevezése, a leghatékonyabb tantárgyi támogatás felderítése, melyet a fejlődési tervben összegeznek a pedagógussal közösen. [ ... ] Az elsődleges feladata az, hogy a folyamatot úgy irányítsa, hogy a pedagógusban alakuljanak ki saját elképzelések a személyéhez igazodó szakmai fejlődési tervéről.

#### A szaktanácsadó által támogatott folyamat

A folyamat a szaktanácsadó megérkezése előtt elkezdődik. A pedagógus (a szakmai támogatójával együttműködve) a szaktanácsadótól kapott dokumentumok segítségével feltérképezi saját erősségeit, kiválasztja azokat a területeket, amelyeken fejlődni szeretne, megtervezi saját előrehaladását, felkészül a szaktanácsadói látogatásra. Úgy tervezi meg látogatandó óráit, olyan megfigyelési szempontokat készít, és olyan megválaszolandó kérdéseket fogalmaz meg a látogató(k) számára, hogy visszajelzéseikkel segíteni tudják őt szakmai fejlődési tervének elkészítésében, mesterségbeli tudásának mélyülésében.

A szaktanácsadó egy napot vesz részt ebben a folyamatban. Elsődleges szerepe, hogy az előzetes felkészülés és a helyszíni tapasztalatok alapján reflektáljon a pedagógus fejlődési elképzeléseire, visszajelzéseivel, kérdéseivel gondolatokat ébresszen, igény esetén javaslatokat fogalmazzon meg. A helyszíni látogatás végén rögzíteni szükséges a folyamat további lépéseit, felelőseit, és a határidőket.

A helyszíni látogatást utómunkálat követi. Ebben a szakaszban van lehetőség arra, hogy a tanácsadó és a pedagógus – amennyiben a helyszíni munka során a pedagógus kérésére nem tudták véglegesíteni – távkapcsolatban (pl. e-mail) közösen dolgozzanak még a szakmai fejlődési terven.”<sup>11</sup>

<sup>11</sup> OFI: A tantárgygondozó szaktanácsadás alapelvei. [http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315\\_a\\_tantargygondozo\\_szaktanacsadas\\_alapelvei.pdf](http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_a_tantargygondozo_szaktanacsadas_alapelvei.pdf) 1–4. o.



#### 4. Keresztény nevelési szempontok

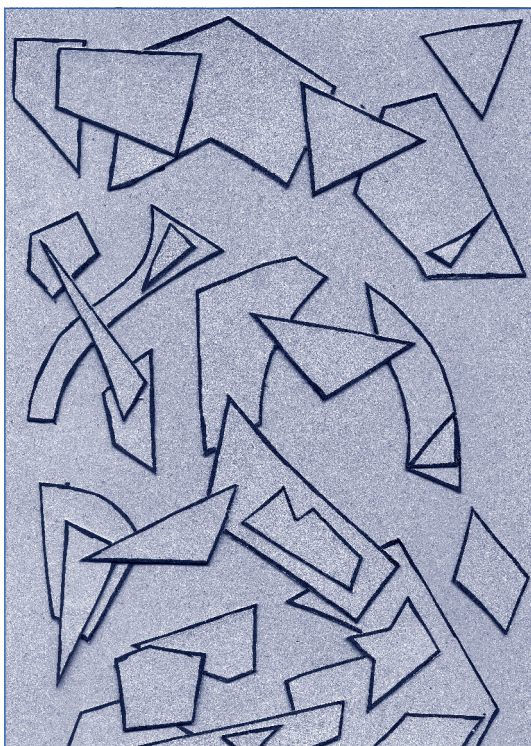
Keresztény, evangélikus nevelési értékeink a szaktanácsadás negyedik pillérét képezik. Részlet az Evangélikus Pedagógiai Intézet Szakmai Programjából<sup>12</sup>:

„Nevelési értékeink

**Evangéliumi:** Az evangélikus nevelés és oktatás során az értékek továbbadása és a tanítás szeretetvezérelten valósul meg. A nevelési gyakorlatban képviselt krisztusi szabadság ... mindig felelős és elkötelezett.

**Befogadó:** ... feladatunknak tartjuk, hogy megadjuk egymásnak az emberi méltóságnak kijáró tiszteletet és a krisztusi szeretet szabadságát. Minden tőlünk telhető megteszünk azért, hogy a nevelés és oktatás során egyetlen gyermeket se érheszen hátrányos megkülönböztetés nemzetiségi, nemi vagy szociális helyzetéből adódó meghatározottságai miatt.

**Gyermekközpontú:** Az egyéni kiindulóponthoz igazított elvárások és fejlődési utak rendszerével célzottan, ugyanakkor sokoldalú módon fejlesztjük a gyermekek és a fiatalok képességeit és tehetségét.



**Éltrevaló:** Pedagógusként elkötelezzük magunkat a folyamatos fejlődés és megújulás mellett az egyéni lelki élet és a szakmai, módszertani ismeretek terén.

**Közösségi:** Kötelességünknek tartjuk az azonos szakmai alapokon nyugvó együttműködést, a kölcsönös segítségnyújtást, valamint az evangélikus értékek közösségi megélését is.”

A szakmai és keresztény alapelvek egysége olyan stabil bázisát jelenti a szaktanácsadói tevékenységnek, amely hosszú távon, széles körben és magas színvonalon képes biztosítani a szolgáltatás működtetését.

VARGA PETRA 8.O.

<sup>12</sup> Még publikálás előtt álló anyag.



## A szaktanácsadás megszervezésének feltételei

### Személyi feltételek

Az Evangélikus Pedagógiai Intézet felelős a szaktanácsadási szolgáltatás megszervezéséért az evangélikus intézményhálózatban. A szolgáltatás megszervezésében az EPSZTI szaktanácsadó végzettségű (mesterpedagógus) *pedagógiai szakértői* vesznek részt. A szolgáltatást megbízási szerződéssel rendelkező, evangélikus köznevelési intézményekben dolgozó *szaktanácsadó mesterpedagógusok* nyújtják az intézményektől érkező és az EPSZTI által összegyűjtött igények alapján.

A személyi feltételek egyik bővítési lehetőségét jelenti a Református Pedagógiai Intézzel 2016. március 11-én kötött együttműködési megállapodás, melynek értelmében a két pedagógiai intézet saját kapacitásainak függvényében lehetőséget biztosít egymás szolgáltatásainak kölcsönös igénybevételére, így segítve a hiányterületek lefedését.

### Tárgyi feltételek

Az igényfelméréshez, a kapcsolattartáshoz, a tevékenység dokumentálásához és a feldolgozáshoz korszerű informatikai háttérre van szükség mind a szolgáltatást szervező pedagógiai intézet, mind a szaktanácsadók, mind a szolgáltatást igénybe vevő intézmények és pedagógusok részéről.

A fent említett informatikai háttér az EPSZTI esetében elsősorban olyan online felületet jelent, amely tájékozódásra, a szolgáltatásra való jelentkezésre, online-teszt kitöltésére nyújt lehetőséget. Adatbázisban való keresés (szakterület, munkahely szerint), térképes megjelenítés, az eljárásrendről való tájékozódás szintén megoldott a felületen<sup>13</sup>.

### Egyéb feltételek

A szaktanácsadói látogatási napon a pedagógust az interjú, az óramegbeszélésen és szakmai megbeszélésen való részvétele érdekében a látogatásra kijelölt kettő tanórán vagy foglalkozáson felül a munkavégzés alól mentesíteni célszerű. A helyettesítés biztosítását az intézményvezető intézi.

<sup>13</sup> <http://www.epszti.hu/home/munkatarsaink/szaktanacsadok>  
<http://www.epszti.hu/szakmai-szolgáltatások/szaktanacsadas>  
Pedagógus-azonosítóval való belépés után.



## A szaktanácsadói hálózat működtetése

### Feladatmegosztás

FELELŐS	FELADAT
EPSZTI	feltételek kialakítása, megállapodás megkötése a szaktanácsadókkal népszerűsítés, érzékenyítés az igények gyűjtése, összehangolása a kapacitásokkal koordinációs rendszer működtetése, munkaterv készítése nyilvántartás vezetése a szaktanácsadói tevékenység ellenőrzése, értékelése PSZFT, Szaktanácsadói összegző elküldése az intézménynek, pedagógusnak a folyamat zárásaként
Szaktanácsadó	részvétel országos tájékoztató „kampányban”, regionális információs napokon, népszerűsítő rendezvényeken igény szerinti szaktanácsadói látogatás megszervezése, kapcsolatfelvétel a pedagógussal/intézménnyel a látogatás egyeztetett időpontjának, céljának bejelentése a szolgáltatásszervező felé a látogatás lebonyolítása / szakmai feladatok végrehajtása dokumentáció (szaktanácsadói összegzés, beszámoló) beküldése a látogatást követően kapcsolattartás a látogatott pedagógussal
Intézményvezető	szaktanácsadás igénylésének bejelentése a látogatás feltételeinek megteremtése, támogatása visszajelzés küldése a szolgáltatásszervezőnek
Pedagógus	szaktanácsadás igénylése felkészülés és aktív részvétel a szaktanácsadási folyamatban PSZFT-ben foglalt vállalások teljesítése kapcsolattartás a szaktanácsadóval visszajelzés küldése a szolgáltatásszervezőnek

### A szaktanácsadói tevékenység ellenőrzése, értékelése

A feladatok teljesítésének ellenőrzése egyrészt a munkaterv és beszámolók összevetésével, másrészt a szakmai megfelelőség elemzésével az EPSZTI-ben történik.

A szaktanácsadói tevékenységet a beszámolók és visszajelzések (elégedettség-mérések) feldolgozásával tanévenként 2 alkalommal a szaktanácsadók számára szervezett szakmai napon értékeljük. A tapasztalatokat, tanulságokat – elemzés, értékelés után – beépítjük a szolgáltatás fejlesztése érdekében.



Az összegyűjtött jó gyakorlatokat az EPSZTI dolgozza fel és teszi közzé saját szaktanácsadói felületén. Ugyanitt a szaktanácsadók által ajánlható továbbképzések, segédanyagok, módszertani kiadványok listáját is hozzáférhetővé tesszük<sup>14</sup>.

### Igénybejelentés, kapcsolatfelvétel

A szaktanácsadás igénybevételére az intézményvezetővel történt egyeztetés után van lehetőség. A pedagógus (vagy a vezető) a regisztrációt követően jelentkezik az EPSZTI honlapján létrehozott online felületen (<http://epszti.hu/szaktanacsadas>), megjelöli a tantárgyát/szakterületét és megadja elérhetőségeit.

Az igénybejelentésre az EPSZTI szolgáltatásszervezője öt munkanapon belül választ küld, kijelöli azt a határidőt (kettő hét), amelyen belül a szaktanácsadó felveszi az igénylővel és az intézményvezetővel a kapcsolatot. Az EPSZTI egyidejűleg megkeresi a szakterületi szaktanácsadók közül azt, aki helyileg a legközelebb dolgozik az igényt bejelentő munkahelyéhez, és felkéri a kapcsolatfelvételre.

### Megvalósult eredmények

A szaktanácsadási szolgáltatás elindítása olyan szakmai többletet képvisel, amely a pedagógiai munka minőségének fejlődését eredményezi. A meglévő kapacitások bevonásával és minden további lehetőség észszerű kihasználásával jól működő és hosszútávon fenntartható szolgáltatást biztosíthat az Evangélikus Pedagógiai Intézet.

Előnyök a pedagógusok számára: szakszerű támogatás a szakmai fejlődésben, kézzelfogható segítség a pedagóguspályán való előmenetelben (portfólió-írás, -védés, felkészülés a minősítő eljárásra stb.) keresztény elkötelezettségű kollégáktól.

Előnyök az intézmények számára: biztos szakmai háttér a tanfelügyeleti ellenőrzés által javasolt pedagógiai-szakmai segítség nyújtásához, valamint intézményfejlesztési, mérés-értékelési szakterületen.

Előnyök a szaktanácsadók számára: az EPSZTI szolgáltatásszervezési kapacitásaira támaszkodva helyzetük rendeződik (szaktanácsadói tevékenységüket igazoltan végezhetik, mesterpedagógusi besorolásukat megtarthatják).

### Szakmai értékelés

Az elmúlt évben egyrészt a beérkezett igényeknek eleget téve, másrészt a szaktanácsadók saját elhivatottságának köszönhetően 12 evangélikus mesterpedagógus 115 feladatot/alkalmat teljesített az evangélikus intézményhálózatban.

A beérkezett igények 57%-a pedagógus számára kért személyre szóló szaktanácsadást, 43%-a az intézmény vagy munkaközösség részére.

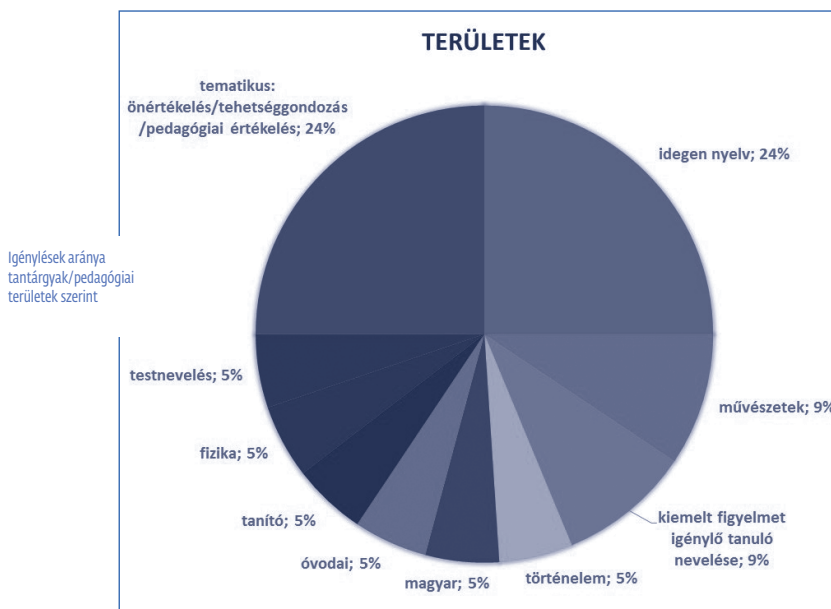
<sup>14</sup> <http://www.epszti.hu/szakmai-szolgáltatások/kepzes-tovabbkepzes>  
<http://www.epszti.hu/home/kiadvanyok>



Az igényelt látogatások 76%-a már lezajlott, 14%-a megszervezésre került, de az intézmény kérésére későbbi időpontra halasztódott, s mindössze 10%-a van még függőben („hiányterület”, melynek pótlása más egyházi vagy állami szolgáltatóval karöltve válik lehetségessé).

Saját erőforrásból a látogatások 81%-a valósult meg, külső erőforrásból a 19%-a.

A szaktanácsadók összességéből számos jó gyakorlatot gyűjtöttünk össze, melyek rendszerezése jelenleg is zajlik.



### Elégedettségi visszajelzések

A visszajelzést küldő pedagógusok elégedettsége a szaktanácsadás folyamatával, a szaktanácsadó tevékenységével 97, a vezetőké 99 %-os, sőt személyre szóló visszajelzések is érkeztek, például a cikk címében idézett mondat: „Tudom, hogy a jövőben is számíthatok majd a támogatására, további segítségére!”

### A tematikus szaktanácsadás

Míg a tantárgygondozói szaktanácsadás elsősorban egy-egy pedagógus személyéhez kötődik, a tematikus szaktanácsadó az intézményvezetés, a munkaközösségek, különböző pedagóguscsoportok számára tud segítséget nyújtani az alábbi szakterületeken:

- ◆ Intézményfejlesztési szaktanácsadás
- ◆ Kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló részére nyújtott nevelést és tanítási-tanulási folyamatot segítő szaktanácsadás

- ◆ Konfliktuskezelési gyakorlat helyi alkalmazását támogató szaktanácsadás
- ◆ Hátrányos helyzetű gyermek, tanuló nevelésének, oktatásának segítését szolgáló szaktanácsadás
- ◆ Pedagógiai mérés-értékelési szaktanácsadás.

### Módszertani füzetek

A szaktanácsadók feladatkörébe nemcsak a pedagógusok látogatása, hanem a módszertani kultúra fejlesztése is beletartozik. Munkájuknak köszönhetően az Evangélikus Pedagógiai Intézet pedagógiai tájékoztatási szolgáltatásait bővítve új, tematikus összeállítású kiadványsorozatot indított *Módszertani füzetek* címmel, elsősorban az evangélikus köznevelési intézményekben zajló pedagógiai munka támogatására.

A pedagógusminősítési eljárások, tanfelügyeleti ellenőrzések tapasztalataiból, valamint a szaktanácsadási igényfelmérések és látogatások eredményeiből kiderült, hogy a módszertani segédanyagokra nagy az igény. A lefűzhető, kivehető lapos füzetekben megjelenő cikkek, segédanyagok a gyakorlati megközelítést helyezik fókuszba. Foglalkozásokon, tanórákon használható, kipróbált, jól bevált módszereket, gyakorlatokat gyűjtenek csokorba. Minden szám körülbelül 10 tantárgyat vagy pedagógiai területet ölel fel, emellett pedig kifejezetten nagy hangsúlyt kap a pedagógusok támogatása a minősítésre, tanfelügyeletre való felkészülésben.

A negyedévente megjelenő füzetek témái úgy épülnek egymásra, hogy lépésről lépésre segítik a jelenleg legkorszerűbbnek mondott módszer, a projektoktatás megismerését, bevezetését. Ezt követően egyéb témákkal is kiegészül a sorozat, melynek tervezett témái 2016-tól:

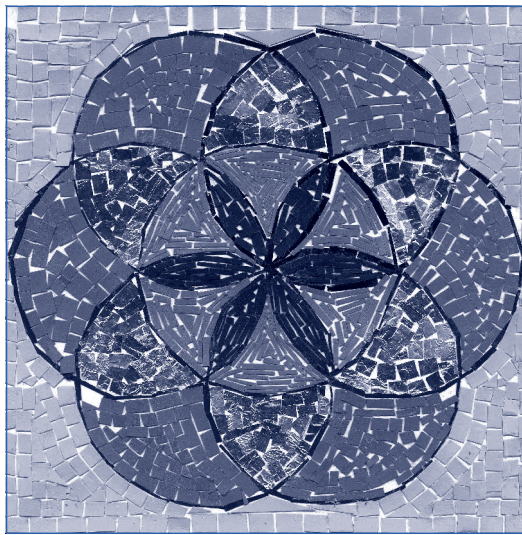
- ◆ Motiváció
- ◆ Differenciálás
- ◆ Kooperáció
- ◆ Értékelés
- ◆ Projekt módszer
- ◆ Tantárgyi mérések, mérőlapok
- ◆ Evangélikus és iskolai ünnepek, forgatókönyvek
- ◆ Tanulmányi kirándulások, programok

KOOPERÁCIÓ, KOLLABORÁCIÓ	
Együtműködés, csoportmunka, pármunka az osztályterem belül és kívül	
Tartalom	
<b>1. Óvodapedagógia</b> Köszönettel István Margit: Kooperáció az óvodai nevelés gyakorlatában ..... 7	<b>6. Idegen nyelv – német</b> Dr. Pétervári Sándorné: Kooperáció, együttműködés egy közös cél elérése érdekében ..... 45
<b>2. Alsó tagozat</b> Károlyiné Csontos Anikó: Ú, lá, cí, áció, rácó, kooperáció ..... 13	<b>7. Természetszemle</b> Károlyiné Érika: Módszertani ajánló természetismeret-órához ..... 53
<b>3. Magyar nyelv és irodalom</b> Kovácsné Viharosné Juhász Anikó: Hódolmi néla a bonyhádi gimnáziumban ..... 23	<b>8. Ének-zene</b> Kovácsné Érika: Énekek – kooperáció! ..... 61
<b>4. Történelem</b> Kovácsné Viharosné Juhász Anikó: Kooperáció a történelemben és az órák körül ..... 31	<b>9. Testnevelés és sport</b> Kovácsné Érika: A kooperáció fejlesztésének lehetőségei a testnevelés órán ..... 65
<b>5. Idegen nyelv – angol</b> Kovácsné Viharosné Juhász Anikó: Kooperáció az angolnyelvi vizsgálatok ..... 35	



A *Módszertani füzetek* című dossziét és a papíralapon megjelenő füzetek egy-egy példányát a megjelenést követően eljuttatjuk az intézmények telephelyeire, illetve az epszti.hu honlapról is letölthetők. Az első számot, a „*Motiváció – Motiválás a tanórán, foglalkozásokon – Technikák az érdeklődés felkeltésére és fenntartására*” című összeállítást a 2016. június 27-29-e között Budapesten megrendezett Nyári Evangélikus Pedagógus Akadémia résztvevői átvehették és elvihették az intézményükbe, hogy a nevelőtestület minden tagja hozzáférhessen.

Az egymástól tanulás jegyében olvasóinkat arra kérjük, küldjék el saját bevált gyakorlataikat, módszertani ötleteiket. Visszajelzéseiket, javaslataikat is várjuk az epszti@lutheran.hu címen.



SCHWANNER ADRIENN 6.O.



#### Deák Varga Kinga

Angol-etika szakos középiskolai tanár, szakértő, szaktanácsadó. 1961-ben született Kaposváron, itt is érettségizett a Táncsics Mihály Gimnáziumban. 1979-ben az ELTE Bölcsészettudományi Karán kezdte meg egyetemi tanulmányait angol-könyvtár szakon. Etikatanári diplomáját 2009-ben, közoktatásvezetői végzettségét 2011-ben

szerezte meg. Három évvel később angol nyelvi tantárgygyongozó szaktanácsadó, majd köznevelési szakértő lett (pedagógiai-szakmai ellenőrzés és pedagógusminősítés területén). 2014 szeptembere óta az Evangélikus Pedagógiai Intézetben dolgozik pedagógiai szakértőként, egyik fő feladata az evangélikus szaktanácsadói szolgáltatás koordinálása.







Valentinyi Erika

# Az intézmények átvételével

## kapcsolatos jogszabályi megfelelések, menedzsment feladatok és az ehhez kapcsolódó proaktív kommunikáció

Az 1985. évi I. törvény többszöri módosításával lehetővé vált, hogy az állami nevelési és oktatási feladatokban részt vegyenek – az államon kívül – természetes és jogi személyek is, mint például az egyházak. Az egyház olyan alkotmányi alapintézmény, mely nem része az államnak, sajátos autonómiával rendelkezik és az állammal partneri viszonyban van, vagyis együttműködnek és kölcsönösen támogatják egymást.

Az iskolák újraindítása nemcsak az egyház ügye volt, hanem a társadalomé és az államé is, hiszen mindhárom részről jelentkezett az igény egyházi fenntartású intézményekre. 1988-ban született döntés arról, hogy a Magyarországi Evangélikus Egyház újraindíthatja a Fasori Evangélikus Gimnáziumot, mely 1989-ben meg is valósult. Ez mérföldkő volt az evangélikus oktatási rendszer felépülésében, hiszen 1952-ben megszűnt a Magyarországi Evangélikus Egyház intézményfenntartó szerepe.

### *A Magyarországi Evangélikus Egyház nevelési és oktatási intézményei*

Az evangélikus nevelési és oktatási intézményrendszer jelenlegi kialakítását segítette a vallásszabadság teljes körű elismerése, a tanszabadság megvalósulása, a szülői jogok tisztelete, a volt egyházi ingatlanok tulajdonjogának rendezése. Mindezek mellett jelentkezett a meg nem értettség, ellenségesség is, ettől eltekintve mégis létrejöttek, stabilizálódtak, megerősödtek az egyházi fenntartású iskolák, későbbiekben az óvodák is.





Elmondhatjuk, hogy ma ezek az intézmények biztos pontot jelentenek a magyar köznevelési rendszerben.

Természetesen ma, amikor a nevelési és oktatási rendszernek gyors átalakulását, a pedagógiai kultúra és a pedagógusi szerep megváltozását, az oktatásban és nevelésben alkalmazható technikák fejlődését éljük át, az egyházi intézményeknek is alkalmazkodniuk kell ezekhez a változásokhoz, mégpedig úgy, hogy felekezeti jellegük megmaradjon és valamilyen többletet nyújtson az ott nevelődő gyermekek, tanulók és a dolgozók számára. Az egyházi fenntartású intézmények létjogosultsága megkérdőjelezhetetlen.

A Magyarországi Evangélikus Egyház bármely egyházi önkormányzata (egyházközség, egyházmegye, országos egyház) az állami jogszabályok rendelkezéseinek megfelelően az alábbi – a köznevelési törvényben elismert – köznevelési intézményeket alapíthatja és tarthatja fenn: óvoda, általános iskola, szakiskola, gimnázium, szakközépiskola, alapfokú művészetoktatási intézmény, gyógypedagógiai és konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézmény, diákotthon és kollégium, szakmai szolgáltató, szakszolgálat.

Az egyházi önkormányzat akkor alapíthat és tarthat fenn intézményt, ha rendelkezik az alapításhoz szükséges állami és egyházi engedélyekkel, jóváhagyásokkal, emellett szervezeti felépítése és működése megfelel a jogszabályoknak, valamint a fenntartási kötelezettségeknek eleget tud tenni. Ezeken túlmenően pedig elfogadja az illetékes egyházi testületek szakmai irányítását, illetve felügyeletét, és alkalmazza az egyház egységes számviteli és könyvvezetési rendszerét, elfogadja és betartja az előírt gazdasági-pénzügyi szabályozást.

Az evangélikus köznevelési intézmények esetében két fenntartót különböztetünk meg: a gyülekezetet és az országos egyházat.

Gyülekezeti fenntartás esetében a fenntartói feladatokat a gyülekezet presbitériuma látja el, azonban a szakmai felügyelet az országos egyház kezében van (Nevelési és Oktatási Osztály, Nevelési és Oktatási Bizottság). Országos fenntartásnál az országos presbitérium gyakorolja a fenntartói jogokat úgy, hogy bizonyos jogköröket az országos irodaigazgatóra, a Nevelési és Oktatási Bizottságra, illetve a Nevelési és Oktatási Osztály vezetőjére ruház át.

