

No 43 (2015)
ISSN: 1418-7191

Acta Scientiarum Socialium

HISTORIA, OECONOMIA, PAEDAGOGIA, PHILOSOPHIA, SOCIOLOGIA

KAPOSVÁRI EGYETEM / KAPOSVÁR UNIVERSITY
Társadalomtudományi Tanszék / Department of Social Sciences

Acta Scientiarum Socialium
A peer-reviewed journal in the social sciences

A szerkesztőség címe / Address of the Editorial Office

Kaposvár University, Department of Social Sciences
H-7400 Kaposvár Guba S. u. 40.
e-mail: acta.sci.soc@gmail.com
honlap / webpage: journal.ke.hu/asc

Alapító főszerkesztő / Founding Editor-in-chief

HORVÁTH Gyula

Főszerkesztő / Editor-in-chief

MOLNÁR Gábor

Szerkesztőség / Editorial Board

BÁCS Gábor, BARNA Róbert, BERTALAN Péter, GÁL Veronika,
KOLONTÁRI Attila, MOLNÁR Eszter, VÖRÖS Péter

Nemzetközi Tanácsadó Testület / International Advisory Board

ANDERLE Ádám, FISCHER Ferenc, GULYÁS László, H. SZABÓ Sára,
Igor Vlagyimirovics KRJUCSKOV, Antonio Domingo LILÓN, MOLNÁR Tamás,
MOLNÁRNÉ BARNA Katalin, PÓLYI Csaba, Augustín SÁNCHEZ ANDRES, SARUDI Csaba,
SZÁVAI Ferenc, SZILÁGYI Ágnes Judit, SZILÁGYI István

Szerkesztőasszisztens / Assistant Editor

GEIGER Lívía

Kiadja / Published by

Kaposvári Egyetem Társadalomtudományi Tanszék
/ Kaposvár University Department of Social Sciences

Felelős kiadó / Managing Publisher

PODRÁ CZKY Judit

© A szerzők / The Authors
Borítótér / Cover design © BALVIN Nándor

Nyomdai munka / Printed by
Dombóvári SZEC SOX Kft.

Kaposvár
2015

Acta Scientiarum Socialium 43 (2015)
Hálózat kutatás a neveléstudományban tematikus szám
/ Thematic Issue: Social Network Analysis in Educational Science

A TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúli Régióban” elnevezésű kutatási projekt szerkesztett közleményei

Szerkesztette / Edited by

BELOVÁRI Anita – BENCÉNÉ FEKETE Andrea

Jelen kiadvány az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával készült, a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúli Régióban” elnevezésű projekt keretében.

Tartalom / Contents

7	Előszó – Fortis Fortuna adiuvat – Akinek van, annak még adnak
9	<i>BERTALAN Péter</i> Hálózatok az oktatásban
23	<i>BELOVÁRI Anita</i> Egy történelmi példa – hálózatok a népművelés történetében a II. világháborúig
37	<i>FARAGÓ László</i> Rögzített és mediatizált kapcsolati hálók a 21. századi kibertérben
47	<i>PIEROG Anita – VÖRÖS Péter – DAJNOKI Krisztina</i> Civil szervezetek szerepe a foglalkoztatásban és képzésben – egy sikeres debreceni együttműködés
57	<i>DAJNOKI Krisztina – PIEROG Anita – VÖRÖS Péter</i> Képzési-fejlesztési lehetőségek eredményességének megítélése megváltozott munkaképességű személyeket foglalkoztató szervezeteknél
67	<i>BENCÉNE FEKETE Andrea – HORVÁTHNÉ TÓTH Ildikó</i> Hálózatépítés a gyakorlatban – A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának gyakorlati képzési rendszere
81	<i>JÓZSEF István</i> Ifjúságsegítő képzés és az ifjúságsegítés kapcsolódási pontjai – a kaposvári modell
93	<i>SZALAI Katalin – GELENCSÉRNÉ BAKÓ Márta</i> Gyógypedagógus-hallgatók önkéntes-programja a Kaposvári Egyetemen
101	<i>WALTER Imola Ágnes</i> Az önkéntesség helye a felsőoktatásban – a korrepetálás, mint önkéntes tevékenység megvalósulása a Kaposvári Egyetemen

- 109 *NAGYNÉ ÁRGÁNY Brigitta*
A tanodahálózat szerepe és lehetőségei a hátrányos helyzetű gyermekek tehetséggondozásában
- 125 *GOMBOS Péter – HEVÉRNÉ KANYÓ Andrea*
Kampányok, mozgalmak, játékok az olvasáskultúra fejlődéséért
- 133 *TAKÁCS Anett*
„Múzeumok felsőfokon.” Az egyetemek és múzeumok közötti együttműködés alter-natívái, jó gyakorlatai
- 143 *BENCÉNÉ FEKETE Andrea*
Hálózatok a tehetséggondozásban Magyarországon

Előszó

Fortis Fortuna adiuvat – Akinek van, annak még adnak

A címben szereplő két idézet egyértelműen állítja: a szerencse az erőket támogatja. Ez az egyik alaptétele a hálózatelméletnek is.

Jó helyzetben vannak az erő szempontjából a kötet szerzői. Egyértelműen látszik, hogy biztos tapasztalatokra építve mozognak az oktatás és a hálózatos szerveződés területén, különös tekintettel is a dél-dunántúli régióra.

Éppen a szakmai megalapozottság és a hálózati megközelítés újszerűsége miatt tarthat nagy érdeklődésre igényt a tanulmánygyűjtemény, amely sokszínűségével mindenki számára tartalmaz izgalmas oldalakat. Az informatikai-oktatási kapcsolatrendszerektől kezdve egészen a tehetséggondozás szerveződési szintjeiig olvashatunk érdekfeszítő, elemző írásokat arról, hogyan alakulnak ki azok az erős központok, amelyek később meghatározzák nagyobb csoportok cselekvési mintázatait, vagy éppen tehetségeket termelnek ki magukból.

A kötet azon túlmenően, hogy pontosan összefoglalja a hálózatok területén az elmúlt időben elért eredményeket, felvázolja a kapcsolati rendszerek társadalmi jelentőségét, azonosítja a személyes kapcsolatok és a tehetség kibontakozásának összefüggéseit, rámutat arra is, hogy konkrétan mit jelent mindez Magyarország egy régiójában, illetve a régióban meghatározó szerepet jelentő Kaposvári Egyetem vonatkozásában. Az itt, történeti vonatkozásaiban is bemutatott gondolkodási mód az, amely a jövőben meghatározhatja a pedagógiai karok stratégiáját, világossá téve, hogy csak az összefüggések szövedékében gondolkodva lehet életképesnek maradni.

Márpedig az összefüggések szövedéke egyre markánsabb hatással van az életünkre. A világot átszövő jelenidejű kommunikáció olyan valóságot teremt, amelyben szinte korlátozás nélkül érvényesül a címben szereplő elv: „akinek van, annak még adnak”. Ennek azonban veszélyei is vannak. Hirtelen túl erőssé válik a koncentráció. Az egyedi, a színes, a más eltűnik a hatalmas, egy irányba spontán módon szerveződő rendszerben. A hálózatokban való gondolkodás célja ehhez képest meg kell, hogy változzon: nem egysíkú tőkekoncentráció, profitmaximalizálás a cél, hanem az ember, minden egyes ember jobb élete. Ezen új paradigma szerint azért gondolkodunk hálózatokban, mert minden ember öncél, önmagában álló végtelen érték. A hálózat célja pedig az, hogy mindenkinek jusson a javakból, hogy az egyén által megtestesített érték minél teljesebben lehessen jelen a világban.

Nem a gondolattalan halmozáshoz, birtokláshoz, hanem a szabad léthez kell az igazi erő, a közösségi – hálózatos erő. Ennek a megvalósítására kell, hogy szolgáljanak a tudatosá t tett hálózatok.

Erre kell tanítani magunkat és a gyermekeinket is, hogy fenntartható legyen a jövőnk. Ezen az úton indult ez a kötet is. Biztos vagyok benne, hogy ezt az erőt a szerencse is támogatni fogja.

Hálózatok az oktatásban

Bertalan Péter¹

Abstract **Networks in Education.** Modern social sciences are based on abstraction and integrated knowledge. One of the most typical characteristics of the recent educational system conveys up-to-date practical knowledge. In the 21st century the principles and goals of education are intimately linked with the challenges of globalization and the revolution in information technologies. The key elements of educational policies in industrial countries are: modernizing educational systems, widening the range of learning opportunities for all sections of the public, teaching digital literacy as a basic skill, equal to reading and writing in importance.

Teaching history has always been a basic question in education. Besides the serious professional debates there have always been public discussions on the issue of teaching this subject. The professionals themselves in the stricter sense, the scholars of science and education could not even protect the rank and honour of the subject all the time.

This is not considered to be a peculiar Hungarian phenomenon as for instance in England from the 1960's the crisis of history teaching has arisen from time to time too and it was predicted that it would be deleted from the curriculum as an independent subject. In other cases narrowing the framework of the subject or teaching it in the scope of integrated social knowledge has been brought up.

Developing the multi- and interdisciplinary way of thinking, formulating the abstractional skills and raising high school students' time and space dimension cannot be avoided.

Keywords modern social sciences • abstraction • knowledge
modern educational system

Bevezetés

A 21. század a komplex hálózati rendszerek évszázada. A komplex hálózati rendszereket a hálózatot alkotó rendszerelemek között kialakuló erős és gyenge kapcsolatok jellemzik.

A hálózatok másik jellemzője a skálafüggetlenség. Az önszerveződő hálózatok függetlenek az alkalmazott skálától, azaz skálafüggetlenek. Ilyen hálózatok az idegsejtek hálózata, az internet, a közösségi hálózatok (social network)², valamint az emberi kapcsolatok rendszere.

¹ Intézmény: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Email: bertalan.peter@ke.hu

² Tanenbaum, Andrew S. – Wetherall, David J. 2013. Számítógép-hálózatok. Budapest: Panem Könyv-

A társadalmi hálózatok történelmi formációk. A társadalmi rendszereket alkotó csoportok közötti erős és gyenge kapcsolatok jellemzik az adott történelmi korszak hálózati stabilitását illetve instabilitását. Erős kölcsönhatások nélkül nincs a társadalomnak körülírható, körülhatárolható szerkezete, erős kapcsolatok nélkül a társadalom alkotóelemeire esik szét.

A társadalom hagyományainak tisztelete, a családi béke, nyugalom a jó értelemben vett konzervatív értékek elismerése a társadalmi rendszerek hálózati működését stabilizálja, optimalizálja. Erős, komplex hálózati kapcsolatok nélkül a társadalmi hálózatok elveszítik stabilitásukat, megszűnik a rendszerlemek közötti ellenőrizhető, kiszámítható információáramlás, a hálózat struktúrái elszigetelődnek, eltávolodnak egymástól, felerősödik a rendszerlemek közötti bizalmatlanság, egymás kiszorításának rendszeres igénye. Megszűnik a hálózati rendszer működési mechanizmusainak kiszámíthatósága, ellenőrizhetősége, csökken, majd eltűnik a rendszer komplex innovációs potenciálja, bekövetkezik a totális rendszerhalál állapota.

A hálózatokat alkotó erős és gyenge kapcsolatok szinergiarendszere biztosítja hálózatok rendszerlemeinek harmonikus együttélését, kölcsönös együttműködését. A gyenge kapcsolatok stabilizálják a rendszerlemek, a komplex hálózati rendszerek alkotóelemeinek variabilitását, konnektivitását.

A modern társadalmi alrendszerek közül az egyik legfontosabb az oktatási alrendszer.

A 21. századi gazdasági kihívásokra gyorsan kell reagálnia, flexibilitásával, a rendszert alkotó aktorok közötti korszerű, gyors információáramlással azonnal válaszolnia kell modern, komplex többretegű hálózatok által uralt, kiszámíthatatlan, kaotikus világ által teremtett hálózati rengésekre, kataklizmákra. A komplex társadalmi hálózatok közül az egyik legkevésbé kutatott az oktatási hálózatok rendszere. Köszönhető ez a közép-kelet-európai régió közel 40 éves vasfüggöny mögötti elzártságának, a felülről vezérelt, centralizált oktatáspolitikai döntéseknek.

A rendszerváltás alapvető következménye a felsőoktatási hálózat radikális átalakítása. Ezt követeli az EU felsőoktatási hálózatába való integrálódás is. Ez a folyamat több kormány közreműködésével ment végbe és jelenleg is tart. Hosszú, göröngyös út ez, amelynek bemutatása azért szükséges, mert szerves részét jelenti a Kárpát-medencei felsőoktatási hálózat átformálódásának is, amelyre a magyar átalakulás meghatározó hatással van. Az egyes intézmények számára is a jövő szempontjából meghatározó feladatokat hozott és hoz ez a sok gonddal járó átalakulás, amelyhez rugalmasan kell alkalmazkodni, figyelembe véve az adott intézmény régiójának igényeit is.

Hálózattipológia - a hálózatosság rendező elvei

A hálózatok, mint bonyolult önszerveződő rendszerek különböző célfeladatokkal jönnek létre.

A hálózatra, mint tudományos jelenségre, kialakulására, definíciójára nehéz általános érvényű meghatározást találni. Legegyszerűbben egyének, szervezetek közötti kapcsolatok rendszereként határozhatóak meg. A hálózatok legfőbb jellemzői:

1. több egyént, szervezetet átfogó, hálózati szinergiára épülő tartós kooperáció,
2. a hálózat elemeit alkotó szervezetek közötti komplex, gyakori interakciók, a kölcsönös interdependencia rendszere,
3. valamint az ezek talapzatán kialakuló, hosszú távú, nyer-nyer játszámra épülő kölcsönös, közös érdekek.

Azok a hálózatok, ahol a kompetícióban működő szervezetek tevékenységét a hálózati hierarchia integrálja stratégiai rendszerré, s amelyekben a résztvevők kooperációja révén új kompetenciák keletkeznek, a szervezeti fejlődés minőségileg magasabb szintjét, új stádiumát képviselik.

A hálózatok határait, körvonalait amőbaszerű mozgásuk miatt nehéz meghatározni, a hálózati rendszerek komplexitása, variabilitása, valamint flexibilitása miatt a hálózatkutatók egy része határtalan hálózatokról beszél.

A hálózati rendszerek előnye, integrációs, adaptációs, valamint innovációs potenciálja abban az egyes szervezetek kompetenciáit messze meghaladó hálózati alkalmazkodó képességben rejlik, amellyel az új kollektív hálózati tudás csomópontjait összekapcsolja, az elavult tudásterületeket leválasztja, esetlegesen megsemmisíti.

A nagyobb és komplikáltabb hálózati kapcsolatrendszerrel rendelkező hálózati rendszerek, ahol a hálózati aktorok maguk is további hálózatokat működtetnek, valamint egyszerre más hálózatok tagjaiként is funkcionálnak, dinamikusan változó, komplex rendszerként működnek, ahol állandóan változik a ki- és belépők száma.

A hálózatok kutatás sikere, mint új tudományos paradigmarendszeré abban kereshető, hogy egyre jelentősebb eredményeket ér el, a nem számszerűsíthető hálózati kapcsolatokat kutató, az egyéni aktorok közötti kooperációra épülő informális hálózatok működési mechanizmusainak, valamint struktúráinak felderítése területén.

Az informális, az úgynevezett rejtett tudás hálózatokon belüli áramlása a kooperáció hatékonyságának fontos eszköze. A történelem egyik legfontosabb, nemzedékek közötti virtuális hálózatképző eszköze az ősi, rejtett kollektív tudás, amely néha az ősi társadalmaktól a modern virtuális cybertérig ível, gyakran a nemzedékek tudatalan tudatalattijából bukkan elő. A rejtett tudás (tacit knowledge) elsőként Polányi Mihály írásában, 1994-ben jelenik meg. A rejtett tudás egyénhez kötött szubjektív tudás, csak közvetlen interperszonális kapcsolatok révén transzferálható.

A rejtett tudás partnerek közötti áramlása, egyének közötti interperszonális interakciókban történő transzferálása akkor nagy jelentőségű, hatékonyságnövelő tényező, amikor oktatási, kutatási, fejlesztési, valamint innovációs kooperációra szerveződött hálózatokat analizálunk.

Ebben az esetben a hálózati együttműködés a szervezeten belüli és a szervezeten kívüli kapcsolatként jelenik meg, így klasszifikálnunk kell őket. A hálózati együttműködések következő formáit különböztetjük meg:

1. kommunikációs tartalom szerint, a különféle információ, tudás, hálózati szereplők közötti áramlását,
2. cseretartalom szerint, az egyének közötti szerződéses, vagy valamilyen formalizált alapon, illetve informális módon végbemenő tranzakciókat,
3. normativitás szerint, amely azokat a normákat és várakozásokat foglalja össze, amelyeket a hálózat tagjai eltérő jellemzőik, tulajdonságaik miatt egymástól várnak.³

A hálózatszerzés legfontosabb rendező elvei, megközelítései:

1. milyen célfeladatokra irányul: kifejezetten új tudás generálását tartja szem előtt, vagy egyéb üzleti megfontolásokat (tudáshálózat, kereskedelmi hálózat),
2. milyen szervezeti adottságokból indul ki: kezdeményezője valamely nagy korporáció, vagy kis- és középvállalat (lefelé irányuló hálózatosodás, laterális hálózat)
3. milyen mértékben támaszkodik a virtuális mozgástér infrastruktúrájára (virtuális vállalat, globális iroda),
4. milyen típusú piaci struktúrához kíván alkalmazkodni: viszonylag stabil, vagy viharos gyorsasággal változó piaci környezetben tesz lépéseket az erőforrások tágítására (külső, belső hálózat)
5. milyen mértékben kötődik a lokális környezethez, illetve integrálódik a globális folyamatokba (regionális, globális hálózat)⁴

A hálózatoknak két csoportját különböztethetjük meg: a kereskedelmi hálózatot, amely a javak és a szolgáltatások termelőit és felhasználóit köti össze, és a tudáshálózatot, amikor a hálózatszerzés kifejezett célja új tudás generálása, tagjait az információáramlás, valamint a tudás cseréje kapcsolja össze.

Chris Freeman a tudáshálózatot generáló kutatási és technológiai együttműködés következő formáit különbözteti meg:

1. kutatásra társult közös vállalkozás, kutató vállalat,
2. megállapodás közös kutatásra és fejlesztésre,
3. technológia cseréjéről szóló megállapodás,
4. technológiai együttműködéshez kapcsolt közvetlen beruházásra vonatkozó megállapodás,
5. licencek cseréjéről és másodlagos források megosztásáról szóló megállapodás,
6. alvállalkozói szerződés termelési feladatok megosztására és beszállítói hálózat létrehozására,
7. kutatói társulás,
8. kormány által szponzorált közös kutatási program,
9. számítógépes adatbank és értéknövelő hálózat technikai és tudományos ismeretek belső cseréjére,
10. egyéb hálózat, beleértve az informális hálózatot.