Az intézmények mindkét esetben teljesen önállóan működnek, autonómok, de a megfelelő törvényes működés, szakmai munka, pénzügyi feltételek stb. felett az országos egyház örökdik.

A fenntartó saját erejéből vagy más források bevonásával gondoskodik a köznevelési intézmény működésének anyagi feltételeiről legalább olyan szinten, mint amilyen az azonos feladatkört ellátó, azonos képesítést nyújtó állami, illetve önkormányzati köznevelési intézmények működnek.

A fenntartói kötelezettségek teljesítésének és a jogok gyakorlásának vannak állami és egyházi jogi meghatározottságai, amelyek azért szükségesek, hogy védjék az intézményi hatásköröket és a szakmai önállóságot. Másrészt a fenntartónak rendelkeznie





kell az egyes döntések meghozatala előtt az érintett közösségek (nevelőtestület, szülői munkaközösség stb.) egyetértésével, véleményével, harmadrészt pedig a különféle intézkedések meghozatalához, véghezviteléhez időbeli korlátok és kritériumok is kapcsolódnak mind állami, mind pedig egyházi oldalról is, biztosítva ezzel az intézmények törvényes működését.

A Magyarországi Evangélikus Egyház és egyházközösségei jelenleg 44 köznevelési intézmény, egy szakmai szolgáltató központ, valamint három felsőoktatási intézmény fenntartói. Az intézmények fele-fele arányban gyülekezeti, ill. országos egyházi fenntartásúak.

## *Az átvételre vonatkozó iránymutatások*

Nagyon fontos, hogy az egyházi bizottságok a lehető legjobb döntést hozzák meg egy-egy intézmény átvételével kapcsolatban. Az országos presbitérium (OP) határozataiban foglalja össze azon szempontokat, amelyek segítenek az intézmények átvételével kapcsolatos megfelelő döntéshozatalban.

A fenntartói testület kérésére a Nevelési és Oktatási Osztály (NOO) végzi az átvételekkel kapcsolatos ügyek lebonyolítását (például a fenntartói döntésekhez előkészíti a szükséges dokumentumokat, előterjesztéseket, tárgyal az illetékes képviselőkkel stb.).

Az OP-határozat szerint és a NOO tapasztalatai alapján is elmondható, hogy az alábbi hat kulcsfontosságú területre kell különösen is nagy hangsúlyt fektetni az átvételek során. Ha ezek közül bármelyiknél is olyan nehézség, hiányosság tapasztalható, aminek a megoldása nem lehetséges, vagy csak évekkel később lesz rá mód, akkor az döntően befolyásolja az átvétel megvalósulását.

### *1. Személyi feltételek*

Alapvető feltétel a vezető végzettségeinek megléte, az állami és az egyházi törvényeknek való megfelelése; a pedagógusok száma, végzettségük, a szaktárgyi lefedettség; az egyéb munkatársak száma, alkalmazásuk módja; stb.

### *2. Épület állaga, tárgyi feltételek*

Fontos szempont, hogy kinek a tulajdonában van az épület, működtetése mennyire gazdaságos, milyen az állapota, van-e folyamatban lévő pályázat, ennek fenntartási kötelezettsége stb. Rendelkeznie kell a jogszabályban meghatározott minimális eszközökkel és felszerelésekkel, biztosításokkal, közüzemi szerződésekkel. Legyenek korszerű informatikai eszközök, esetleg járművek az intézmény tulajdonában.





### 3. Gazdálkodás

Sarkalatos pont az intézmény pénzügyi helyzete, és hogy működtethető-e hosszútávon gazdaságosan, lesz-e/van-e az intézményben megfelelő végzettségű gazdasági vezető, egyéb munkatárs. Szükséges felmérni a gyermekétkeztetéssel kapcsolatos területeket: saját konyhával vagy beszállítóval oldható-e meg az étkezés, ki a munkáltatója a dolgozóknak (konyha, takarító, karbantartó stb.).

### 4. Szakmai munka

A gyermek-, tanulólétszám alakulása, az előrejelzések, a beiskolázási arány, csoportok, osztályok száma, SNI-s, HH-s gyermekek száma alapján pontosan kiszámítható, hogy az intézmény fenntartható lesz-e. Fontos tudni, hogy van-e folyamatban lévő szakmai pályázat, s ha igen, meddig tart a fenntartási kötelezettsége.

Az átvételek során nem cél, hogy az intézmény eddigi saját intézményi profilját, hagyományait megszüntessük, sokkal inkább az, hogy ezeket kibővítsük „evangélikus elemekkel”. Szükséges, hogy a pedagógusok továbbképzésére, beiskolázására legyen igény és legyen fedezet. A gyerekeknek biztosítva legyen a tehetséggondozás, napközi, tanulószoba, szakkörök, sportolási lehetőségek, nyelvoktatás, nemzetiségi nyelvoktatás stb. Egyházi szempontból tudnunk kell azt is, hogy mely felekezetekhez tartoznak az intézmény gyermekei, tanulói, hiszen a különböző hittanórák megszervezése fontos feladat.

### 5. Gyülekezeti élet

Gyülekezeti fenntartás esetében nagyon fontos meggyőződni arról, hogy a gyülekezet alkalmas-e a fenntartói feladatok ellátására, van-e megfelelő szakmai apparátusa, gazdasági szempontból stabil-e. Ismernünk kell az adatokat a lélekszámról, a keresztlétségek, a temetések, az esküvők számáról, van-e jelen más felekezet a településen.

Amennyiben az országos egyház lesz a fenntartó, a helyi gyülekezettel szorosan együttműködik. Előzetesen fel kell mérni, hogy a gyülekezet lelkésze vállalja-e, el tudja-e látni az óvodai, iskolai hittanfoglalkozásokat, tud-e segíteni az óvodapedagógusoknak, pedagógusoknak, illetve mely alkalmakon tud találkozni a gyülekezet és az intézmény.

### 6. Az eddigi fenntartóval való együttműködés (önkormányzat, KTKT, KLIK)

Az intézmény eddigi fenntartójával elengedhetetlen a közös gondolkodás, a korrekt tárgyalási körülmények kialakítása és a megfelelő megállapodások létrehozása. Együtt





kell működniük a szülők és a pedagógusok, egyéb munkatársak tájékoztatásában, hogy ki-ki a lehető legpontosabb információval rendelkezzen az átvétellel kapcsolatban az általános és az őt személyesen is érintő változásokról.

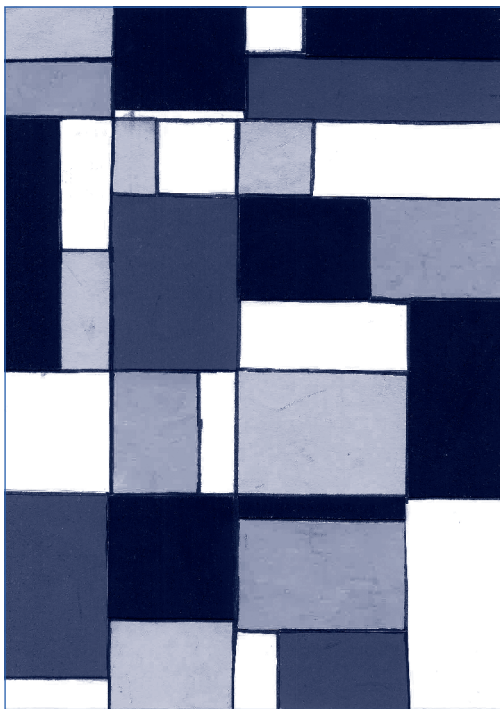
### *További javaslatok*

Elmondható, hogy az utóbbi négy évben – a korábbi évekhez képest – nagyon sok intézmény került egyházi fenntartásba, nevezetesen a jelenlegi intézményszám negyede. Főként óvodákkal gazdagodott az evangélikus intézményrendszer, mely annak is köszönhető, hogy míg egy korábbi jogszabály értelmében az átvett intézmények fenntartója csak az országos egyház lehetett, ez feloldásra került, és így a gyülekezetek előtt újra megnyílt az út, hogy intézményfenntartók lehessenek.

Az átvételek során a leendő fenntartónak – legyen az gyülekezet vagy országos egyház –, törekednie kell a proaktív magatartásra: megfontolt, nem érzelmi alapú, hanem szakmailag megalapozott szempontok és érvek mentén, felkészülten indítsa meg a folyamatot, és illeszkedjen az egyház oktatási és egyéb stratégiáihoz. Tanácsosabb, hogy csak akkor kerüljön a rendszerbe új intézmény, ha annak működtetése szakmailag és gazdaságilag egyaránt biztosított, és hosszabb távon is fenntartható.

Törekedni érdemes arra, hogy minél tovább tudjanak az evangélikus köznevelési rendszeren belül maradni a gyermekek, tanulók és – így közvetve – a szülők is. Ehhez az szükséges, hogy a nevelés-oktatás intézményi háttere folyamatosan biztosított legyen, ha van óvoda, legyen általános iskola a településen, ha van általános iskola, legyen középiskola (ha nem is a településen, de könnyen megközelíthető helyen a diákok számára). Inkább az *alulról építkezés* legyen preferálva, hiszen ezzel valamilyen szinten biztosítható a gyermekek, tanulók létszáma is.

Az intézménnyel együtt az egyház képletesen átv teszi a település gazdasági és társadalmi hátterét is. Az új



VARGA PETRA 8.O.





egyházi óvodának, iskolának illeszkednie kell az adott háttérhez, figyelembe kell vennie az ott élő kisebbségek igényeit, nehézségeit, a település gazdasági helyzetét, a hagyományokat, szokásokat.

Az iskolák, óvodák munkatársai, pedagógusok és nem pedagógus dolgozók, az átvétellel egy szellemi közösséghez fognak tartozni. A lelkiismeret és a személyes meggyőződés mindenki számára érzékeny terület, ezért meg kell teremteni a lelkiismereti és vallásszabadság gyakorlásának megfelelő körülményeit. A leendő munkatársakat fel kell készíteni az egyházi szokásrendre, és arra, hogy be tudjanak kapcsolódni az evangélikus köznevelési rendszerbe. Nagy hangsúlyt kell fektetni a közösségépítésre az intézményen belül és azon kívül is.

## Zárszó

A jelenlegi evangélikus köznevelési intézmények fenntartásával járó fenntartói feladatokat a Nevelési és Oktatási Osztály az Evangélikus Pedagógiai Intézet szakmai segítségével még megfelelően tudja ellátni, felügyelni. A döntéshozó testületeknek jól meg kell gondolni, hogy milyen típusú és mennyi intézménnyel bővíthető még a rendszer az optimális működés biztosítása mellett.

E cikkben összegyűjtött szempontrendszer abban is tudja segíteni a döntéshozókat, hogy egy-egy intézmény átvétele ne csak egyházpolitikai kérdés legyen, hanem illeszkedjék egyházunk köznevelési stratégiájához, illetve a nevelési és oktatási rendszerhez egyaránt.



Valentinyi Erika

Biológia-környezetvédelem szakos tanár, közoktatásvezető és szakvizsgázott pedagógus. Születése óta az ikladi evangélikus gyülekezethez tartozik. 12 éve végzi szolgálatát a Magyarországi Evangélikus Egyházban. Ebből négy évet az Aszódi Evangélikus Gimnáziumban töltött tanárként, 2009 óta pedig az Országos Iroda Nevelési és Oktatási Osztály, majd az Evangélikus Pedagógiai Intézet munkatársaként dolgozik. Elkötelezett az evangélikus

köznevelési rendszer iránt. Szívéügyének tekinti az óvodák, iskolák, kollégiumok ügyét. Az evangélikus intézményeket – az odatartozó gyermekekkel, diákokkal, pedagógusokkal és munkatársakkal együtt – minden tudásával, szakmai ismeretével, tapasztalatával segíti és támogatja. Munkatársaival azon dolgozik, hogy ezek az intézmények méltó helyet foglalhassanak el nemcsak az állami, hanem az egyházi intézmények között is.



# A köznevelés jogi alapjai

## a Magyarországi Evangélikus Egyház fenntartásában lévő intézményekben

*Napjainkban oly sok mindent áthat a jog. Az orvosi rendelők váróiban megtaláljuk a beteg-jogi képviselő elérhetőségét, a villamoson kivonatot olvashatunk az utazás feltételeiről, és ha menesztenek valamely sportág válogatottjának éléről egy szövetségi kapitányt, már jogászok vizsgálják ennek szabályszerűségét. Médiumok kommunikálják a rendkívül dinamikus változó jogszabályokat.*

*A modern tételes jog egyre részletesebb, az élet egyre több területére terjed ki. Számos tanulmány foglalkozik ennek okával, ami nagyjából úgy összegezhető: értékválsággal küzdő társadalmunkban az ember egyfelől elvár egyfajta biztonságot, másfelől hiányzik az a közös etikai alap, ami az alapvető viselkedési normák interiorizált, belső meggyőződésből fakadó alkalmazását tehetné egyértelművé. A gyakran túlzott szabályozás pedig egyrészt csak újabb és újabb részletkérdéseket vet fel, amelyeket meg kell valahogy határozni, másrészt pedig leveszi az egyén válláról a személyes felelősség terhét.*

A következő néhány gondolat azt villantja fel, hogy milyen jogi környezet határozza meg evangélikus intézményeink működését. A teljesség igénye nélkül igyekszünk rámutatni, milyen sokrétű, és egyházunk esetében mennyiben sajátos ma az a szabályrendszer, ami kereteket ad a lényeghez. Hiszen a lényeg mindennek előtt Isten ajándéka – a gyermek. A lényeg az a szolgálat, ami körülveszi azokat a kisebb és nagyobb tanulókat, gyermekeket, akiket a szüleik naponta keresztyén intézményhálózatunkra bízna. Ehhez a jog csak háttér, számos olyan szabállyal, ami hol segít, hol akadályoz, de akár tetszik, akár nem: keretezi mindennapjainkat.

A köznevelést meghatározó jogszabályok mára de facto szakjogággá váltak. Ide tartoznak esetünkben egyfelől az intézmények alapítását, fenntartását, működtetését,



ellenőrzését meghatározó jogszabályok, másfelől az intézményekben folyó munkát meghatározó ágazati jogszabályok, munkajogi normák. Esetünkben ezt egészíti ki az egyház protestáns és sajátosan felekezeti hagyományokat tiszteletben tartó belső szabályozó rendszere, amelyet a Magyarországi Evangélikus Egyház erre hivatott testületei alkotnak meg.

Míg az állami és települési önkormányzati fenntartásban lévő intézmények fenntartásában, szakmai ellenőrzésében, szakszolgálati ellátásában a közpolitika elveivel összhangban 2011 óta központosítás zajlik, az egyház és belső jogi személyei fenntartásban lévő köznevelési intézmények a jogszabályok adta kereteken belül autonóm<sup>15</sup> intézmények. Az autonómia számos szakmai lehetőséget nyújt, de egyben felelősséget is jelent, hiszen a jogalkalmazó az intézményvezető és a pedagógus.

## Jogi struktúra

Hazánkban a köznevelés alapját az Alaptörvény Szabadság és felelősség<sup>16</sup> című fejezetének XI. cikke szolgáltatja. A jogág szabályozó normaszövegei a művelődéshez való jogból fakadnak.

A második jogszabályi szinten találjuk a különböző törvényeket. Első sorban említjük itt az ágazati törvényt, de számos olyan törvényi szintű normaszöveg van, amely érinti a köznevelés tárgyát.

A harmadik jogszabályi szintet jelentik a rendeletek. Feladatuk a törvényekben adott felhatalmazás alapján a részletes szabályok meghatározása. Ezeket jellemzően két körre tagolhatjuk aszerint, hogy ki adta ki. Egyik csoportba tartoznak a kormányrendeletek. Az egyik halmaz a kormányrendeletek köre, a másik pedig az emberi erőforrások minisztere – mint a köznevelés ágazatáért felelős miniszter – által kiadott rendeletek csoportja.

## A törvényi szintű szabályozás

A köznevelést alapjaiban meghatározó ágazati jogszabály a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (Nkt.). Ehhez kapcsolódik szorosan a 2011. évi CLXXXVII. törvény, amely a szakképzésről szól. A fenti törvények a köznevelési intézmények rendszerének, tartalmának, a fenntartói és hatósági feladatoknak adnak keretet, míg

<sup>15</sup> Az intézmények mindegyike önálló költségvetéssel rendelkezik. Az intézményvezetők egyszemélyi felelősei a költségvetés szabályos és szakszerű felhasználásának. Az intézmények alkalmazottjai felett – munkavégzésük tartalmától függetlenül – szintén kizárólag az intézményvezető gyakorolja a munkáltatói jogokat. Ebben a tekintetben nincs központosítás. Erről részletesebben lásd lentebb.

<sup>16</sup> Alaptörvény Szabadság és felelősség című fejezet XI. cikk

„(1) Minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez.

(2) Magyarország ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánosság tételével, az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásával biztosítja.”







az intézményrendszerben történő munkavállalás alapja a 2012. évi I. törvény a Munka törvénykönyvéről (Mt.), valamint az 1992. évi XXXIII. törvény a Közalkalmazottak jogállásáról (Kjt.). Bár az intézményrendszerünkben szolgáló munkavállalók alapvetően a Munka törvénykönyve hatálya alá tartoznak, a 2011. évi CCVI. törvény a lelkiismereti és vallásszabadság jogáról, valamint az egyházak, vallásfelekezetek és vallási közösségek jogállásáról a munkavégzés tartalmát, valamint a dolgozók bére és szabadsága megállapítását az egyházi intézmények dolgozói esetében a Kjt. hatálya alá tartozókkal azonos módon írja elő<sup>17</sup>.

## A rendeleti szintű szabályozás

A 229/2012. (VIII.28.) Kormányrendelet szól a köznevelési intézmények adatainak tárolásáról, adatszolgáltatásáról, az ennek kapcsán működtetett központi Köznevelési Információs Rendszer (KIR) tartalmáról, és emellett tartalmazza még például az intézmények normatív támogatásának szabályait is. A 326/2013. (VIII.30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszerét, munkavégzésüknek és szabadságolásuknak rendjét, valamint az Nkt-val együtt értelmezve a bérezés szabályait határozza meg. Sajátossága, hogy címében foglalt meghatározása szerint a Kjt. végrehajtási rendelete, ugyanakkor fenntartótól függetlenül kiterjed valamennyi pedagógusra, pedagógiai munkát közvetlenül segítő, pedagógus szakképzettséggel rendelkező dolgozóra. Kormányrendelet határozza meg az óvodai nevelés alapprogramját<sup>18</sup>, valamint az iskolákra vonatkozóan a Nemzeti alaptantervet<sup>19</sup> is. A köznevelést érintő kormányrendeletek közé tartozik a 110/2012. (VII. 6.) Kormányrendelet az Országos képzési jegyzékről, illetve kormányrendeleti szinten évente szabályozott a finanszírozás alapját jelentő szakképzési keretszámok rendje is.

A rendeletek másik körét az emberi erőforrások minisztere adta ki. Közülük minden nevelési-oktatási intézményt érint a 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet, amely az intézmények működésének rendjét és névhasználatát szabályozza. Azon köznevelési intézmények működésére, amelyek nem tartoznak az előző körbe (pedagógiai-szakmai szolgáltató intézmények, pedagógiai szakszolgálatok) külön EMMI rendeletek vonatkoznak. Kiemeljük még az 51/2012. (XII.21.) EMMI rendeletet. Ez a kerettanterv rendelet, amely a korábbinál jóval részletesebben szabályozza azokat a tartalmakat, készségeket, amelyeket a tanulóknak el kell sajátítaniuk. Ehhez kapcsolódik egy a korábbinál jóval kötöttebb órakeret is.

<sup>17</sup> 2011. évi CCVI. törvény 20. § (2), „A 9. § (1) bekezdése szerinti feladatot ellátó egyházi jogi személynél az ilyen feladathoz kapcsolódóan foglalkoztatottak munkaviszonyának tartalma a munkabér, a munkaidő és a pihenőidő vonatkozásában a közalkalmazotti jogviszonyhoz igazodik. Az ilyen foglalkoztatottakra az állami vagy a helyi önkormányzati intézmények foglalkoztatottaira vonatkozó központi bérpolitikai intézkedések azonos feltételekkel terjednek ki.”

<sup>18</sup> 363/2012. (XII.17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

<sup>19</sup> 110/2012. (VI.4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.





## További jogszabályok

A köznevelés rendszere olyan társadalmi szempontból kiemelt fontosságú feladatot lát el, amely számos ponton összefügg más normaszövegekkel. Így például a gyermekvédelem, a közigazgatás rendszere (hatósági jogkörök, beiratkozás), a társadalombiztosítás és az információs önrendelkezési jog szabályozása egyaránt szoros összefüggésben áll a köznevelési joggal.

## Normák, amelyek nem jogszabályok, betartásuk mégis kötelező

Normaszövegnek, azaz szabályteremtő, kötelező érvényű előírásnak tekintendő egy sor dokumentum, amely klasszikus értelemben nem minősül ugyan jogszabálynak, betartásuk, követésük azonban mégis kötelező. Erre példát a tanfelügyelet – minősítés – intézményi önértékelés hármásában találunk. A pedagógusok minősítésének eljárását, annak jogkövetkezményeit jogszabály írja elő, ugyanakkor a vizsgálandó szempontokat részletesen az e tárgyról szóló *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében* című dokumentum tartalmazza. Hasonlóak ehhez a pedagógiai-szakmai ellenőrzés (tanfelügyelet), vagy az intézményi önértékelés menetét szabályozó kézikönyvek. Ezek jellegüket tekintve nem jogszabályok ugyan, mivel azonban normaszöveg utal rájuk, az Oktatási Hivatal dolgozza ki, és a köznevelésért felelős miniszter hagyja jóvá ezeket a dokumentumokat, az eljárások során a betartásuk mégis kötelező.

A joghatással bíró szövegek sajátos példája az is, amikor a köznevelésért felelős miniszter minden év februárjában közzéteszi azt a keretszámot, ami a következő évi pedagógusminősítés alapja lesz, továbbá azt is, hogy milyen különös feltételek kellenek a jogszabálytól eltérő minősítéshez. A közzététel önmagában nem rendelet, a gyakorlatban mégis meghatározza a rendelet alapján megvalósítandó folyamat kereteit.

Részösszegzésként elmondhatjuk, hogy a köznevelést rendkívül sokrétű, állami szintű szabályozás mentén valósítja meg az evangélikus óvodák, iskolák, kollégiumok hálózata.

## Egyházi jogszabályok

Egyházunk intézményeinek életét és munkáját az általános jogi normák (közhasználatú kifejezéssel az állami jogszabályok) mellett különös szabályok is meghatározzák. Alapelv, hogy ezek nem lehetnek ellentétesek az állami jogszabályokkal.

Egyházi szinten is megkülönböztetünk törvényeket és szabályrendeleteket. Az „egyházi törvény” kifejezés kívülálló számára talán kissé különös lehet, ugyanakkor ezekből nincs olyan sok, hogy a rendszerben dolgozó jogalkalmazók számára ne lenne egyértelmű, milyen szabályról is van szó.





A törvényalkotás rendje analógiát mutat az állami rendszerrel, hiszen az alulról építkező képviseleti rendszer alapvető protestáns hagyomány is. Az egyházi törvényeket az egyház legszélesebb körű döntéshozó, legfőbb képviseleti és törvényhozó testülete, a Zsinat hozza meg. Az egyházi törvények szabályozzák a Magyarországi Evangélikus Egyház szervezetét, az egyházi szolgálat rendjét és az egyház által fenntartott intézmények munkájának sajátos vonatkozásait is.

Az egyházi jogszabályok másik típusa a szabályrendelet, amelyet a Magyarországi Evangélikus Egyház Országos Presbitériuma ad ki. A Zsinat felülvizsgálja ezeket, és ha szükséges, szabályrendelet megalkotására szólítja fel az Országos Presbitériumot. Az egyházi törvény és a szabályrendelet között nincs olyan hierarchikus viszony, mint a törvény és a rendelet között. A szabályrendelet tárgya tekintetében rendkívül változatos lehet.

Sajátos módon nincs egyházi ágazati jogszabály, azaz a 2005. évi VIII. törvény az egyházunk által fenntartott intézményekre vonatkozik. E törvényben külön rész foglalkozik ugyan a nevelési-oktatási intézményekkel, de általánosságban az vonatkozik ezekre is, mint más szolgálati ágak (például diakónia) intézményeire is.

## *Az egyházi fenntartású intézmények különös jogai és azok korlátai*

Intézményrendszerünkkel kapcsolatos közbeszédben elterjedt felfogás, hogy az egyházi intézményben el lehet térni a jogszabályokban megfogalmazottaktól. Az általános szabályoktól való eltérés valóban lehetséges, de csak bizonyos jogszabályban megállapított korlátok között. Az egyházi fenntartású intézmények számára az Nkt. 31–34. §§ jelöl ki különös jogokat, illetve ugyanitt találjuk a velük kapcsolatos különös ellenőrzési kötelezettségeket is. Az alábbiakban ennek a jogszabályi helynek az értelmezését tesszük meg.

## *Felekezeti hovatartozás, vallási-világnézeti elkötelezettség szerinti kiválasztás*

Ha a nevelési-oktatási intézményt egyházi jogi személy vagy vallási tevékenységet végző szervezet tartja fenn, a gyermekek vagy a tanulók felvételének előfeltételként kikötheti valamely vallás, világnézet elfogadását, és ezt felvételi eljárás keretében vizsgálhatja<sup>20</sup>. A pedagógusok és egyéb munkavállalók alkalmazása során világnézeti és hitéleti szempontokat érvényesíthet, alkalmazási feltételként írhat elő<sup>21</sup>. A Magyarországi

<sup>20</sup> Nkt. 31.§ (1) bekezdés a) pont

<sup>21</sup> Nkt. 32.§ (1) bekezdés a) pont. Az egyenlő bánásmód elvét megfogalmazó törvény elveitől való eltérésre ez a különös szabály ad lehetőséget. A vallás, hitéletben való részvétel más intézményekben nem lehet feltétele az alkalmazásnak, az egyházi fenntartású köznevelési intézményekben azonban igen.