A kutatási kooperáció első öt formája új jelenségként értelmezhető, elsősorban új generikus technológiák kifejlesztésekor jönnek létre, beleértve a nemzetközi kollaborációt, a nemzeti határokon belüli, valamint a regionális együttműködést is. Jelentős átalakulás tapasztalható a korábbi hálózatos formák esetében a hatodik, a hetedik a nyolcadik helyen felsoroltaknál, valamint a kilencedikként említett adatbankok és értéknövelő hálózatok estében is. Az informális hálózatok léte a kutatások számára fontos, jelentőségük a modern hálózattudomány számára kiemelendő, ám súlyukat nehéz kvantifikálni.⁵

(szerk.): Gazdasági rendszerek, országok, intézmények, bevezetés az összehasonlító gazdaságtanba. Budapest: Aula Kiadó, 471. o.

⁴ Uo.: 472. o.

⁵ Uo.: 496-499. o.

Verseny és kooperáció a hálózatban

A hálózati kapcsolatok komplexitása egyben magyarázat a globalizálódás jelenségére. A szervezetek és az egyének közötti hálózati alapú kooperációs kapcsolatok sajátos esete a regionális hálózatok létrejötte. A regionális gazdaságok reneszánszának, a gazdasági aspektusok mellett számos történelmi, földrajzi, vallási oka is lehet. Piore-Sabel 1984-ben, illetve 1989-ben megfogalmazta: A regionális gazdaságok belső rendszere erőteljesen ösztönzi a kis- és középméretű szervezetek hálózatának alulról kiinduló önszerveződésen alapuló fejlődését. Kocsis szerint: A regionális közelség és az informális kapcsolati formák intenzív működése felgyorsítja a tudás és az információ áramlását, s ezzel kedvező közeget kínál a permanens⁶ integrációhoz.

A regionális szervezeti hálózatok akcióradiuszukban gyakran átlépi a nemzetgazdaság határait is, nagyobb földrajzi régiókat átfogó hálózatok is kialakulhatnak.

Boisier a regionális hálózatok öt típusát különbözteti meg.

1. szupranacionális regionális hálózatok,
2. nemzetközi regionális szövetség,
3. egymástól távol eső területeket összekapcsoló multilaterális virtuális régiók,
4. országhatárokat csak korlátozott mértékben átlépő együttműködési rendszer,
5. nemzethatárokon belül maradó regionális hálózatok.

Czakó szerint: a társadalmi felzárkózás szakpolitikai eszközeinek integrált fejlesztése olyan koordinációt feltételez, melyben az ismeretek, a személyes adottságok, az irányítás folyamata és a közösségi kapcsolatrendszer értékékként szerepelnek a célmegvalósítás során. A közigazgatási tevékenység ennek érdekében minden rendelkezésére álló hatótényező működtetését vállalja és azokat összehangoltan alkalmazza, hogy a társadalom egésze a célhoz közelebb kerüljön. Minden individuum és közösség érintett ebben a folyamatban, az együttműködésükre van szükség. Ezért a szervezet minden területen esélyegyenlőség biztosítására törekszik. Ezt a folyamatot modellezve jutunk el ahhoz a ponthoz, hogy az új szemléletmód alkalmazható elemeit a szemléletes folyamatmodellel kapcsolatba hozzuk.⁷

⁶ Uo. 496-499. o.

⁷ Czakó Kálmán: Koordinációs-módszertan. <http://adequo.hu/a-tarsadalmi-felzarkozas-szakpolitikai-eszkozeinek-integralt-fejlesztese/> (2015. 06. 21.) 45.o.

1. táblázat • A témaközpontú interakciók leírását alapul vevő tevékenységek szerveződése

Szint	Hatások vizsgálata, élő rendszerekre vonatkozó folyamatok elemzése
Globális szint	A globális környezettel interakcióban van az ember (Cohn, 1993)
Országos szint	Tanulmányi anyagban a TZI (Langmaack, 2000)
Intézményi szint	
Csoportos szint	Terapeutikus csoportmunkára alkalmazva az interakció koncepciója. (Löhmer, Standhardt 1993) A csoportba lépés eseménye.
Családi szint	
Személyi szint	Személy csoportba való eljutása a TZI alapján (Löhmer, Standhardt, 2006)

Forrás: Czakó Kálmán: Koordinációs-módszertan <http://adequo.hu/a-tarsadalmi-felzarkozas-szakpolitikai-eszkozeinek-integralt-fejlesztese/> (2015. 06. 21.) 35. o.

Hálózati integráció, verseny és kooperáció a hálózatban

A hálózatban működő szervezeteket, önálló oktatás- és tudáspiacek aktorokat nemcsak a piaci mechanizmusok, hanem a vertikális és horizontális hálózati struktúrák is összekapcsolják.

Az oktatási és tudáspiacek profitkényszere alatt működő hálózati szereplők, miközben éles, kíméletlen versenyben állnak egymással, valamint más, a hálózaton kívül álló partnereikkel, a hálózaton belül és kívül is, a konkurencia és konfrontáció folyamata közben kooperálnak egymással, gyakran időleges konszenzust keresve. Különbség csak a konfrontáció- és konkurenciaharc erősségében, a kooperáció, a konszenzus időintervallumában van.

Az újabb kutatások szerint a hálózatok közgazdaságilag nehezen mérhető összetartó eleme a kölcsönös bizalom. A hálózati integráció elemzésénél az egyik legfontosabb tényező a hálózati együttműködés, a hálózati integrációt biztosító erők leírásához a hálózatban működő valamennyi releváns kapcsolatot, tevékenységet elemezni kell.⁸

Polányi szerint a hálózati kapcsolatok egyik legfontosabb típusa a reciprocitás elve. A reciprocitás történelmi jelensége eredetileg ajándékozási és visszaajándékozási kötelezettséget jelentett, szimmetrikus, társadalmilag azonos státuszú csoportok, illetve tagjai között. A csoportokat összekötő kapcsolatok néha vérségi, rokoni, családi, valamint eszmei, ideológiai vallási, politikai kötelekekben realizálódnak. Az ilyen történelmi körülmények között működő csoportok és tagjaik között végbemenő ajándékozást, valamint viszontajándékozást nem közvetlenül a gazdálkodás követelményei, a csere

⁸ U.o.

hasznosságának a mérlegelése, a profit, valamint az utilitarista cselekvések sora, hanem a mögöttük megbúvó rokoni, vérségi, eszmei, ideológiai kapcsolatok motiválják. Ez már részben egy új tudomány, a történelmi pszichológia diszciplínájának a vizsgálati területe.⁹

Putnam a bizalmat az egyik legfontosabb hálózatépítő és hálózatformáló jelenségként definiálja, ahol a bizalom a kölcsönös előnyökön nyugvó kooperáció birodalma.¹⁰

A kollektív konszenzusra épülő hálózati kooperáció ma már nem kizárólag az oktatás, kutatás piaci mechanizmusait, struktúráit érinti, hanem annak stratégiai, kutatási, innovációs területeit is, ahol olyan hálózati fejlesztések, közös komplex innovációs projektek realizálódnak, amelyek mögött együttes ismeretet, a közös hálózati érdekeknek alárendelt tudásanyag integrálása zajlik.

A 21. századi modern szervezettudományban az egyik legtitokzatosabb terület a kutatás- és oktatási piac keretei között létező hálózati innováció jelensége, amely a szervezetek legféléltettebb belső titkai közé tartozik. A hálózati innováció, valamint kooperáció 21. századi előretörése a cybertér és virtuális valóság dimenziói között beláthatatlan lehetőségeket nyit a hálózattudomány számára. A hálózati kooperáció lehetőséget a hálózati aktorok akkor tudják a legoptimálisabban kihasználni, ha megfelelően motiváltak, ez korunkban nem más, mint a korlátok között korlátlan, piaci alapú globális szervezeti verseny jelensége. Természetesen ez már nagyon erős morális kérdéseket is felvet a kutatók számára. Hol húzódnak a korlátlanág korlátai, és ez felveti a piaci verseny és az állam szerepének teljes újraértékelését.¹¹

Az intelligens hálózatokban folyamatosan történik az információ és a tudás kölcsönös cseréje, az oktatás, a tanulás a hálózati folyamatok központi értelme. Az oktatás, a tanulás, a tudás a legfontosabb hálózatszerveződést elősegítő, motiváló faktorok, mivel a hálózatok jelentős része tudáshálózat. A tradicionális szervezeti formákat meghaladó hálózati kooperáció akkor jelenik meg, ha a hálózati együttműködésben állandóan végbemegy a tudás és az információk kölcsönös cseréje. A hálózatszerveződést legtöbbször új termék, csúcstechnológia, valamint egyéb innováció megszerzése, bevezetése motiválhatja. A hálózati innováció gyorsasága, a versenyelőny fenntartásának egyik legfontosabb tényezője. A legtöbb hálózati innovációs folyamat csak úgy jöhet létre, hogy a szervezetek horizontális és vertikális kapcsolatokat is kiépítenek. Ehhez elengedhetetlenül szükség van a szervezeten kívüli komplementer források igénybevételére.

Örök vita a hálózattudományban, hogy a tudáshálózatok számára a generális vagy speciális ismeretek transzferálása a célravezetőbb? Általában a tudás specializációja fokozza a kooperációs és innovációs potenciált. A tudás transzferálására létrejött oktatási, kutatási hálózatok, szervezetek esetében a tudásterületek szétválása jelentős mértékben hozzájárul a hálózati formák létrejöttéhez. Az információs, bio-, valamint nanotechnológia számára jellemző elsősorban az erőteljes hálózati alapú specializálódás.

Új jelenség a kutatási piacon az eltérő tudástörek kooperatív hálózati alapú szintetizálása. A kooperáló szervezetek ezekben az esetekben különböző innovációs potenciállal, HR erőforrással, szervezeti kultúrával, tudástechnológiai képességgel rendelkezhetnek, a hálózatban elfoglalt szervezeti státuszuk eltérő, de nem feltétlenül versenytársak az oktatási és tudáspiacek. A 21. század második évtizedében a szektorok, hálózati

⁹ Polányi, Károly 1976. Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet, Budapest: Gondolat Kiadó.

¹⁰ Putnam, R.D. 1993. Making democracy work, Princeton, NJ.: Princeton University Press.

¹¹ Birher Nándor 2014. Kollektív gazdaságformáló képesség és erkölcsöt alkotó hálózat. in Birher Nándor-Bertalan Péter: Hálózatokban. Veszprém: Oktker-Nodus Kiadó, 50-53. o.

rendszerek és alrendszerek határain átlépő innovációs hálózati szövetségek korát éljük. A hálózatok kutatás hívta fel először a figyelmet a heterogén erőforrások és az eltérő ismeretanyag hálózati integrálásából fakadó komplex hálózati szinergiára és előnyökre. Bidault és Cumings három nagy csoportra vezetik vissza kutatásaikban a kölcsönös szinergián alapuló hálózati kooperáció előnyeit. Szerintük először a hálózati szövetségek révén költséghatékonyabban lehet új termékeket, technológiákat kifejleszteni, a fejlesztési költségek egymás közötti megosztása révén, másodsor a kutatási, fejlesztési kooperációban részt vevő szervezetek könnyebben tudják közösen biztosítani a hálózati innovációhoz szükséges humán és pénzügyi erőforrások kritikus nagyságrendjét, harmadszor a különböző profilú szervezetek eltérő hálózati kompetenciáinak egyesítése erősíti a komplex, integrált hálózati koherenciát biztosító innovációs folyamatokat.¹²

A kutatási és fejlesztési hálózati kooperációnak két jelentős területe rajzolódik ki. Az együttműködés tradicionálisan elismert két területe a tudományra fordított költségek, valamint a közös K+F tevékenység eredményének a megosztása.

Sakakibara 400 K+F hálózati kooperáció komplex vizsgálata alapján azt az újszerű következtetést állapítja meg, hogy a kutatási, fejlesztési konzorciumok szinergiarendszerének létrehozásában a költségmegosztás jelentősége akkor nő, amikor a résztvevők szakmai tudásuk tekintetében homogének, vagy amikor nagy, hálózati alapon szerveződő projektekről van szó. Kutatási és fejlesztési konzorciumokban a tudás megosztásának jelentősége ellenben akkor növekszik, amikor a hálózati kooperációban résztvevők szakmai képességei heterogének.¹³

Az erőforrások heterogenitására épülő hálózati együttműködés elősegíti, hogy a partnerszervezetek olyan erőforrások, kollektív szervezeti ismeretek birtokába jussanak, amelyek mások által nem megszerezhetőek. A komplementer hálózati tudás olyan tudásként határozható meg, amely szintetizálása jobb K+F eredményre vezethet.¹⁴

Informális hálózatok az egyének komplex társadalmi tevékenységéhez kapcsolhatók alakulhatnak ki. Ezek működésében nagy jelentősége van a kapcsolatok gyakoriságának. Steward és Conway az informális hálózatok öt típusát különbözteti meg. A szabadidős, a szakmai, a tudományos, az innováció eredményét hasznosító felhasználói, valamint a pszichológiai alapú baráti hálózatokat. Empirikus felmérések szerint az informális hálózatokból eredeztethető információ és tudás megkerülhetetlen szerepet játszik a komplex hálózati, innováció sikerében.¹⁵

A tanulás hálózatai

A tanulás- és tudáshálózatok sűrűbb mintázattal rendelkeznek mint a gazdasági hálózatok, a tanulás folyamat- és társadalmi kapcsolati hálójá lassabban alakul át, mint a gazdasági tranzakcióra épülő hálózatok ezen hálózati jellemzője. A lokális tanulási hálózatok két jelentős csoportját különböztethetjük meg: a komplex kapcsolatokra épü-

¹² Bidault, F.- Cummings, Th. 1994. Innovating through alliances: expectations and limitations. in R & D Management, 24. évf. 1. sz. 33.o.

¹³ Sakakibara, M. 1997. Heterogeneity of Firm Capabilities and Cooperative Research and Development: An Empirical Examination of Motives. in Strategic Management Journal. 18. köt. 143.o.

¹⁴ U.o. 145.o.

¹⁵ Steward, F.-Conway, S. 1996. Informal networks in the origination of successful innovations. in Coombs, R. és Mtsai (szerk.): Technological Collaboration: Dynamics of Cooperation in Industrial Innovation. Hn.: Edward Elgar Publishing Ltd.

lő társadalmi, kulturális kapcsolati hálózatokat, valamint a gazdasági aktorok, vagy a hozzájuk szorosan kapcsolódó egyéb szereplők (innovátorok, kapcsolati brókerek- lobbisták, feltalálók) hálózatait. A területi dimenzióban kialakított hálózati modellek fontos szegmense a tanulási hálózatok sűrűsége, a hálózati információtranszfer gyorsasága. A lokális tanulási hálózatok önmagukban csak nagyon ritkán erősítik, egy adott terület, szervezet hálózati dinamikáját.

A lokális, regionális, valamint nemzeti tudáshálózatok intra- és interregionális hálózati kapcsolatai megkerülhetetlenek, rendkívül fontosak a hálózati alapú tudás- és tanulásdinamika szempontjából. Nagyobb hálózati innovációt és hálózati potenciált eredményezhetnek a regionális hálózatok transz- és szupranacionális hálózati kapcsolatai. A hálózati akcióradius hatósugarának megnövelése olyan hálózati tudáselemekhez való hozzáférést eredményezhet, amely megnövelheti a területi dimenzióban értelmezett tanulás- és tudáshálózatok komplexitását (hálózati élettartam, életciklus). Az intra- és interregionális, valamint transz- és szupranacionális tanulás- és tudáshálózatok hálózati kapcsolati mintázatainak sűrűsége megkerülhetetlen a régiók hálózati immunrendszerének erősítése tekintetében.

Minél sűrűbb egy tudás- és tanulási hálózat, minél rövidebb úton transzformálódik a releváns hálózati információ, annál erősebb és hatékonyabb a hálózat tanulási és oktatási rendszerének hálózati dinamikája.¹⁶

Lengyel Balázs szerint a regionális innováció komplex hálózati rendszerek alapján való megközelítése fontos kutatási terület. A regionális hálózati alapú rendszerek komplexek, mivel jellemző alrendszerének hálózati kódrendszere (pl. felsőoktatási, kutatóintézeti szféra, gazdasági hálózatok) különböznek egymástól, de hálózati határvonalaiak összeérnek, egymásba kapcsolódnak, flexibilisek, az egyes alrendszerek kölcsönhatása jelenti hálózati innovációs képességét. Az alrendszerek kölcsönhatása pedig meghatározza az őket alkotó hálózatok egymásba ágyazottságát, valamint szerkezetét. Amennyiben az erős és gyenge kapcsolatok rendszerének aránya a tudásra, tanulásra, valamint innovációra épülő hálózati alrendszerekben (egyetemi, kutatói) megfelelő, akkor az innovatív, az emberi elme kreativitására épülő unikális ötletek, találmányok, szabadalmak megvalósítása könnyebb lesz.

A hálózati gondolkodás alternatívái a 21. század oktatási rendszereiben

A XXI. század integrált hálózati alapú társadalmi, gazdasági történéseinek elemzése elképzelhetetlen multi-és interdiszciplináris gondolkodás nélkül. A modern komplex hálózati HR. tevékenység, valamint a költséghatékonyság megköveteli az oktatási intézmények vezetőitől a több területen járatos munkavállalók alkalmazását. A tudományterületek hálózatos egymáshoz kapcsolódása különleges áttekinthető képességet, hálózati kutatási, oktatási kompetenciákat követel meg a kutatóktól, a középfokú, valamint felsőoktatásban tevékenykedő szakemberektől. A társadalomtudományok, így a történelem politológia, közgazdaságtan tanítása napjainkban a modern oktatási rendszerek egyik alapkérdése. A szigorúan vett szakmai viták mellett a közvélemény is gyakran foglalkozott és foglalkozik a tantárgyak tanításának problematikájával. Maga a szü-

¹⁶ Lengyel, Balázs 2012. Tanulás, hálózatok, régiók. in Rechnitzer János-Rácz Szilárd (szerk.): Dialógus a regionális tudományról, Győr-Pécs: Széchenyi István Egyetem Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskola, Magyar Regionális Tudományi Társaság, 133-134.o.

kebb szakma – a tudomány és az iskola szakemberei – sem tudta mindig megvédeni a társadalomtudományi tantárgyak rangját, becsületét. Itt nem valami sajátos magyar jelenségről van szó, hiszen például Angliában az 1960-as évektől újra meg újra felmerült a társadalomtudományok oktatásának a válsága. Más esetben a tudományterület kereteinek szűkítését, valamint integrált új keretben való tanításának gondolatát vetették fel.¹⁷ Európa több országában a nemzeti történelem oktatásának „légiesítése” ma is sajátos jelenség, teret adva a globalizáció negatív hatásainak. Nem új jelenségről van szó, a valamikori vasfüggöny mögött berendezkedő kemény és puha diktatúrák oktatáspolitikai eszköztárában is gyakran szerepelt ez a szándék.

A Kádár-korszak zártságából a rendszerváltással átléptünk a globalitás világtérben és időben sokdimenziójú hálózati világába. A társadalom- és gazdaságpolitikai változások új feladatok elé állították az oktatást. A középiskolák, valamint a felsőoktatási intézmények szigorúan zárt, atomizált tantárgyi struktúráinak és működési mechanizmusainak átalakítása, a komplex hálózati modulok beépítése a hasznos, naprakész ismeretek átadásának folyamatába, biztosíthatják, hogy a szaktanári, oktatói, kutatói autonómiát felhasználva, a középiskolák, egyetemek sikeresen felkészítsék diákjait, hallgatóikat az új világ hálózati kihívásaira, a modern hálózatok által támasztott társadalmi követelményekre. Hosszú időn át a történelem tantárgyi keretei tették lehetővé többféle tudományos diszciplína – közgazdaságtan, szociológia, filozófia, statisztika – hálózati szintetizálását. A tudományos szakkönyvek tartalmának változásai is jelezték a modern tudományterületek által közvetített hálózati gondolkodást és gondolkodtatást magában foglaló új multi- és interdiszciplináris határterületi tudományos paradigma-rendszer alkalmazkodó képességét.

A 90-es évek olyan újabb oktatáspolitikai, valamint szakmai kihívásokat hoztak, amelyek komoly változtatás és változás igényét vetették fel. Ma már felnyithatjuk azoknak a titkoknak az ajtóit, amelyekről eddig nem, vagy csak a hatalom által meghatározott módon, szemléletben, mennyiségben lehetett szólni. Az elmúlt 50 év és az azt megelőző időszak, egyszóval a közelmúlt történetét most lehet minden torzító magyarázattól, szemlélettől megszabadítva beilleszteni úgy az emberiség globális hálózati történelmébe, hogy annak valóban szerves részévé váljon. II. János Pál pápa gondolatai a XX. és az azt követő XXI. századra, így a közelmúltra, a jelenre s a jövőre is érvényesek: *”Rendkívüli korban élünk. Volt idő, mikor az emberi társadalom fejlődésére és önértékelésünkre nagy hatással levő tudományos felfedezések csak százévente estek. Manapság ezek sokkal gyakoribbak: évente, havonta, sőt hetente történnek ilyesmik.”*¹⁸

A gyorsuló idő épp úgy kényszerítő tényezőként hat, mint a tantárgyi órakeret. Ezt a tudomány művelői is érzékelik, s különböző javaslatokat tesznek a társadalomtudományi jellegű tantárgyak tanításának hálózatos megreformálására. Ezek természetesen nem mindig felelnek meg a hétköznapi pedagógiai gyakorlatnak. Ezekben az észrevételekben ott bujkál az a gondolat is, hogy ami ötven-hatvan évvel ezelőtt vagy azon belül történt, az még nem történelem, annyira képlékeny szakasza a múltnak, hogy tantárgyi anyagként való tanítása legfeljebb csak fakultatív keretek között lehetséges. Számos nyugati társadalomtudós helyezkedik manapság is erre az álláspontra.

A mi helyzetünk a rendszerváltás miatt újabb kérdéseket vet fel, sőt határozott lépé-

sekre is kényszerítette és kényszeríti a globális hálózati gondolkodás eszköztárát használó kutatók művelőit. A rövid huszadik század történéseinek tanítása, már nemcsak tananyag- elrendezési, szakmetodikai, hanem szemléletbeli kérdéseket is felvet. Globalizálódó világunk kitágítja térben és időben a történelem dimenzióit. A kis országok, nemzetek érzékelik és szenvedik ezt meg leginkább.

Ha a tankönyvkiadást vesszük szemügyre, egyértelmű a gyors reagálás. Különösen a XX. század történetét feldolgozó tankönyvek egymást követő megjelenése igazolja ezt. Ezek terjedelmüket, a feldolgozott anyag mélységét tekintve jól tükrözik a század történelemtanításával kapcsolatos dilemmákat. Két fontos szempont szerint lehet a tankönyvek minőségi értékeit vizsgálni anélkül, hogy elvesznénk a részletekben. Az egyik szempont a tananyag horizontális szerkezetére vonatkozik. Itt a fő aspektus az, hogy a tankönyv milyen hatósugarú körben vizsgálja, mutatja be a globális hálózati folyamatokat, azaz egyes országok, földrészek története milyen arányban szerepel a tananyagban. A másik fő aspektus a mélység, azaz a történések milyen tényanyaggal alátámasztva, a modern társadalmi hálózatok struktúrái által indukált ok-okozati összefüggések milyen mélységben feltárva találhatók meg a tankönyvekben.

A hálózati szemléletet közvetítő „tankönyv” jó iránytű lehet azoknak a diákoknak, akiknek a történelmi logikája, gondolkodás- és látásmódja fejlett, tehát a szintézisre, absztrakcióra épülő következtetéseket maguk is le tudják vonni, vagy szaktanári segítséggel jól átlátják az összefüggéseket. Veszélyes azonban kizárólag csak a tények száraz felsorolása, mert a pozitívizmus hibájába eshetünk. Az ilyen módszerrel elkészített tananyag a magoló, a tágabb és szűkebb hálózati összefüggéseket nem látó középiskolai diák, egyetemi hallgató számára ugyan ideig-óráig segítség, de a tartós szintézisre, absztrakcióra épülő tudás gátja lehet. Ezt a veszélyforrást csak a szaktanár, az egyetemi oktató tudja megszüntetni lelkiismeretes értékelő, ellenőrző munkájával.

A kissé kritikai élű gondolatokkal a tanulmány csak arra szerette volna felhívni a figyelmet, hogy még mindig a tradicionális társadalomtudományi szemlélet vezeti, vezette többnyire a tankönyvírókat a közép- és felsőoktatásban. Hiányzik a nagyobb egységekben való láttatás szándéka. Sem időben, sem térben nem törtük át a történelmi horizontot szűkítő, még mindig Európa-centrikus szemlélet határait. A hatalmas politikai, gazdasági hálózatok által uralt globalizálódás nem a XX. század végén kezdődött, hanem a kapitalizmus megjelenésével, hiszen a tőke gyarapodását éppen az országhatárok átlépése, a kontinensek összekapcsolása jelentette. Az megint más kérdés, hogy ennek a folyamatnak milyen fázisai vannak, s az országok, a nemzetek „kis” történelmei hogyan kapcsolódnak a nagy egészbe. Ma már erről a nagy egészről beszélünk és gondolkodunk, legalábbis a szaktudományok szintjein, de ez a tanítás, oktatás hétköznapi gyakorlatában eddig nem igazán jelent meg. Hiányzik az a világos komplex ismeretelméleti hálózati áttekintés, szintézis, amely segítené a szaktanárokat, egyetemi oktatókat, kutatókat abban, hogy tanítványaiknak iránytűt adjanak az eligazodáshoz. Sajnos kevés társadalomtudományi szakkönyv foglalkozik a modern hálózati integrációk kérdéseivel. Mint fentebb jeleztük, csupán a 21. század első évtizedében megjelent tankönyvekben van meg csíráiban az előremutató szándék. Ezt azért kell hangsúlyozni, mert a szaktanárt is ráébreszti a perspektivikusabb, a hálózati struktúrák működési mechanizmusait bemutató, előtérbe helyező gondolkodás és tanítás szükségességére. A multi- és interdiszciplináris gondolkodásmód fejlesztése, az absztrakciós és szintetizáló képességek és készségek kialakítása, valamint a tér- és idődimenzió tudatosítása megkerülhetetlen feladat a középiskolás, valamint egyetemista tanulónál, hallgatóknál.

¹⁷ Bertalan, Péter 2012. A modern történelem oktatásának jelentősége napjainkban. in Human Innovációs Szemle, III. évfolyam, 1-2. szám. 40-44.o.

¹⁸ II. János Pál pápa: A tudomány alázata kívánatos. Magyar Felsőoktatás, 1991/4. 1.

Összegzés

A legmodernebb kihívás a hálózatokban való gondolkodtatás elsajátítása. Bonyolult, modern világunkat gazdasági, társadalmi hálózati kapcsolatok szövik át. A hálózatok mozgásának törvényszerűségeit felismertetni a diákokkal, a hálózati kapcsolatok tudományos alkalmazásának tudatosítását elvégezni magasztos, de egyben nagyon felelősségteljes, komplikált szaktanári, oktatói feladat. Az információs szupersztrádán megállíthatatlanul a tanulókra, hallgatókra zúduló információözön korlátlan terjedésének idején, a virtuális világ és valóság kihívásai közepette, nagyon komplikált és komplex feladat megmutatni a tanulóknak az értékes és értéktelen információk közötti különbséget. Erre csak az értékelvű, szofisztikáltan gondolkodó, a nevelés felelősségteljes folyamatában konszenzusra, de nem elvtelen kompromisszumokra hajló pedagógustársadalom képes.

Bencéné Fekete Andrea tanulmányának gondolatai szemléletesen világítják meg a modern 21. hálózatosan felépülő magyar tehetséggondozó szisztéma működésének lényegét:

„A magyar tehetséggondozó rendszer egyedülálló a világon, és évtizedek óta eredményesen működik. Egyedisége, hogy a fejlesztő tevékenység minden korosztályra kiterjed. A korai életszakaszban kezdődik már a felkutatással, majd ezt követi a sokrétű tehetséggondozó tevékenység az óvodában, iskolában és átível a felsőoktatáson keresztül a felnőttkorra is. A tehetség érték a nemzet számára, a tehetséggondozás mozgatórugója pedig az a sok, lelkes tehetséggondozó, aki hitétől vezérelve, önkéntesen, hivatásától függetlenül támogatja a tehetségeket, hogy a tehetséggalántákból szép virágok nyílhassanak.”¹⁹

Rendkívül fontos kérdése a magyarországi oktatáspolitikának, hogy milyen rendszerezettségű ismeretanyaggal lépnek ki a tanulók a középiskolákból, és kerülnek be a felsőoktatási intézményekbe. Az egymásra épülő oktatási szintek tudásanyag- kompatibilitásának megteremtése a mindenkor oktatási kormányzat feladata és felelőssége. Ehhez a kihíváshoz a középiskolákban állandó, magas színvonalú tehetséggondozásra van szükség, amelynek kereteit a Nemzeti Tehetség Program biztosítja. Remélhetően az itt kitént kiválóságok mind nagyobb számban automatikusan bekerülnek a magyarországi felsőoktatási intézményekben nagy hagyományokkal rendelkező szakkollégiumi, valamint tudományos diákköri struktúrába.

Eszünkbe kell, hogy jusson, a történelem, benne nemzetünk és az egyetemes történelem tényeinek, összefüggéseinek ismerete nélkül irányt téveszthetünk, elbizonytalanodhatunk, félrevezethetők leszünk, nem tudjuk befutni azt a pályát, amelyre talentuma alapján a magyarság rendeltetett.

Felhasznált irodalom

- Bencéné Fekete, Andrea 2015. Hálózatok a tehetséggondozásban Magyarországon. in *Jelen kötet*.
- Bertalan, Péter 2012. A modern történelem oktatásának jelentősége napjainkban. in *Human Innovációs Szemle*, III. évfolyam, 1-2. szám. 40-44.o.
- Bidault, F.- Cummings, Th. 1994. Innovating through alliances: expectations and limitations. in *R & D Management*, 24. évf. 1. sz.
- Birher Nándor 2014 (B). Kollektív gazdaságformáló képesség és erkölcsöt alkotó hálózat. in Birher Nándor-Bertalan Péter: *Hálózatokban*. Veszprém: Oktker-Nodus Kiadó, 50-53. o.
- Birher, Nándor 2014 (A). A hálózatok alapszabályai, in Birher, Nándor-Bertalan, Péter: *Hálózatokban*. Veszprém: Oktker-Nodus Kiadó, 41-54. o.
- Czakó Kálmán: Koordinációs-módszertan <http://adequo.hu/a-tarsadalmi-felzarkozas-szakpolitikai-eszkozeinek-integralt-fejlesztese/> (2015. 06. 21.)
- II. János Pál pápa: A tudomány alázata kívánatos. *Magyar Felsőoktatás*, 1991/4. 1.
- Kocsis, Éva 1995. This Side of the State, the Other Side of the Market. Flexible Specialization and Cooperative Competition. in *Society and Economy*, Quarterly Journal of BUES, 2. sz.
- Kocsis, Éva 2001. Új szervezeti formák a modern kapitalizmusban. in Bara, Zoltán Szabó, Katalin (szerk.): *Gazdasági rendszerek, országok, intézmények, bevezetés az összehasonlító gazdaságtanba*. Budapest: Aula Kiadó, 496-499. o.
- Lengyel, Balázs 2012. Tanulás, hálózatok, régiók. in Rechnitzer János-Rácz Szilárd (szerk.): *Dialogus a regionális tudományról*, Győr-Pécs: Széchenyi István Egyetem Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskola, Magyar Regionális Tudományi Társaság.
- Polányi, Károly 1976. *Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet*, Budapest: Gondolat Kiadó.
- Putnam, R.D. 1993. *Making democracy work*, Princeton, NJ.: Princeton University Press.
- Sakakibara, M. 1997. Heterogeneity of Firm Capabilities and Cooperative Research and Development: An Empirical Examination of Motives. in *Strategic Management Journal*. 18. köt.
- Steward, F.-Conway, S. 1996. Informal networks in the origination of successful innovations. in Coombs, R. és mtsai (szerk.): *Technological Collaboration: Dynamics of Cooperation in Industrial Innovation*. Hn.:Edward Elgar Publishing Ltd.
- Tanenbaum, Andrew S. – Wetherall, David J. 2013. *Számítógép-hálózatok*. Budapest: Panem Könyvek, Tramix Kft.

¹⁹ Bencéné Fekete, Andrea 2015. Hálózatok a tehetséggondozásban Magyarországon. in *Jelen kötet*.

Egy történeti példa

– hálózatok a népművelés történetében a II. világháborúig

Belovári Anita¹

Abstract **A Historical Precedent – Networks in the History of Adult Education until World War II.** We can conclude social processes from the functioning of the networks. As steady networks can only develop in well functioning social constructions, it is worth to study the society from the view of networking – even in historical ways. The educational systems constitute knowledge networks. Adult education, which is traditionally the civilian community’s duty, responds much more sensitively to social changes. That is why I have chosen this field as the subject of my study.

Keywords network • history • adult education • society

Bevezetés

Kisebb-nagyobb sikereket felmutató korai előzmények után a tudatos népművelés megteremtésének időszaka a 18. sz.-tól számítható, amikor is a résztvevők még nyilvánvalóan nem voltak tisztában a hálózatok erejével, a kapcsolati tőke kialakításának szükségszerűségét is inkább csak ösztönösen érezhették, és hogy mindez tudománnyá válik, az természetesen meg sem fordulhatott a fejükben. Mégis egyértelműen kimondható, hogy a hálózatképződés a legkorábbi kezdeményezésektől jelen volt a területen, bár, mint a fentiekből kitűnik, természetesen nem tudatos módon.

A polgárosodás, az iparosodás és az urbanizáció, sőt a demokrácia gondolatának megszületése ekkorra hozott létre olyan erős társadalmi formációkat, amelyek optimális körülményeket teremtettek az önszerveződő hálózatok születésének. Az erős társadalmi kapcsolatok, amelyek felelősek voltak ezekért a civil szerveződésekért, egyben lenyomatai az adott társadalom stabilitásának. *„Erős kölcsönhatások nélkül nincs a társadalomnak körülírható, körülhatárolható szerkezete, erős kapcsolatok nélkül a társadalom alkotóelemeire esik szét.”*²

Mindezeknek köszönhetően ezen hálózatok vizsgálata történelmi közegben is rendkívül tanulságos, általuk következtethetünk a társadalmak fejlettségére. Jelen tanulmányban erre ürügyül egy klasszikus tudáshálózat, a népművelési mozgalom vázlatos vizsgálata szolgál. Annál is inkább, mivel az oktatásnak ezen területe máig meghatározóan társadalmi feladat, szemben a közoktatással, amelyben az állam a döntő szerepvállaló.

¹ Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Email: belovari.anita@ke.hu

² Bertalan Péter 2015: Hálózatok az oktatásban. in *Jelen kötet*.

A történelmi közeg születése – a tudatos népművelés kezdetei

A népművelés kezdete nem választható el a felvilágosodás időszakától, ideológusainak álláspontjától, amelyben megpróbálták meghatározni – azaz immár elméleteket gyártani róla –, hogy miben rejlik a társadalom sikerességének titka. A korszakból adódóan az erre adott gyors és egyértelmű válasz: a tudománytól, oktatástól, az ezekből eredő felvilágosodástól. „A felvilágosodás tanítása, hogy t.i. az emberi ész hatalma végtelen, a világ megismerhető, az ismereteket el lehet terjeszteni, s a tudomány szabadokká, gazdagokká és boldogokká teszi az embereket, valamint az a tény, hogy azokban az országokban ahol a felvilágosodás tanai elterjedtek, fellendült a tudomány és szélesebb körben terjedt, nagy gazdasági fellendülés indult meg, arra a következtetésre indítja mind az uralkodókat, mind az egyes felvilágosult embereket, hogy az ország és polgárainak boldogulását, a szegénységtől való megszabadulását a tudatlanság felszámolásával lehet elérni.”³ Az elképzelés alapjaiban hibás, hiszen a felvilágosodás éppen azokban az országokban hódított legerőteljesebben, ahol a gazdasági fejlettség Európa egészéhez képest a leginkább elől járt (Anglia, Franciaország), így a fellendülés valójában nem a felvilágosításhoz kötődött, inkább a fejlett gazdaságok teremtették meg a modern ideológiát. A későbbi tapasztalat arra mutatott rá, hogy oktatás csupán ott lehet sikeres, ahol a lakosság anyagi körülményei megteremtik az igényt a tanulásra, ugyanakkor meggyökeresedik a gondolat, hogy a további boldogulás alapja a művelődés. Mégis ez a fentebb idézet ideológia motiválta a 18. sz.-i gondolkodókat, esetenként gyakorlati megvalósítókat.