Evangelikus Egyház fenntartásában lévő nevelési-oktatási intézmények szinte kivétel nélkül átvétellel kerültek az egyház fenntartásába. Igaz, hogy 1989-től napjainkig tart, tehát ez a folyamat több, mint 25 éves, de elmondható, hogy a felekezeti hovatartozás általában nem feltétele sem a tanulók felvételének, sem a munkavállalók alkalmazásának, bár természetesen előnyt jelent. Erre a munkáltatónak joga van.

Amíg a felvételnél vizsgálható adat a felekezeti hovatartozás, vallási meggyőződés, addig az adatvédelem, adatkezelés szempontjából anomáliát okozhat azonban, hogy az Nkt. 41.§ mind a munkavállalók, mind a tanulók esetében részletesen szabályozza a köznevelési intézményekben nyilvántartott személyes és különleges adatok körét és kezelését. Fő szabály, hogy az egyházi fenntartású intézményekben is rögzíteni kell a közalkalmazotti alapnyilvántartás<sup>22</sup> szerinti munkavállalói adatokat, és be kell tartani a tanulói adatok kezelésére vonatkozó előírásokat is. A felekezeti hovatartozás, keresztény (vagy más) hit azonban nem tartozik ezek közé az adatok közé. Ha a jogszerűséget tekintjük, az alkalmazás előtti kiválasztásnál vagy az iskolai/óvodai felvételnél előírható előny, ugyanakkor a felvétel, munkaviszony-létesítés után csak az intézményben elvárt (kötelező) hitéleti tevékenységben való részvétel szabható meg, magát az adatot kezelni (rögzíteni, nyilvántartani, továbbítani) nem szabad. Konfliktushelyzetben az intézmény ellen fordítható az ezzel szembe menő gyakorlat, jóllehet természetes igénye lenne az intézménynek és a fenntartó egyháznak is, hogy számon tarthassa ezeket az adatokat. A fenntartó feladata lehet jelezni a jogalkotó felé azt az igényt, hogy a köznevelési jogi normák közé a felekezeti hovatartozás különleges adatának kezelésének lehetőségét is beépítsék.

### *Viselkedési szabályok és hitéleti tevékenység szabályozása*

Az intézmény a dolgozói és tanulói számára SZMSZ-ében és házirendjében a vallási közösség tanításával összefüggő viselkedési és megjelenési szabályokat, kötelelességeket, jogokat és hitéleti tevékenységet írhat elő, amelyek megszegése, elmulasztása miatt a gyermek, tanuló és a pedagógus ellen fegyelmi eljárás indítható<sup>23</sup>. Az előbbi pontnak megfelelően tehát nem szabad kezelni a felekezeti hovatartozásra, vallásos meggyőződésre vonatkozó adatokat, viszont mindenki számára előírható, hogy az intézmény hitéleti alkalmain aktívan részt vegyen. A fegyelmi eljárás (mint a fegyelmezés végső eszköze) rossz üzenetet közvetít ugyan, de a tanulóval szemben mindenképpen fennálló lehetőség. Alkalmazása viszont pedagógiai szempontból nem szerencsés, semmiképpen nem segíti az intézmény nevelési célját – azaz a keresztény felnőtté nevelést. Ha a házirend megsértése miatt kiszabható a fegyelmező fokozat (figyelmeztetés –

<sup>22</sup> 1992. évi XXXIII. törvény a Közalkalmazottak jogállásáról V.sz. melléklete.

<sup>23</sup> Nkt. 32.§ (i) bekezdés f)–g) pont.





intés – megrovás a házirendben megszabottak szerint), megindítható a fegyelmi eljárás, akkor felesleges is ezt az okot külön kiemelni.

Más anomáliát vet fel a pedagógus elleni fegyelmi eljárás említése, ugyanis ilyen (t.i. fegyelmit, fegyelmi eljárást) ma már<sup>24</sup> sem a Munka törvénykönyve (Mt.), sem a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény (Kjt.) nem tartalmaz.

### *Véleménynyilvánítás, nevelő munka lelkiismereti meggyőződés alapján*

Az Nkt. alapján a pedagógust általánosságban megilleti az a jog, hogy lelkiismereti meggyőződése (hite) szerint folytassa nevelő-oktató munkáját. Ezt a jogát azonban az egyházi intézmény belső szabályozása korlátozhatja, illetve ki is zárhatja<sup>25</sup>. Természetes elvárás lehet egy keresztény iskolában, óvodában, hogy a pedagógus ne hangoztassa eltérő (ateista vagy nem keresztény) meggyőződését.

Figyelemreméltó azonban az, hogy sajátos módon, ez a korlátozás nem terjed ki a tanulók szabad véleménynyilvánítására. Ez érthető is egyfelől, hiszen a pedagógus minta és példa, így felelőssége miatt ő a szabályozás elsődleges célpontja. Ugyanakkor különös figyelmet érdemel, hogy a tanulók esetében a jogszabályban található fenti kiegyensúlyozatlanság feszültséget okozhat. Óvodát, iskolát általában a szülők választanak. Keresztény szülők gyermeke is juthat ateista, vagy történetesen akár buddhista meggyőződésre. Ha azonban részt vesz a kötelező hitéleti alkalmakon, akkor nem szankcionálható a keresztény meggyőződésről kulturált formában kinyilvánított ellenvéleménye. A pedagógus véleménynyilvánítása viszont igen.

### *A kötelező felvétel és tandíj kérdése*

Az egyházi fenntartásban lévő intézmény esetében az Nkt. 31.§ (2) bekezdés b) pontja értelmében nem kell alkalmazni a gyermekek, tanulók felvételével kapcsolatos rendelkezések közül a kötelező felvételre vonatkozó rendelkezéseket, valamint az osztály- és csoportlétszámokat meghatározó rendelkezéseket a maximális létszámmra vonatkozó rendelkezések kivételével. Az óvodai, iskolai, kollégiumi felvétel, továbbá az óvodai elhelyezés, a tanulói jogviszony, a kollégiumi tagsági viszony fenntartása – írásbeli megállapodásban szabályozott módon – fizetési kötelezettséghez köthető. Az óvodai elhelyezés, a tanulói jogviszony és a kollégiumi tagsági viszony megszüntetésével kapcsolatosan – szintén írásbeli megállapodásban előre rögzített módon – a jogviszony megszüntetésére vonatkozó általános szabálytól<sup>26</sup> el lehet térni. Összegezve, nem kell

24 A 2012. évi I. törvény a Munka törvénykönyvéről csak kötelezettségzegést, kötelezettségzegési eljárást említ. Az 1992. évi XXXIII. törvény a Közalkalmazottak jogállásáról 2012 óta nem tartalmazza a fegyelmi eljárást, amit korábban valóban szabályozott.

25 Nkt. 32.§ (1) bekezdés e) pontja.

26 Nkt. 53.§ (1)-(10)





alkalmazni a kötelező körzetes felvételt, lehet tandíjat előírni és az általánostól eltérő módon is meg lehet szüntetni a tanulói jogviszonyt.

Mindezek viszont csak akkor érvényesek, ha az intézmény fenntartója nem kötött a miniszterrel (óvoda esetén önkormányzattal) köznevelési megállapodást<sup>27</sup>, vagy nem tett egyoldalú nyilatkozatot<sup>28</sup> a köznevelési közszolgálati feladatokban való részvételre. A köznevelési szerződés, egyoldalú nyilatkozat viszont az alapja annak, hogy az intézmény az államtól működési támogatást kapjon<sup>29</sup>!

Itt a kör tehát be is zárul, azaz a felvételre, tandíjra, jogviszony-megszüntetésre vonatkozó sajátos lehetőségek *többségükben gyakorlatilag semmisek* lesznek. Ami megmarad, az a fentebb már tárgyalt felekezeti hovatartozás, vallási meggyőződés vizsgálata. Van némi engedmény a felvételi körzethatárok, létszámok tekintetében is. Konkrétan az, hogy az egyházi nevelési-oktatási intézmény felvételi körzethatára az egész település (Budapest esetében kerület), valamint az, hogy a kötelezően felveendő tanulók, gyermekek arányát a kormányhivatallal, önkormányzattal egyeztetve kell megállapítani, de nem lehet kevesebb, mint az alapító okirat szerint adott telephelyre felvehető tanulók, gyermekek 25%-a. (Ahol egy településen csak egy iskola vagy óvoda van, ott még ez az utolsó megállapítás sem áll meg.<sup>30</sup>)

Meglehetősen sovány vigasz, hogy az Nkt. 31.§ (2) bekezdés f) pontja alapján az egyházi fenntartású intézmény nem köteles intézményi tanácsot létrehozni. Ez annyit jelent, hogy csupán adminisztratív okokból nem kötelező a 2005. évi VIII. egyházi törvényben előírt igazgatótanács mellett még egy hasonló szervezet megalapítása. Viszont nem is tiltott.

## *Az intézményvezető és az intézményvezető-helyettes megbízása*

Ez egyházi fenntartó pályáztatás és további eljárás nélkül is adhat intézményvezetői megbízást. Azzal, hogy nem kell alkalmaznia az Nkt. 67.§ (7) bekezdés szerinti pályázati eljárást, okafogyottá válik a 326/2013. (VIII.30.) Kormányrendelet 22–23. §§-ban leírt pályázati eljárás is. (Ez nem jelenti azt, hogy az ugyanott található más szabályok ne lehetnének érvényesek. Erről lentebb, a munkajogi kitekintésben, az adott kormányrendelet bemutatásánál olvashatunk.) Pályázati eljárás hiányában nem lehet az előírt véleményezést sem lefolytatni<sup>31</sup>. Két szempontra mégis érdemes felhívni a figyelmet. A pályázat nélkül adott intézményvezetői megbízás nem kötelezettség, csak lehetőség. Továbbá figyelembe kell venni, hogy az intézményvezető országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés

<sup>27</sup> Nkt. 31.§ (3)-(4)

<sup>28</sup> Nkt. 32.§ (2)

<sup>29</sup> Nkt. 33.§ (1)

<sup>30</sup> Nkt. 33.§ (2)

<sup>31</sup> Nem kell alkalmazni az Nkt. 83. § (3) bekezdés e) pontjában foglaltakat.





(tanfelügyelet) keretében történő ellenőrzésekor a vizsgálat tárgya a vezetői program is. Ezzel tehát rendelkeznie kell, azaz pályázati eljárás nélkül is szükséges a jelölttel vezetői programot kidolgoztatnia a fenntartónak,<sup>32</sup> jóllehet ez nem szerepel az Nkt-ban.

Az intézményvezető-helyettes megbízása a munkáltató, azaz az intézményvezető feladata, azonban az egyházi fenntartó egyetértése ehhez is szükséges.<sup>33</sup> Ezt a Magyarországi Evangélikus Egyház Országos Presbitériumának 378/2013. (IX.12.) országos presbitériumi határozata szerint az egyház szervezetéről és igazgatásáról szóló 2005. évi IV. törvény 128.§ (3) bekezdés a) pontja alapján az intézmény igazgatótanácsa jogosult megadni.

### *Az intézményi alapidokumentumok kiadása, jóváhagyása és tartalma*

Az egyes intézményi alapidokumentumok (házirend, pedagógiai program) az állami-önkormányzati rendszerben csak akkor igényelnek fenntartói jóváhagyást, ha a jogszabályban előírthoz (minimumhoz) képest többletköltséget igényel tartalmuk. Egyéb esetben ezeket a szükséges véleményezés után a nevelőtestület elfogadja, az intézményvezető jóváhagyja. Ez a folyamat az egyházi fenntartású intézmények esetében kiegészül a fenntartói jóváhagyás kötelezettségével is<sup>34</sup>. Emellett az intézmény nem szükségszerűen élvez abban sem teljes körű autonómiát, hogy pedagógiai programjában mely kerettantervet használja, milyen tankönyveket taneszközöket választ. Ez utóbbiak meghatározása a fenntartó számára csak lehetőség, nem kötelezettség.

Az intézménynek viszont arra is van lehetősége, hogy pedagógiai programjának nevelési tervébe, illetve a szabadon tervezhető órakeret terhére a tantárgyi követelmények közé a felekezet, vallás nézeteinek megfelelő elemeket építsen be.<sup>35</sup>

### *Hitoktatás egyházi intézményben*

Közhely, hogy az állami oktatási rendszerben az erkölcsstan illetve etika helyett a tanuló választhatja a *hit- és erkölcsstan* tantárgyat felekezetének, meggyőződésének megfelelően. Az egyházi fenntartású intézmények esetében ennek ellenkezőjével állunk szemben. Az intézménynek jogában áll a fenti tantárgyakat – igaz, jogszabályi szöveg szerint csak az etikát, ami középiskolában van – hittannal kiváltani. Ezek szerint az egyházaknak olyan hittan tantervet kell készíteni, az egyházi intézmények pedagógiai programjában olyan hittan helyi tantervet kell szerepeltetni, ami tartalmazza a Nemzeti alaptantervben (Nat) etikára meghatározott tartalmait, fejlesztési követel-

32 Nkt. 31.§ (2) bekezdés d) pont.

33 Nkt. 32.§ (1) bekezdés b) pont.

34 Nkt. 32.§ (1) bekezdés i) pont.

35 Nkt. 32.§ (1) bekezdés c)-d) pont.





ményeit. Ez pedig szöges ellentétben áll azzal, hogy a Nat tételesen<sup>36</sup> kimondja: a hit-és erkölcsstan tantárgy tartamát az egyházi jogi személy határozza meg. Tehát az állami rendszerben gyakorlatilag az egyházi jogi személy határozza meg, hogy mit nyújt a hit-és erkölcsstan tantárgyat választó tanulónak, esetünkben a kötelezettség fordított. Az intézmény felel azért, hogy a hittan tartalmazza az etika kötelezően előírt elemeit is.<sup>37</sup>

## Összegzés

E rövid tanulmányban arra tettünk kísérletet, hogy érzékeltessük, milyen sokféle normaszöveg határozza meg köznevelési rendszert. Jól látható, hogy bármely jogszabály módosítása olyan összefüggés-rendszerben értelmezendő, aminek eredményeképpen gyakran egy apró változtatás, korrekció, számos más jogszabály módosulását is eredményezi. A második részben az egyházi intézmények sajátos lehetőségeinek néhány példáját emeltük ki. Reméljük, hogy az olvasó így nemcsak egy olyan áttekintést kapott, amely a jogszabályi hierarchia egyes szintjeit mutatja be, hanem gyakorlatban alkalmazható segítséget is.



Sziráki György

Az Evangélikus Pedagógiai-szakmai Szolgáltató és Továbbképző Intézet pedagógiai szakértője. Munkájában jelenleg elsősorban jogi szakokleveles közoktatási szakember végzettségét használja – köznevelési jogi kérdésekkel foglalkozik.

Középiskolai tanári oklevelet a Janus Pannonius Tudományegyetemen szerzett történelem-orosz, majd magyar nyelv és irodalom szakon. 1993 óta tanít. Dolgozott agglomerációban elhelyezkedő, elitképzést célul kitűző nyolc évfolyamos gimnáziumban, tanított szakközépiskolákban. Kipróbálta

magát pedagógusként, intézményvezetőként is, de szakmai pályafutása egyik legnagyobb kihívásának azt tartja, hogy 1999 óta folyamatosan részt vesz felnőttoktatásban, olyan embereket készít fel az érettségire, akik korábban nem akartak ilyen végzettséget szerezni, vagy akiket a nappali tagozatos köznevelési rendszer magatartási vagy tanulmányi problémáik miatt kivetett magából. Jelmondata pályája kezdete óta a Tacitustól vett gondolat: „Sine ira et studio” – azaz harag és kedvezés nélkül.

<sup>36</sup> 110/2012. (VI.4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptantervről, Melléklet I. rész, I.2.1. pont.

<sup>37</sup> Nkt. 32. (1) bekezdés j) pont.







# A lemorzsolódás alapkérdései

*Az Evangélikus Pedagógiai Intézet munkájának egy fontos eleme a lemorzsolódás témakörének elemzése. Feladatunk, hogy megvizsgáljuk, intézményeinkben hogyan alakul a lemorzsolódás veszélyének kitett tanulók, gyerekek száma, azok iskolai, óvodai megfelelése. A munka megkezdése előtt fontosnak ítéltük, hogy készüljön el egy szakmai alapvetés, melyben meghatározzuk a fogalmakat és leszögezzük a kiemelt pontokat. A TÁMOP-3.1.17-15-2015-0011 pályázat erre lehetőséget adott.*

*A végrehajtás időszakában a témában két dokumentum is megszületett. Az egyik Lemorzsolódási akcióterv, mely az elméleti és fogalmi alapvetéseket tartalmazza, a másik a Lemorzsolódási kézikönyv, mely a különböző óvodai, iskolai területekre tartalmaz megoldási javaslatokat.*

*A probléma összetettsége és speciális volta miatt folyamatos elemzésre és mérésekre van szükség. Az elkészült dokumentumok pillanatfelvételek. Egy adott időben felvett állapot, mely természetesen folyamatosan változik. Változnak benne a szereplők, az intézmények és a külső-belső környezet. Ezért is mondott csődöt minden merev statikus – éveken át készített – koncepció.*

*A most összeállított írás lehetőségeihez mérten igyekszik felvillantani a legfontosabb kérdéseket és fogalmakat. A két dokumentumból idézett szövegekkel és táblázatokkal szeretnénk felhívni a figyelmet a probléma jelenlétére, összetettségére. Ha az elolvasás után bárki mélyebben szeretne a témában elmerülni, az Evangélikus Pedagógiai Intézetben kaphat bővebb felvilágosítást.*

## Fogalmi tisztázás

A korai iskolaelhagyás, a lemorzsolódás témakörei úgy kerültek be a mai oktatáspolitikába, munkaerőpiac, foglalkoztatás fogalomköreibe, hogy valódi pontos meghatározásuk megszületett volna. Hirtelen, 2011-ben<sup>38</sup> – bár a szakemberek szerint előre láthatóan – egy-

<sup>38</sup> A Tanács Ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó politikákról  
<http://eur-lex.europa.eu>





szer csak berobban a problémacsomag a politikai, gazdasági vezetők tudatába is. Akkor azonnal elindult a kutatás, fejlesztés a riasztó statisztikai számok láttán. Minden terület igyekezett megfogalmazni definícióit, s mint az a szokásos tanult problémamegoldáskor lenni szokott: elemzéseket, stratégiákat, modellterveket kezdtek készíteni és ezek mentén a jelenséget orvosolni. Rövid időn belül láthatóvá vált, hogy a megszokott stratégiai megoldások nem hoznak eredményt.

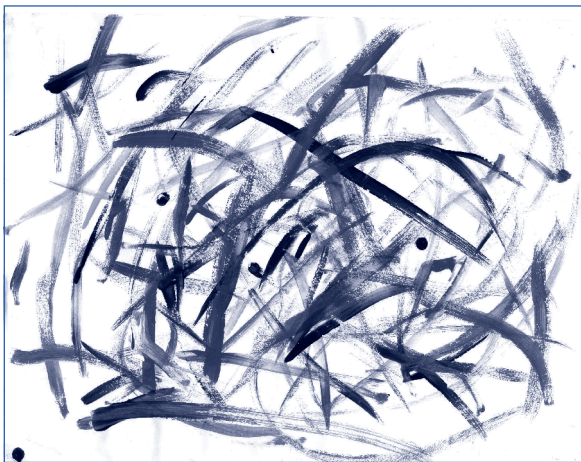
Így születtek meg az Európai elgondolások, melyeket nemzeti stratégiák követtek. Bizonyossá<sup>39</sup> vált, hogy egy rendkívül komplex, összetett és több szektort is érintő problémáról van szó, melyre csak ilyen sokrétű, szektorközi megoldás születhet. Bár a probléma egész Európát érinti, a nemzeti megoldások minden esetben különbözőek, hiszen a gazdaság fejlettsége nagy eltéréseket mutat ebben a térségben.

A terület feltérképezéséhez szükség van arra, hogy definiáljunk néhány folyamatosan használt terminológiát, mint például korai iskolaelhagyás, nem dolgozó és nem tanuló fiatal, vagy lemorzsolódás.

## Korai iskolaelhagyók

Korai iskolaelhagyónak minősülnek azon fiatalok, akik 18–24 éves korosztályban alsó közép fokú végzettség nélkül hagyták el az iskolarendszert<sup>40</sup>.

A megoldáshoz készült egy táblázatos megoldási javaslat, melynek mentén a nemzeti stratégiák kidolgozását ajánlották. Érdeemes áttekinteni a fogalmakat, hiszen mindennapi életünkbe integrálódtak.



Magyarországon is e fogalmi hálón keresztül történt meg a megoldási javaslatok kidolgozása, sajnos a kormányzati elgondolások és a civil szektorban dolgozó segítő szakemberek szakmai együttműködése nem valósult meg.

Az alábbi táblázatban egymás mellé kerülő három fogalom – a prevenció, intervenció és a kompenzáció – nélkül a fejlesztési folyamat nem lesz kezelhető. A megoldások egyediek maradnak, és időszakos javulást hozhatnak csak.

NÉMETH JÁNOS 8.0.

39 A Tanács ajánlása Magyarország 2012. évi nemzeti reformprogramjáról. Európai Bizottság, 2012. 5. 30. COM (2012) 317 final (1061/2013. (II.14.) Korm. határozat Magyarország 2013. évi Nemzeti Reform Programjának előkészítésével kapcsolatos feladatokról.

40 Martonfi György: Korai iskolaelhagyás – Hullámozó trendek. 36-49 o. / EDUCATIO 2014/1





### Kormányzás és együttműködés<sup>41</sup>

nemzeti, regionális és helyi szereplők együttműködése, progresszív megközelítés, helyi és területi adaptáció, fenntartható, elégséges finanszírozás, szektorközi együttműködés, érintettek bevonása, tanulási együttműködés, monitoring és értékelés

### Adatgyűjtés és monitoring

adatgyűjtési rendszerek, az adatok érzékenysége és relevanciája –, rendszeres és átlátható – használata az adatoknak

#### Prevenció (megelőzés)

hozzáférés jó minőségű koragyermek-kori neveléshez, releváns és aktivitásra serkentő tantervek, rugalmas tanulási utak, migránsok és kisebbségek integrálása, problémamentes átmenetek az oktatási szintek között, jó minőségű szakképzés, diákok bevonása a döntéshozatalba, tanárképzés, „egész” iskola megközelítés, kiterjedt pálya-tanácsadási tevékenység

#### Intervenció

hatékony, tényeken alapuló korai jelzőrendszerek, egyéni szükségletekre irányuló figyelem, szakmai támogatási keretrendszer, extrakurrikuláris és iskolán kívüli tevékenységek, tanárok szakmai támogatása, családok és szülők bevonása

#### Kompenzáció

második esély relevanciája és elérhetősége, beszámítás és elismerés, elkötelezettség és kormányzás, holisztikus és személyre szabott megközelítések, rugalmasság a tantervekben, tanárok bevonása és támogatása, kapcsolat a „normál” rendszerű oktatással

A korai iskolaelhagyás egy jelenség, mely a probléma összetettségénél fogva más területekre is rávilágít. Ha megnézzük az adatokat, akkor jól látható, hogy azokon a területeken vannak nagy gondok, ahol igen magas a munkanélküliség. Azok a területek azok, ahol a közmunkán kívül szinte nincs más foglalkoztatás. Ezeken a területeken az emberek a létminimum alatt tengődnek. A reményvesztett családok könnyen kerülnek kapcsolatba a bűnözéssel, a gyors pénzszerezés ígéretét kihasználva. Sokféle túlélési taktika születik meg. A tanulással való kitörés a reménytelenségből, sajnos nem tartozik a preferált stratégiák közé. Itt élnek azok a fiatalok, gyerekek, akiknek a családjában már harmadik, negyedik generáció óta senki sem dolgozik. Nincs minta előttük, hogy reggelente felelősséggel fel kell kelni, munkába, iskolába kell menni annak érdekében, hogy a családnak meglegyen a betevő falatja. Ha egy gyermek nem lát ilyen példát, akkor hogyan várjuk el tőle, hogy helytálljon iskolai környezetben. Megcsinálja házi feladatait és tanuljon, amikor nincs hová leülni, vagy éppen nincs villany, ami mellett tanulni lehetne. Ők potenciálisan veszélyeztetettek. Sok mindenben, de a korai iskolaelhagyásban mindenképpen.

A területen kutatást végzők néhány kiemelt megállapítást is tettek, amikor áttekintették ezt a területet. (Korai iskolaelhagyás – Early School Leaving – ESL<sup>42</sup>). Kutatá-

<sup>41</sup> [www.kormany.hu/download/5/fe/20000/Vegzettség%20nélküli%20iskolaelhagyás%20.pdf](http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/Vegzettség%20nélküli%20iskolaelhagyás%20.pdf)

<sup>42</sup> „A korai iskolaelhagyás mutatója azért növekvő fontosságú, mert egy olyan réteg nagyságát becsüli meg, akinél kockázatos, hogy a munkaerő-piaci és társadalmi integrációjuk egyáltalán megtörténik, és nagy – növekvő – eséllyel maradnak egész életük során, a társadalom peremén, szociális ellátásra szorulva.” (Martonfi György: Korai iskolaelhagyás – Hullámzó trendek. 36-49 o. / EDUCATIO 2014/1)  
(Az ESL a korai iskolaelhagyás angol megfelelőjének – Early School Leaving kezdőbetűiből alkotott rövidítés)





saik szerint komoly következményekkel járhat az, ha valaki kimarad az iskola rendszeréből és nem tanul tovább, nem rendelkezik szakmai végzettséggel. Megállapításaik szerint e fiatalok nagyobb valószínűség szerint válnak munkanélkülivé. Gyakrabban vállalnak bizonytalan, alacsony bérezésért állásokat, és gyakrabban vesznek igénybe szociális ellátásokat. Kimutathatóan nagyobb a kockázata annak, hogy szegénységben, vagy társadalmi kirekesztettségben fognak élni. Megállapították továbbá azt is, hogy a társadalom és a gazdaság szempontjából mindez óriási veszteséget jelent.

## Nem dolgozó, nem tanuló fiatalok /NEET /<sup>43</sup>

Másik fontos fogalom, vagy a mai nyelven indikátor, amivel a lemorzsolódás kapcsán találkozunk. A pontos definíciót itt is a nemzetközi meghatározásból nyertük. Pontosan azok a fiatalok tartoznak ebbe a csoportba az ILO (International Labour Organisation – nemzetközi munkaügyi szervezet) meghatározása szerint, akik nem dolgoznak (munkanélküli), nem tanulnak és a mérést megelőző négy hétben nem vettek részt képzésben. Ez természetesen formális és nem formális képzést is jelent. Ezeket az adatokat az EUROSTAT munkaerőpiaci felmérésein keresztül határozzák meg.

Azt láthatjuk a statisztikai adatokból, hogy Magyarországon nem túl jó a helyzet. A jelenlegi elemzések 15%-os adatot mutatnak, ami magasnak számít. Természetesen nem vagyunk egyedül ezzel a problémával. Regionális adatok nehezen hozzáférhetőek, és korlátozottan állnak rendelkezésre.

## Lemorzsolódás

A harmadik fogalom a lemorzsolódás<sup>44</sup> fogalma. Az elemzésből<sup>45</sup> látjuk, hogy ez a fogalom elsősorban a szakképzés területén jelenik meg. Fontos kiemelni, hogy ez nem a képzési forma hibája, hiszen nem az készítette fel a gyerekeket az előtte lévő években. A probléma ezen a területen csapódik le. Megszűnik a tankötelezettség, s azok a fiatalok, akik az iskolarendszert egy folyamatos kudarcként élik meg, az első adandó alkalommal el is hagyják azt. Az évek során belőlük válik majd a nem dolgozó, nem tanuló fiatal és a tartós munkanélküli is.

43 „A problémakör mérésére kialakított NEET elnevezés a '80-as évek angol irodalmából származik, ahol az ifjúsági munkanélküliség mérésénél pontosabb mérőeszközt kívántak meghatározni a *társadalmilag hasznos tevékenységet nem folytató fiatalok létszámának* becsléséhez. Az angolszász országok az OECD közvetítésével az EU is átvette ezt a fogalmat ma már a társadalmi befogadás, vagy az oktatási rendszer sikerességének a foglalkoztatáspolitikai eredményeinek mérésben is használják. Az EU-ban jelenleg a 15–24 év közöttiekre terjed ki a fogalom, amelyet 2010-től a Foglalkoztatási Bizottság (EMCO) tett a közösségi foglalkoztatáspolitikai egyik mérőszámává. Az indikátor a munkaerőpiacon sérülékeny összes fiatal számba veszi (innen az elnevezése: *young people neither in employment nor in education and training*). Tehát Magyarországon a KSH által felvett munkaerő-felvétel (MEF) mért ifjúsági munkanélküliek mellett tartalmazza az iskolarendszerből kiesett a munkaerőpiacon/felnőttképzésben (tanfolyamon) nem résztvevő fiatalokat is. Lényegében a NEET nem más, mint egy ifjúsági létlenségi arányszám.” Eurofound 2012.

44 Lemorzsolódott tanulónak tekintjük azt a tanulót, aki az előző év azonos napján a tanulói nyilvántartásban szerepelt, a tárgyév október 1-én már nem volt tanulói nyilvántartásban (megszűnt a tanulói jogviszonya), és nem szerzett középfokú végzettséget. [http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelstudomany\\_2015\\_3\\_31-47.pdf](http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelstudomany_2015_3_31-47.pdf)

45 A „lemorzsolódás” értelmezéséről ld. Mártonfi György: *A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzés-politikában*. In Fehérvári, Anikó (szerk.) Szakképzés és lemorzsolódás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 2008.



## Egyéni Átvezetési Terv

A Magyarországi Evangélikus Egyház bővülő oktatási rendszerében egyre több, már óvodás korában is nehéz helyzetben lévő gyermek jelenik meg. Apró jelenségekből tudjuk ezt, mint például az óvodában ingyen étkezők arányából. Közösen gondolkodnunk kell arról, hogy mit tehetünk mi ezekben a helyzetekben. Különösen nagy a lehetőség azokban az összetett intézményeinkben, ahol az óvodától az érettségiig kísérjük a gyerekeket. Ahol már kis korban elkezdhetjük a hátrányok kompenzálását, megvalósítva ezzel egy prevenciós tervet. Itt dolgozhatunk ki olyan modelleket, jó gyakorlatokat, melyekkel a többi intézményt is megsegíthetjük.

Egy ilyen modell lehet az Egyéni Átvezetési Tervek kidolgozása, intézményi alkalmazása.

Az egyéni átvezetés – ha magyarázni szeretném a fogalmat – egy folyamat. Egy jó esetben mindenképpen bekövetkező lépés megsegítését jelenti. Egyik nevelési-oktatási formából a másikba. A következő átmenetek lehetségesek:

Az Egyéni Átvezetési Terv célja egy olyan „eszköz” létrehozása, melyben a gyermek, tanuló, a diák múltját, jelenét és elképzelt jövőjét jegyezzük fel, dokumentáljuk. Természetesen az iskolai fokok között más és más kerül a középpontba, de minden esetben óriási segítség a pedagógusoknak, ha pontos információval rendelkeznek egy adott gyermekről. Látják azokat a fejlesztéseket, méréseket, melyeket a gyerekekkel már felvettek, illetve végigcsináltak. Magasabb iskolafokokban pedig egy-egy pályaorientációs mérés eredménye, a tanuló saját elgondolásai, a szülő elképzelései s a pedagógus tapasztalatainak összevetése segíthet a jó szakma kiválasztásában. Minden szereplő számára átlátható és követhető rendszert állíthat fel. Az Egyéni Átvezetési Terv további célja mindenképpen az esélynövelés, a tanulási sikeresség. Fontos itt kiemelni, hogy azonosítanunk kell a meglévő kompetenciákat és motivációkat, melyet a szakemberek összevetnek a követelményekkel. E cél eléréséhez egy mérési rendszer működtetése szükséges, melyen megjelennek az erősségek és a gyengeségek. Ebből kiindulva lehet a reális célokat meghatározni. A kívánságokat a realitáshoz közelíteni.

Itt nem szabad elfeledkeznünk a család és a szülők részvételének kiemelt fontosságáról. Nem képzelhető el sikeres átvezetés a szülők és a család aktív részvétele nélkül. Nekik is látniuk kell a képességprofil, a nehézségeket jelentő kompetenciahiányokat, s közösen kell azt a stratégiát kidolgozni, mely minden fél számára elfogadható és végigvihető.

Pontokba rendezve a következőket jelenti az Egyéni Átvezetési Terv:

- ◆ Elképzelések, gondolatok a gyermek/ diák helyzetével kapcsolatban
- ◆ Elérendő célok meghatározása. A célokkal kapcsolatos megállapodások



- ◆ Rögzített fejlesztési, oktatási-nevelési (képzési) stratégiák
- ◆ A gyermek, diák, fiatal bármely időpontban tapasztalható fejlődésének áttekintő dokumentumai (későbbi visszatekintést lehetővé téve)
- ◆ Mérések, lekérdezések eredményei és az ebből elkészített elemzések.

Ebből következik, hogy az Egyéni Átvezetési Terv az átmenetre koncentrál. Átmenetre az óvodából az iskolába, az általános iskolából a középiskolába, a középiskolából a felsőoktatásba vagy a munka világába.

Az átmenetet minden esetben gondosan terveznünk kell. Az átmenet tervezése azokat a speciális elveket követi, melyek egybeesnek az átmenet céljaival, tiszteletben tartják az adott családot, annak értékrendjével és jellemzőivel egyetemben. A különbözőségeket rögzítve és figyelembe véve tervezi a folyamatot. Az átmenet rövidebb vagy hosszabb ideig tarthat, attól függően, hogy milyenek a gyermek/ diák/ fiatal szükségletei, lehetőségei, erősségei.

Fontos meghatározni az Egyéni Átvezetési Terv tervezési folyamatának irányelveit.

A kiemelt figyelmet igénylő, lemorzsolódás veszélyének kitétt, sajátos nevelési igényű gyermek/diák/fiatal életkorának megfelelően aktív részt kell, hogy vállaljon a tervezésben!

A családot minden esetben be kell vonni a folyamatba!

A tervezés egy folyamat, melynek rugalmasnak kell lennie.  
Reagál a tapasztalatokra és az eredményekre.

A folyamat szereplői és intézményei között szoros együttműködésnek kell lennie, és „együttműködésen” kell alapulnia!

Röviden összegezhetjük tehát, hogy az Egyéni Átvezetési Terv egy olyan dokumentumgyűjtemény, amely rögzíti az egész folyamatot, amely rugalmas és mindenben igyekszik igazodni a család, a gyermek/diák/ fiatal elképzeléseikhez, s az elért eredményekhez.

Egyéni Átvezetési Terv tartalma:

- ◆ Gyermek/diák/fiatal elképzelései
- ◆ Szülői elgondolások
- ◆ Óvónő, osztályfőnök/mentortanárr jellemzése – Tanuló portréja
- ◆ Pályaválasztási érdeklődésvizsgálat leírt tapasztalatai (általános iskola és középiskola esetében)
- ◆ Külső munkahelyeken folytatott látogatások eredményei (általános iskola és középiskola esetében)
- ◆ Módszerek és eszközök gyűjteménye, melyek az átmenet egyéni folyamatát biztosítják
- ◆ Egyéni fejlesztési terv

- ◆ Elérendő célokra vonatkozó megállapodások (szülővel, tanulóval, befogadó iskolával)
- ◆ Megbeszélte feladatok / akcióterv

Az intézményeknek saját profiljukra kell alakítani a tartalmakat és a formát. Természetesen, amely intézményben sajátos nevelési igényű gyerekeket is nevelnek-oktatnak, ott kiemelten fontos lenne e módszer működtetése. Természetesen minden gyermek számára előnyös, de a gondokkal, magatartási problémákkal, tanulási nehézségekkel, zavarokkal küzdő tanulók esetében hozzájárulhat ahhoz, hogy reális énképe kialakuljon, s az iskolai évek végén jó választás születhessen. Egy jó szakmaválasztás a későbbi sikeres társadalmi integráció alapja.

Ezzel a példával kívántam bemutatni egy lehetőséget a sok közül. Mivel a probléma összetett és sok esetben egyéni, a megoldásoknak is hasonlatosoknak kell lennie.

## Zárszó

A mi evangélikus intézményrendszerünk lehet egy olyan nevelési-oktatási rendszer, ahol a gyerekek az oktatás és a családok, a gyülekezetek segítségével, a megfelelő támogatást megkaphatnák ahhoz, hogy nehéz helyzetükből kilábalhassanak.

Végezetül álljon itt néhány mondat egyházunk készülő nevelési és oktatási stratégiájából: „A Magyarországi Evangélikus Egyház nevelési és oktatási intézményeinek küldetése, hogy a rábízott fiatalokat az evangélikus hagyomány szerint felelős és elkötelezett krisztusi szabadságra nevelje, magas színvonalon fölkészítse őket egyéni élethivatásukra, és azon munkálkodjék, hogy otthonra leljenek a teremtett világban és az Egyház közösségében, Isten okos, hű és megtartó szeretetének jelei legyenek a világban.”

### Majorosné Lasányi Ágnes

Gyógypedagógus, humánszervező. 1964-ben született Pápán. Iskolai tanulmányai befejezésével első diplomáját tanítóként szerezte. További tanulmányok következtek, így francia szakot végzett Nyíregyházán, majd a Bárci Gusztáv Gyógypedagógiai tanárképző főiskolán diplomázott.

Férjével Ceglédre költözve az ottani gyógypedagógiai intézményben kezdett dolgozni, amelynek később n évig igazgatója lett. Később dolgozott Kecskeméten, ahol iskolai és szakiskolai intézményegység-vezető volt. Tevékenykedett a Ceglédi Térségi Integrált Szakképző Központ megalakításán

és működtetésén, a szakképzési társaság tagjaként a sajátos nevelési igényű tanulók szakképzésének átalakításán, szakmai programjainak kialakításán. Több szakmai szervezet és alapítvány tagja, vezetője. Több mint húsz éve dolgozik szakértőként. Szakvizsgázott, egyetemi diplomáját Pécsen szerezte.

2014. szeptember elseje óta az Evangélikus Pedagógiai – szakmai Szolgáltató és Továbbképző Intézetben dolgozik, 2014. november 24. óta annak vezetőjeként. A ceglédi gyülekezet tagja, presbiter – másodfelügyelő.



Mandák Csaba

# Hátrányos helyzetű, kirekesztődés veszélyének kitett tanulókkal való eredményes foglalkozás segítő attitűdje

Szeretnék elindítani e cikkel egy közös gondolkodást egy olyan témában, aminek a jelenlétét gyakran észre sem vesszük a hétköznapokon. A hátrányos helyzetű, kirekesztődés veszélyének kitett gyermekek és fiatalok egyre nagyobb mértékben vannak jelen a környezetünkben, a közösségeinkben. Nehézségeik, problémáik „eredményét” sokszor csak évek múltán a kisiklott életutakban, a „kibontakozatlan” tehetségekben, a felbomló családok tragédiáiban tapasztaljuk.

Azok a gyerekek (családok) akik hátrányba kerülnek (hátrányba születtek), vagy ki vannak téve a kirekesztődés veszélyének, ha nem teszünk értük valamit, előbb-utóbb „lemorzsolódnak”, elmaradnak mögöttünk az úton, és elveszítjük Őket...

## Hátrányos helyzet, halmozottan hátrányos helyzet

A hátrányos helyzet mint kifejezés a hatvanas években szociálpolitikai fogalomként indult útjára (Liskó, 1997), később megjelent a társadalomtudományi területen is, napjainkban pedig a pedagógia használja a leggyakrabban. Definícióként azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, amelyek a tanulók bizonyos részénél az iskolai előrehaladás szempontjából kedvezőtlen helyzetet teremtenek.

Ezek leginkább a következő tényezőkkel ragadhatók meg:

- ◆ szülők alacsony iskolázottsága,
- ◆ alacsony jövedelem,
- ◆ instabil családi környezet,
- ◆ eltartottak magas száma,
- ◆ mikrokörnyezet devianciája,



- ◆ család hiánya,
- ◆ kisebbségi vagy etnikai helyzet. (Papp, 1997)

Az ilyen hátrányokkal induló gyerekeknek az átlagnál kisebb esélyük van arra, hogy a szüleiknél magasabb társadalmi pozícióba kerüljenek.

A hátrányos helyzetű tanulók oktatásában megkülönböztetetten nagy a közösség (és az állam) felelőssége, mivel a hátrányos helyzetű gyerekek mögött nem áll érdekérvényesítésre, az iskolai szolgáltatások kiegészítésére és kompenzálására képes család.

A hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó pedagógusoknak az átlagnál nehezebb pedagógiai feladatokkal kell megbirkózniuk azért, hogy az iskola részben kompenzálni tudja a családból származó hátrányokat. Tanulási eredményvizsgálatok<sup>46</sup> kimutatták, hogy az iskola nem csak újratermeli, de fel is erősíti a társadalmi egyenlőtlenségeket. Hazánkban a legmagasabb és a legalacsonyabb teljesítményű osztályok tanulóinak átlagos fejlettsége között 4-6 évi fejlődésnek megfelelő eltérés van, azaz a tanulók közötti eltérések hatalmasak (Csapó, 2003). A PISA-vizsgálatok is megmutatták, hogy a vizsgálatban részt vett országok közül hazánkban hat a legerősebben a család „kulturális tőkéje” a gyerekek teljesítményére.<sup>47</sup>

Az állam a maga felelősségét fel- és elismerve jogszabályokon keresztül igyekszik el látni a maga feladatait. Ezek fényében ma Magyarországon hátrányos helyzetű (HH) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll:

1. A szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik.
2. A szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha aktív körűk ellátására jogosult vagy álláskeresőként nyilvántartott személy.
3. A gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált városfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.

Halmazottan hátrányos helyzetű (HHH):

1. Az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében a hátrányos helyzetre meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll.
2. A nevelésbe vett gyermek.<sup>48</sup>

<sup>46</sup> Gazsó Ferenc (1971): Mobilitás és iskola/Társadalomtudományi Intézet, Budapest; Andor Mihály-Liskó Ilona (2000): Iskolaválasztás és mobilitás / Iskolakultúra, Budapest; Kelemen Elemér (2003) A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatáspolitikai konzekvenciái / Új Pedagógiai Szemle.

<sup>47</sup> Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban / Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit / [www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf](http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf)

<sup>48</sup> A 2013. évi XXVII. törvénnyel módosított A szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény 67/A § alapján.



A jogszabályi meghatározásban sok szempont (de koránt sem minden!) visszaköszön a szociológiai megközelítésből. Ami viszont különösen lényeges, hogy a törvény által meghatározott HH-, HHH-státuszt hivatalos okmányokkal kell bizonyítani, és a gyermek csak a különböző hatóságok egymástól eltérő eljárásrendjében beszerzett okmányok bemutatása után válik jogosulttá az állam által biztosított kedvezményekre. Mint ahogy korábban rámutattunk a „hátrányos helyzetű gyerekek mögött nem áll érdekérvényesítésre, az iskolai szolgáltatások kiegészítésére és kompenzálására képes család”, ezért nagyon sok valóban hátrányos helyzetű gyermek, bizonyító erejű hivatalos okmányok hiányában, nem részesül sem kiemelt figyelemben és a szükséges segítséget sem kapja meg.

## Szocializáció

A szocializáció olyan tanulási folyamat, amely a születéstől a halálig tart. A szocializáció nem más, mint a „társadalomba való beilleszkedés folyamata, amely során az egyén megtanulja megismerni önmagát és a környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat.” (Bagdy, 1986)

Ebben a folyamatban a gyermek azokat a normákat, értékeket, hagyományokat, nézeteket, attitűdöket sajátítja el, amelyek az adott kultúra, közösség sajátjai. A szocializáció abban a környezetben kezdődik, amelybe az ember beleszületik. A szocializáció első színtere a család, a későbbiekben pedig egyre nagyobb szerepe lesz a tágabb környezetnek, a kortársaknak, az óvodának, az iskolának, az egész közösségnek. Az elsődleges szocializáció tehát a családban történik meg, erre építhetünk pedagógusként az óvodában, majd később az iskolában...

## Közös megfontolásra

### 1. Hátránykompenzáció

A hátránykompenzáció leghatékonyabb módja a megelőzés. Hiába akarunk az elsődleges szocializációra építeni az intézményes nevelésben, ha az a családban (akár csak az együtt töltött kevés idő okán) nem, vagy csak alacsony mértékben valósul meg. Az egész közösség érdeke, hogy ezekre a szocializációs folyamatokra ráerősítsünk.

Nemzetközi példák mellett a hazai tapasztalatok is azt mutatják, hogy az iskola, az intézményi nevelés térben és időben való kiterjesztése nemcsak hosszú távon, hanem szinte azonnal megjelenő eredményeket generál. Megfelelő szocializáció nélkül – azok nélkül a szociális kompetenciák nélkül, amelyeket a szocializációs folyamatokban kellene megszerezniük a gyerekeknek – a hagyományos iskolai feladatok (ismeretátadás, tehetség kibontakoztatása stb.) ellátásának is csökken az esélye.





Nem lehet feladni, lecserelni az ismeretátadás, tudásbővítés feladatát, de jelen körülmények között megvalósítani is egyre nehezebb. Nem nagyon látszik más út, mint térben és időben kiterjeszteni az intézményes nevelés feladatait, és ezeket jól ötvözni, „összegyúrni” a hagyományos feladatokkal.

**A hátrányos helyzetről való gondolkodásunk középpontjában ne a célzott hátránykompenzáció játssza a fő szerepet, hanem a szocializációs folyamatok megerősítését célzó nevelési-oktatási rendszer kialakítása, megerősítése.**

## 2. Nagylelkű megközelítés

„Mert éhes voltam és ti ennem adtatok; szomjas voltam, és ti innom adtatok; idegen voltam, és ti befogadtatok.” (Mt 25,35)

Sokszor a gyerekek, a családok számára is megalázó – vagy legalábbis így élik meg –, amikor ki kell váltani a jogosultságot igazoló hivatalos dokumentumokat. Ezért előfordulhat, hogy „nem járják ki” a papírokat. Ennek következtében pedig a gyerekek sokszor éhen maradnak... Vagy nem jönnek el osztálykirándulásra, táborba, mert nincs papucsuk...

Elsősorban a gondolkodásunkat kell megváltoztatnunk. Amikor haragszunk azokra akik „jogosulatlanul” vesznek igénybe segítséget, olyanokat is távol tarthatunk a segítségtől, akiknek viszont kiemelten szüksége lenne rá. Ezért is inkább azt javasoljuk, álljunk nagylelkűen a probléma megoldása mellé, és inkább kapjon három olyan gyermek is ételt, aki maga is meg tudná venni, minthogy egy is éhen maradjon...

Már Magyarországon is van olyan büfé, ahol kint a felirat: „Ha éhes vagy és nincs pénzed, gyere be bátran, egy zsíros kenyeret mindig tudunk kenni Neked!”. Már Magyarországon is vannak olyan kávézók, éttermek, ahol azok, akik ezt megengedhetik maguknak, akkor is két kávét, két reggelit fizetnek ki, ha egyet fogyasztanak, hogy ha bejön valaki, akinek nincs rá pénze, aznap ő is reggelizhessen. Evangélikusként

HORVÁTH NINETT 5.0.





legyünk mi a példa a társadalom egésze számára, hogy rendszerszinten is megvalósítható az a gondolkodás, aminek két szó áll a középpontjában: szeretet és törődés.

**A hátrányos helyzetű gyerekekről való gondolkodásban ne szűkítő rendszereket alkalmazzunk (t.i. csak az kaphat ingyen ebédet, aki dokumentumokkal igazolta, hogy jogosult rá), inkább főzzünk mindig 10 adaggal többet...**

### 3. Címkék nélkül

A törődés és a szeretet nem valósulhat meg úgy, hogy – megtörtént eset – az osztályfőnök azt kéri a gyerekektől, hogy tegyék fel a kezüket a HH-sok, mert nekik nem kell pénzt behozniuk a múzeumi belépőre, mert az majd az IPR pénzből lesz kifizetve...

Ha a hátrányos helyzet fogalmát alapvetően a szocializáció témakörében értelmezzük, akkor már nagy lépést teszünk afelé, hogy ezek a címkék ne kerüljenek be a gyerekek közé. Azt pedig valószínűleg nem kell magyaráznunk, hogy mindent el kell követnünk, hogy ne kerüljenek címkék a közösség egyes tagjaira. A HH- és HHH- adatokra valójában a rendszernek van szüksége, hogy megfelelően tudja szervezni, csoportosítani az erőforrásokat.

**A HH és HHH fogalmakat a törvényi meghatározás mellett, elsősorban a fizikai, anyagi hátrány tekintetében alkalmazzuk és hozzuk ki az osztálytermek, az iskolai napi gyakorlat világából. Ezek legyenek rendszerszintű fogalmak, a rendszerek megszervezéséhez adjanak támpontokat.**

### Felhasznált irodalom

BAGDY Emőke (1986): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

CSAPÓ Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 8. sz. 107–117.

LISKÓ Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 6. 1. sz. (<http://epa.oszk.hu/01500/01551/>) 60–73.

PAPP János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 6. 1. sz. (<http://epa.oszk.hu/01500/01551/>) 3–7.



Mandák Csaba

Alapvégzettsége szerint földrajz szakos általános iskolai tanár. A Pécsi Tudományegyetemen szerzett pedagógiából egyetemi diplomát. A tanítás mellett trénerként, közoktatási szakértőként kezdett el dolgozni. Több mint harminc éve foglalkozik a nevelés-oktatás különböző területeivel pedagógusként, iskolaigazgatóként, kutatási iroda vezetőjeként. Tananyagíróként, lektorként, trénerként közreműködött

különböző HEFOP- és TÁMOP-programok fejlesztésében, a Szakiskola Fejlesztési Programban. Három évet dolgozott a for-profit szférában marketing területen. Pedagógiai, államigazgatási, marketing és minőségügyi végzettségekkel rendelkezik. Munkái és civil tevékenysége során mindig kiemelt figyelemmel fordult a nehéz helyzetben lévő gyerekek, családok felé. Számítalan felzárkóztató, esélyteremtő programban dolgozott, dolgozik.



# Döntés

*Minden pillanatban döntünk. Döntéseinkre számos dolog van hatással. Befolyásolja döntésünket motivációnk, várakozásaink, az elérhető információk, a rendelkezésre álló idő, az eldöntendő kérdés komplexitása, személyes jellemvonásaink és értékrendünk, döntéshozatali hatáskörünk és nem utolsósorban kockázatérzékenységünk.*

## A döntés fogalma

A döntés, formálisan választást jelent alternatívák között. Az alternatíva legalább két különböző cselekvési, választási lehetőségre terjed ki, ahol a nem-cselekvés is a lehetőségek közé tartozik.

A döntés objektív kényszer, amelynek tünete a probléma, forrása a célok és az adottságok közötti ellentmondás. A döntés mindig jövő-orientált irányultságot fejez ki a jelenben.

A megalapozott döntéshez tudnunk kell, hogy mit akarunk elérni, hova akarunk eljutni (célok), és hogy hol vagyunk most, mi a kiindulópont (jelenlegi adottságaink).

A döntés további ismérve a döntési akarat fontossága és a döntéshozó tudata. Impulzív, indulatszerű vagy ösztönös cselekvés esetén tehát nem beszélünk tudatos döntésről.