A gazdaságilag fejlettebb országokban arra is mód nyílt, hogy az ideológiai mellett gyakorlati szükségesség is megjelenjen, amely az oktatás, esetünkben a felnőttoktatás megteremtésére irányult. Ha abból indulunk ki, hogy a társadalom előrehaladásának eszköze az oktatás, vélhetően a gyermekkorban kezdődő kötelező népoktatásnak kellett volna először elterjednie. Mégis azt látjuk, hogy pl. Angliában az erre irányuló törekvések csupán az 1870-es években érték el céljukat, míg a felnőttnevelés/oktatás már a 18. sz.-ban széles körben hódított. Ez jelzi, hogy az ideológia önmagában nem elég, ha nem kíséri társadalmi szükségesség. Az ideológia arra készíti a gondolkodókat, adott esetben a döntéshozó szerveket, hogy felülről jövő kezdeményezésekkel próbálják megteremteni az elméletben már megalapozott kereteket, a tapasztalatok azonban arra mutatnak rá, hogy az alulról jövő kereslet nélkül nincs tartós siker. Szintén erre mutat rá, hogy a népművelés kezdeti célkitűzései elsősorban nem az oktatásra, sokkal inkább a szabadidő hasznos eltöltésére irányultak, és pedig az ipari forradalomból adódóan éppen Angliában. Bár volt kísérlet a műveltség kiterjesztésére is (pl. 1727-ben Glasgowban az egyetemi professzorokat kötelezték nyilvános előadások tartására),⁴ a technológiai fejlődés csak a 19. sz. II. felében tette szükségessé a munkások számára a magasabb műveltségi szint megszerzését, amit a szabadegyetemi mozgalom hatalmas sikere is alátámasztott (l. később).

A népművelési mozgalom kezdetekor, a 18. sz. végén – 19. sz. elején sokkal égetőbb kérdés volt a szabadidő eltöltésének kérdése. Az iparosodással járó gyors urbanizáció új életforma megjelenését hozta magával. A kezdetleges ipari városokban, a hosszú mun-

³ Novák József 1975: *A magyar népművelés története I. 1772-1919*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 19. o.

⁴ Kovalcsik József 1986: *A kultúra csarnokai I*. Budapest: Művelődéskutató Intézet.

kaidó után a munkások számára igen kevés kikapcsolódási lehetőség nyílt, amelyek (kocsmák, bordélyházak) nem is voltak összhangban az elvárt viselkedési normákkal. Az egyházak mindezt értelemszerűen igen károsnak ítélték meg, erkölcsnemesítő mozgalmak egész sora látott napvilágot. A korai munkásmozgalmi törekvések a munkálatók számára új megvilágításba helyezték a kérdést. Részben érdekükké vált, hogy a munkások politizálás helyett („helytelen” gondolatok helyett) úgyszintén inkább a „megfelelő” etikai normákat közvetítő – többségében vallási – mozgalmak irányába terelődjenek. Tovább nyomatékosította a kérdést, hogy a munkásmozgalom sikeresen lépett fel a munkavállalók érdekében, s bár ez egy igen hosszú folyamat volt, idővel kivívták a rövidebb munkaidőt, jobb anyagi feltételeket, amely több szabadidővel járt, következképp nyomatékosan ismét felmerült a szabadidő hasznos eltöltésének kérdése.

Visszakanyarodva gondolatmenetünk elejére: a szabadidő hasznos és erkölcsös (!) eltöltésének kérdése neuralgikus pont volt már a 18. sz.-ban is, ugyanakkor a népművelés motivációjának merőben praktikus, gyakorlati szempontja. A gond megoldására széles körű mozgalmak jöttek létre: az antialkoholista egyesületek, keresztény egyetek, munkásklubok kezdetben helyileg a templomokban, imaházakban működtek, azaz, hálózatuk úgy jött létre, hogy rátelepültek egy már meglévő intézményi hálózatra. Nem feltétlenül jelentette ez azt, hogy így létre is hozták saját jogon működő hálózatukat, de nem is zárta ki.

Fontos példája az önálló hálózat megszületésének a Vasárnapi Iskola intézménye, amely főleg angolszász nyelvterületen (Anglia, USA) futott be jelentős karriert. A vasárnapi iskolák kiválóan megfelelték mind a munkaadók, mind a munkavállalók céljainak. Előbbiek az erkölcsi nevelésen és viselkedéskultúrán túl elvárták a középosztálybeli értékrend közvetítését is. A munkások számára, és ez témánk szempontjából igen tanulságos, éppen a kapcsolatrendszer, a közösség, ha úgy tetszik a hálózat kiépülésének eszközét jelentették. (Ellentmondásos módon, gyakran voltak a korai munkásmozgalmi csoportok találkozásának helyszínei is, hiszen más közösségi tér nem állt rendelkezésre.) A vasárnapi iskolák tevékenységeinek széles skálája is jelezte, hogy a szabadidő eltöltése egyben milyen sikeres kapcsolatképző módszert is jelenthet, hiszen az esti iskolák, vitakörök, művelődési egyesületek új közösségeket; a fesztiválok, népnépzéyek ezen közösségek számára lehetőséget jelentettek a hálózat megerősítésére. Az alhálózatok pedig végül létrehoztak egy csúcshálózatot, 1785-ben megalakult Sunday School Societyt, azaz a vasárnapi iskolákat összefogó szövetséget.⁵

És mi is ennek a jelentősége? A társadalmi hálózat kialakulásával „új társadalom” jöhetett létre. Az intézmények, mint pl. a vasárnapi iskola lehetőséget teremtett a történelmi szerepében meggyengült, a megélhetést biztosítani már nem tudó faluból az újonnan létrejött ipari városokba áramló hagyományait és gyökereket veszített – főleg fiatal – népességcsoportoknak, hogy közösséget, új társadalmi tőkét találjanak. „A társadalmi tőke alatt olyan nem anyagi erőforrást értünk, amely a hálózatokat alkotó szereplők közötti kapcsolatok eredményeként jön létre, és a társadalmi együttműködés különböző (például családi, szomszédai, települési, nemzeti) közösségi szintjein végbemenő társadalmi és gazdasági folyamatokat befolyásolja.”⁶ Azaz, a szabadidő hasznos eltöltésétől, szerencsés esetben, egy a társadalmat és gazdasági előrehaladást is

⁵ Kovalcsik, 1986.

⁶ Kollányi Bence – Molnár Szilárd – Székely Levente 2007: *Társadalmi hálózatok, hálózati társadalom*. http://www.ittk.hu/netis/doc/ISCB_hun/04_MKSZ_halozat.pdf (2015.05.20) 5. o.

befolyásoló közösség részesévé válhatunk. Ugyanakkor a társadalmi tőke az egyén számára ez előrejutás eszköze is, s mint ilyen, valós „vagyont”, tőkét jelent. Robert Putnam, amerikai kutató szerint a társadalmi tőke alkotórészei:

1. a társadalmi hálózat: baráti találkozók, látogatások, szomszédi kapcsolatok, társadalmi események,
2. a civil elkötelezettség: közösségekben való részvételi hajlandóság, véleménynyilvánítás, tagsági viszonyok, választásokon való részvétel stb.⁷

A vasárnapi iskolákhoz hasonló, egyházi kezdeményezésként jött létre az YMCA (Young Men's Christian Association) és YWCA (Young Women's Christian Association). Ezek a szervezetek, amelyek eredetileg fiatal kereskedelmi alkalmazottak lelki életének segítésére jöttek létre 1844-től, azért is megemlítenők, mert a hálózati együttműködést új szintre emelték, amennyiben – mivel az oktatásban is érdekeltek voltak –, együttműködést építettek ki oktatási intézményekkel, egyetemekkel. Ma is igen jelentős ifjúsági szervezetként működnek.⁸ Jelentőségüket mutatja, hogy számos országban, így Magyarországon is létrehoztak hasonló szervezeteket a mintájukra, nálunk – és ez jelzi a magyarországi ipari fejlődés, urbanizáció és polgárosodás jelentős megkésetttségét – jellemzően a két világháború között. A KIE, a Soli Deo Gloria, a KALOT és a KALÁSZ azonban, bár a maguk területén sikeresen működtek, tevékenységükben nem fedtek le olyan széles spektrumot, mint angol mintaképek.

Fejletlenebb társadalom – népművelés ideológiák mentén. A magyarországi kezdetek

Mielőtt továbbhaladnánk a külföldi példák áttekintésében, természetesen ki kell térnünk a magyarországi helyzetre. Ahogy fentebb már utaltam rá, nálunk a helyzet az alapoktól különbözött, így természetesen teljesen más képet mutatott.

A felvilágosodás hatása természetesen ide is elért, akár a kormányzati törekvéseken keresztül (felvilágosult abszolutizmus), akár a hazánkban is jelen lévő felvilágosult gondolkodók munkásságából adódóan. Ami azonban hiányzott, az éppen az a tényező, ami a fentebbiekben már érintett módon a felvilágosodás ideológiájából működőképes praktikumot hozott létre: az iparosodás és a polgárosodás. Valójában a mindennapokban nem történt olyan nagyságrendű változás, amely megteremtette volna az eddig is és ezután is agrárius gazdaságú országban az alulról jövő társadalmi igényt a népművelésre, a felnőttek (de akár a gyerekek) képzésére is. A mezőgazdasági munkavégzés ugyanis nem igényelt – legalábbis a korabeli állapotok ismeretében – magasabb szintű, intézményes iskolázottságot.

Ami Magyarországon is volt, az néhány kezdeményezésre kész, jelentős társadalmi lelkiismerettel rendelkező művelt személy, akik – látva az ország elmaradott voltát és embertársaik nyomorát – a felvilágosult ideológiát megpróbálták gyakorlattá tenni. A két programot: az ország felemelését és a nép nyomorának enyhítését pedig egy nevezőre hozni: a közműveltség „az ország minden rendű lakosaira kiterjedjen”... így „a legegységűbb rendű és sorsú emberek is a maguk elméleti tehetségeket az emberi társaság javára fordítanák” – fejt ki Bessenyei József, a magyar felvilágosodás vezető

⁷ U.o. 12. o.

⁸ Kovalcsik, 1986.

ideológusa „Egy magyar társaság iránt való jámbor szándék” című röpiratában.⁹ Azaz, a cél nem feltétlenül az egyén boldogságát elősegíteni azáltal, hogy tanultság segítségével előrébb jusson az életben, sokkal inkább az, hogy ez az egyéni műveltség az „emberi társaság”, az ország társadalmának építőköve legyen. Ahogy a fentiekben már rámutattam: az elgondolás ugyan téves volt, de a hit benne erőteljes.

A másik igen jelentős korabeli személyiség e területen, aki gyakorlati megvalósításra is rászánta magát, Tessedik Sámuel szarvasi lelkész volt. Ő, amellett, hogy írásaiban Bessenyeihez hasonló gondolatokat vallva hirdette a nép műveltségbeli felemelésének szükségességét, szűk pátriájában ennek meg is teremtette a lehetőségét: hosszas szervezőmunka után 1779-80-ban létrehozta mezőgazdasági iskoláját, a Gyakorlati gazdasági kertet, más néven az Institutum Tessedikianumot. Támogató társadalmi környezet hiányában az iskola nem sokáig állt fenn, de igazi mintaintézménnyé vált.

Hasonló kísérletet hajtott végre Festetics György, aki Tessedik modellje után hozta létre gazdasági iskoláját, a Georgikont 1797-ben, miután jelesül felismerte, hogy birtokainak (következésképp mások birtokainak is) szakszerű ismeretekkel bíró vezetőkre van szüksége. Az iskola vezetésére Tessediket is meghívta, bár ő visszautasította a megtisztelő feladatot.¹⁰

Szintén jutott szerep Tessediknek Nákó Kristóf 1802-ben Nagyszentmiklóson felállított gazdasági szakiskolájában, amely éppen Tessedik tervei alapján kezdte meg működését.¹¹

Ha Tessedik szerepét nem figyeljük, ezek egymástól független, elszigetelt kísérleteknek tűnének. Tessedik mint összekötő kapocs azonban áruklódó jel. Maroknyi újjító szándékú elméleti és gyakorlati szakemberre, filantrópra, felvilágosult gondolkodóra utal, akik ugyan szervezeti hálót nem tudtak létrehozni, de kétségkívül kapcsolatban álltak egymással, mintegy szellemi hálót alkotva. Ilyen volt Berzeviczy Gergely (közgazdasági író), Nagyváthy János (mezőgazdasági szakember, író, Festetics pártfogoltja, a Georgikon tanára, Mitterpacher tanítványa), Balásházy János (mezőgazdasági szakíró, Keszthelyen tanult), Mitterpacher Lajos (tanár a pesti egyetem agrártudományi tanszékén, Tessedik követője), akik mind ismerték és tanulmányozták egymást.

Ez egy nem lineáris hálózat, hasonló azokhoz amelyekben „A rendszerek tagonként bővülnek, folyamatosan újabb és újabb elemek, csoportok adódnak a meglévő elemekhez, ami sok szempontból meghatározza azt, hogy az egyes komponensek mely más tagokkal állnak kapcsolatban” – fejt ki Barabási Albert-László hálózatkutató.¹² Ez esetben a csomópontok vélhetően Tessedik Sámuel és/vagy Festetics György lennének, a kapcsolatot pedig a közös érdeklődés, kutatásai terület, illetve célok jelenthetik, mint ilyen tudáshálózatként értékelhető. Ebben az esetben „...hálózat-szervezés kifejezett célja új tudás generálása, tagjait az információáramlás, valamint a tudás cseréje kapcsolja össze.”¹³ A hálózat további épülését azonban erősen behatárolta a magyar

⁹ Novák, 1975. 23.o.

¹⁰ Sári Mihály 1998: Parasztskolák, felnőtt-iskola-kísérletek a felvilágosodás korában Magyarországon. in Maróti Andor- Rubovszky Kálmán-Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest: 1998. KLTE, 94-98.o.

¹¹ Für Lajos 1989: Tessedik Sámuel. in Für Lajos – Pintér János: *Magyar agrártörténelmi életrajzok III*. Budapest: Magyar Mezőgazdasági Múzeum.

¹² Dávid Imre 2011: *Barabási Albert-László, a hálózatelmélet egyik megteremtője*. http://informatikatortenet.network.hu/blog/informatika_tortenet_klub_hirei/barabasi-albert-laszlo-ahalozatelmélet-egyik-megteremtője (2015.05.20)

¹³ Bertalan Péter 2015: Hálózatok az oktatásban. in *Jelen kötet*.

társadalom, a politika és tudomány korabeli fejlettségi szintje, aminek következménye volt az iskolák hosszú távú működésképtelensége is.

A reformkor folyamán jelentős változás a körülményekben nem állt be. Legalábbis nem akkora, ami pregnáns fordulatot okozhatott volna a magyarországi népművelés potenciális rendszerében. Történt azonban előrelépés. Elsősorban is, a reformkor gondolkodói másképp látták a népművelés szerepét, és ezzel párhuzamosan a fontosságát is. Köszönhetően a nemzeti érzelmek születésének, valamint a felismerésnek, hogy a nemzetbe nem csak a nemesség, de az alacsonyabb társadalmi státuszú néprétegek is beleértendőek – hiszen a reformmozgalom a sikert csakis a nemzeti összefogástól várhatta –, a „nép” művelése, műveltség általi felemelése új fontosságot nyert. Kitűnt az is, hogy a népművelés a társadalom feladata, ebben a politikai környezetben legalábbis biztosan, hiszen éppen a bírált kormányzattól nem várhattak hatásos lépéseket ez ügyben. A korabeli kormányzatok amúgy sem ismerték fel még a népművelésben rejlő lehetőségeket. A civil kurázi amúgy is meghatározó tényező a kapcsolati háló kiépítésében (l. fentebb Putnam gondolatait). Annál is inkább, mert a „feudális” és benne az egyházi oktatásról alkotott reformkori vélemény erősen lesújtó volt. „... a nevelés helyét a babonák, az előítéletek foglalják el és amit tudnia engedtek (t.i. a parasztnak), arra volt kiszámítva, hogy engedelmes barom maradjon.” – érvel Vajda Péter író, természettudós.¹⁴ A természettudományos oktatás elmaradottságát is az egyház számlájára írták, ami fájó pont lehetett, hiszen a felvilágosodás tanításai – ezen belül a modern természettudományok iránti érdeklődés – Magyarországon ekkor még nagyon élénkek voltak. A társadalmi feladat, a civil kezdeményezések jelentősége ekkor tudatosult a magyar társadalom tanultabb, a megelőző korszaknál nyilvánvalóan szélesebb és politikai okok miatt lelkesebb rétegében. Így hát természetesen a népművelő kezdeményezések nagyobb számban jelentek meg.

A népművelő kezdeményezések nagyobb száma, azonban nem jelentett átütő sikert a területen. A civil társadalom ugyan felélenkült és számos kezdeményezéssel állt elő, ezek azonban nem önálló népművelési munkáról szóltak, inkább egyéb – társadalmi, gazdasági és szociológia célokért küzdő – egyesületek, szervezetek, intézmények altévékenységei voltak. Ilyen – felnőttképzéssel is foglalkozó – országos szervezetek voltak pl. A Lótenyésztő Társaság (később Magyar Gazdasági Egyesület), a Magyar Iparegylet, Honi Iparvédegyelet vagy a Természettudományi Társulat. Mivel azonban ezek a népművelő tevékenységek inkább az anyaszervezetekhez kötődtek, egymással erős hálózatot nem építettek ki, a népművelés továbbra is erősen sérülékeny területe maradt a kultúráközvetítésnek.

Modernizálódó modellek, erősödő közösségek Nyugat- és Észak-Európában

Időközben Nyugat- és Észak-Európában a népművelés egyre jobban felértékelődött, és új formái jöttek létre. Ahogy fentebb már említettem, a 19. sz. II. felére Angliában az ipar már olyan fejlettségi szintre jutott, amely megkövetelte a képzettebb, tanult munkásrétegek kialakulását. Ugyanakkor a munkásmozgalom hatására a munkafeltételek lassan javultak, a munkások egyre több szabadidővel rendelkeztek, anyagi körülményeik is kedvezőbbé váltak, így kialakulhatott egy rétegük, amely maga is előnyösnek találta a tanulást. Szerencsés módon ezt a hivatalos oktatási intézmények is felismerték,

¹⁴ Novák, 1975. 50. o.