Maga a döntés lényegében két mozzanatból áll: mérlegelés: az alternatívák összehasonlítása; ítélet: választás.

A mérlegelés során történik a terv- és tényinformációk összehasonlítása valamilyen algoritmus alapján. A tényinformációk a jelenlegi, a tervinformációk az elérni kívánt helyzetről informálnak.

A döntéshozóknak számolniuk kell az alábbi korlátokkal:

- ◆ célkorlát: mindig csak a jelentős célokat tudjuk kezelni
- ◆ erőforráskorlát: a döntés időbe, pénzbe kerül
- ◆ hierarchiakorlát: nem hagyható figyelmen kívül, hogy kinek a számára döntünk, készítünk elő döntést
- ◆ kompetenciakorlát: nincs meg a szükséges képesség, szakértelem
- ◆ módszertani korlát:
  - észlelési korlát: nem képes észlelni a döntési helyzetet
  - felismerési korlát: nem képes felismerni a problémát

- méréskorlát: nem megbízhatóak az adatok
- kommunikációs korlát: nem értik egymást a résztvevők

## *A döntéshozatal jellemzői és nehezítő tényezői*

A döntéshozatalt több tényező összessége alakítja. A döntéshozó egyrészt *rationálisan* mérlegel, mivel minden esetben a racionális döntéshozatal elérése a cél, ami azt jelenti, hogy az erőforrások, felkészültség figyelembevételével az egyes döntési alternatívákhoz tartozó kimenetek értékeliük. A legtöbb esetben azonban csak *korlátozott racionalitásról* beszélhetünk. Az elhatározásokat sokszor *szubjektív* tényezők is befolyásolhatják. A döntések kidolgozása során gyakran alkalmazunk *intuitív megközelítést*, ahol becslésekre, megérzésekre vagyunk utalva.

Egyes körülmények nemcsak megnehezítik, de akár el is lehetetlenítik a döntések végrehajtását:

- ◆ információhiány a jövőre vonatkozóan
- ◆ megbízhatatlan információ
- ◆ több célnak való együttes megfelelés
- ◆ többszereplős döntéseknél: több személy célrendszere, érdeke
- ◆ több forgatókönyv készítése: a környezet gyors változásával számol, mivel más-más környezet, eltérő döntést és akciótervet igényel.

## *Döntési hatáskör, felelősség*

A hatáskör beosztás, vagy egy szervezetben, csoportban elfoglalt szerep, amiből adódóan a személy jogosult, sőt köteles egy célt elérni, egy tennivalót elvégezni. Az a terület, amelyre hatással vagyunk.

Alapvetően egy szervezet meghatározza, hogy egy adott pozícióhoz, feladathoz milyen hatásköröket, felelősségi köröket rendel. Ezeket a munkaköri leírásban rögzíti.

## *Döntés-előkészítés*

A döntés-előkészítés olyan kutatási vagy adminisztratív tevékenység, amelynek az a célja, hogy a döntéshozó elé szakmailag megalapozott javaslatok kerüljenek.

A megalapozott döntéshez tudnunk kell, hogy „mi van” és „mit akarunk elérni”, valamint azt, hogy az előző ismereteket, döntési információkat hogyan tudjuk összevetni és az összevetésből az aktuális tennivalót levezetni.

A döntés előkészítésnek két eleme van:

- ◆ a tervinformáció az elérni kívánt állapotról
- ◆ a tényinformáció a meglévő állapotról



## Döntést befolyásoló viselkedéstípusok

A belső harmónia legfontosabb alapjai az egyén önfogadása, önbizalma, valamint a mások irányában – vagyis az egyént körülvevő környezet irányában – való hasonló elfogadás és bizalom. Ezen attitűdök meghatározzák, hogyan észleli az egyén a különböző helyzeteket, és jellemző viselkedéssjegyek kialakulásához vezetnek.

A viselkedés 3 fő típusa: az alárendelődő (nem-asszertív); agresszív (nem-asszertív); asszertív. Nézzük meg ezeket részletesebben is!

### Alárendelődő a viselkedésünk

- ◆ amikor meggyőződésünk ellenére eleget teszünk mások kéréseinek;
- ◆ amikor nem juttatjuk kifejezésre igényeinket, ötleteinket, érzéseinket.

### Agresszív a viselkedésünk

- ◆ amikor kifejezésre juttatjuk igényeinket, ötleteinket, érzéseinket, és ezzel háttérbe szorítjuk mások igényeit, ötleteit, érzéseit, vagy nem veszünk azokról tudomást;
- ◆ amikor problémák és hibák miatt másokat hibáztatunk;
- ◆ amikor gúnyolódó, leereszkedő vagy ellenséges attitűdöt mutatunk.

### Asszertív a viselkedésünk

- ◆ amikor kifejezésre juttatjuk igényeinket, ötleteinket, érzéseinket, annak elismerését is kifejezve, hogy másoknak joguk van ugyanezt tenni.

Az asszertivitás tanulható, fejleszthető, s elsajátítása elősegíti és megkönnyíti a konfliktushelyzetek megoldását. Asszertív készségeket minden vezető és nem vezető munkatárs egyaránt remekül használhat a kérések előterjesztésekor.

## Konfliktuskezelés a döntési folyamatban

Hogyan kapcsolódik a döntéshozatal és a konfliktuskezelés? Ahogy eddig láttuk, a döntés olyan helyzet, amelyben választanunk kell alternatívák között. A konfliktus pedig két vagy több fél (egyének, csoportok, szervezetek) között végbemenő dinamikus folyamat, amely önmagában nem jó vagy rossz, helyes vagy helytelen, hanem természetes velejárója annak a ténynek, hogy emberek kapcsolatban vannak egymással, kommunikálnak egymással, közösen oldanak meg feladatokat stb. Ha elfogadjuk a fenti állítást, akkor megállapíthatjuk, hogy minden döntési helyzet konfliktushelyzet.





Nézzük meg ezzel a szemlélettel, hogy mit tehetünk akkor, amikor döntünk:

- ◆ elkerülhetjük a helyzetet, elodázhathatjuk a döntést,
- ◆ alkalmazkodhatunk a helyzethez, elfogadhatjuk, hogy más irányít,
- ◆ irányíthatunk, versenyezhetünk, akarhatunk nyerni,
- ◆ kereshetünk kompromisszumot,
- ◆ kereshetünk olyan megoldást, amelyet minden fél maximálisan jónak tart, azaz konszenzust.

Pontosan ugyanezeket a módokat alkalmazhatjuk konfliktushelyzetekben. Mind-egyik megoldás nagyon jó lehet, csak az adott helyzethez mérten kell alkalmazni.

## Tárgyalási stílusok

A döntés-előkészítés és a döntéshozatal folyamatában is vannak olyan pontok, amikor tárgyalnunk kell az érintettekkel. Nagyon fontos, hogy a tárgyalás akkor lesz eredményes, ha adottak a feltételek és sikerül elérni, hogy a résztvevők megbeszélése az érdekek mentén haladjon.

Tárgyaláson nem (csak) a hagyományos értelemben vett egyeztető megbeszéléseket értjük, hanem minden olyan, két, vagy többoldalú, közvetlen vagy indirekt kommunikációs helyzetet, amelynek célja valamilyen probléma megoldása, az álláspontok kölcsönös ismertetése és megértése.

A tárgyalás feltételei

- ◆ kölcsönösen függő viszony, minden résztvevőnek érdekében áll a beszélgetés;
- ◆ elegendő befolyás vagy „hatalom” a résztvevők részéről, azaz van hatásuk a folyamatra;
- ◆ sürgösség érzete vagy határidő miatti időnyomás, azaz szükséges valamilyen döntést hozni;
- ◆ tárgyalásra alkalmas kérdések;
- ◆ a téma jól körvonalazható, nem túl tág és nem túl egyértelmű;
- ◆ minden résztvevő tudja, miért van ott ő, és miért a többiek.

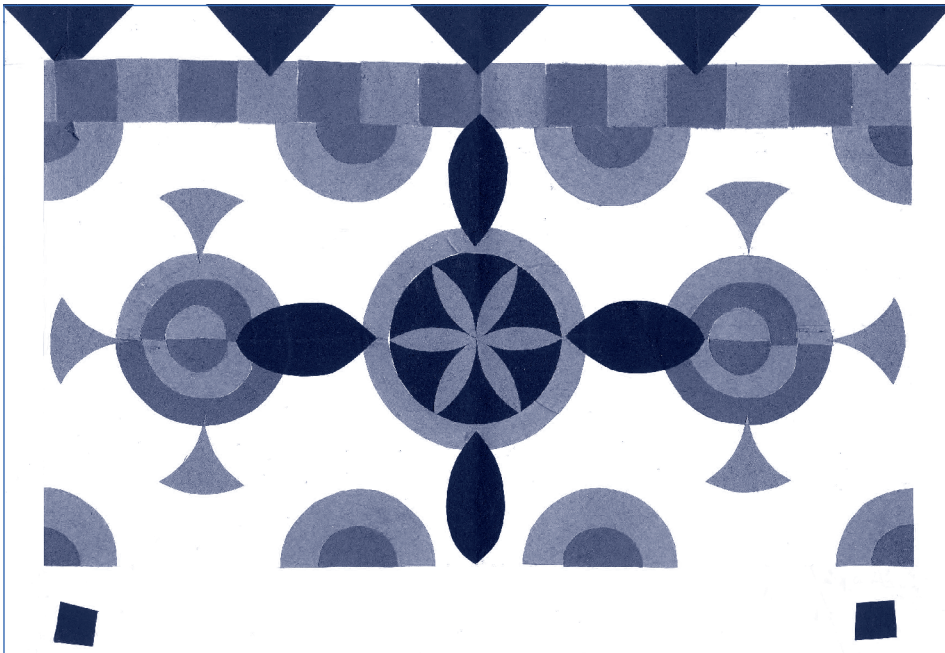
Alapvetően két tárgyalási típust különböztethetünk meg:

- ◆ pozícionális alku;
- ◆ érdekalapú tárgyalás.

Mindkettőt érdemes ismernünk: az egyiket azért, mert általában azt használjuk (jól vagy rosszul alkalmazzuk), leginkább erre vagyunk szocializálva, és a konfliktus eszkalálódása során óhatatlanul is ez a stratégia kerül előtérbe; a másikat pedig azért, mert a jó megállapodáshoz, tartós együttműködéshez ezt a tárgyalási módot kell használnunk.







VARGA LILI 7.O.

## Jó döntés

„Kedvenc bécsi kávézójában üldögélve egy barátja szólította meg Johannes Brahmsot, hogy megkérdezze tőle, mivel töltötte a napját.

– A szimfóniámon dolgoztam – hangzott a válasz. – Reggel hozzáadtam egy nyolcad hangot, aztán délután kitöröltem.”

Ezt a színes kis anekdotát ennek a tanulmánynak az írása közben találtam, és rendkívül megtetszett. Akkor is el lehet rajta gondolkodni, ha csupán csak anekdota lenne, kevés valóságtartalommal. (Bár Brahms sokszor dolgozta át műveit, külső véleményeket is figyelembe vett és saját maga is rendre megkérdőjelezte korábbi alkotásait.)

Egyszerűen el kell ismerni a hibázást is a munka részének. Brahms úgy vélte, egész nap dolgozott, még akkor is, amikor valami olyat tett, amit később helytelennek minősített. Adott időt a „hibás” próbálkozásnak is, majd ugyanúgy szánt időt a hiba kijavítására is. Tanult mindkettőből.

Nincs általános szabály arra, hogyan kell helyesen dönteni. Aki biztosabb magában, az gyorsabban választ. Aki meditatívabb, az szereti jobban átgondolni a dolgokat, mielőtt végleges elhatározásra jut. Sokan, mivel hosszabb ideig mérlegelnek, határozatlan embernek tartják magukat, pedig inkább nevezhetjük alaposnak őket.





Mindegy, milyen módszer alapján döntünk, a felelősséget soha ne hárítsuk másra! Gyakran mondjuk, hogy majd az idő megoldja, és várjuk, hogy történjen valami, ami hozzásegít minket a döntéshez. Tény, hogy az idő segít, de a dolgok nem fognak maguktól megoldódni. Tanácsos a várható előnyöket és hátrányokat lejegyezni egy papírra, és a kellő időben meghozni a döntést.

A felelősségvállalás a legfontosabb ebben a kérdésben.

A döntés pillanatában érezzük, hogy az adott döntés jó vagy rossz. De a jövő fogja eldönteni, hogy pontosan milyen hatása van a döntésünknek.

Mint azt korábban írtam, döntésünket meghozhatjuk gyorsan, lassan, körültekintően vagy kevés információval, magunktól vagy valamilyen kényszer hatására.

De a döntés után van még feladatunk:

- ◆ ellenőrizni
- ◆ visszamérni
- ◆ szükség esetén változtatni.

## *Humán tényező, avagy a racionális és emocionális döntések*

A klasszikus közgazdaságtani elmélet szerint az emberek minden olyan alkalommal, amikor dönteniük kell, igyekeznek racionálisan átgondolni lehetőségeiket.

A valóságban sokszor nem eszerint cselekszünk, mert a választást már az is befolyásolja, hogy hogyan tárják eléink az opciókat. Egy műtét vonzóbbnak tűnik, ha úgy szerzünk tudomást róla, hogy 40% valószínűséggel sikeres lesz, mint hogy ha úgy, hogy 60% az esély rá, hogy sikertelen lesz.

Az érzelmeknek nyilvánvaló szerepük van mind a munkánkban, mind a mindennapi életünkben. Fontos, hogy felkészültek és tudatosak legyünk döntéseink során és soha ne felejtjük el, hogy akkor is döntünk, amikor nem döntünk.



**Illyés Katalin**

Jelenleg mediátorként és trénerként dolgozik. Fizika – technika szakos tanárként kezdte pályafutását. Később pedagógusok képzésével foglalkozott, amit banki tréneri, képzési és fejlesztési vezetői szerep követett. Élete során rengeteg döntést hozott, és meg van győződve arról, hogy mindegyik jó volt, mert mindegyikből tanult valamit. Vezetői munkája során tudatosabb döntéshozatalra volt szükség, ezért képezte magát ezen a területen is.

Rendületlenül hisz abban, hogy minden változás jó, mert lehetőséget nyújt a fejlődésre. Mindezek mellett vallja, hogy a nyílt kommunikáció és a tudatos konfliktuskezelés minden nehézségen átvezet. A cikk írása közben szem előtt tartotta, hogy az olvasóhoz használható ismereteket, azonnal alkalmazható ötleteket tudjon eljuttatni, ezért az elméleti tudást saját tapasztalataival egészítette ki.



# A pályadöntési énhatékonyság változási mintázatai

## életpálya-tanácsadási csoportfoglalkozás hatására, sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolások körében, íaz evangélikus középiskolákban

*Az egész életen át tartó döntéstámogatás jelentőségét egyrészt az adja, hogy a munkaerőpiaci folyamatok egyre gyorsabb változása okán számos döntési helyzettel szembesülünk, másrészt az is, hogy a pályadöntéseink kihatnak életünk összes területére.*

*Azok az összetett, egymásra ható munkahelyi-magánéleti szerepek, amelyek meghatározzák életünket, magas szintű kognitív és önmenedzselési képességeket, személyes énhatékonyságot kívánnak meg. Ezek közé tartozik a pályadöntési énhatékonyság is, amelynek optimális mértéke hozzásegít a foglalkozási szerepeink kiteljesítéséhez.*

### Bevezetés

A pályadöntési énhatékonyság az egyén hite abban, hogy mennyire képes a pályafejlődése során a döntésekkel kapcsolatos tevékenységeket – önértékelés és pályaismeret fejlesztése, célválasztás, tervezés és problémamegoldás – sikerrel teljesíteni (Taylor és Betz, 1983). A pályadöntési énhatékonyság növelése hozzájárul a pályaválasztással összefüggő bizonytalanság csökkenéséhez, javítja az iskolai teljesítményt, elősegíti



a vágyott célok megvalósítását, ezáltal megelőzheti a kevésbé optimális döntéseket, hosszú távon pedig a lemorzsolódást és a gyakori, negatív következményekkel járó pályamódosítást is. Az egyén saját magáról való gondolkodása, képességeibe vetett hite, személyisége, szándékai egyaránt befolyásolják karrierjével összefüggő viselkedését, a pályadöntéssel kapcsolatos énhatékonyságát. A tanuló előzetes tapasztalatai és hiedelmei meghatározóak a továbbtanulása során és később a munkavégzésében is.

Kitüntetett figyelmet érdemelnek az életpálya-építés és életpálya-tanácsadás témakörén belül azok a populációk, amelyek az oktatás vagy foglalkoztatás szempontjából egyéni vagy környezeti, szocioökonómiai okok miatt hátrányokat tapasztalhatnak meg. A speciális igényű és fogyatékos személyek az életpálya-tanácsadási szolgáltatásokat igénylő célcsoportok között – kiindulva alulfoglalkoztatottságukból és a munkanélküliségük magas arányából – számos kihívással szembesülnek a társadalmi beilleszkedésük, így a továbbtanulás, munkavállalás területén is. A sajátos nevelési igényű diákok egyre nagyobb hányada vesz részt az integrált oktatásban, így a területen alkalmazott módszerek differenciáltabb megközelítést igényelnek.

Habár az iskolákban nyújtott életpálya-tanácsadásra egyre nagyobb igény mutatkozik, rendszere töredezettnek tűnik, számos iskola nem készült fel a tevékenység ellátására, a jogi szabályozás pedig még mindig nem megfelelő a területen. Ahol pedig találkozhatunk jó példákkal, ott elenyésző a programok értékelésének a mennyisége, így valójában nincs képünk arról, milyen változást hoznak a diákok életébe a különböző szolgáltatások. A speciális szükségletű tanulók társadalmi beilleszkedéséhez, munkavállalásra való felkészítéséhez, pályaválasztásához kapcsolódó kutatások száma is csekély, a részükre nyújtott életpálya-tanácsadási szolgáltatások pedig kevésbé hozzáférhetőek. Ugyancsak kisszámú vizsgálat foglalkozik a sajátos nevelési igényű tanulók pályadöntési énhatékonyságával, a kapcsolódó dimenziókkal és az életpálya-tanácsadás szempontjából releváns javaslatok megfogalmazásával.

## Célkitűzések

A pályadöntési énhatékonyságnak a serdülőkori pályafejlődésben kitüntetett szerepe van. A pályadöntési énhatékonyság mellett, a vele összefüggő észlelt énhatékonysági területeket, valamint a pályaválasztási bizonytalanságot, önbecsülést és pozitívitás összefüggéseit is vizsgálom. Fontos céлом körüljárni, hogy az iskolai életpálya-tanácsadási intervenciók hatására hogyan változik a pályadöntési énhatékonyság és a vele összefüggő változók, illetve milyen háttér-tényezőkkel függnek össze ezek a mintázatok.

A célkitűzések mentén a főbb kérdésfeltevések:

- ◆ Az életpálya-tanácsadási csoportos intervenció hatására milyen mértékben változik a tanulók pályadöntési énhatékonysága, észlelt énhatékonysága, pályaválasztási bizonytalansága, önbecsülése és pozitívitása?



- ◆ Milyen mintázatok rajzolódnak ki a létrejött hatásokban, és mi befolyásolja ezeket a hatásokat?

## A kutatás

A vizsgálat a 2015/16-os tanévben zajlott, 15-19 éves középiskolások körében, négy intézményben. A vizsgálatban való részvétel önkéntes és anonim volt. A kitöltés az osztálytermekben zajlott, egy része web-alapú, kisebb része papír-ceruza kitöltésen alapult. A sajátos nevelési igényű tanulók mintájában fontos kitétel volt, hogy az ép értelmű tanulók vegyenek részt a kérdőívek kitöltésében és a csoportos foglalkozásokon.

### Vizsgálati személyek

A mintába az evangélikus középiskolák köréből 122 tanuló került, 15 és 19 év közöttiek ( $M_{\text{életkor}}=16,81$ ,  $SD_{\text{életkor}}=1,14$ ). Nemek szerint a minta 57,4%-a nő ( $N=70$ ), 42,6%-a pedig férfi ( $N=52$ ). Lakhelyüket tekintve 65 fő (53,3%) él a fővárosban, 4 fő (3,2%) megyeszékhelyen, 40 fő (32,8%) városban és 13 fő (10,6%) falvakban. Előző féléves tanulmányi átlaguk 3,81 ( $SD=0,68$ ). A minta 68,8%-a tipikus fejlődésű tanuló ( $N=84$ ), 31,2%-a pedig sajátos nevelési igényű tanuló ( $N=38$ ).

A tipikus fejlődésű tanulók előző féléves tanulmányi átlaga 4,00 ( $SD=0,62$ ), az SNI tanulóké 3,38 ( $SD=0,62$ ), amely szignifikáns különbséget jelent a tipikus fejlődésű diákok javára. A minta 18%-a (22 fő) végez valamilyen munkát tanulmányai mellett, átlagosan 5,05 órában ( $SD=4,61$ ), itt a legkisebb megjelölt óraszám 1, a legnagyobb heti 16 óra volt.

A válaszoló diákok 10,6%-a (13 fő) szerint foglalkoztak pályaválasztással kapcsolatos kérdésekkel az iskolában, eddig összesen átlagosan 2,46 órában/félév ( $SD=3,64$ ). A válaszoló diákok 31,1%-a (38 fő) vett már részt korábban pályaválasztással kapcsolatos foglalkozáson, eddig összesen átlagosan 4,24 órában ( $SD=3,34$ ), ahol a legkisebb óraszám 1, a legmagasabb pedig 10 óra volt.

A sajátos nevelési igényű (SNI) középiskolások több mint fele a BNO<sup>49</sup>-kód szerint az iskolai teljesítmény specifikus fejlődési rendellenességeivel rendelkezők közé tartozik ( $N=25$ , F81, főként diszgráfia, diszkalkulia és diszlexia), 4%-a kevert specifikus fejlődési zavarral ( $N=5$ , F83), 3 fő hiperkinetikus zavarral (F90), 2 fő beszédzavarral (F80), 2 fő pervazív fejlődési zavarral (F84), 1 fő viselkedészavarral (F91) rendelkezik.

### Mérőeszközök

Mind a tipikus fejlődésű, mind a sajátos nevelési igényű tanulók esetében ugyanazon skálákat alkalmaztam, eltérés csupán abban mutatkozott, hogy a státuszadatok körébe

49 Betegségek Nemzetközi Osztályozása



bekerültek a sajátos nevelési igényű tanulóknál a fogyatékosági státusszal kapcsolatos kérdések. Az ezeken szereplő adatok egy részének kitöltése (diagnózisok és BNO-kódok) pedagógusok segítségével zajlott. Továbbá az SNI tanulók kitöltötték az akadályozottság szubjektív megítélésére vonatkozó skálát is (6. pont). A kérdőívcsomag kitöltését megelőzően szocio-demográfiai adatokat vettem fel a középiskolás tanulókkal, mely tíz kérdést tartalmazott. Az SNI tanulók ezeken felül további kilenc kérdésre válaszoltak.

Az alkalmazott kérdőívek az alábbiak voltak:

### 1. Pályadöntési Énhatékonyság Skála<sup>50</sup>

A Career Decision Self-Efficacy Scale az egyén azon képességében való hitét méri, hogy sikeresen képes-e megoldani a karrierre vonatkozó döntéshozatalhoz szükséges feladatokat. A rövidített verzió 5-5 iteme a következő öt kompetenciaterületet foglalja magában: pontos önértékelés, foglalkozásokra vonatkozó információk megszerzése, célkitűzés, jövőre vonatkozó tervek készítése, valamint a probléma-megoldás. A válaszadóknak ötfokú Likert-skálán kell jelölniük, hogy mennyire értenek egyet a felsorolt állításokkal. Amellett, hogy a mérőeszköz által gyorsan képet kapunk arról, hogy a klienseknek milyen fejlesztendő területei vannak, az intervenciók hatásának vizsgálatára is alkalmasnak bizonyul. A magyarra adaptált skála (Török és mtsai, 2016) 15 itemet tartalmaz (az öt kompetenciaterületet 3-3 kérdés méri).

### 2. Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív<sup>51</sup>

A CFI-kérdőív a pályadöntés során felmerülő határozatlanságot azonosítja a személyes-érzelmi és az információs jellegű dimenziókon keresztül. A kérdőív négy alskálát foglal magába: az első két skála a pályadöntésben jelentkező bizonytalanság emocionális vonatkozását méri, a pályaválasztással, valamint az általános döntéshozattal kapcsolatos aggodást; a 3. és 4. skála a karrierhez és önismerethez elengedhetetlen információ-szükségletet méri. A magyar változat 17 itemet tartalmaz, két kognitív faktora a pályainformáció szükséglete és az önismeretigény, míg a két érzelmi faktor a pályaválasztási szorongás és az általános bizonytalanság.

### 3. Észlelt Énhatékonyság Skála<sup>52</sup>

Az Észlelt Énhatékonyság Skála magyar, 37 itemes verziója három faktorból áll: iskolai énhatékonyság, társas énhatékonyság és önszabályozási énhatékonyság. Az első faktorba főként a tanulmányi eredményességet meghatározó mechanizmusok, míg a második faktorba a társas kapcsolatokban és tevékenységekben észlelt énhatékonyság

<sup>50</sup> Career Decision Self-efficacy Scale Short Form, CDSES-SF. Betz és munkatársai, 1996

<sup>51</sup> Career Factors Inventory, CFI. Chartrand és munkatársai, 1990

<sup>52</sup> Children's Perceived Self-Efficacy Scale, CPSES. Bandura, 1990





ság, valamint a társas környezetben kialakuló magabiztosság kerültek. A támogatások és a segítségkérés hatékonysága, valamint az elvárásoknak való megfelelés hatékonysága alkotja a harmadik faktort. A tanulók egy 4-fokozatú skálán ítélik meg, hogy a kérdésekben szereplő tevékenységek végrehajtásához milyen mértékű képességekkel rendelkeznek.

#### 4. Rosenberg Önbecsülés Skála<sup>53</sup>

Az önbecsülést a skála a személyes érték vagy kiválóság tartós érzeteként ragadja meg, és egy dimenzió méri. A mérőeszköz tíz ítemet tartalmaz, melyeket négyfokú Likert-skálán kell megítélni. Az 5 pozitív és 5 negatív kijelentésen alapuló skála megbízhatóságát és érvényességét számos mintán (serdülők, idősek, pszichiátriai betegek) és különböző kultúrákban kapott kutatási eredmények igazolják.

#### 5. Pozitivitás Skála<sup>54</sup>

A pozitivitás alatt az egyén önmagával, életével, jövőjével, mások iránti bizalmával, az élettel való általános elégedettségével kapcsolatos pozitív szemléletét és tapasztalatát értjük. A pozitív irányultság az önértékelés, az élettel való elégedettség és az optimizmus mögött álló közös háttérfaktor. Mindezekre kérdez rá a magyar, 6-ites, egyfaktoros *Pozitivitás kérdőív*, amelyben a válaszadóknak ötfokú Likert-skálán kell jelölniük, hogy mennyire értenek egyet a felsorolt állításokkal.



HORVÁTH LEVENTE 6.O.

53 Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES. Rosenberg, 1965

54 Positivity Scale, PS. Caprara és munkatársai, 2012



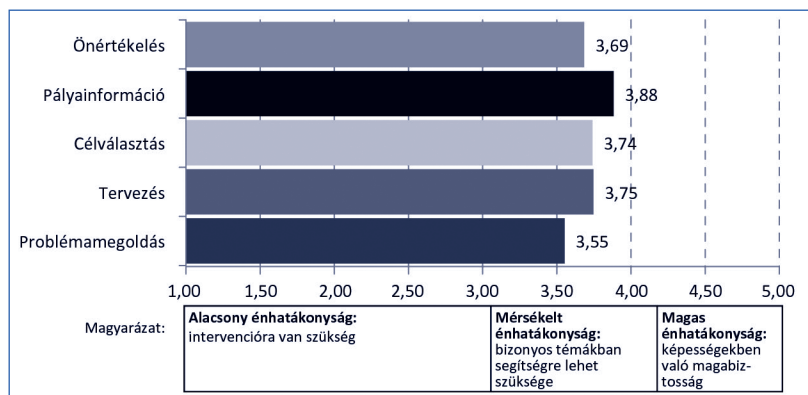
## 6. Sheehan Akadályozottság Skála<sup>55</sup>

A skálát a szorongászavar funkcionális károsodásának mérésére hozták létre, felnőttek számára. Az önértékelő eszköz három életterületen (iskola és munka/társas élet és szabadidő/családi élet) kérdez rá egy 11-pontos Likert-skálán arra, hogy mennyire bizonyulnak zavarónak az állapot következtében jelentkező tünetek. Az SNI középiskolás tanulók körében, az ő nyelvezetükhöz igazítva alkalmaztam akadályozottságuk szubjektív megítélésének céljából a skálát, azzal az eltéréssel, hogy az elmúlt hét helyett az elmúlt 30 nap eseményeire kérdeztem rá.

### A pályadöntési énhatékonyság beavatkozási skálája

A pályadöntési énhatékonyság vonatkozásában meghatároztam azokat a határértékeket, amelyek alapján életpálya-tanácsadási intervenció javasolható (1. sz. ábra).

A beavatkozási skála ötfokozatú, amely a gyakorló szakemberek számára ad támpontot a pályadöntési énhatékonyság kiinduló mértékének megállapításához és igény szerinti fejlesztéséhez. A 3,05 pontszám alatti tanulók tartoznak az alacsony, a 4,35 fölöttiek pedig a magas pályadöntési énhatékonyságú csoportba. Az alacsony csoportba tartozóknak intervenció javasolt, a magas énhatékonyságú diákoknak nem szükséges a beavatkozás. A mérsékelt csoport tagjainak az öt terület valamelyikén – ahol a legalacsonyabb pontszámok jelentkeznek – lehet szükséges a pályadöntési énhatékonyságot fejlesztő intervenció. Az alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoport esetében a beavatkozás mindenképp indokolt.



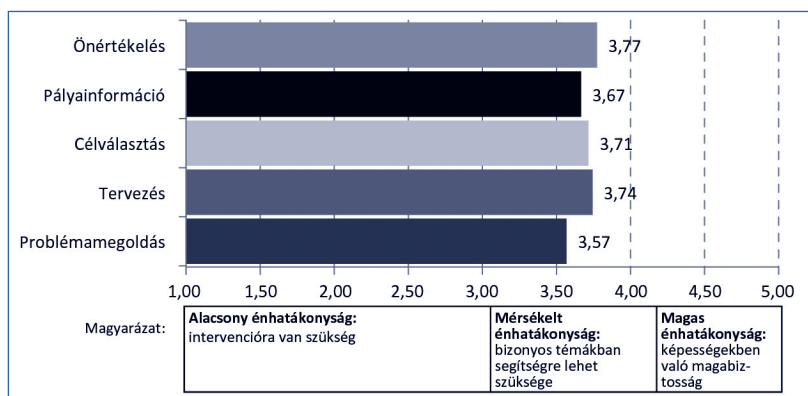
1. sz. ábra: A pályadöntési énhatékonyság beavatkozási skálája középiskolás mintán

<sup>55</sup> Sheehan Disability Scale, SDS. Sheehan, 1983



Az *önértékelés* dimenziója arra reflektál, hogy az egyén mennyire pontosan méri fel a pályadöntésekhez szükséges képességeit, értékeit, életstílusát. A *pályainformációk* megszerzésének dimenziója lefedi a környezet aktív explorációját, a *célválasztás* pedig az érdeklődéshez illeszkedő irányok felé történő elmozdulást. A *tervezés* dimenziója arra utal, mennyire hisz abban a tanuló, hogy tud terveket készíteni a karrier-lépéseire vonatkozóan, amelybe beletartoznak a tanulmányok sikeres befejezésének lépései, az elképzelésekhez illeszkedő munkaerő-piaci szereplők felkeresése és megismerése, az önéletrajz elkészítése is. A *problémamegoldás* abban való magabiztosságot méri, mennyire képes a diák alternatív stratégiákat alkalmazni, pályaválasztási problémákat megoldani, például szakirányt változtatni, másik szakot keresni, hogyha az eredeti elképzelés nem bizonyult működőképesnek.

Az evangélikus középiskolák tanulóinak összesített felmérése alapján készült el a 2. ábrán látható beavatkozási skála.



2. sz. ábra: Az evangélikus intézményrendszer 4 középiskolájának összesített eredményei a pályadöntési éhatékonyság skálán, az utolsó mérés időpontjában (N=122)

Az ábrán látható, hogy a középiskolások az önértékeléssel kapcsolatos tudásukban a legmagabiztosabbak, míg a problémamegoldás területén a legkevésbé. Minden tanuló a mérsékelt éhatékonyságú csoportba tartozik, akik számára javasolható a főként problémamegoldással, pályainformációkkal és a célok kijelölésével kapcsolatos pályorientációs foglalkozások valamely formája. Az alacsony éhatékonyságú csoportba egyik tanuló sem tartozik, így nem azonosítható be kockázat a pályadöntési éhatékonyságot illetően, amely bizonyos mértékben előrejelzi a többi személyes éhatékonyság terület értékeit is.



## *A pályadöntési énhatékonyság és a vele összefüggő dimenziók változásának vizsgálata csoportos életpálya-tanácsadási intervenciók hatására*

A pályadöntési énhatékonyság csoporthelyzetben való fejlesztésének eredményei nyomon követhetők a beavatkozások előtti és utáni, valamint követéses módszerrel, kísérleti és kontrollcsoport alkalmazásával. 2015-ben és 2016-ban az evangélikus középiskolák intézményekben, 10–11. osztályosok körében 6 csoportfoglalkozás zajlott le, legtöbb esetben 12–13 fő részvételével, ők a kísérleti csoportokat képezték. A kontrollcsoportok nem vettek részt életpálya-tanácsadási foglalkozáson.

### *A vizsgálat elrendezése*

Mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportok 1-2 nappal a csoportfoglalkozások előtt töltötték ki az alkalmazott kérdőív-csomagot. A tréning után 2-3 napon belül utókövetési céllal újra kitöltötték a kérdőív-csomagot, majd négy hét múlva megismételtük a kérdőívek felvételét. Az utókövetés időszakáig a diákok nem vettek részt egyéb életpálya-tanácsadási foglalkozáson. A lebonyolított intervenciók egyenként két-három órás időtartamúak voltak, igazodva az iskolai tanmenethez és munkarendhez. Mivel az intervenciók hatásának vizsgálatára iskolai osztályok kerültek bevonásra a saját természetes közegükben, a vizsgálat során kvázi kísérleti elrendezést alkalmaztam. A kvázi kísérletek nem szisztematikus eljárással összeállított csoportokat alkalmazó, nem egészen igazi kísérleti eljárások, hanem természetes módon kialakult csoportokat (jelen esetben középiskolai osztályokat) vizsgálnak.

### *A vizsgálati minta jellemzői (N=122)*

Az intervenciókat megelőzően, illetve közvetlenül utána és egy hónappal később 54 fő kísérleti és 68 kontrollcsoportba tartozó tanuló töltötte ki a kérdőíveket. A kísérleti mintában 26 férfi és 28 nő, a kontrollmintában pedig 26 férfi és 42 nő vett részt. A kísérleti mintába 31 fő tipikus fejlődésű tanuló, 23 fő SNI tanuló, a kontrollcsoportba pedig 53 tipikus fejlődésű és 15 SNI tanuló tartozott.

### *A csoportfoglalkozás*

A csoportfoglalkozások célja a pályadöntési énhatékonyság növelése volt. A csoportfoglalkozások vezetésében összesen öt szakember működött közre: egy, a pályaorientáció kérdéskörében képzett, gyógypedagógus-pszichológus végzettségű szakember és négy pszichológus hallgató. A foglalkozások lebonyolítását megelőzően a szakemberek felkészítést kaptak, hogy a módszertan és felépítés megegyezzen az adott csoportok között.



Mindegyik foglalkozás sztenderd bevezető részeként szerepelt a csoporttagok reflexiója saját pályaterveiket érintően, valamint a foglalkozás saját pályájukon való fontosságának azonosítása, az elköteleződés növelése a fejlődés iránt. A foglalkozás észlelt hasznossága a legfontosabb előrejelzője a tanulásnak, és az intervenció hatékonyságának. A záró feladatok esetében pedig a csoportvezetők arra biztatták a résztvevőket, hogy jelezzenek vissza arról, amit tanultak, amit a jövőben fel tudnak használni, hiszen a jövőről való önreflexiók támogatják a tréning tanulságainak átvitelét a jövőbeni valós élethelyzetekre. A 3. ábrán látható a csoportfoglalkozások részletes tematikája.

**célválasztás, tervezés, probléma-megoldás, együttműködés megtapasztalása**  
kiscsoportos helyzetekben

**elért sikerek összegyűjtése** a félévben

**pályaválasztási bizonytalanság felmérése** („élő skála” gyakorlat)

**jövőkép felvázolása** („5-10 év múlva” gyakorlat)

tanulók erősségének kiemelése, a **működő, sikeres tevékenységekre való fókusz**  
írásban és szóban

**miben vagyok jó?**

listák készítése az erősségekről/pozitív pletyka

**pozitív tulajdonságok vétele-eladása** gyakorlatok – írásban és szóban

**példaképek** – írásos feladat a közvetlen környezetben megfigyelhető, karrierjükben sikeres személyekről; video-részlet sikeres karrierről

**pályainformáció nyújtás** – foglalkozások megismerése pl. hangasszociáció/ honlapok bemutatása

**támogató, bizalmi légkör** biztosítása, segítő attitűd

**eredmények iránti elköteleződés növelése:** saját jövő szempontjából a pályairratációval való foglalkozás fontosságának megfogalmazása

**önreflexió** – mit tanultam?/hasznosság skála

3. sz. ábra: A kutatásban alkalmazott életpálya-tanácsadási csoportfoglalkozás felépítése

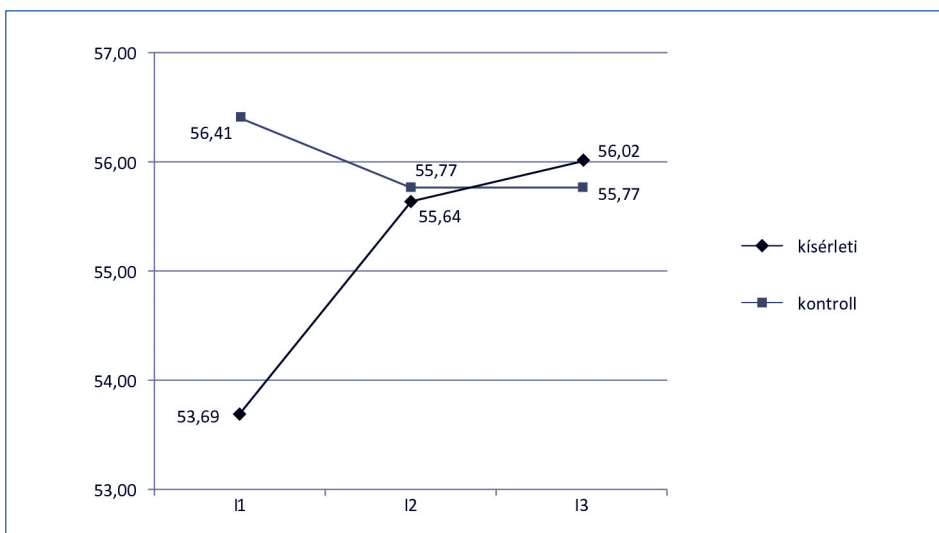
## Eredmények

Az adatokat az SPSS for Windows 21.0 statisztikai programcsomaggal elemeztem. Az intervenciók hatásainak vizsgálatokor összehasonlítottam a csoportfoglalkozások előtti és utáni eredményeket. A kísérleti és a kontrollcsoport esetében a kérdőívvel mért változók intervenciót megelőző átlag pontszámai között nem jelentkeztek szig-



nifikáns eltérések. A tanulmányi átlagban azonban szignifikáns különbség jelentkezett a kísérleti és a kontrollcsoport között. A kontrollcsoport tanulmányi átlaga magasabb ( $M=3,98$ ,  $SD=0,64$ ). Az intervencióban részt vevő tanulók és a kontroll iskolai osztályok tanulóinak összetétele tehát a tanulmányi átlag kivételével minden vizsgált jellemzőben megegyezett.

Az ismételt mérések ANOVA alapján szignifikáns eltérést találtam az *iskolai énhatékonyság* változóján a kísérleti csoportban a kontrollcsoportéhoz képest. A hatás mértéke mérsékeltnek mondható, a statisztikai ereje viszont magas. A kísérleti csoportban megfigyelt iskolai énhatékonyság változásának mértéke egy hónapos időtávban 2,97 átlagponttal<sup>56</sup> haladta meg a kontrollcsoportban megfigyelt változást, amely a beavatkozás hatásának tekinthető. Ez a változás egy lineáris, folyamatosan növekvő trendet mutat (4. sz. ábra).



4. sz. ábra: Az iskolai énhatékonyság változása az intervenció előtt (I1), közvetlenül utána (I2) és az utókövetés időpontjában a 4 középiskolában összesítve (I3) ( $N_{\text{kis}}=45$ ;  $N_{\text{kont}}=58$ )

Ezt követően a mintán három csoportot képeztem a pályadöntési énhatékonyság pontszámai alapján. A mintában a pontértékek alsó 33%-ába eső átlagok jelentették az alacsony, a 66%-a fölé eső pontértékek a magas, a 33% és a 66% közöttiek pedig a mérsékelt pályadöntési énhatékonyságú csoportot. Ez alapján a 3,6 alatti átlag pontszám jelentette

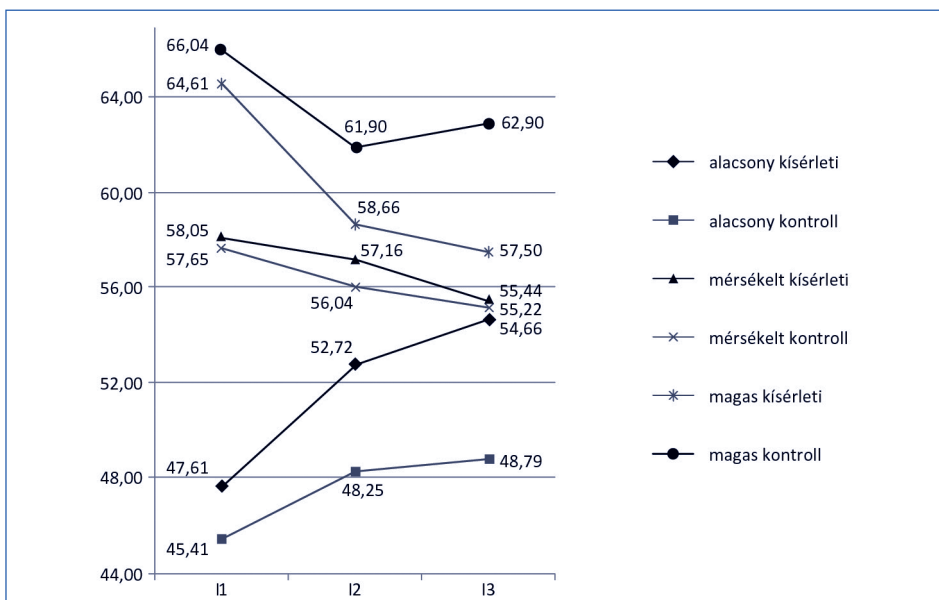
<sup>56</sup> A CPSES iskolai énhatékonyság skála 76-os összpontszámához viszonyítva.



az alacsony pályadöntési csoportot (N=42), a 4 fölötti a magas (N=39), míg a 3,6 és 4 közötti a mérsékelt pályadöntési éhatékonyságú csoportot (N=41).

Az ismételt mérés ANOVA során a kísérleti csoportba tartozó tanulóknál szignifikáns különbség volt kimutatható a pályadöntési éhatékonyságban a három időpontban a kontrollcsoporthoz képest. A hatásmérték magasnak, a statisztikai erő pedig maximálisnak mondható, tehát a mért hatás szilárd. A növekedés egy lineáris trendet mutat (5. sz. ábra). Az alacsony pályadöntési éhatékonyságú csoportnál szignifikáns különbség mutatkozott a kísérleti és kontrollcsoport között a pályadöntési éhatékonyság növekedésében ( $p=0,034$ ). A mérsékelt és magas pályadöntési csoportok esetében ekkor nem tapasztaltam szignifikáns növekedést és csökkenést sem a pályadöntési éhatékonyság pontszámában.

Az alacsony kísérleti csoportban megfigyelt pályadöntési éhatékonyság-változás mértéke egy hónapos időtávban 3,67 átlagponttal<sup>57</sup> haladta meg a kontrollcsoportban megfigyelt változást, amely a beavatkozás hatásának tekinthető.



5. sz. ábra: A pályadöntési éhatékonyság változása a 6 csoportban az intervenció előtt (I1), közvetlenül utána (I2) és az utókövetés időpontjában a 4 középiskolában (I3) ( $N_{\text{kis}}=54$ ;  $N_{\text{kont}}=68$ )

<sup>57</sup> A teljes CDESE 75-ös összpontszámához viszonyítva.



A CFI pályaválasztási szorongás-faktoron tendenciaszerű változás következett be a kísérleti csoportnál a kontrollcsoporthoz képest, ahol a hatás parabolikus változása figyelhető meg: az intervenciót követően az alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoportban nő a szorongás, de egy hónapot követően lecsökken, míg a mérsékelt és magas csoportokban először csökken, majd emelkedik.

A pozitivitás, az önbecsülés, a társas és önszabályozási énhatékonyság, valamint a pályaválasztási bizonytalanság faktorain nem következett be változás az intervenció hatására. A fiúk és lányok között, a tipikus fejlődésű és SNI tanulói minta között, valamint a korábbi életpálya-tanácsadási foglalkozáson való részvétel tekintetében (részt vett-e vagy nem) sem volt kimutatható különbség az intervenciók eredményeiben.

## Következtetések

A háromórás, pályadöntési énhatékonyság növelését célzó intervenció hatására, a pályadöntési énhatékonyság a csoportfoglalkozást követően meghatározó mértékben nőtt, egy hónapot követően fennmaradt, sőt, további növekedés volt tapasztalható egy hónapos időtávban az alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoportok esetében, míg a mérsékelt és a magas csoportoknál nem.

A mérsékelt és magas pályadöntési énhatékonyságú csoport pályadöntési énhatékonyság és pályaválasztási szorongás pontszámai nem változtak szignifikánsan az intervenció hatására. A stagnáló eredmények azt sugallják, hogy az intervenció segíthet a pályadöntési énhatékonyság fenntartásában, a csökkenés megelőzésében. A mérsékelt és magas pályadöntési énhatékonyságú tanulók is profitálhatnak a csoportfoglalkozásokból énhatékonyságuk aktuális szintjének fenntartása céljából. Ha az eleve „magasabban teljesítő” diákok nem fektetnek energiát az önértékelésük bővítésébe, a pályainformációk gyűjtésébe, céljaik specifikálásába, csökkenhetnek ezen területek pontértékei, annál is inkább, mert az ezekhez kapcsolódó tudás folyamatosan aktualizálásra szorul, különös tekintettel a munkaerő-piaci vonatkozású információkra (Koen és mtsai, 2012).

Az intervenciók eredmények alapján kirajzolódik, hogy a pályadöntési énhatékonyság növelését célzó elemek az iskolai énhatékonyságra is hatással vannak. Ez alátámasztja az életpálya-tanácsadási programok tanulmányi eredményekben tükröződő pozitív hatását, amelyre korábbi bizonyítékok is rendelkezésre állnak (például Betz és Luzzo, 1996; Brown és mtsai, 1999; Dykeman és mtsai, 2003). Több vizsgálat is rávilágít arra, hogy az életpálya-építési ismeretek növelik a tanulók képzésben maradását, az elhelyezkedési arányokat, a várható keresetet is a kockázati célcsoportba tartozó fiatalok esetében, és később lényeges munkaerő-piaci hozama van középiskolások körében (Bishop, 1987; Brown és mtsai, 1999). Peterson (1993) is megerősíti, hogy az életpálya-tanácsadási intervenciók hangsúlyosan hozzájárulnak a pályadöntési én-





hatékonyság növelésén keresztül a tanulmányi és társas beilleszkedéshez, amely a lemorzsolódást is csökkentheti.

Az egyes dimenziók változási mintázata eltér egy hónapos időtávon. A pályadöntési énhatékonyság és az iskolai énhatékonyság egyenletes növekedése figyelhető meg egy hónappal az intervenció után. Ez valószínűleg annak köszönhető, hogy a diákok erőforrást áldoztak arra, hogy tisztázzák értékeiket és képességeiket, megismerjék az őket érdeklő foglalkozásokat, több lehetséges alternatíván gondolkodjanak a jövőjükkel kapcsolatban, változtassanak azokon az irányokon, amelyet mégsem tartanak megfelelőnek, és lépéseket tegyenek arra vonatkozóan, hogyan szélesíthetnék tudásukat sikerük növelése érdekében. Az eredmények szerint a hatások hosszabb távon erősödnek fel. Az, hogy ezeknek a területeknek van egy későbbi „beérése”, valószínűleg annak a tanulási folyamatnak tulajdonítható, amit elindított a csoportos munkaformára épülő intervenció.

Következésképp, a csoportfoglalkozásnak jelentős mértékű pozitív hatása van az alacsony pályadöntési énhatékonyságú tanulók önértékelésére, a nehéz helyzetekkel való megküzdési képességükre, tervezésre, célválasztásra és a pályainformációk explorációjához kapcsolódó készségekbe vetett hitükre. Ez azért fontos eredmény, mert ezen énhatékonysági területek később a munkaerőpiacon és az élet más területein is nagy jelentőségűek.

Bandura szerint (1997) egy-egy tanuló pályadöntési énhatékonyság területén elért pontszáma az azzal kapcsolatos megközelítő vagy elkerülő viselkedés bejósolására szolgál. Elképzelhető, hogy akinek magasabb a pályadöntési énhatékonysága, ott a specifikus célok megfogalmazása és a konkrét lépések tisztázása jelentheti a következő lépést, amelynek a viselkedésben való következményeit, a képességek fejlődését érdemes vizsgálni. Minél magasabb a pontszám, annál nagyobb a valószínűsége, hogy a pályadöntéssel összefüggő cselekvést idéz elő a tervezés, a problémamegoldás, az önértékelés és a pályaismeret mélyítése, a célválasztás területein (Lent és Brown, 2013).

Ugyan az iskolai énhatékonyságban mutatkozó fejlődés hatásmértéke mérsékelt, de kellőképpen stabil a teljes mintára nézve, így kijelenthető, hogy a pályadöntési énhatékonyság növelésére tett erőfeszítések – rövid idejű csoportfoglalkozás biztosításával – közepes mértékben megmutatkoznak a tanulmányi képességre vonatkozó hit megerősödésében is, amely kitüntetett jelentőségű az életpálya-építés szempontjából.

Az iskolai kompetencia-hiedelmekben a teljes mintát tekintve jelentkezett javulás, függetlenül a pályadöntési énhatékonyság szintjétől. Vélhetően a csoportos intervenció a tanuláshoz való hozzáállás, a tanulmányi eredményekkel kapcsolatos hiedelmek és elvárások előmozdítását okozta, fókuszba helyezve a várható sikereket, a pozitív eredmények irányába már megtett lépéseket. A kompetenciákban való magabiztosságot az iskolai tevékenységek területén feltehetően jobban azonosítják a diákok, a pá-





lyadöntésekkel kapcsolatos kérdések tisztázása viszont nem része a mindennapi tanórai tevékenységeknek. A pályadöntési és iskolai énhatékonyságba vetett hit további növelésének optimális alapjait teremtheti meg az önreflexiót elősegítő eszközrendszer és élményalapú módszertan alkalmazása, a tanórákon és azon kívül, amely illeszkedik az egyéni különbségekhez is. A programok hatása növelhető a hasonló csoportfoglalkozások többszöri ismétlésével egy félévben, illetve azzal is, ha a különböző iskolai életpálya-tanácsadási és -oktatási elemek összehangolásra kerülnek.