így kialakulhatott a rendkívül sikeres University Extension mozgalom (az egyetem ki-terjesztése), amelyet 1873-ban a Cambridge-i Egyetem kezdeményezett, amikor is ki-helyezett tanfolyamokat hozott létre Nottinghamban, Leicesterben és Derbyben.¹⁵ Az ötlet gyors sikert aratott, annál is inkább, mert könnyített módon nyújtott lehetőséget az egyetem elvégzésére a munkavégzés mellett. A példátlan gyorsasággal országszerte szétterjedt mozgalom felhívja a figyelmet egy – az ipari fejlődés által lehetővé vált – új hálózatképző elemre: a modern infrastruktúrára. Ennek a gyors fizikai terjedésnek ugyanis az Angliában ekkorra már erősen kiépített vasúthálózat volt a titka. A vidékre kihelyezett tanfolyamokat az ún. „utazó előadók” tartották. Ennek a mozgalomnak több nagyon fontos hálózatot is köszönhetünk, az egyéni kapcsolati tőke építéseken kívül. Az egyik maguknak a szabadegyetemeknek a kapcsolatrendszere, amely lehetővé tette, hogy 1894-ben már kongresszuson vitassák meg tevékenységüket. A másik – ami talán még fontosabb hálózat – az egyre növekvő számú tanuló munkást összefogó Worker’s Education Association, amely 1903-ban jött létre, pártoktól és egyházaktól függetlenül, tehát önálló hálózatot létrehozva.

Szintén Angliából indult ki az ún. Settlement mozgalom, amely szociálpolitikai alapon a nyomornegyedekbe helyezte ki a népművelési tevékenységet és szélesebb értelemben alkalmazta azt. A helyben megépített népházakban (ahová az aktivisták ki is telepedtek) számos elfoglaltságra nyílt lehetőség. A népházak mintáját jelentő People’s Palace-ban, az East Enden volt nagyterem, könyvtár, téli kert, olvasóterem, műterem, billiárdterem, gyűléstermek, orgona, uszoda; alkalmazni lehetett koncertek, bálók, irodalmi estek, sportfoglalkozások szervezésére, az egyesületek számára pedig gyülekezőhelyként funkcionált.¹⁶ A settlement mozgalom jelentőségét hangsúlyozza, hogy hamarosan számos ország átvette a mintát, egész hálózatát létrehozva a népházaknak: megjelentek Amerikában, Franciaországban, Németországban, még Magyarországon is, bár nálunk a szociálpolitika fejletlensége miatt nem futottak be hosszú távú sikert.

Ez idő alatt más utakat jártak be Skandináviában. A máig tartó sikertörténetet jelentő népfőiskolák először Dániában jelentek meg és létrehozásuk Nikolaj Severin Grundtvig evangélikus teológus, lelkész nevéhez fűződik. Hivatásából adódóan gondolhatnánk, hogy ez is egy egyházi intézményi hálózatra épülő mozgalom volt. Valójában, ha közelebbről megvizsgáljuk, az egyház ugyan kereteket nyújtott, de a mozgalom a civil szféra valódi sikere. A háttérben az ország (és egyben hasonlóképp Skandinávia) sajátos gazdasági helyzete húzódik. Az ipari nyersanyagok híján agrárius berendezkedésű gazdaságban a nemesség már viszonylag korán eljutott a jobbágyfelszabadításig, amelynek egyik oka a föld nem túl jó minősége volt, amely nyilvánvalóvá tette, hogy a mezőgazdaság megújításához új módszerekre van szükség. (Szemben a magyar viszonyokkal, ahol a jó minőségű föld ellenérdekelte tette a földbirtokos osztályt a jobbágyfelszabadításban, illetve – még súlyosabb problémaként – a földosztásban.) A Dániában szétosztott földeket aztán a birtokosok nem önállóan művelték, hanem létrehozták a máig mintaértékű szövetkezeti rendszert (amely önmagában is szép példája a sikeres hálózatépítésnek). A rossz minőségű földek nem tettek lehetővé a gabonatermelést, ezért jóval intenzívebb ágazatokra tértek át, mint a tej-, tojás-, hústermelés. Az optimális hozamokra és értékesítésre a szövetkezeti rendszer (közös infrastruktúra-fejlesztés és terményértékesítés) jelentette a garanciát, amelyben a profit arányosan eloszlott. A szövetkezeti

¹⁵ Kovalcsik, 1986.

¹⁶ U.o.

rendszer és az új típusú gazdálkodás azonban új típusú ismereteket is szükségessé tett. A társadalom, amennyiben profitot akart termelni, erősen érdekeltté vált ezeknek az ismereteknek, illetve új társadalmi normáknak (erős, önálló, öntudatos, voltaképp kockázatvállaló és vállalkozókész emberré válni) a megszerzésében. Mindezen prioritások elsajátítását a hagyományos iskolarendszer nem tette lehetővé, azonban nagyon erős társadalmi igény alakult ki irántuk. Erre nyújtott választ Grundtvig rendszere, a bentlakásos népfőiskola, amelyet azonban a későbbiekben a közösségek már saját maguknak szerveztek, és nem csak Dániában, hanem egész Skandináviában, illetve majdan Európa-szerte. A mozgalom nyomatékosan Skandináviában gyökeresedett meg, érthető módon, hiszen kifejezetten az itteni viszonyokra fejlesztették ki. ott azonban máig tartó sikertörténetnek számít. A népfőiskolák mai is részei az oktatási rendszernek, mintegy alternatívaként, erőteljes társadalomképző szerepet fejtve ki. Magyarországon a két világháború között egészen erős kísérleteket tettek ennek a formának a meghonosítására, azonban éppen az optimális társadalmi körülmények hiánya akadályozta a hosszabb távú meghonosodását.¹⁷

Polgárosodó társadalom – versengő hálózatok Magyarországon

A Kiegyezés után Magyarországon is rohamos iparosodás és urbanizáció kezdődött, ami természetesen társadalmi szempontból polgárosodással is együtt járt, a polgári értékrend felerősödésével, megélnékül civil élettel. A megváltozott körülmények felhívták a figyelmet a népművelésre. A társadalom felismerte a modern kor kihívásait, az oktatás előnyeit, a műveltségben nem részesülő rétegek lemaradását, amely azonban akadályozta a további fejlődést. Ez már a politikusokban is tudatosult, különösen erőteljesen a dualizmus első éveiben, amikor a civil kezdeményezések még nem erősödtek fel. Eötvös József komoly erőfeszítéseket tett a népművelés meggyökereztetésére, kultuszminisztersége idején először merült fel az állami beavatkozás igénye, azonban éppen ő hangsúlyozta, hogy ez társadalmi feladat, és persze a kormánynak sem állt rendelkezésére az új oktatási ágazat megszervezéséhez szükséges pénzügyi eszköz. Természetesen a külföldi minták sem mutattak ebbe az irányba.

Időközben – szintén nem kis mértékben külföldi példák után, külföldi kapcsolatok révén, külföldi hálózatok részeként – a legkülönbözőbb szervezetek, és nem utolsósorban politikai mozgalmak, pártok figyeltek fel a népművelésben rejlő lehetőségekre. Ez utóbbit azért kell hangsúlyoznunk, mert a hamarosan fellendülő népművelő tevékenység, amely a századfordulóra eléri aktivitása csúcsát, a korszakban kimondottan ideológiák mentén szerveződött. Az ún. szabadoktatás korában nagyon sokan és nagyon sokféleképpen vettek részt a felnőttek oktatásában. Új elméletek is születtek, az újfajta gyakorlathoz igyekeztek az elméletet is megteremteni. Ugyanakkor súlyos és a későbbiekben is előrejelző problémát jelentett, hogy a magyar népművelésnek nem alakult ki önálló, kifejezetten a helyi viszonyokra kifejlesztett arculata, módszertana. A külföldi minták pedig – és ezt esetenként már a korban is felismerték – nem voltak alkalmasak a helyi viszonyok körében való adaptálásra. A szabadegyetemekhez hiányzott az öntudatos munkásréteg, a magyar ipar sem volt azon a szinten, hogy a műveléséhez feltétlenül magas szintű tudásra lett volna szükség, az egyetem pedig elitista szemléletmódról

¹⁷ Belovári, Anita 2009: Egy kaposvári népfőiskola az 1920-as években a közigazgatási iratok tükrében. „Acta Scientiarum Socialium XXIX. sz. Kaposvár 2009.sz. 3-18. o.

téve tanúbizonyságot, arra az álláspontra helyezkedtek, hogy a szabadegyetem az egyetem színvonalának süllyedését hozná magával. A népfőiskolák meghonosodását akadályozta, hogy Magyarországon a jobbágyfelszabadítást nem kísérte földosztás, következésképp a földtelen, nincstelen paraszti rétegeket semmi sem motiválta a művelődésre. A settlement mozgalom elterjedését pedig a szociálpolitika, sok esetben a szociális érzékenység hiánya tette behatárolttá.

Ugyanakkor a korszak népművelői már voltak annyira tudatosak, hogy felismerték a problémákat: a minőségi ellenőrzés hiányában hullámzó színvonalú, de gombamód szaporodó felnőttképzéssel foglalkozó szervezetek megosztottságát. A számos ideológia közül, amelyek mentén szerveződtek, a két legizmosabb (akár a politikai életben) a nemzeti, konzervatív és az inkább baloldali, liberális beállítottság volt a jellemző. S bár a századforduló táján már maguknak a felnőttképző szervezeteknek támadt igénye a helyzet rendezésére, ez az alapvető eszmei szembenállás miatt nem valósulhatott meg. A korszakban létező számos népművelési hálózat, bár tudott egymásról, nyilvánvalóan nem tudott együttműködni a gondolkodásmódbeli különbségek miatt. Így ezek a hálózatok nem tudtak utat találni egymáshoz, s bár a céljuk látszólag ugyanaz volt, a hálózatok hatásai inkább kioltották, mint erősítették egymást. Az 1907-es Szabadtanítási Kongresszus naplójából – ahol egyébként a rendezés, sőt az állami beavatkozás igénye is ismételtelen felmerült – mindez tökéletesen kiolvasható, ahogy egyébként a hozzászólások alapján jó eséllyel lehetne kapcsolati hálót felállítani az ágazat legrepresentatívabb résztvevői között, akik képviseltették magukat az országos találkozón.¹⁸

A rendezés igénye tehát az állami centralizációt vetítette előre. A népművelési törvény tervezete el is készült még a világháború kitörése előtt, azonban a bekövetkező világegyetem jó időre levette a napirendről.

A világháború és a forradalmak kettős hatása – a demokratikus és a diktatórikus út

Az I. világháború után az iparosodott Ny-Európa népművelésének első számú célcsoportja, a munkásság, minden eddigénél kedvezőbb körülmények közé került. A forradalmak hatására a szociális védelem gondolata is meghonosodott, a Népszövetségen belül létrejött az ILO (Nemzetközi Munkaügyi Szervezet), 1919-ben pedig bevezették a 8 órás munkaidőt is. Mindezek hatására megnőtt a szabadidő, a szabadidős intézményeket fejlesztették (pl. kultúrház, sporttelep, fürdő, uszoda, könyvtár stb.) A népművelő törekvések is kedvező környezetben fejlődhetek tovább.

Ugyanakkor a világháború, a forradalmak okozta mentális és gazdasági válság számos országban társadalmi-politikai bizonytalansághoz vezetett, amelyet csak súlyosbított a hamarosan bekövetkező világgazdasági válság. Ennek hatására Európa számos országában a diktatórikus berendezkedés felé fordultak (széles skálán elhelyezkedve a diktatórikus jellegű berendezkedés és a totális diktatúra között). Az ilyen autoriter típusú rendszerek közös jellemzője pedig a minél erőteljesebben centralizált, az élet minden területét ellenőrző berendezkedés, amely lehetővé teszi, hogy az uralkodó rezsim kritikussait, ellenfeleit kiszűrjék, a lakosságot pedig a rendszer hívévé tegyék. Ennek módszerei között szerepel a nép nevelésére kiemelten alkalmas oktatás (és ezen belül a népművelés) ellenőrzése és saját képre formálása, illetve a kedvezmények nyújtása az

¹⁸ Vörös-váry, Ferenc (szerk.) 1908: *A Szabad Tanítás Pécsen 1907-ben tartott Magyar Országos Kongresszusának Naplója*. Budapest: 1908. Franklin Társulat. Reprint: Pécs: 1997. Dialóg Campus.

érintett társadalmi csoportok számára, melyektől cserébe teljes rendszerhűséget vártak. Erre rímelő népművelési gyakorlat alakult ki pl. Olaszországban, a fasiszta állam győzelmét követően, amikor létrejött az Opera Nazionale Dopolavoro (Munkautáni Nemzeti Szervezet), amely megszüntette az civil egyesületeket, egységes állami szervezetbe tömörítve őket, így lehetővé vált erőteljes ellenőrzésük. Ez a szervezet aztán széles körű lehetőségeket nyújtott a (rendszerhű) munkásságnak. A már hagyományos továbbképzések és kulturális lehetőségek mellett egészen az újdonságnak számító olcsó turizmusig. Hasonló módon működött később a náci Németországban a Kraft durch Freude mozgalom.

Mindeközben a politikailag stabilabb, ha úgy tetszik szerencsésebb országokban a 19. sz.-ban kialakult jó gyakorlatok, rendszerek, hálózatok töretlenül folytatták működésüket, akár napjainkig (ahogy arra a népfőiskolák kapcsán már céloztam is).

Kísérlet a felülről jövő hálózatszervezésre – állami centralizáció a két világháború között Magyarországon

Magyarországon az új politikai rendszerben a centralizáló törekvések érvényesültek. A szabadoktatás korának ekkorra vége szakadt, olyannyira, hogy az új kormányzat a „szabad” szót még a retorikából is száműzte: az új elnevezés az iskolán kívüli népművelés lett. Klebelsberg Kunó 1922. évi 123,500. III/b. számú rendeletében a népművelés feladatait egy, erősen a kultuskormányzat ellenőrzése alatt működő új szerve alá rendelte, amelynek neve: Iskolánkívüli Népművelés Országos Bizottsága lett. Mint a stratégiai szektorra avanszált oktatásügy része (a kultúrfőlény elmélet kiszolgálójaként) hangsúlyozásra került, hogy „...az iskolánkívüli népművelés ügye a nemzeti kultúra szempontjából annyira fontos, hogy a minisztérium ennek nem csupán az általános irányítását és felügyeletét, de adminisztrációját sem adhatja ki a kezéből.”¹⁹ Ilyenformán az adminisztrációs feladatokra a kultuszminisztérium keretei között új szerv jött létre, az Iskolánkívüli Népművelési Központ, amely később ellátta a valós irányítás és főleg ellenőrzés feladatát. A látszattal szemben ugyanis valójában nem az állam szervezte a továbbiakban a teljes népművelést, ehhez hiányoztak az anyagi eszközei, hanem a hamarosan megszervezett Iskolánkívüli Népművelési Bizottságokon keresztül, elméletileg kötelezővé tett beszámolóik segítségével szigorú ellenőrzést kívánt gyakorolni.²⁰ Azaz nem zárta ki a társadalmi szerveződések feladatból – nem volt abban a helyzetben – de erősen csorbította szabad működésüket (pl. anyagi támogatások feltételekhez kötésével). Hivatalos megfogalmazásban: „Az iskolánkívüli népművelés újjászervezésével ennek társadalmi jellegét továbbra sem kívánom csorbítani. Az... a munka közvetlen végzése szempontjából a jövőben is elsősorban a társadalom feladata marad. Az állam... csak a szükségesnek mutató irányítással, erkölcsi és anyagi támogatással óhajtja előmozdítani... s természetesen... a szükséges ellenőrzést is gyakorolja.”²¹

Bár a hatásos retorika és a nyomatékos korabeli sajtójelenlét miatt a Horthy-korszak felnőttképzése – és ezt az állami befolyás hangsúlyos voltának kellene köszönnünk –, mint a magyar népművelés egyik fénykora maradt meg az emlékezetben, valójában a

¹⁹ 132,243/1922. sz. VKM rendelet az Iskolánkívüli Népművelési Bizottságok szervezése tárgyában.

²⁰ Belovári, Anita 2010: Elmélet és megvalósítás az 1920-as évek felnőttképzési gyakorlatában. in Hajdicsné Dr. Varga Katalin (főszerk.): *Célok és módszerek a tudásalapú társadalom nevelési intézményeiben*. Kaposvár, KE. 116-123. o.

²¹ 132,243/1922. sz. VKM rendelet az Iskolánkívüli Népművelési Bizottságok szervezése tárgyában.

népművelési bizottságok jelentései szerint nem igazán volt működőképes. A központi-lag előírt hálózatképzés nem működött. A civil társadalmi csoportok csak helyi-közel mutattak szándékot az együttműködésre, hiszen nem voltak érdekeltek benne. Mivel az állami szervezés szankcionáló szerepben lépett fel, pontosan az a bizalom veszett el, amely Putnam szerint az egyik legfontosabb hálózatépítő jelenség, és ahol a bizalom kölcsönös előnyökön nyugszik. A népművelő társadalmi szervezetek ezeket az előnyöket nem érezték. Sőt, esetenként ellenérdekeltség is felmerült. A nagyon népszerű műkedvelő színjátszó csoportok előadásait pl. sorra nem jelentették be, mivel az a darabok jogdíjának kifizetésével járt volna, ami hátrányosan érintette a kis falusi csoportokat. A baloldali szervezetek pedig a hatalom által kötelezővé tett ideológiahirdetési feladattal nem értettek egyet.²² Ugyanakkor az állami ellenőrző szerv, motiváló eszközök hiányában nem tudta vonzóvá tenni az össznemzeti együttműködést. Anyagi előnyöket nem tudott felajánlani a kooperációért, az esetleges szankciók pedig mint konkrétumok, nem jelentek meg, sem a rendeletekben, sem a gyakorlatban. Ha mindezekhez megvizsgáljuk a hálózatok legfőbb jellemzőit, amelyek stabilitásukat is nyújtják, tisztán látszik, miért bukott meg ez a kormányzati hálózatépítő szándék. A hálózatok jellemzői:

1. „több egyént, szervezetet átfogó, hálózati szinergiára épülő tartós kooperáció,
2. a hálózat elemeit alkotó szervezetek közötti komplex, gyakori interakciók, a kölcsönös interdependencia rendszere,
3. valamint az ezek talapzatán kialakuló, hosszú távú, nyer-nyer játszámra épülő kölcsönös, közös érdek.”²³

Nem segített a helyzeten, hogy a népművelés célközönsége ezekben az időkben a városi munkásság helyett – amely megbízhatatlanná nyilvánított a forradalmi megmozdulások miatt – immár a falusi agrárnépesség volt, azaz földrajzilag a hálózatnak inkább vidéken kellett volna építenie a városok helyett, ami egyrészt nagy nehézséget jelentett az infrastrukturális viszonyok elégtelensége miatt, másrészt a – többnyire szegényparaszti – agrárnépesség motiválatlansága és civil öntudata nagyságrendekkel alulmúlta a munkásokét. A mezőgazdasági berendezkedésre való tekintettel ebben a korban a népfőiskolák, vagy azokra legalább messziről hasonlító gazdatanfolyamok kerültek a középpontba, azonban ahogy az fentebb már kifejtettük: a magyarországi körülmények csak nagy vonalakban emlékeztettek az adaptálandó skandináv mintát meghatározó közege. Magyar modell kialakítására ekkor sem került sor.