A tanulók önbecsülés és pozitívitás pontszámai nem változtak az intervenciót követően. Ez alátámasztja azokat a korábbi kutatási eredményeket, amelyek szerint az önbecsülés és a pozitívitás – stabilabb, általánosabb jellege miatt – egy adott területen elért eredmény hatására nem változik meg, míg az énhatékonyság egy-egy konkrét siker vagy kudarc hatására átalakul. Az önbecsülés és a pozitívitás nagy valószínűséggel hosszabb időtávon, komplex programok révén növelhető, illetve tartható fenn, hiszen a személyiség mélyebb rétegeit érintő dimenziókról van szó. Elképzelhető azonban, hogy az énhatékonyság szinten tartásának és további növelésének érdekében a sikeres lépésekre és az erőforrásokra való fókusz iskolákba való bevezetése hosszú távon a pozitívitás és az önbecsülés tekintetében is változásokat idézhet elő. Ehhez azonban komplexebb, intézményi szintű, szemléletbeli változást is célzó fejlesztés szükséges.

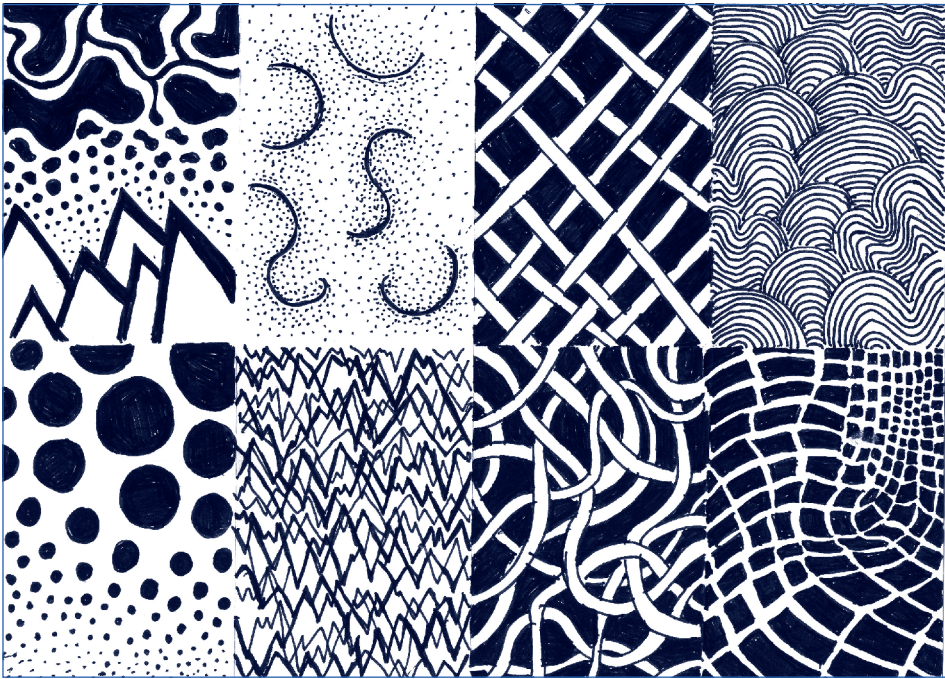
Az alminták típusainak vizsgálata során megállapítható, hogy a sajátos nevelési igényű és a tipikus fejlődésű tanulók, valamint a lányok és a fiúk a csoportos foglalkozásból ugyanolyan mértékben profitáltak. Eredményeim nem meglepőek annak alapján, hogy minden tanulónál azonos tematikát és módszertant alkalmaztunk. Az egységesség mellett azonban megjelent az egyéni fókusz is, főként azokban az elemekben, amikor a tanulók saját „skaláikat” készítették el bizonyos területek (például bizonytalanság, erőforrások) megítélésére vonatkozóan, és ezeket összevethették társaikkal.

Eredményeim alapján a pályadöntési énhatékonyság növekedésére szignifikáns hatást gyakorol egy felépítésében és tartalmában, valamint időtartamában jól célzott életpálya-tanácsadási beavatkozás, amelynek eredményei nem függenek össze a mintába való tartozással, és nemi különbségek sem tapasztalhatóak a létrejött hatásokban. Vizsgálatomban a tartalom összeállításában és a mérőeszközök kiválasztásában is figyelembe vettem Whiston és munkatársai (1998) ajánlásait, akik szerint, ha összefügg a beavatkozás tartalma a mérni kívánt eredménymutatókkal, és minél inkább a kliensre szabott az intervenció, annál inkább várható fejlődés a beavatkozások hatására.

A pályadöntési és iskolai énhatékonyság növekedésének és a pályaválasztási szorongás tendenciaszerű csökkenésének mutatóit figyelembe véve, a változás jelentősnek tekinthető. Ha egy-egy félévben a középiskolák legalább két-három órányi, a szemléltetést középpontba helyező fejlesztést iktatnak be a témakörben, annak hatásfoka, főként az alacsony pályadöntési énhatékonyságú tanulóknál, meglehetősen nagymérté-







BARLA-SZABÓ HANNA 5.O.

kü, míg a mérsékelt és magas pályadöntési énhatékonyságú tanulóknál a korábbi elért szint fenntartása miatt lehet jelentős. Az eredmények további növelése a csoportfoglalkozások biztosításával hosszú távon a sikeres pályadöntési viselkedést alapozza meg.

A serdülőkor kulcsfontosságú a karrierrel kapcsolatos énhatékonyság-hiedelmek és eredmény-elvárások kialakulásában és annak támogatásában. Azok a fiatalok, akik pozitív elvárásokat támasztanak jövőbeni karrierjükkel szemben, kevésbé fognak akadályokat azonosítani a továbbtanulás és a későbbi munkavégzés során. Ezért kiemelt figyelmet kell fordítanunk arra, hogy az alacsonyabb pozitivitással, énhatékonysággal és magasabb bizonytalansággal jellemezhető serdülőket segítsük pozitív eredmény-elvárásaik kialakításában, építve a már megtapasztalt sikereikre, a környezetükben elérhető pozitív modellekhez való hozzáférésre.

Mind a pályarérettség növelésének, mind a karrierépítés egyéb vonatkozásainak tekintetében a sikeres teljesítmény növelhető a serdülők értékeinek, hiedelmeinek, érdeklődésének tudatosításával és ezek illesztésével a munka világához. A verbális meggyőzés eredhet a szülőktől és a pedagógusoktól, akik pozitív hozzáállásra biztathatják a diákjaikat és gyermekeiket a pályadöntések folyamatában. A serdülők számára hiteles szerepmoდეlek, mentorok alkalmazása, valamint a szorongás, a bizonytalanság csökkentése szintén hozzájárul a személyes énhatékonyság növeléséhez (Bandura, 1997).





Mindezekben kulcsfontosságú a karrier-explorációval összefüggő tevékenységekben való elmélyülés (gyakornoki programok, ösztöndíjak), valamint a tanácsadók szerepvállalása a társas támasz erősítésében. Ezek alkalmazásával nemcsak a pályadöntési énhatékonyság, de az eredmény-elvárások pozitívvá válása és a döntésekhez kapcsolódó célok kitűzése is támogatásra kerül.

Az európai országok többsége költséghatékony életpálya-tanácsadási szolgáltatási struktúrában gondolkodik, amelynek alapja az ehhez szükséges szolgáltatási szintek megállapítása. Ez a modell meghatározza, hogy kinek milyen beavatkozásra van szüksége és igénye, azaz kik azok, akik önállóan is tudnak orientálódni, valamint hányan vannak, akik intenzívebb támogatást igényelnek. Ha a pályadöntési énhatékonyság mérése bekerülne az iskolák, szolgáltató intézmények módszertanába, az egyén karrierrel kapcsolatos döntési felkészültségét három szintnek megfelelően lehetne megállapítani. A magas pályadöntési énhatékonyságú személyek öntájékoztató módon tudnak igénybe venni szolgáltatásokat, a mérsékelt döntési énhatékonyságú kliensek rövid időtartamú támogatott szolgáltatásokban részesülhetnek, míg az alacsony csoportba tartozók intenzív szolgáltatásokat vehetnek igénybe (például egyéni tanácsadást, és hosszabb távú csoportos tanácsadást).

Rendkívüli jelentősége van, hogy felismerjük azokat a jeleket, amelyek arra utalnak, hogy a tanuló valamilyen ok miatt tanulmányai befejezésére készül, de nincsenek tervei és céljai pályájának következő lépéseit illetően. Ekkor még ugyanis prevenció lehetőség nyílik az iskola számára olyan pontok azonosítására, ahol be lehet avatkozni a folyamatba, kialakítható a jelzőrendszer a tanulók későbbi elhelyezkedésére vonatkozó veszélyének időbeni észlelésére, megfogalmazhatók stratégiák ezek megoldására.

Az iskolának fontos megtalálni azokat az eszközöket, amelyekkel korrekciót hajthat végre, segítséget adhat a felzárkózáshoz, továbblépéshez, az átmenetek kezeléséhez. Az iskolai és társas énhatékonyság csökkenése a tanulási és a motivációs problémák kialakulását okozhatja, amely hatással van a pályadöntési területekkel kapcsolatos énhatékonyságra. A sajátos nevelési igényű tanulók számára a be nem fejezett iskolai végzettség, vagy a továbbtanulás kizárása, a munkaerő-piaci kilépésre való felkészülés hiánya jelentősen csökkenti annak az esélyét, hogy a további életpálya-építésük zökkenőmentes legyen.

A beavatkozási skála hozzájárulhat egy olyan korai jelző- és beavatkozási rendszer *használatának* tapasztalataihoz, amely a tanulmányi lemorzsolódás, későbbi foglalkoztathatósági problémák prevencióját jelenti. A serdülők minél korábbi életkorában nyújtott énhatékonyság-növelő beavatkozások, nagy valószínűséggel, protektív faktorként jelennek meg az esetleges oktatásból való lemorzsolódással és későbbi munkanélküliséggel szemben. Hogyha az életpálya-tanácsadási beavatkozások kiegészülnek a tanulást erősítő és ösztönző program-elemekkel, a hatásmérték várhatóan tovább növelhető.



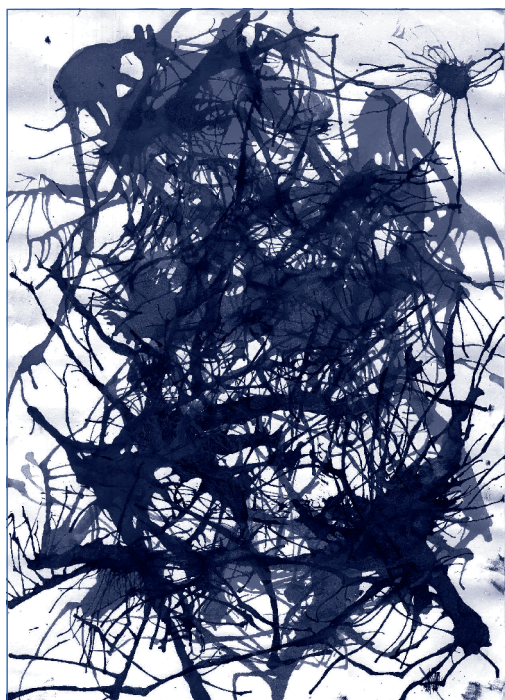
## *Javaslatok az evangélikus középiskolák pályaeorientációs tevékenységére vonatkozóan*

A csoportos beavatkozásokat érdemes folyamatossá tenni, tanórákba egy-egy elemét beépíteni, olyan foglalkozásokat biztosítani, amelyek fenntartják és elősegítik a készségek gyakorlásába való bevonódást. Mivel egy-egy félévben elhanyagolható erőforrás jut az életpálya-készségekkel kapcsolatos fejlesztésre csoportos foglalkozások keretében, szükséges lenne a tanulási folyamat szerves részévé tenni az önismeret növelését, a célok megfogalmazását, pályatervezést, az explorációt, a pályadöntésekkel kapcsolatos problémamegoldást.

Az eredményekből kiindulva, csökkenthető lenne az intenzív támogatást igénylők száma, hogyha preventív jelleggel az iskolai pályaeorientációs gyakorlatban megjelenének a csoportos intervenciók, erre képzett pedagógusok vagy iskolapszichológusok vezetésével. Minél több diák számára biztosított a néhány órás éhhatékony-növelő és -fenntartó foglalkozás, várhatóan annál kevesebb tanuló kerül később szakembert igénylő intenzív, egyéni tanácsadásba. A beavatkozási skála segítségével szűrhető, kik azok, akiknek mindenképp javasolt lenne az intervenció valamely formája (3,05 pontszám alatt).

Az egyszeri döntéstámogatás, kérdőívek és pályainformációk tradicionális alkalmazása helyett a valós élettapasztalatokon alapuló módszerek használatát érdemes a középiskolákban bevezetni. Ez a megközelítés is nyomatékosítja azon kompetenciák fejlesztését, amelyek révén a tanulók elsajátítják a számukra fontos információkat, valamint annak alapján cselekedni tudnak: észlelik a fontos képességeket, amelyekre szükségük lesz életpályájuk során, azonosítják értékeiket és vágyaikat, tapasztalatot szereznek a különböző tevékenységekben, kapcsolatokat építenek. Az élményalapú módszerek a készségek fejlesztéséhez is hozzájárulnak, így alkalmazásuk az attitűdöket formáló intervenciókkal együtt javasolt. Az élményalapú tevékenységnek fontos hozadéka van abban, hogy a diákok közvetlen visszacsatolást kaphatnak saját képességeikről. A munkapróba vagy céglátogatások fontos tapasztalatot jelentenek egy-egy szakmai területen, a szakterület képviselőivel való találkozás közelebb hozza az adott foglalkozási terület valós jellemzőit.

Az életpálya-tanácsadási tevékenységek minél szélesebb eszköztárának használata további hozadékkal szolgál: a tanulók és a pedagógusok más szempontból tekintenek rá önmagukra és a társaikra, tanítványaikra, mint amikor egy osztálytermi helyzetben vannak. Az alternatív tevékenységek során a tanulók önismerete nagyobb mértékben fejlődik, a tanárok pedig a képességek és érdeklődés egy másik oldalát láthatják, mely bővíti a jövőbeni lehetőségek repertoárját. A diagnosztikára való túlzott hagyatkozás helyett szélesíteni kell a lehetséges opciók körét, a tanuló erősségeire építve. Mindenképpen lehetőséget kell teremteni az önismeret növelésére és a környezeti explorációra,



MADARÁSZ ESZTER 5.O.

a fejlődési lehetőségek terepének kiszélesítésére. A rövid, énhatékonyságot növelő intervenciókban keletkező eredmények tovább növelhetőek, ha a készségek gyakorlására minél átfogóbb módon kerül sor.

Az együttműködésen alapuló tanulási formák, amely során a tanulóknak megvan a lehetőségük egymástól tanulni és egymásnak segíteni, a saját képességek pozitívabb értékelését és magasabb tanulmányi eredményeket hozhatnak magukkal, amely hatás gyakran elmarad egyedüli vagy versengő tanulási környezetben. Az együttműködésen alapuló pályatanácsadás módszere iskolai környezetben hatékonyan egészítheti ki a tanórák karriertémákkal kapcsolatos oktatását. Ebben a módszerben egy tanácsadó szakember egyidejűleg két kliensnek (diáknak) nyújt támogatást, miközben a tanulók egymással is folyamatosan együtt dolgoznak.

A módszer akkor lehet kifejezetten hatékony, ha a kliensek releváns kérdéseket tesznek fel, és hasznos visszajelzést biztosítanak egymás számára; szükség van továbbá a diákok odafigyelési képességeire, a másik felé irányuló segítőkészségre, valamint az egymás iránti elfogadásra. A tanácsadónak, pedagógusnak fontos feladata, hogy példát mutasson a hatékony kommunikációs és kapcsolati készségekről, emellett észrevegye a nem megfelelő kommunikációt és együttműködési mintákat, és szükség esetén moderálja a probléma megoldását (Sampson és mtsai, 2011). Az együttműködő tanulás a tanuló aktív bevonódásával valósul meg, és pozitív hatással van a tanulmányi eredményekre, a problémamegoldó készségekre. A tanulók a folyamat során megosztják egymással a felméréseik eredményeit, ezáltal lehetőségük van összehasonlítani az eredményeket a másiktól alkotott elképzeléseikkel; a közös információ-feldolgozás új karrier-opciókra világíthat rá; visszajelzést adhatnak egymásnak bizonyos foglalkozások, képzések, munkalehetőségek megfelelőségéről; elsajátíthatnak egy közös döntéshozatali stratégiát, ezáltal objektíven ráláthatnak saját döntéshozatali folyamataikra.

Ennek a modellnek az iskolai alkalmazása, adaptációja például a tanuló pár-módszertanával hasznos lehet a középiskolai életpálya-tanácsadás területén is.

## Irodalomjegyzék

- BANDURA, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*. Stanford University, Stanford.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BETZ, N. E. Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57.
- BETZ, N. E., & LUZZO, D. A. (1996). Career assessment and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 413-428.
- BISHOP, J. (1987). *The impact of high school vocational education: A review with recommendations for improvement* (Report No. CE067342). Philadelphia: Research for Better Schools. ERIC Document Reproduction Service No. ED374347
- BROWN, C., DARDEN, E. E., SHELTON, M., C., & DIPOTO, M. C. (1999). Career exploration and self-efficacy of high school students; Are there urban/suburban differences? *Journal of Career Assessment*, 7, 227-237.
- CAPRARA, G. V., ALESSANDRI, G., EISENBERG, N., KUPFER, A., STECA, P., CAPRARA, M. G., YAMAGUCHI, S., FUKUZAWA, A., & ABELA, J. (2012). The Positive Scale. *Psychological Assessment*, 24 (3), 701-712.
- CHARTRAND, J. M., ROBBINS, S. B., MORRILL, W. H., & BOGGS, K. (1990). Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 37 (4), 491-501.
- DYKEMAN, C., WOOD, C., INGRAM, M., GITELMAN, A., MANDSAGER, N., CHEN, M., & HERR, E. L. (2003a). *Career development interventions and academic self-efficacy and motivation: A pilot study*. Columbus, OH: National Research Center for Career and Technical Education.
- KOEN, J., KLEHE, U. K., & VAN VIANEN, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81 (3), 395-408.
- LENT, R. W., & BROWN, S. D. (2013). Social Cognitive Model of Career Self-Management: Toward a Unifying View of Adaptive Career Behavior Across the Life Span. *Journal of Counseling Psychology*, 60 (4), 557-568.
- PETERSON, S. L. (1993). Career decision-making self-efficacy and social and academic integration of underprepared college students: Variations based on background characteristics. *Journal of Vocational Education Research*, 18, 77-115.
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- SAMPSON, J. P., JR., REARDON, R. C., PETERSON, G. W., & LENZ, J. G. (2004). *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- SHEEHAN, D. V. (1983). *The Anxiety Disease*. New York: Charles Scribner and Sons.
- TAYLOR és BETZ Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to understanding treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- WHISTON, S. C., SEXTON, T. L., & LASOFF, D. L. (1998). Career-Intervention Outcome: A Replication and Extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45 (2), 150-165.

### Török Réka

Munka- és pályatanácsadó szakpszichológus, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar oktatója, kutató, pályaaorientációs szakértő. Szakterülete a munka- és pályatanácsadás ifjúsági és fogyatékosügyi vonatkozásainak elemzése, valamint az életpálya-tanácsadási programok hatásvizsgálata. Tevékenységei során közreműködött a hazai életpálya-

tanácsadási rendszer fejlesztésében, valamint betekintést nyert a hazai és nemzetközi pályakövetési rendszerek fejlesztéseibe. Részt vesz különböző életpálya-tanácsadási programok és iskolai felzárkóztató programok szakmai koncepcióinak megalapozásában és a fejlesztések koordinációjában, hatásuk vizsgálatában.





Rajnai Gábor

## A Magyarországi Evangélikus Egyház

# tehetségfejlesztési konceptiója

*Az emberi tehetséggel, a talentummal<sup>58</sup> tulajdonképpen minden ember foglalkozik valamilyen módon és mértékben. A tehetség része a napi szóhasználatunknak és gyakran mondjuk a környezetünkben látott egy-egy ember megnyilvánulására: „Milyen tehetséges!” Esetenként egy-egy saját teljesítményünkre is megfogalmazzuk: „Ebben tehetséges vagyok”. Mondhatnánk, hogy ez a terület is olyan, mint sok más, vagyis: „Ehhez mindenki ért.”*

### Általános alapvetés

Az emberi psziché működésének egyik alapja, hogy viszonyít a környezetéhez, így mérlegeli a környezetében lévők működését, teljesítményét, illetve összehasonlítja azt a sajátjával. Minden tudatosan élő embernek van valamilyen saját tapasztalata mások tehetségéről, így a sajátjáról is. Hogy ez a tapasztalat és az erre épülő vélemény mennyire megalapozott, az nagyon különböző. A megalapozottság különösen akkor fontos, ha a véleményalkotó személy olyan helyzetben van, hogy a döntései befolyásolják az adott személy sorsát. Ebben az esetben a megítélés már felvet felelősség-etikai kérdéseket is.

A tehetség, vagyis a mások és a saját tehetségünk megítélése életünk során folyamatos. Az ember életében számos olyan minősített helyzet adódik, amikor megítélik őt képességei és adottságai alapján, és ez befolyásolja a sorsát is. Ilyen alkalom lehet egy-egy iskolai verseny, felvételi, záróvizsga vagy akár egy munkahelyi interjú-beszélgetés. A tehetség megítélésének kialakultak és működnek az ilyen fajta intézményes keretei a társadalomban.

Ítélezünk és ítéleznek rólunk. A kérdés az, hogy miért tesszük ezt. Az okok messze a felszínes haszonelvűség túlmutatnak. Vélhetőleg az ítéletalkotásnál az egyes

<sup>58</sup> <http://idegen-szavak.hu/keres/talentum> - Talentum: tehetség, jó szellemi képességekkel bíró ember



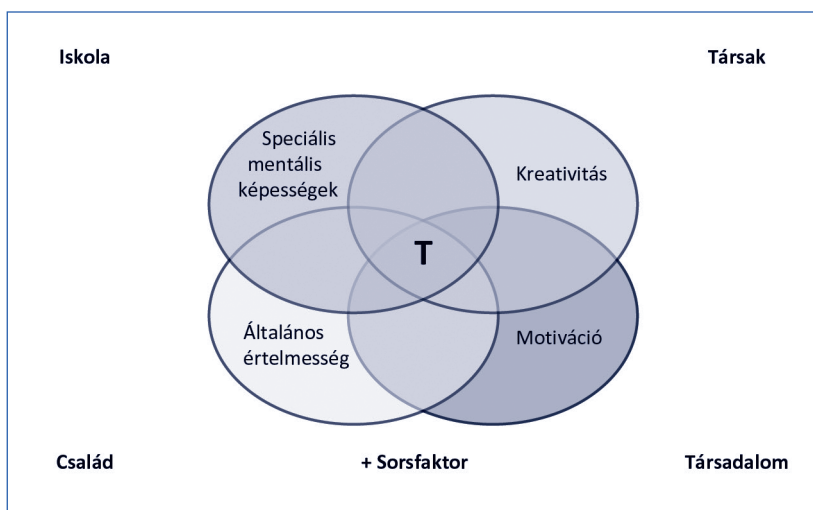
ember valódi értékeinek a feltárása, a lelki mélységek megismerése vezérel bennünket. Mindennek kiemelt jelentősége van, például a fejlődésben lévő gyerekeknél, az oktatási intézmények pedagógusai esetében, de ugyanígy a családtagoknál, vagy adott esetben az egyház lelkészeinél.

## Mit jelent a tehetség?

Minden ember egymástól eltérő (jó, jobb vagy kevésbé jó) adottságokkal, illetve különböző képességekkel születik. Hogy az egyes ember miként sáfárkodik az adottságaival nagyrészt magától az embertől, de természetesen a társadalmi környezettől is függ.

A tehetség tudatos feltárása és hasznosításának segítése egyre fontosabb lett az elmúlt évtizedekben. Emiatt a szakemberek a tehetség témakörében gyakran használt fogalmakat nemrég *Fogalomtárba* rendezték, mely az újkori hazai tehetségsegítő munka alapjává vált.

A tehetség összetettségét, így annak elemeit és összefüggéseinek rendszerét, jól illusztrálja Czeizel Endre alábbi tehetség-modellje: <sup>59</sup>



Amikor egy tehetségprogram teendőit és/vagy egy-egy tehetség-megnyilvánulás kapcsán a konkrét feladatokat határozzuk meg, fontos újra és újra áttekinteni az egyes elemeket és azok kapcsolódási pontjait. Ennek alapján készülhet egyéni és/vagy csoportos fejlesztési program, és így tudja meghatározni az aktuális tehetségsegítési program minden szereplője a pontos feladatát és egyben saját felelősségét is.

59 <http://tehetseg.hu/konyv/fogalomtar-tehetsegpontok-szamara>



A feladat láthatóan nem egyszerű, mivel sok tényezőt kell számba venni. A tehetségsegítés megalapozása elsődlegesen a személyi adottságok elemzésére épül. Kidolgozott módszerek vannak az általános értelmesség, illetve a speciális mentális képességek mérésére. Egyre több módszerrel tudjuk értékelni a kreativitást, ugyanakkor viszonylag kialakulatlan még a motiváció feltárása és fenntartásának eszközzrendszere. Hasonlóképpen kidolgozásra vár a négy adottság-tényező harmóniájának feltárása. Kezdeti stádiumban van a környezeti tényezők, vagyis az iskola, a család, a társak, a társadalom hatásainak tudományos értékelése.