Összegzés

Tanulmányomban arra tettem kísérletet, hogy az oktatás egy nagyon speciális ágazatának közel két évszázados történelmén keresztül rámutassak a hálózatok kialakulásának lehetőségére az oktatás ezen ágazatában. A népművelés azért különösen érintett terület e kérdésben, mert nagyon sokáig a társadalom feladatának tekintették, és valójában ott és azokban a korokban tudott igazán sikeresen működni, ahol erős civil öntudat alakult ki. Ahol a feltételek adottak voltak arra, hogy a civil kezdeményezések ne maradjanak

²² Belovári, Anita 2009: A „műkedvelő” a két világháború között Somogy megyében. in *Levéltári Szemle*.59. évf. 2009. 4. sz. 53-63. o.

²³ Bertalan, 2015.

csupán egyéni, elszigetelt jelenségek. Ehhez természetesen arra is szükség volt, hogy erre az adott feladatra társadalmi igény is szülessen. A népművelés szempontjából ez azt jelentette, hogy ott tudott eredményesen funkcionálni, ahol valós, alulról jövő társadalmi igény alakult ki rá. Ez az igény pedig katalizátorként működhetett az alulról jövő önszerveződésre, amely az erős, stabil hálózatok sajátja. Erre nagyon jó példa a skandináv népfőiskoláké, vagy az angol kezdeményezéseké.

A szerencsésebb szociális helyzetben lévő, tanultabb rétegek filantróp hajlandósága nem lehetett elég. Még kevésbé az állami centralizációs törekvések, amelyek éppen ellenirányba hatottak, hiszen gyengítették a társadalmi kezdeményező képességet. Ez nagyon nyomatékos oka annak, hogy a magyar népművelés története, bár tele van jószándékkal, igen ellentmondásos.

Természetesen szólni kell a magyar polgári társadalom fejletlenségéről is. „A társadalmi hálózatok történelmi formációk. A társadalmi rendszereket alkotó csoportok közötti erős és gyenge kapcsolatok jellemzik az adott történelmi korszak hálózati stabilitását illetve instabilitását.”²⁴ Márpedig az oktatás, a kultúra széles körű sikerességének egyik kulcsa, a hálózatok kialakulása, amely túlmutat a helyi, izolált eredményeken. A magyar társadalmat alkotó csoportok kooperációs készsége vizsgált időszakunkban meglehetősen gyenge volt, akadályozva a hálózatosodást, azoknak a szerveződéseknek a kialakulását, amelyek tovább erősíthették volna ugyanennek a populációnak a fejlődését, teherbírásának növekedését.

Magyarországon a népművelés, érzésem szerint – dacára az erre mutató nagyon dicséretes törekvéseknek – ma sem alkot pregnánsan stabil, ütőképes hálózatokat. A life-long learning eszméje azonban csak az utóbbi évtizedekben nyert teret, a társadalmi igény mostanság izmosodik igazán. Mindez vélhetően ezen a területen is termékenyítőleg hat.

Felhasznált irodalom

Belovári, Anita 2009: A „műkedvelő” a két világháború között Somogy megyében. in *Levéltári Szemle*. 59. évf. 2009. 4. sz. 53-63. o.

Belovári, Anita 2009: Egy kaposvári népfőiskola az 1920-as években a közigazgatási iratok tükrében- „*Acta Scientiarum Socialium* XXIX. sz. Kaposvár, 3-18. o.

Belovári, Anita 2010: Elmélet és megvalósítás az 1920-as évek felnőttképzési gyakorlatában. in Hajdicsné Dr. Varga Katalin (főszerk.): *Célok és módszerek a tudásalapú társadalom nevelési intézményeiben*. Kaposvár: KE. 116-123. o.

Bertalan, Péter 2015: Hálózatok az oktatásban. in *Jelen kötet*.

Dávid Imre 2011: *Barabási Albert-László, a hálózatelmélet egyik megteremtője*. http://informatikatortenet.network.hu/blog/informatika_tortenet_klub_hirei/barabasi-albert-laszlo-a-halozatelmélet-egyik-megteremtője (2015.05.20)

Für Lajos 1989: Tessedik Sámuel. in Für Lajos – Pintér János: *Magyar agrártörténelmi életrajzok III*. Budapest, Magyar Mezőgazdasági Múzeum.

Kollányi Bence – Molnár Szilárd – Székely Levente 2007: *Társadalmi hálózatok, hálózati társadalom*. http://www.ittk.hu/netis/doc/ISCB_hun/04_MKSZ_halozat.pdf (2015.05.20) 5. o.

Kovalcsik József 1986: *A kultúra csarnokai I*. Budapest: Művelődéskutató Intézet.

Novák József 1975: *A magyar népművelés története I. 1772-1919*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Sári Mihály 1998: Parasztiskolák, felnőtt-iskola-kisérletek a felvilágosodás korában Magyarországon. in Maróti Andor- Rubovszky Kálmán-Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest: 1998. KLTE, 94-98.o.

Vörösváry, Ferenc (szerk.) 1908: *A Szabad Tanítás Pécsen 1907-ben tartott Magyar Országos Kongresszusának Naplója*. Budapest: 1908. Franklin Társulat. Reprint: Pécs: 1997. Dialóg Campus.

²⁴ U.o.

Rögzített és mediatisált kapcsolati hálók a 21. századi kibertérben

Faragó László¹

Abstract **Fixed and Mediatized Social Networks in 21st Century Cyberspace.** The Social Network formed in cyberspace can be considered stable: access paths, fixed points. There is no possibility to disconnect. The matrix has become charged with media content with sustainable dynamics. The Social Network - among other things, specifies the quality of group interaction, which is not dependent on time or space. The key player of the network is the virtual hero.

Keywords social network • cyberspace • cyberhero • creative minority
inter-group interaction

Bevezetés

A tíz évvel ezelőttihez képest is nagyságrendekkel kibővült az a tér, amit egy fiatal felnőtt ma bejárhat az „okoseszközeivel”, és kivétel nélkül kihasználja a lehetőségeket, nyomokat hagy, nagyon sok esetben felelőtlenül. Kétségkívül sok minden megtanulható a mediatisált kapcsolati háló kezeléséből, de nem elsősorban a szocializáció során az idősebbektől, hanem leginkább saját kudarcaikból és a kortársaik tapasztalataiból okulnak majd. Mennyire képesek ellenállni a barátoktól érkező tematizálásnak és mivel lehet rávenni a szájberismerősöket, hogy arról beszéljenek, ami nekünk fontos? Mekkora bővíthető a kapcsolati háló, s van lehetőség ezek visszabontására is? Egy médiano-mád fiatal betölthet-e mégis ellenőrző szerepet saját információ- és adatbirodalmában, másfelől pedig a médiatudatos tizenéves mennyiben akar aktív szerepet vállalni a mások számára is fontos információk megosztásában, illetően módon részese lehet az utca nyilvánosságának², vagyis a hatalom és a média ellenőrzésének? Ezekre a kérdésekre keresem a választ a következő oldalakon. A tapasztalati úton megfigyelt jelenségeket teoretikus megközelítéssel próbálom igazolni, adott esetben cáfolni.

Erősen rögzült mátrixpontok, ahol észrevehető a társadalmi különbségek

Tízéves kor lehet a választóvonal, az ettől idősebbek túlnyomó része rendelkezik valamilyen okoseszközzel, amelyik természetesen nem csak telefonálás és fotózásra

¹ Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
E-mail: farago.laszlo@ke.hu

² Faragó, László 2011: *Az új nyilvánosság ellenőrző szerepe a horizontálisan átjárható köztérben.* Csíkszereda.

alkalmas, hanem, vagy sokkal inkább *a kapcsolati háló mediatív összekötője*.³ A bevezetőben említett fiatal felnőtt korcsoport alsó határát tehát tíz évben határozom meg. Hozzátevé, hogy őket nyilvánvalóan nem tekintem felnőttnek, bár társadalmi aktivitásukat figyelve, gyakran „szorgalmasabbak” és tudatosabbak, mint a náluk tíz-húsz évvel többet tapasztalt, bölcsőbb korosztály. Hozzá kell tenni, hogy a ma leginkább használt közösségi portál 13 évben határozza meg a regisztráció alsó határát. Azonban egyrészt az okoseszközöket már használó tizenévesek megpróbálják ezt kijátszani, másrészt pedig az elemzés szempontjából ennek az eltérésnek nincs jelentősége. A vizsgált csoport idősebb tagjai a húsz-huszonöt évesek közül kerülnek ki, akik éppen otthagyják a felsőoktatási rendszert, vagy nemrég kerültek be a munka világába, egy olyan közegbe, amelyre leginkább a mobilizációkényszer jellemző, s a fluktuáció kénytelen-kelletlen elfogadását jelenti számukra.

A biztosan változó munkaerőpiac, a pénztőke megszerzésének színtere mellett kell lenni egy másik biztonságpillérnek (Maslow) – a család mellett, vagy szülői-testvéri kötelék helyett, ami egyrészt eligazodás pont, segítség, információ bázis és szórakozó tér.⁴ Ez a *virtuális hálóközösség*, kapcsolati tőke (Bourdieu), amelyben az egyik lényeges mérőszám *a saját maguk által engedélyezett vagy aktivizált kapcsolati pontok mennyisége*, egyszerűbben fogalmazva az ismerősök száma. Az pedig nagyon ritkán fordul elő, hogy valaki leépíteni szeretné a kapcsolati mátrix-át, inkább a fordítottjával dicsekszik, mi több, megosztja ezt a számára presztízst jelentő információt a többiekkel. E tekintetben egyébként az okoseszközzel fenntartott együttműködés igen stabilnak mondható. Véleményem szerint tehát a kapcsolatok – bármilyen mélységű – szintje, az általam vizsgált korosztályok esetében *erősen rögzült pontot jelent*, s ez nem a kapcsolat minőségét, hanem a felbonthatatlanságát jelenti. A kőbevésett mátrixpontokhoz egy újabb elem hozzáadásával valójában nem is egy ismerős kerül a kapcsolati térbe, hanem az hozza magával az ismerősök barátait, hozzátartozóit, akik akár bővíthetik a korábbi ismerős kiterjedését. Ez utóbbi okfejtés is az látszik igazolni, hogy hiába zár be valaki néhány kaput egy megromlott kapcsolat miatt, szinte azonnal betölti az űrt egy másik szereplő, aki egészen biztosan nincs egyedül.

Meg kell jegyezni, hogy az így kialakult kapcsolati közösség dinamikusan változó és online aktív. Nemrégiben előadást tartottam egy általános iskolában, és miután a fény és a média kapcsolatáról beszélgettünk ötödikes és hetedikes, érdeklődő és nem kivezényelt diákokkal, megkértem őket, hogy valaki osszon meg egy általa érdekesnek vélt információt erről a speciális óráról. A tanárok mindjárt a védelmükre keltek, vagy inkább mentegetőztek, hogy bizony az iskolai vezeték nélküli hálózathoz a tanulók nem férnek hozzá, s a feladat nem oldható meg. A diákok azonban tromfolva kiabálták: leg-többjünknek volt saját hálózati hozzáférése, elsősorban azért, hogy a nap bármely részében lássanak és láttatva legyenek. A poszt percekben belül kikerült.

Évekkel korábban (2010-11) egyetemi csoportjaimnál tettem próbát, akkor az előadás alatti online kapcsolatot átlagban 60 százalékban vallották be. 2015-ben már ez teljes lefedettséget jelentett a végzős BA kommunikáció- és médiatudomány szakos hallgatók esetében, még az a roppant tehetséges fiatalember is rákényszerült az okostelefon

³ Tapasztalatom szerint a kisiskolásoknak (1-4. osztályosok) még nem engedik meg az iskolai házi-rendek a mobilkészülékek használatát, és ezt tudomásul veszik a szülők is, azonban ettől idősebb tanulóknál már nem tudják tiltani, vagyis ez is alátámasztja a korcsoport alsó szegmensének a meghatározását. Az életkor pedig változhat azáltal, hogy a gyerekek mikor kerülnek az iskolapadba.

⁴ Garai, László, 2003: *Identitásgazdaságtan*, Budapest: TAS-11 Kft.

hálózati használatára (de csak az egyetem utolsó évében), aki évekig kitarthat a csak telefonálni képes készüléke mellett. A most említett tankörnek természetesen önálló Facebook-csoportja volt, vagyis van. A hangsúly megint a fenntarthatóságon, a rögzített mátrixpontokon van: a hallgatók korábban az egyetemi előmenetelük érdekében hozták létre. Később a kapcsolattartás és nem utolsó sorban az elhelyezkedésük miatt pihentetik, hogy bármikor aktivizálható legyen.

Megállapítható: az elérési utakat – mátrixpontokat – érdemes fenntartani, ezt az alapvető szabályt a vizsgált korosztály idősebb tagjai megtanulják. Hasonlíthat ez azokra az évtizedekre, amikor a kapcsolati pontokat a névjegykártyák jelölték, s a tudatos kapcsolattartók sohasem dobták el a kapott kártyákat. Van-e élet vagy inkább kapcsolat a névjegykártya után? Természetesen, *a rögzített és mediatizált kapcsolati hálók*.

Bourdieu a pénztőke és a kulturális tőke mellett a társadalmi vagy más néven kapcsolati tőke szerepét tartja mindközül a legfontosabbnak. Úgy véli, hogy mind a pénzhez, mind pedig a tárgyi és az inkorporált kulturális értékekhez úgy jutunk a legkönnyebben, ha megfelelően tudjuk működtetni a kapcsolati eszközrendszerünket.⁵ A kibertérben manifesztálódott társadalmi tőke azonban az általunk kialakított és jóváhagyott csoporttól is függ, amelyre alighanem megint csak érvényes a francia szociológus megállapítása, jelesül, hogy *hálónk újratermeli a társadalmi különbségeket*, vagyis a társadalomnak ebben az újszerű szerveződésében is benne foglalhatatik az egyenlőtlenség lehetősége.

„A habitus, mintegy olyan szervezetként, amit a csoport megszerzett magának, s ami a csoportra sajátosan jellemző, a kollektív emlékezet anyagi bázisaként működik. A csoport eszköze lévén, az utódokban reprodukálja az elődök tapasztalatait, vagy egyszerűbben, az utódokban reprodukálja az elődöket.”⁶

A hálózati pontok fenntartása azért is válhat alapvető szükségletté, mert egyrészt ezek megléte és folyamatos bővülése vezethet egy régebbi ismerős újra eléréséhez, másrészt pedig lehetőséget ad a „valaki úgyis megtalál, ha kell” életstratégia folyamatos fenntartásához. Érdekes tehát annak a kérdésnek a vizsgálata is, hogy kapcsolati hálónkat mennyire kell bővíteni egy ismeretlen ismerős felkutatásához. Mindehhez természetesen az okoskészüléken elérhető közösségi teret használják a legtöbben.

Információs hidak, gyenge kapcsolatok

A vezeték nélküli interakció expanzióját a rádiózás egyik atyjának tekinthető G. Marconi már a 1909-es Nobel-díj átadásán megtartott beszédében előre jelezte.⁷ „A vezeték nélküli telegráfnak nagy jelentősége lehet a hajóknál és a hajózásban (...), és a kereskedelmi kommunikációban a Föld különböző pontjai, így Európa és Amerika között. Ha sikerülne megtalálni annak a módját, hogy az elektromos energiát és a rádióhullámokat körbe lehetne utaztatni a föld körül, akkor eljöhethet az az idő, amikor az üzeneteket akár több országnyi távolságra is képesek lennénk eljuttatni viszonylag kevés elektromos

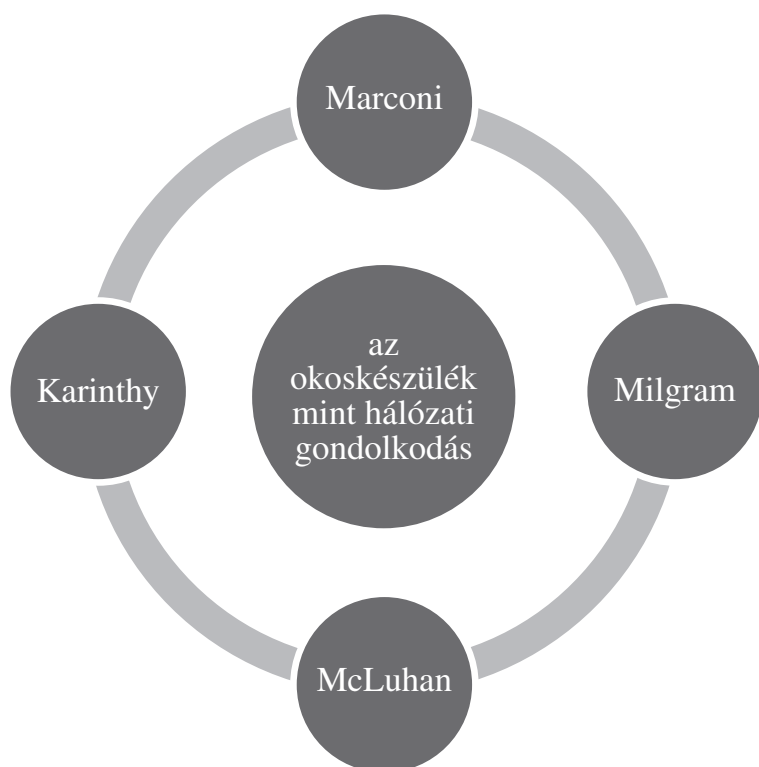
⁵ Bourdieu, Pierre, 2008: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése* – Tanulmányok. Budapest: General Press Kiadó.

⁶ Angelusz, Róbert (szerk.), 2004: *A társadalmi rétegződések komponensei*. Budapest: Új Mandátum 158.o.