Mindenki születik valamilyen adottsággal, mely egyben potenciális tehetséget jelent, így annak feltárása és hasznosítása alapvetően határozza meg az egyes ember sorsát. A tehetségfeltáró munkában, illetve a tehetség kiteljesítésének folyamatában, kiemelt felelőssége van magának az egyénnek. Ehhez valós önreflexió és erős elkötelezettség, vagyis motiváció szükséges. Mind az önreflexió tisztaságára, mind a személyes elkötelezettség mértékére nagy hatása van a szocializációs környezetnek, a társadalmi viszszatüköröződésnek.

### *Kinek az érdeke és/vagy feladata a tehetségek segítése?*

A személyes tehetség kibontakoztatása természetesen – a személyes érdeken túl – a társadalom számára is fontos, és társadalmi hasznossága nem vitatható. Az is nyilvánvaló, hogy a tehetségek érési folyamatában minden szereplőnek saját kompetenciahatárain belül kell feladatot vállalni, beleértve a szükséges együttműködést a többi érintett szereplővel és/vagy intézménnyel, vagyis fontos némi hálózati együttműködési aktivitás is.

Az oktatási rendszer alapfeladata az általános alapismeretek minél hatékonyabb és minél szélesebb körű átadása, vagyis alapvetően az átlagos populációt célozza. Az átlagtól eltérő adottságú gyerekek legtöbbször a megszokottól eltérő módon viselkednek, amire a környezet szükségszerűen különböző módon reagál. Az ilyen helyzetek kezelése – ha nem eléggé tudatos, akkor – nehezen uralható, könnyen kicsúszik a szereplők kezéből. Az ilyen helyzeteket a tehetség segítésére vonatkozó tudatossággal és jó konfliktuskezeléssel el lehet kerülni.

A tehetségsegítés területén sajátos helyzetben van, illetve önálló szerepvállalást fogalmazhat meg az egyház közössége, vagyis a Magyarországi Evangélikus Egyház is. Az egyháznak mint érték-közösségnek saját, önállóan értelmezhető humán értékrendje van, az emberi lelkek feltárásának és gondozásának kialakult módjai, és ezt gyakorló személyei és intézményei vannak. A tehetség érése, fejlődése szervesen kapcsolódik a lelki folyamatokhoz. Része annak, amikor az egyes ember keresi – és jó esetben megtalálja – a helyét a világban, vagyis lelki békére lel. Mindez magában foglalja azt a lehetőséget, hogy egyházi keretek között addicionális és sajátos lehetőségek vannak a tehetségsegítés területén is.







Az egyházi fenntartású oktatási intézmények mögött ott vannak az egyházközségek mint sajátos intézmények, és a lelkészek, akik a lelkek „gondnokai”. Az egyházi környezetben kialakult hagyománya és gyakorlata van az elesettek, a hátrányos helyzetűek támogatásának. Korábban az egyházi keretek között kialakult hagyománya volt a tehetségek segítésének, fejlődésük támogatásának. A történelmi egyházak évszázadokon keresztül feladatuknak tekintették a tehetségsegítő munkát, így nagy hagyományokra tud építeni a mai korban is. Ennek megfelelően újra kell gondolni az egyházközségek és a lelkészek lehetséges szerepét és feladatait a mai kornak megfelelő tehetségsegítő, tehetséggondozó munkában.

### *Intézményen belüli munkamegosztás*

Az oktatási intézmények tehetségsegítésben elvárt feladatait a köznevelési törvény, a végrehajtási jogszabályok, valamint az adott intézmény hagyományai, a szakmai vezetés vehemenciája, illetve a feladatra fordítható források és energiák határozzák meg.<sup>60</sup>

Az egyes intézmények tehetségfejlesztő munkájának eredményessége nagyban függ attól, hogy az adott intézmény szakmai vezetésében, a tantestületben hányan és mennyire elkötelezettek a tehetségsegítő munka iránt, illetve milyen a belső munkamegosztás a feladatok végzésében. A sikerhez el kell fogadni a tantestület minden tagjának, hogy a tehetségsegítő munka a napi rutin szerves része, sőt a tehetségfejlesztés bázisa maga a tanórai munka. Célszerű ugyan a tantestületben tehetségsegítő/fejlesztő koordinátort és/vagy szaktárgyi gondnokot megbízni, ám az ő munkájának eredményessége is alapvetően a többiek napi foglalkozási tapasztalataira épül.

A tanórai kereteken túl jelennek meg az érdeklődési csoportok szerinti szakkörök, a sport- és/vagy művészeti foglalkozások. Ezek egy-egy képességterületre orientáltak lehetővé teszik a tehetség-megnyilvánulások észlelését, illetve a szisztematikus egyéni és/vagy csoportos tehetségfejlesztés intézményi, illetve intézményközi megalapozását.

Tehát az intézményen belüli munkamegosztás és kooperáció az alapja a pedagógusokra épülő tehetségsegítő mikro-hálózati formának. Ez a mikro-hálózat az adott intézményben szervezetileg nem különül el, a folyamatos információ-átadás és tudásmegosztás, illetve a közös és egyéni siker reménye, valamint az erre épülő érdekek tartják össze.<sup>61</sup>

A tapasztalatok szerint a tehetségek segítése nem konfliktusmentes feladat. A felmerülő konfliktusok eredményes kezelése csak vezetői támogatással oldható meg.

<sup>60</sup> A tehetségek felkarolásában és segítésében az egyházaknak, a helyi lelkészeknek mindig is nagy szerepe volt, de az Evangélikus Egyház esetében magasra emeli az elvárásokat a Fásori Gimnázium egykori sikere.

<sup>61</sup> Meggyőződésem, hogy az egyes intézmények tehetségfejlesztő munkájának ez a kooperáció az egyik sarokköve, így az eredmények egyik fő támasza.





Fontos, hogy a tantestület és különösen az intézmények vezetői ismerjék a konfliktuskezelés alapvető játékszabályait, és ezekre a feladatokra szisztematikusan is készüljenek fel.

## *Tehetségsegítő munka a Magyarországi Evangélikus Egyház intézményeiben*

Az egyház fenntartásában jelenleg 42 önálló jogi személyiséggel rendelkező nevelési és oktatási intézmény működik, ami összességében 75 szervezeti egységet jelent. Az intézmények korosztály szerinti eloszlása kiterjed – a felsőfokú oktatást nem számítva – minden, a tehetségfejlesztés szempontjából számba jöhető korosztályra. Mindez széleskörű oktatási és nevelési szakmai tapasztalatokat feltételez, és jó intézményközi munkamegosztást tesz lehetővé a tehetségsegítő munkában is.

A Magyarországi Evangélikus Egyház köznevelési intézményei közül – a 2008 óta kialakult hazai Tehetségpont-hálózatban – ezidáig Tehetségpontként mindössze tizenhárman regisztráltak. Az evangélikus Tehetségpontok regisztrációs bemutatkozásai szerint mind a tehetségsegítés tartalmi területén, mind az intézményközi szakmai kapcsolatokban kialakuló együttműködések vannak. Az intézményekből több pedagógus részt vett a MATEHETSZ által szervezett szakmai képzésekben. A működő kapcsolatrendszer, a tehetségsegítő tapasztalatok cseréje azonban eseti jellegű, még nem tekinthető tudatos hálózati együttműködésnek.

## *Aktuális célok és feladatok*

A Magyarországi Evangélikus Egyház keretein belül a tehetségfejlesztésben az együttműködések fő célja, hogy az egy-egy adottságterületen az átlagosnál jobb eredményeket mutató gyerekek az intézményeken belül és intézményközi kapcsolatban kapjanak lehetőséget a képességeik fejlesztésére. Az együttműködésnek minden korosztályban az alapja a „pedagógus-szülő-gyerek” kapcsolat tartalmas működése, melyet szisztematikusan segíteni kell.

Az egyház keretei között működő tehetségfejlesztést szolgáló hálózat fő célja, hogy lehetőséget teremtsen és „infrastruktúrát” adjon a tehetségfejlesztő munka tapasztalatainak felmutatására, a jó gyakorlatok átvételére, valamint védőhálót nyújtson, hogy a köznevelési intézményekben tanuló, jó adottságú gyerekek tehetsége kibontakozhasson. A hálózatosodás megalapozása és irányítása érdekében hasznos lenne, ha az egyház életre hívná az Evangélikus Tehetségpontok Fórumát, illetve megalakítana egy Evangélikus Tehetségtanácsot. A már megnyilvánuló tehetségek bemutatkozása és a jó tehetségsegítő gyakorlatok bemutatása érdekében évente megrendezésre kerülhetne az Evangélikus Tehetségek Napja.





A egyházon belüli tehetségsegítő munkával kapcsolatos tudásmegosztás folyamatosága érdekében indokoltnak látszik, hogy a Magyarországi Evangélikus Egyház – részben önállóan, de a MATEHETSZ információs és hálózati rendszeréhez kapcsolódva, illetve részben arra építve – megteremtse saját hálózata informatikai rendszerét. Ez megoldható az egyház jelenlegi portálján, vagy önálló Evangélikus Tehetségsegítő Portál kialakításával. Mindkét változatnál célszerű interaktív kapcsolatteremtésre lehetőséget adó elérhetőségeket is kialakítani.

Speciális és prominens lehetőségük van a lelkészeknek a tehetségsegítő munkában való részvételre. A tehetség érése – szinkronban az integrált személyiség kialakulásával – alapvetően lelki folyamat. A lelkészek pedig – a szó eredeti értelme szerint – a gyülekezeti tagok és a családjuk lelki gondozói, tehát a lélek érésevel együtt a tehetség éréseire is figyelni, hatni tudnak. Mindez indokoltá teszi, hogy biztosítsuk a lelkészek rálátását az egyház keretei között folyó tehetségfejlesztési munkára és adjunk lehetőséget az aktív bekapcsolódásukra. Az egyház keretein belül a helyi gyülekezetek bevonásával alakulhatna például önálló Evangélikus Tehetségsegítő Lelkész-mentor Hálózat.

## Felhasznált irodalom

Fogalomtár a Tehetségpontok számára. <http://tehetseg.hu/konyv/fogalomtar-tehetsegpontok-szamara>

DÁVID Imre, FÜLÖP Márta, PATAKY Nóra, RUDAS János: *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*

[http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz\\_34\\_net.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_34_net.pdf)

MATEHETSZ: *Jó gyakorlatok*. <http://tehetseg.hu/search/solr/konfliktusok>

RUDAS János, 2007: *Delfi örökösei*. Lélekben Orthon Kiadó, Budapest.

RUDAS János, 2011: *Javne örökösei*. Oriold és Társai Kft., Budapest.

SZEKSZÁRDI Júlia, 2008: *Új utak és módok. Gyakorlatok a konfliktuskezelés tanításához és tanulásához*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

### Rajnai Gábor

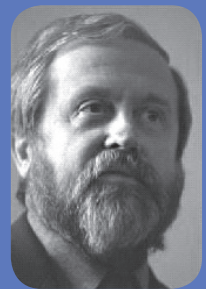
Mérnök-közgazda. A Gödöllői Agrártudományi Egyetem Gépészmérnöki karán diplomázott.

Elkötelezett híve az ismeretei folyamatos bővítésének.

A pszichológia mint az önmegismerés eszköze iránti érdeklődése az ergonómiai szakmérnök-képzés során alakult ki, a szociálpszichológia iránti vonzódása a munkahelyei tapasztalataiból táplálkozott. Érdeklődése kielégítését, illetve a társadalmi folyamatok alakításában való alkotó részvételét a központi államigazgatási és érdekképviseleti szervezetekben végzett munkája segítette.

Foglalkozott fejlesztéspolitikával, azon belül is térségfejlesztéssel. Egyik kedvelt területe az Európai LEADER-gyakorlat hazai honosítása; a közhatalom, a gazdasági szereplők és a civil társadalom közötti térségi kapcsolatok optimalizálása.

Az évek során egyre elmélyültebben érdeklődött az emberi adottságok felismerésének, fejlődésének és hasznosulásának kérdései iránt. Alapító tagja a LOGOS Alapítványnak (1991), melynek fő célja a személyiségfejlődés és tehetségsegítés támogatása.



# A legfontosabb, hogy a **gyerek kíváncsi maradjon**

Oktatásról, nevelésről, stratégiáról beszélgettünk Polgár Judit sakknagymesterrel, a sakk történet legjobb női sakkozójával.

**Laborczy Dóra:** A sakkhoz elengedhetetlen stratégiai szemlélet mennyire határozza meg élete más területeit, vagy azt, ahogyan az emberekhez viszonyul?

**Polgár Judit:** Mivel én ötéves koromban kezdtem el sakkozni, és a sakk gyakorlatilag az anyanyelvemmé vált, ezért meglehetősen aktívan és nagy részben befolyásolja az életem minden részét. Amit a sakkon keresztül tanultam – a stratégiai gondolkodást, a tervezést, a logikát, a kombinációs készséget – mind használom a mindennapjaimban, legyen szó akár lakberendezésről, a gyerekek ügyintézéséről vagy logisztikáról, mindenre kihat.



**Hogyan látja a stratégia szerepét az oktatásban?**

Alapítványunk, a Polgár Judit Sakk Alapítvány 2012-ben alakult, hogy minél szélesebb körhöz juttassuk el ezt a csodálatos játékot, hogy az emberek életét segítse, jobba tegye. Az oktatás kiemelkedő platformunk, mivel 2013-ban, amikor a választható tantárgyak megalakultak, ezek közé bekerült képességfejlesztő sakkprogramunk, a Sakkpalota. Ez fontos lépés volt abba az irányba, hogy a gyerekek számára elérhető legyen ez a szemlélet. Ez a program nem sakkot tanít, hanem a szemlélet elsajátítását, és nem is sakkozók tanítják, hanem pedagógusok. A gyerekek nagyon sokat tanulnak komplexitásban, gondolkodásban mindabból, amit a Sakkpalotán végeznek el mindennap, és reméljük, hogy ez kihat egyéb teljesítményeikre is, ha majd felnőttek lesznek.

## Hogyan épül fel, miről szól a Sakkpalota?

Van egy palotánk, és erre vetítettük rá a sakktablát. Azon található a hatvannégy mező, de ez az elrendezés inkább a gyerekek gondolkodásmódját segíti abban, hogy minél komplexebben lássanak át egy szituációt. A koordináta-rendszer segítségével jobbra-balra bejárják a palotát, ez a része olyan, mint egy térképolvasás. A hat különböző sakkfigura hatféleképpen mozog, ezeknek a kombinálását is megtanulják. A koordináta-rendszer tehát a kombinációs készséget fejleszti, a közös feladatok pedig az együttműködést a gyerekek között. De erőssége a logika használata; a formák, amelyek a vizuális készségeket; valamint a tapintás, ami pedig az érzelmi készségeket fejleszti.

A mai modern oktatás kulcsa nem az, hogy a tudást kell minél részletesebben elsajátítani, hanem azokat a gondolkodásmódokat, amelyek abban segítenek, hogy az ember hogyan értékel egy szituációt, hogyan hoz meg döntéseket, hogyan tud váltani, hogyan tudja felmérni a terepet ahhoz, hogy mi kell egy adott feladat megoldásához. Tehát egészen más tudásra van szükség, mint a hagyományos oktatási rendszerben, és ezen a téren a világ minden táján előrébb tartanak a gyerekek, mint a pedagógusok. Ezért nehéz időszakon megy át mindenhol az egész oktatási rendszer, mert ma már egész másra van szüksége a gyerekeknek – leginkább a dolgok különféle megközelítésének képességére –, és ezt a Sakkpalota át tudja adni.



## A sakk két ember partnerségére épít, ezt hogyan tudják az alapvetően frontális oktatási rendszerben megvalósítani?

Amikor az oktatási részről beszélünk, akkor nem a sakk formai elemeit hozzuk előtérbe. Nagy

nyon sok iskolában, ahol már működik Sakkpalota program, gyakran tapasztalt mellékhatás csupán az, hogy a gyerekek szünetekben sakkoznak. A pedagógusok részéről pedig az mondható el, hogy nagyon sok oktató van, aki kreatív, akit érdekel az, hogy a gyerekek miként tudnak minél jobban fejlődni. Nyilván, ehhez egy klasszikus tanárra – aki felkészül az órájára, kitalálja a megfele-

A legfontosabb, hogy a gyerek kíváncsi maradjon 85

lő motivációs feladatokat a gyerekeknek – is szükség van. De ha valaki kizárólag a régi, frontális módszer szerint szeretne tanítani, az gyakran falakba ütközhet, mert bizonyos szempontból a gyerekek gyorsabbak, sokkal hatékonyabban tudnak más formában tanulni. Ma már akár egy-másfél évesen jobban használja a gyerek a mobiltelefon vagy a digitális eszközöket, mint a nagymama. Azt hiszem, ezt lehet a legnehezebb egy oktatási rendszerben elfogadni. Főleg azért, mert egy pedagógus abban a szerepelvárásban él, hogy neki mindent jobban kell tudnia, mint egy gyereknek, és ez a mai világban úgy gondolom, hogy már nem érvényes.

### Miért nem?

Mert nekünk nem kell részleteiben mindent jobban tudnunk a gyereknél, inkább abban kell jobbnak lennünk, hogy megfelelő eligazítást tudjunk neki adni. Abban, hogy legyen önbizalma, legyen önkritikája és merjen vállalni döntéseket, merjen hibázni. Nem az a lényeg, hogy mindenki minden tárgyból ötös legyen. Ennél sokkal fontosabb, hogy azokat az agytekervényeket beindítsuk, amik arra készítetik a gyereket, hogy kíváncsi maradjon és utánanézzon a dolgoknak. Ezzel a képességgel sokkal tovább tud

jutni, bármilyen karrier is álljon előtte vagy bármilyen témában kutasson később, mintha nagyon aprólékos lexikális tudást adunk át neki. Ráadásul, ma már az információt sem lehet úgy kezelni, mint régen, hogy megtanuljuk és két hét múlva elővesszük, mert az információk folyamatosan módosulnak, formálódnak és mindig az aktualitásokhoz kell őket viszonyítani. Ezért van talán a leginkább szüksége a dinamikus gondolkodásra a mai ifjúságnak és a gyerekeknek.

Van arra nézve bármilyen felmérés vagy visszajelzés, hogy hogyan változtatta meg a programjukban részt vevő gyerekek gondolkodását, szemléletét, eredményeit a Sakkpalota?


Az utolsó tanévben volt mérésünk, mintegy tizenöt iskola vett benne részt kontrolcsoportokkal. Ebből egyértelműen kiderült, hogy a programnak kö-

**Játékkismeret: az alapállás**

Vedd elő a saját laminált sakkcábládát, és kövesd a feladatokat!

**A jobb a világos.**  
Világos?


**Gyalogosok, sorakozó!**



Világos 8 gyalogja a második soron, a sötét gyalogjai a hetedik soron kezdenek.


**A tábla jobb alsó (h1) sarka világos mező!**

**Bástyák, a sarokba!**




Jöjjenek az erős bástyák: a tábla négy sarkába, a gyalogok mögé!


**Vágtassatok, huszárak!**




**Jönnék a futók!**



**A vezér a saját színére kerül.**



**Ófelsége, a király!**



58



szönhetően csökkent a különbség a leggyengébb és a legjobb képességű gyerek között, ami az általános oktatási módszerek esetében növekedni szokott. Ennek alapjában véve az az oka, hogy a programon belül nagyon sok a játékos feladat, amelyek során mindenkinek jut az önbizalom-építésből és a sikerélményből. Ebből adódóan azok a gyerekek, akik nem annyira jó képességűek, szintén megtapasztalják a sikerélményt, ez őket is beindítja és ezután ők is próbálnak felkapaszkodni.

Az is kiderült ebből a mérésből, hogy olvasásban, koncentrációban, fókuszáltságban is segítette a gyerekeket ez a program: jobban szerettek iskolába járni azok a gyerekek, akik részt vesznek a programban. Valószínűleg a Sakkpalota sokszínűsége és a gyerekek érzelmi kötődése adja meg a gyerekek számára azt az élményt, hogy egy biztonságos világban tudnak tanulni. Ezt erősíti az is, hogy minden figuránknak megvan a neve, van zenénk, vannak rímjeink, találós kérdéseink, ezek mind egymáshoz kapcsolódnak, mégis más-más készséget fejlesztenek.

**Az önéletrajzában azt írja, hogy születése pillanatában belekerült egy kísérletbe, édesapjuknak köszönhetően. Sajat gyermeknevelési módszereiben mennyire köszön vissza mindaz, amit itt elmondott, vagy amit otthonról hozott?**

Amit az ember megtapasztal gyermekként, azt tudatosan vagy tudat alatt is átviszi. Az én gyerekkorom nagyon-nagyon speciális és egyedi volt. Mind a körülmények miatt – két nővéremmel együtt nagyon szerény körülmények között nevelkedtünk – mind pedig a szüleink miatt, akik mindketten pedagógusok, és ők a szakmájukban akartak egy életformát, egy kísérletet maguknak. Természetesen azért, mert azt gondolták, hogy a gyermekeik majd így lehetnek a legboldogabbak az életben. Nem jártunk iskolába, és nagyon fókuszáltan a sakk került előtérbe. Az én gyerekeim már egészen más körülmények, életfeltételek közé születtek, arról nem is beszélve, hogy az ő szüleik nem pedagógusok – én sakkozó vagyok, a férjem állatorvos. Nekünk nem voltak ilyen ambícióink, hogy a szakmánkból adódóan válasszuk ezt az életformát a gyerekeinknek. A mi gyerekeink járnak iskolába, természetesen mindkettőnk számára fontos, hogy sokat foglalkozzunk velük. Nagyon fontos az, hogy idegen nyelveket tanuljanak és ne csak nyelvi szinten, hanem a valóságban is minél több helyre eljussanak, világot lássanak, mert ezzel együtt jár a tolerancia, az együttérzés. Fontos, hogy lássák, mik vannak, mik nincsenek a világban, és hogy alapjában véve mindenhol ugyanúgy élnek, ugyanabból tevődnek össze az emberek.

**Arról beszéltünk, hogy hogyan változthatja meg a gyerekek szemléletét, eredményeit a sakk, de mi a helyzet a felnőttekkel, a szülőkkel vagy akár a pedagógusokkal?**

Úgy gondolom, hogy sose késő elkezdni. Nyilván, aki későn kezdi el, az nem álmodozhat arról, hogy nagy szakmai eredményeket érjen el, de a játékot nagyon szépen el tudja sajátítani és élvezhetővé tudja tenni a mindennapjait, hogyha barátokkal, családtagok-



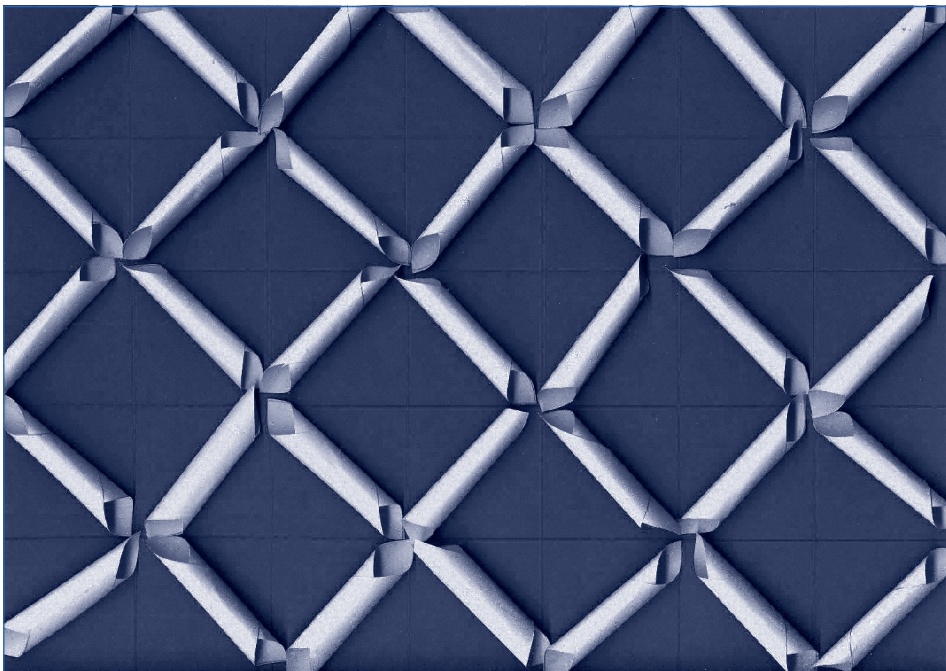


kal játszik. A sakk lehet egy közös nyelv, ami áthidalhat generációk közötti szakadékokat, például amikor a nagyszülő az unokájával sakkozik. Azért is érdemes elsajátítani, mert az ember bárhová utazik, mindenhol találhat valakit, aki szereti a sakkjátékokat, és ez egy olyan közös nyelv, ami nagyon szép közösségi élmény tud lenni mindenki számára.

#### **Van kapcsolata egyházi iskolákkal, egyházi iskolákban is fut már Sakkpalota program?**

2016. október 8-án, a Világsakkfesztivál alkalmával jelentettük be az együttműködési megállapodásunkat a Magyarországi Evangélikus Egyházal. Folyamatban van az óvodai program előkészítése is, ennek a programnak a neve SAKKJÁT SZÓTÉR. 2017. május 24-én kerül bemutatásra és szeptembertől már használhatják is az óvodák. Nagyon örülünk, mert már az előkészítés és a beszélgetés során is úgy látszott, hogy a Magyarországi Evangélikus Egyháznak nagyon fontos a modern oktatás, ebből adódóan látják az előremenetelt és a jövőt a Sakkpalota programban, melyet felkaroltak, és hamarosan része lesz az oktatási programjaiknak.

A Sakkpalota program az oktatási innováció különdíját kapta meg, a frankfurti BELMA-díjat (Best European Learning Material). Nagy öröm és elismerés, hogy ezt felfedezte a Magyarországi Evangélikus Egyház is, és a modern oktatás terén szeretne a gyerekeknek minél több lehetőséget biztosítani.



HEIM VAZUL 6.o.