⁷ Faragó, László 2013: *Az engedély nélküli rádiók és az új média a szociális befolyásolás területén*. [PhD-értekezés] Budapest: NKE.

energia befektetéssel, így ennek megfelelően kis költségen”.⁸ Amiről Marconi beszélt 1909-ben, az kísértetiesen hasonlít Milgram „kisvilág-elméletéhez”, és nem áll messze Marchall McLuhan „világfaluról” (globális világról) alkotott elképzelésétől. De még mielőtt az előbb említett kutatók használták volna az előbbi fogalmakat, Karinthy Frigyes írt egy különös, a témánk szempontjából kiváltképp érdekes tárcát, amelyben igen pontosan körbejárta azt, amit Milgram 1967-ben empirikus kutatással igazol. A Láncszem című novellában⁹ úgy véli, (...) „soha nem kellett ötnél több láncszem ahhoz, hogy a Földkerekség bármelyik lakosával, csupa személyes ismeretség révén, összeköttetésbe kerüljön a társaság bármelyik tagja.

1. ábra • A hálózati gondolkodás és az okoskészülék



Forrás: saját szerkesztés, 2015.

Mindezzel Marconi, Karinthy, Milgram és McLuhan megteremti a mai, okoskészülékhez fűződő hálózati gondolkodás alapjait. A dilemma természetesen ma is fontos kérdés: hány láncszem szükséges egy kapcsolat igazolásához, felépítéséhez, vagyis mi a valószínűsége annak, hogy két ember – összekötők útján - ismeri egymást. Karinthy

⁸ Marconi, Guglielmo: Wireless Telegraphic Communication, Nobel Lecture, December 11, 1909, http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/1909/marconi-lecture.pdf. (2015.05.19.)

⁹ Karinthy, Frigyes 1980: *Címzavak a Nagy Enciklopédiához I-II.*; Cikkek. Válogatta és a szöveget gondozta Ungvári Tamás. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, I. kötet, 351. oldal (Karinthy Frigyes összegyűjtött művei)

öt közbülső láncszemről beszél, Milgram elküldött levelekkel végzett empirikus kutatásai bizonyos esetekben kilenc, máskor már csak négy „információs hidat” mutatnak, de az okostelefonokkal felszerelkezett utcanyilvánosság aktív szereplési hajlandósága nyomán ezek a kapcsolatok még szorosabbra zárhatók, ráadásul akár élő, mai szóhasználatlaltal élve „online” kapcsolatban lehetnek a hálózat tagjai, földrajzi korlátok nélkül.

A kapcsolatok minőségét tehát a gyorsaság, az online elérés és az egymásközi vagy csoportos interakció lehetősége adja meg. A kultúrák folyamatosságát biztosító narratív közeg – a verbális kommunikáció kialakulásától egészen a nyomtatás elterjedéséig, vagyis a könyvek hozzáférhetőségéig – a kimondott szó volt.¹⁰ A könyvek azután „tehermentesítették az emlékezetet”, s lehetőséget adtak arra, hogy a múlt és a jelen elváljon egymástól. Rögzítették az információkat, megteremtették az adattárolást, archiválást, és lehetőséget adtak az adatok újrafelhasználásra. A hozzáférési korlátok azonban jó ideig megmaradtak: a szükséges tudástöke hiánya miatt először csak nagyon kevesen fértek hozzá, ráadásul térben és időben korlátozott a könyvek „fogyasztása”.

A vezeték nélküli rádiójellel a XX. század elejétől korábban elképzelhetetlen távolságokra tudták eljuttatni az üzenetet, egy időben majdnem végtelen számú fogyasztója lehetett az adásnak, a hálózat nagyságát azonban az adó hatótávolsága korlátozta. Marconi-Milgram és McLuhan kisvilága az internettel kiegészülve mostanra Föld-egyenértékű lett. S ami alapvetően megváltozott a XX. század elejének vezeték nélküli eszközeihez képest: az interakció lehetősége és mennyisége, másfelől pedig az, hogy mostanra több az okoskészülék, mint ahány felhasználói identitás létezik.

Az internet kisvilágként vagy szükséges és elkerülhetetlen hálózatként fogható fel. A hálózati hozzáférés a társadalmi marginalizálódás elkerülésének egyik eszköze lehet, de nem feltétlenül válik azzá. Azt azonban látni kell, hogy a növekvő számú új pontok nem véletlenszerűen csatlakoznak más pontokhoz, hanem a magas presztízsű csoportokhoz (az ott található csoporttagokat nevezhetjük így: szájberhősök) nagyobb előszeretettel kapcsolódnak újak, ismerősök, útválasztók. Luhmann és Habermas nyomán a kommunikációs eszközökhöz való hozzáférés a társadalmi rétegződésben elfoglalt helyet jelöli ki az egyének számára, a mérce pedig lehet az interakció-képesség, vagy interakció-sűrűség is. Ide kapcsolódik Angelusz, Bourdieu elmélete is,¹¹ hogy az információs hidak voltaképpen a gyenge kapcsolatokon épülnek ki. Az erős, tehát baráti vagy családi kötődések viszont szinte elképzelhetetlenek már a közösségi tér nélkül. Egymásra épülő halmazokról van szó, amelyben tudatos szereplők csak horizontális átjárhatóságot engedélyeznek a nagyobb kiterjedésű halmazok a kisebb felé sokszor láthatatlanok maradnak.

Dokumentum megosztás a visszaigazolásért, interakcióért

A kapcsolati háló elemei között létrejövő interakció médiaszerű viselkedést mutat. Az eszközök, amelyek az együttműködés fenntartásához igénybe vesznek, szintén mediatívák: kép, szöveg és videó. Ide sorolom természetesen a smile-kat is, ezeket tömörített és gyakran humoros szövegnek is felfoghatjuk (vö.: vágókép), amelyeket nem szükséges dekódolni, a színes grafikus képek kiegészítik, kihangsúlyozzák könnyebben emészthetővé teszik az üzeneteket.

¹⁰ Csepeli, György – Prazsák, Gergő, 2010: *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Budapest: József Műhely Kiadó.

¹¹ Angelusz, Róbert 2000: *A láthatóság görbe tükréi*. Budapest: Új Mandátum.

Érdekes itt kitérni a média szerepére, amely alapján egyértelművé válik, hogy a *kibertéri kapcsolati háló jelentősen mediatizált*. A média mint társadalmi integráló a végtelen nagyszámú hozzáférési lehetőségben, az ideológia párhuzamokban, vagy csupán a közös attitűdökben, életérzésekben érhető tetten. A közösségi háló csoportjaira minden esetben jellemző a társadalmi integráció is. A csoportokon belüli összekötetés azonban a hasonló habitussal is magyarázható. De az is igaz, ahogy korábban már említést tettem róla: a szájberközösség tagjai egymásra is hatással vannak, és akár továbbvihetik, megerősíthetik a valós társadalmi helyzetüket, az egyenlőtlenséget. Kérdés azonban, hogy a kapcsolati metszéspontok kulcsemberei a valóságban is vezéregyeniségek-e? Richard Florida szerint a kreatív kisebbség a kommunikációs csomópontokon találja meg a helyét.¹² Tapasztalatom szerint gyakran van egybeesés a valóságos és a virtuális kulcs emberek között, de ettől függetlenül: aki ügyesen válogatja meg mit posztol, érdekes látásmóddal fotózik, képes világos érvekkel kritizálni, az válhat „csomóponttá”, miközben a valóságos hétköznapiakban közepszerűen szürke. Ettől függetlenül ők számítanak a virtuális tér kreatív kisebbségének. Azt viszont Leydesdorff írta le, hogy a társadalmi rendszerek – a sajtóságos dinamikájuk alapján – azáltal működnek, hogy újraosztják a cselekvés lehetőségét a helyi csomópontokon.¹³ Vagyis nem kizárt, hogy a kommunikációs csomópontok szereplői kicserélődnek. Aki tehát magát a kreatív társadalom tagjának tekinti, szüksége lehet a kibernetikus tudatos ismeretére és a tömörített közlés jellemzőinek, készségeinek elsajátítására. A csomópont méreteire a Perato-elv alapján is következtethetünk, vagyis azt némiképp a dolgozat témájához igazítva: a kapcsolati pontok nyolcvan százalékában a húszszázaléknyi kreatív kisebbség posztol a leghatékonyabban.

A médiának vitathatatlanul lényeges szerepe van az információáramlásban, ami együtt jár a szubjektív torzítással, a direkt befolyásolással, vagy egyszerűen csak az információk akarva-akaratlan elhallgatásával, bizonyos tekintetben a „kapuőr” szereppel és a tematizálással. Ha az előbb felsoroltak közül csak a tematizálásra fordítunk némi figyelmet, akkor beláthatjuk, hogy az általam vizsgált kapcsolati közösségek esetében egy jól elhelyezett poszt (kép és/vagy szöveg) elindíthat egy csoporton belüli beszélgetést: Nem azt mondja meg a posztolt üzenet, hogy mit gondoljanak a szerzőről vagy a tartalomról – ez sem kizárt persze –, hanem inkább arra hívja fel a mátrix tagjait, hogy beszéljessenek róla, vö.: tematizálás.

Ahhoz azonban, hogy valaki „beszédtémát találjon”, másképpen felhívja magára vagy másokra a figyelmet, először arra van szükség, hogy legyen nyilvános szereplési hajlandósága. A kapcsolati mátrixok tagjai könnyebben válnak szereplőkké, megosztókká, mint a valós térben. Különösen a vizsgált korosztály fiatalabb tagjai esetében tűnnek meggondolatlanoknak, úgy vélem, hogy a várható lájkok és kommentek érdekében sokszor még a bölcsőbb korosztályok is vállalják a kockázatot, pontosabban nem mérik fel, milyen veszélyt rejt a kiberközösség más tagjaira nézve egy személyes szöveg vagy kép közzététele. A kellemetlen tartalmat pedig nagyon nehéz eltüntetni: hiába töröljük, ha időközben mások gyorsan lemásolják vagy körbeküldik az ismerősöknek. Beszélünk kell a *passzív hálózati tagokról* is, akik ugyan nem regisztráltak közösségiportál-felhasználók, de elég gyakran válnak „szereplővé” a különböző tartalommegosztások

¹² Csepeli, György 2007: Kreatív társadalom, Az ember mint kreatív lény

¹³ Leydesdorff, Loet 2007: A kommunikáció szociológiai elmélete. Budapest: Typotex Kiadó, 207-248. o.

során, vagy egy posztolt fotón. Ilyen esetben aztán kínos helyzetek is adódnak, vagy a rossz reklám is sokat ér alapon egy újabb felhasználóval gazdagodik a mátrix. Az előbbtől természetesen függetlenül a posztolt tartalom nagyon gyakran szórakoztatóvá is válik. S mindezek esetében megfigyelhető a média két alapvető sajátossága periodicitás és a publicitás is. Az elérhető közönség a tudatosan vagy kevésbé előre tervezetten kiválasztott halmaz a kapcsolati mátrixból, melynek adott esetben lájk-interakció kutya kötelessége.

A tartalom, amelyet igen gyakran megosztanak, nem más, mint annak dokumentálása, hogy hol vannak, mit csinálnak és kivel alakítanak ki bensőséges viszonyt. Visszatulva a korábbi hipotézisek egyikére: a személyes tartalom/cselekedetek dokumentálása a szociális identitás fenntartásának alapvető része: „vagyok, létezem, büszke vagyok valamire”. Ezek a mondatok csak akkor válnak valódi biztonság-tényezővé, ha mások is visszaigazolják (lájk-interakció). Vagyis mind a tartalom posztolójának, mind pedig az olvasó-nézőnek érdeke, hogy a kapcsolati háló fennmaradjon, rögzüljön.

„Amit nem posztolsz, az nincs is.” Ez az attitűd szinte minden okoskészüléket használónál fellelhető. A lényeg, mutasd meg magad, hogy a hálóközösséged tagjait fúrja a kíváncsiság, epekedjenek, vagy csak egyszerűen hírt kapjanak s ezzel az önnön identitásom erősödik. Felveti a kérdést, hogy minden lényeges történés eljut-e így a mátrix kiválasztott pontjaihoz? Szó sincs erről, a saját „kapuőr” szerkesztő csupán azokat teszi közhírré, amelyek jóérzést keltenek a feladóban is. „Magamról rosszat soha.”

Ahhoz viszont, hogy biztosan felkeltsem a hálózat tagjainak figyelmét, az átlagosnál meghökkentőbbet és izgalmasabbat kell posztolni. A visszaigazolás vágya vezetheti félre a tartalom megosztóját a túlon túl személyes posztok alkalmazásánál, kikapcsolva a máskor jól működő kontrollt. A tartalommegosztók hamarosan észreveszik, hogy minél intenzívebb a figyelemfelkeltés, annál hatásosabb a rögzítés.¹⁴ Feltételezhetjük azt is, hogy a rögzítés akkor lehet a legsikeresebb, hogy ha a média-kommunikációhoz hozzátartozik valamilyen interakció.¹⁵ Témánk kapcsán ez a komment, vagy nyilvános szöveges beszélgetés. A tartalom posztolása nem önmagáért való, hanem a visszaigazolásért, az interakcióért.

Mindez megint a mediatizált kapcsolatokra jellemző, mint ahogy a kíváncsiság, ami arra vezeti a felhasználókat, hogy időről időre érdeklődjenek az ismerős személyiség sorsa felől. Természetesen abban reménykedve, hogy a sorok, képek és videók között sikerül fellelni a balsorsot is. A rendszeres érdeklődés és posztolás a média periodicitását igazolja. A természetese exhibicionizmus és túlzott érdeklődés pedig a publicitást biztosítja. A periodicitás és a publicitás – mint ahogy azt már fentebb is említettem – a média alapvető jellegzetességei közé tartozik.

Ellenőrző terep

A kibertérben jelenlévő közösségi oldalak jelentősen hozzájárulnak a hálózati gondolkodás kialakításához a vizsgált fiatal felnőtt korosztály körében. Létre kell hozniuk a csoportokat, halmazokat kezelnek, azok átjárhatóságát, nyilvánosságát szerkesztik és átrendezik, mindezzel a közösségi hálók alapvető működését sajátítják el. A bevezetőben is említettem, hogy ezt a tudást igen ritkán kapják meg a szülőktől, a gyermekkori

¹⁴ A rögzítésen a szöveges vagy képi információra való emlékezést, az üzenet elaborációját értem.

¹⁵ Faragó, László 2014: Vizualitás a rádiós kommunikáció oktatásában. in Nagyházi Bernadett (szerk.): Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben. Kaposvár: KE, 207-215. oldal.

szocializáció, tanulás idején, legfeljebb éppen a közösségi háló egyik-másik tagjától, vagyis kortársaiktól. Azonban leginkább önmaguk (kárán) gyakorolják be a kibertér használatát. Adódik a kérdés, hogy mindezek után a társadalmi integráló erő az erősebb, vagy attól, hogy a kiberközösséghez tartoznak, mégsem válnak „erős kötésű” közösségi taggá, ugyanúgy, elszigetelten élnek az életüket, mint valóságban. A kapcsolatok mélységét a személyes kommunikáció minősége és a bizalom határozza meg, nyilvánvalóan a baráti viszony kialakulásához elengedhetetlen kilépni a kibertérből: a négy szemközti találkozó más dimenziót jelent, de ez napjainkban sokkal rövidebb ideig tart, mint az online csevegés. A személyes beszélgetés vezet a bizalmi viszony kialakulásához, a stabil biztonságpillér visszaigazolásához. A négy szemközti találkozó alkalmas arra is, hogy fellebbentse a fátylat az esetleges hamis közlések soráról, csökkentse a későbbi agresszió veszélyét.

A kapcsolati háló tudatosan gondolkodó szereplői időt kell szakítsanak arra, hogy ellenőrizzék a mások által posztolt tartalom hitelességét, aktualitását, mint ahogy azt néhány internetes oldalon egy kvalitatív skálával jelölik az eladót vagy a regisztrált felhasználót, emitt azonban mindenkinek maga magának kell elkészítenie a bizalmi indexet.

A kapcsolati háló a média és a hatalom ellenőrző terepe is lehet. A közösségi portálok ma már közvetítő eszközként működnek a hatalom és a társadalom között, így a kortárs kulturális jelenségek megértése nélkül nem lehet büntetlenül alkalmazni ezeket. A társadalomra erőltetett mediarendszer, a hatalmi gőg működtette cenzúra és az ezáltal megkurtított nyilvánosság¹⁶ hosszú távon károsan hatnak az önszerveződésre és sokszor drámai feszültségekhez vezetnek. A feszültségek feloldásnak egyik eszköze, ha a kapcsolati háló tagjai érznek magukban elegendő késztetést arra, hogy dokumentálják a rituális tér mások számára is fontos eseményeit. Megint csak mediális terepre kerülünk, hiszen akár netriportereknek is nevezhetjük őket: a virtuális közteret pedig, ahol a netriporterek tartalmat osztanak meg korábban utcanyilvánosságként jellemeztem.¹⁷ A hálóközösségen belül szerveződő új nyilvánosság alkalmas arra, hogy betöltse a formális média ellenőrző szerepét. A kapcsolati közösség tagjainak aktivitása kimagaslóan magas az erőszakhelyzetben, az események elő- és utóidejűsége helyett csak a valós idejű híreknek van értelmük, és ezek iránt szünni nem akaró szükséglet mutatkozik.

Az utcanyilvánosság által hírül vitt és kreált médiaeseményeknek azon túl, hogy informálnak, erősítik a társadalmi szolidaritást, kulcsfontosságú szerepük van az értékrend kialakításában. Egyenrangú szereplők hálókommunikációjaként is felfoghatjuk, amikor is ismételt fontos szerepet kap a közösségi mátrixon belül kialakított bizalmi index. Minél több elemet tartalmaz a mátrix, annál nagyobb esély van arra, hogy kiderüljön, ha valótlán, nem időszerű, vagy részben igaz kreált információkat oszt meg valaki. Ettől azonban még nem biztos, hogy eggyel kevesebb tagja lesz a hálózatnak.

Szájberhősnek lenni rövidtávon is kifizetődő

Nem látok lehetőséget a kibertérben kialakított kapcsolati háló visszabontására, és ennek az egyik oka éppen az, hogy – véleményem szerint és a leírtak alapján – a közösségi mátrix mediatív tartalommal töltődött, ezen keresztül tartja meg a dinamiká-

¹⁶ U.o.

¹⁷ Farágó, 2011.

ját. A mátrix létrehozóinak alapvető szükségletévé válik, hogy a kapcsolati pontokat megtartsák, ezzel ellentétben a csomópontok szereplőit bizonyos helyzetekben szívesen felcserélnék vagy leváltanák. Nem csak azért, mert szájberhősnek vagy más néven kulcsfigurának lenni rövidtávon is kifizetődő. A hálózat azonban dinamikus mozgásban van, ráadásul a csomópontokat szinte kizárólag a kreatív kisebbség foglalja el, melynek a helyét könnyen betöltheti egy új szereplő. Nincs földrajzi, sem időkorlát. A hálózati kapcsolatok minőségét a gyorsaság, az online elérés és az egymás közötti vagy csoportos interakció lehetősége adja meg. A hálózat tagjai a virtuális térben nyitottabbak, mint a valós közegben: a személyes tartalom és aktivitás dokumentálása (posztolása, megosztása) a kibertérben kialakított szociális identitás fenntartásának alapvető része.

Felhasznált irodalom

- Angelusz, Róbert 2000: *A láthatóság görbe tükrői*. Budapest: Új Mandátum.
- Angelusz, Róbert (szerk.) 2004: *A társadalmi rétegződések komponensei*. Budapest: Új Mandátum.
- Bourdieu, Pierre, 2008: *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése – Tanulmányok*. Budapest: General Press Kiadó
- Csepeli, György – Prazsák, Gergő, 2010: *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Budapest: Jászöveg Műhely Kiadó.
- Csepeli, György 2007: *Kreatív társadalom, Az ember, mint kreatív lény*. http://www.csepeli.hu/pub/2007/csepeli_kreativ_tarsadalom_2007.pdf (2015.05.19.)
- Farágó, László 2011: *Az új nyilvánosság ellenőrző szerepe a horizontálisan átjárható köztérben*. Csíkszereda.
- Farágó, László 2013: *Az engedély nélküli rádiók és az új média a szociális befolyásolás területén*. [PhD-értekezés] Budapest: NKE.
- Farágó, László 2014: *Vizualitás a rádiós kommunikáció oktatásában*. in Nagyházi Bernadett (szerk.); *Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben*. Kaposvár: KE, 207-215. oldal.
- Garai, László, 2003: *Identitásgazdaságtan*, Budapest: TAS-11 Kft. http://www.csepeli.hu/pub/2007/csepeli_kreativ_tarsadalom_2007.pdf (2015.05.19.) https://reconnect2009.files.wordpress.com/2011/04/reconnect_01_2011_faragolaszlo.pdf (2015. 05. 19.)
- Karácsony, András 2001: *Individualitás a nomádok földjén, Információs Társadalom, 2001*. http://epa.oszk.hu/01900/01963/00001/pdf/infotars_2001_01_01_061-067.pdf, (2015.05.30.)
- Karinthy, Frigyes 1980: *Címszavak a Nagy Enciklopédiához I-II.; Cikkek*. Válogatta és a szöveget gondozta Ungvári Tamás. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, I. kötet, 351. oldal (Karinthy Frigyes összegyűjtött művei)
- Leydesdorff, Loet 2007: *A kommunikáció szociológiai elmélete*. Budapest: Typotex Kiadó. 207-248. o.
- Marconi, Guglielmo: *Wireless Telegraphic Communication*, Nobel Lecture, December 11, 1909, http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/1909/marconi-lecture.pdf. (2015.05.19.)
- Wessely, Anna 2005: *Pierre Bourdieu tudományozsziológijáról*. Budapest: BUKSZ, 220-231.o.

Civil szervezetek szerepe a foglalkoztatásban és képzésben – egy sikeres debreceni együttműködés

Pierog Anita,¹ Vörös Péter,² Dajnoki Krisztina,³

Abstract **The Role of Civil Organizations in Employment and Training – A Successful Case Study of a Cooperation in Debrecen.** Civil organizations play an increasingly important role in the economy. In our study employment-related civil organizations are put in the focus. These are employers, and they are intermediaries in the labour market. These organizations performed some of the tasks which provide assistance. Their existence is of primary importance from the point of view of the disadvantaged groups in the labour market. Such tasks may include counselling, placement or training and education. In the study described in the case study method there is a successful example in Debrecen. A cooperation is established where two civil organizations and a nonprofit public benefit corporation work together. The participating organizations varied program has been developed. Classical employment projects, a Career Point office, career points, a call centre, a job hunting camp, advertisement, web design (ekarrier.hu) are included in the realized and achieved areas. Based on the case study and the interview results, the most important development is the labour market integration of education-counselling programs, which primarily want to help the labor market position of school leavers, while the employers' side is also kept in close contact. The program developed during the project is a kind of “good practice”, a positive example for other civil organizations operating in other regions.

Keywords trainee • complex services • labour economics • job search skills
disadvantaged persons

1. Bevezetés

Az oktatás, a képzés, a nevelés a fejlett és kevésbé fejlett társadalmakban egyaránt fontos szerepet kap. A köznevelés, a felsőoktatási képzések minősége és gyakorlatorientáltsága igen nagy jelentőséggel bír hazánkban, de az Európai Unió többi tagországában egyaránt. Jelen tanulmány az oktatás témakörét egy más aspektusból kívánja bemutatni. Ez a nézőpont a civil szervezetek szerepe, jelentősége, tevékenysége, elsősorban az oktatás területén. Mivel a civil szektor igen szerteágazó, nincs olyan nemzetgazdasági te-

¹ Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Vezetéstudományi Tanszék
E-mail: pierog.anita@econ.unideb.hu

² Kaposvári Egyetem, Általános Gazdasági Igazgatóság
E-mail: voros.peter@ke.hu

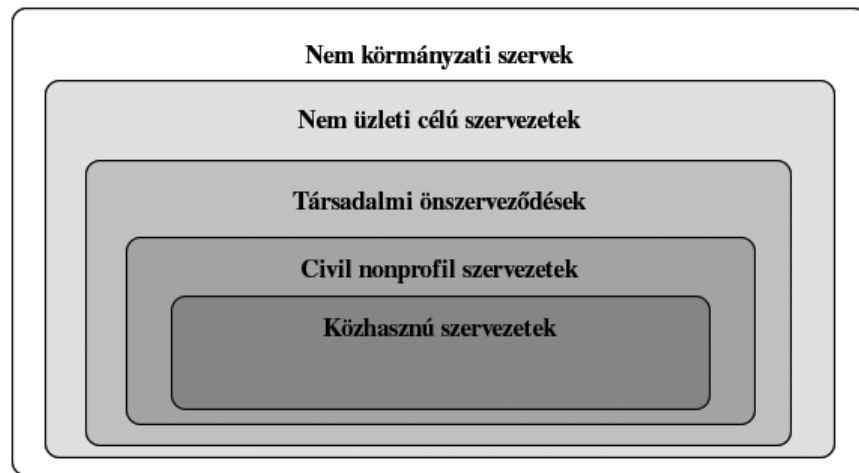
³ Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Vezetéstudományi Tanszék
E-mail: dajnoki.krisztina@econ.unideb.hu

rület, melyben ne venne részt, ezért további szűkítésre volt szükség. Ennek megfelelően a foglalkoztatási célú, ezen belül a közvetítói szerepet felvállaló civil szervezeteket emeljük ki. A tanulmány a tevékenységi területet tekintve elsősorban azon munkaerő-piaci szolgáltatást nyújtó szervezetek tevékenységére fókuszál, melyek tevékenységében az oktatás is nagy hangsúlyt kap. A szakirodalmi feldolgozást követően, célzott interjúk felmérés alapján esettanulmány segítségével ismertetünk egy debreceni példát, egy együttműködést két civil szervezet és egy nonprofit közhasznú társaság között. Ezen együttműködés keretében a tagok egy komplex munkaerő-piaci szolgáltatási csomagot dolgoztak ki, melyben kiemelkedő fontossággal bír az oktatás. A projekt keretében kidolgozott program, egyfajta „jó gyakorlat” jelleggel pozitív példaként szolgálhat más régióban működő civil szervezetek számára is.

2. Foglalkoztatási célú civil szervezetek, mint közvetítők a munkaerőpiacon

A civil szervezetek körét az egyesületek, alapítványok és civil társaságok adják. Ez a meghatározás 2011-ben vált egyértelművé a CLXXV. törvény értelmezése szerint. Korábban, illetve a KSH a mai napig nonprofit szervezetekről számol be, melyben a klaszter civil szervezetek az egyesületek és alapítványok. Ez a fogalmi zavar elsősorban a kutatások, elemzések során okoz problémát, mivel a többsége a nonprofit szektorral foglalkozik. A civil szervezetek részét képezik a nonprofit szférának, azonban nem azonosak azzal (1. ábra).

1. ábra: A nonprofit szektor felépítése



Forrás: Bíró, Endre 2002: *Nonprofit Szektor Analízis*. Civil szervezetek jogi környezete Magyarországon. Budapest: Emla Egyesület. 6-8. o.

A civil szervezetek társadalmi, gazdasági súlya az elmúlt 20 évben igen nagymértékben megnövekedett. Ennek az az oka, hogy ezek a szervezetek elsősorban olyan feladatokat vállalnak fel, melyeket a gazdasági szervezetek, illetve az állam vagy nem akar, vagy nem tud maradéktalanul ellátni. Kutatásaink során több aspektusból is vizsgáltuk már ezen szervezetek tevékenységét, működését. Jelenleg a foglalkoztatási célú civil szervezeteket emeljük ki, ezekre fókuszálunk.

A foglalkoztatási célú civil szervezetek a gazdaságfejlesztéssel, munkaüggyel foglalkozó civil szervezetek speciális köre. Munkaerő-piaci közvetítőként jelennek meg a gazdaságban, mely által a munkaerőpiacon pótolhatatlan tevékenységet végeznek. Szerepük két szempontból jelentős. Egyrészt kapcsolat képeznek a munkavállalók és munkáltatók között. Másrészt személyeket, elsősorban olyan hátrányos helyzetű vagy megváltozott munkaképességű csoportokat segítenek, melyek a munkaerőpiac periferiájára sodródtak. Tevékenységük által javul a foglalkoztatottság, és az egyének önmegbecsülése is.⁴

Vállalt tevékenységeiket tekintve elmondható, hogy egyre bővítik, és ma már nem csupán a klasszikus közvetítő tevékenységet látnak el, hanem a munkaerő-piaci igényeknek megfelelően folyamatosan bővítik azt tanácsadással, tréningekkel, képzésekkel.

Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a munkaerőpiacon milyen csoportokkal találkozhatunk, elsősorban a hátrányos helyzetű csoportokra fókuszálva. A munkaerőpiac szempontjából vannak kevésbé és különösen sújtott, illetve veszélyeztetett társadalmi rétegek. A munkanélküliek jelentős hányada ezekbe a csoportokba tartozik. A legnehezebb helyzetű rétegbe tartoznak a nők, ezen belül a GYES-ről visszatérők, a szakképzetlenek, a pályakezdők, a 45 év felettek, a romák, valamint a megváltozott munkaképességű munkavállalók. A tanulmányban a későbbiekben ismertetésre kerülő példa szempontjából kiemeljük a pályakezdők helyzetét. Fontos kérdés, hogy a szakképzett, tehetséges, buzgó fiatalok miért kerülhetnek a hátrányos helyzetű csoportba a munkaerőpiac szempontjából? Kutatási eredmények azt mutatják, hogy a pályakezdők álláskeresésében több problémát lehet definiálni. Ilyen a munkáltatók hiányos ismerete a felsőoktatási intézmények képzési rendszeréről, mely elsősorban a bologna rendszer következménye,⁵ illetve a szakmai tapasztalat alacsony szintje.⁶

A foglalkoztatási célú civil szervezetek száma 2003 óta csökken, annak ellenére, hogy alapvetően a civil szervezetek száma 2003-2009 közötti időszakban folyamatosan növekedett.⁷ Egy korábbi kutatás adatai szerint az adott tevékenységet folytató szervezetek száma Magyarországon mindössze 200, melyből 132 működik. Ezt arra alapozzák, hogy a felmérés során ennyit tudtak elérni. A megkérdezett szervezetek egyötöde jelölte meg fő tevékenységének a munkanélküliek munkához segítségét, általában álláskeresésben, munkaerő-közvetítésben; 10%-uk közhasznú foglalkoztatás elősegítését, közmunka szervezését, körülbelül 9,8 %-uk (13 db) oktatást, képzést. Mindezzel együtt a szervezetek fele jelölte meg, hogy segítő tevékenysége között szerepel az oktatás, képzés. A témánk szempontjából fontos, hogy a vizsgált civilek 35,6%-ának kiemelt célcsoportja a fiatalok és pályakezdők.⁸

A szakirodalmak alapján elmondható, hogy a munkaerő-piaci civil szervezeteknek

⁴ Bartal, Anna Mária – Nagy, Renáta – Sebestény, István 2011. „Tények és lehetőségek” a foglalkoztatási helyzete a magyar nonprofit szektorban. Záró tanulmány kézirat. Budapest: Civitalis Egyesület.

⁵ Mór, Mariann 2011. Tanácsadó vagy humánmenedzser? Képzési kínálat és piaci igény az emberi erőforrás területén. *Humánpolitikai Szemle*. 2011. január. 55-62. o.

⁶ Oláh, Judit – Fónai, Eszter 2014. Az ifjúsági munkanélküliség csökkentési lehetőségei atipikus foglalkoztatási formákkal. *Taylor Gazdálkodás- és Szervezéstudományi folyóirat*. A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei. VI. évf. 3-4. sz. 74-82. o.

⁷ Domokos, Tamás – Mahler, Balázs 2009. Gazdaságfejlesztő és foglalkoztatási célú nonprofit szervezetek Magyarországon. *Nonprofit Monitor*. 2. sz. 1-17 o. www.nonprofitmonitor.hu.

⁸ Dobossy, Imre – Virágh, Eszter – Vukovich, Gabriella 2007. A foglalkoztatási célú civil szervezetek helyzetének országos vizsgálata. *Civil szemle*. 3-4 sz. 44-69. o.

nem elegendő csupán egy tevékenységre fókuszálni. Komplex programokat kell kialakítani, hogy a lehető legjobban tudják betölteni hiánypótló szerepüket a foglalkoztatásban. Több szerző hangsúlyozza, hogy a hátrányos helyzetű csoportok felzárkóztatását, elhelyezkedését tekintve a komplex programok hatékonyabbak az egyéni támogatásoknál.⁹ A hátrányos helyzetű személyek számára kialakított programok esetében figyelembe kell venni, hogy az alkalmazkodjon a résztvevő szellemi és fizikai állapotához, előképzettségéhez, szükségletéhez, egyéni motivációjához. Ezen túlmenően nem utolsó szempont, hogy a program keretében megszerezze a kompetenciákat is a résztvevő, mellyel megkezdheti a szakképzést.¹⁰

A civil és nonprofit szervezetek számára több Európai Unió és hazai pályázati forrás áll rendelkezésre, hogy tevékenységüket anyagilag is finanszírozni tudják. Az egyik ilyen a TÁMOP-1.4.3. „Innovatív, kísérleti foglalkoztatási programok támogatása” program, melyre 2012-ben lehetett pályázni. A következőkben egy erre a konstrukcióra pályázatot benyújtott konzorcium nyertes pályázatának megvalósítását ismertetjük. A teljes pályázati időszak az interjú készítés ideje alatt még nem fejeződött be, ezért az eddigi tapasztalatokat és a jövőbeni célokat foglaljuk össze.

3. A vizsgálat anyaga és módszerei

Munkaerő-piaci tevékenységet folytató civil szervezetek és egy nonprofit közhasznú társaság szoros együttműködésén alapulva pályáztak meg egy TÁMOP pályázatot 2012-ben, melyet meg is nyertek. A programot megvalósító szervezetek között van a CSAT Egyesület a Hátrányos Helyzetű Rétegek Munkaerőpiaci Csatlakozásáért, amely a főpályázó és partnerei, a HAHA Egyesület és a Szociogram Nonprofit Kft. A pályázati program időtartama: 2013. április 1. – 2015. március 31. A megvalósítás helyszínei: Debrecen, Berettyóújfalú, Püspökladány és vonzáskörzetük. A program elnevezése: TÁMOP-1.4.3-12/1-2012-0141 „e-KARRIER” – Elektronikus Munkaerőpiaci Adatbázis és Karrier Pont Hálózat. Röviden érdemes bemutatni a megvalósító szervezetek.

A CSAT Egyesület 1998-ban létrehozott szervezet, mely szakmai közösségének az a célja, hogy a munkaerőpiacon hátrányos helyzetű csoportok tagjainak esélyeit növelje. Elsősorban az Észak-alföldi régióban működnek.¹¹

A HAHA Egyesület 1996-ban Debrecenben létrejött civil szervezet. Célcsoportját tekintve régió fiataljai és civil szervezetei, közösségei. Ennek megfelelően tevékenységükkel az ő problémáikra nyújtanak megoldást hiánypótló szolgáltatások és programok biztosításával. „Az egyesület küldetése, hogy az Észak-alföldi Régió fiataljai és ifjúsági valamint ifjúságsegítő szervezetei, közösségei részére rendezvények szervezésével és fejlesztő szolgáltatások nyújtásával a fiatalok élethelyzetén javítson, társadalmi integrá-

⁹ Di Benedetto, Dario – Erdei, Gábor – Györgyi, Zoltán – Kiss, Ákos 2007. *Második esély típusú intézmények és programjaik*. http://www.orszagostaniz.hu/doc/kiadvanyok/masodik_esely_tipusu.pdf (2014. 12. 12.)

Kerékyártó, László 2005. Helyzetkép a hátrányos helyzetű fiatalok felnőttképzés és foglalkoztatás keretében történő foglalkoztatásáról. *Szakképzési Szemle* XXI. évf. 2. sz. pp. 145-179.o.

¹⁰ Zachár, László é.n.. A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói. <http://regi.ofi.hu/tudastar/felnottoktatas-kepzes/felnottkepzes-rendszere> (2014. 12. 12.)

¹¹ CSAT (2014): Egyesület. <http://www.csat.hu/> (2014. 12. 15.)

ciójukat és felelős állampolgárokká válásukat elősegítse.”¹²

A SZOCIOGRAMM Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. „célja, olyan elsősorban közhasznú tevékenységek megvalósítása, amelyek a társadalom széles rétegeinek – különös tekintettel a fiataloknak, időseknek, családoknak, és hátrányos helyzetűeknek – a társadalmi esélyegyenlőséget és integrációját, közösségi életbe történő beilleszkedését támogatják. A szervezet hosszú távú célja, hogy működési területén hozzájáruljon munkahelyteremtő, oktató és szolgáltató komplex programok megvalósításához, továbbá a közhasznú tevékenységében érintett hátrányos helyzetű rétegek képességfejlesztéséhez, pályaválasztásához és foglalkoztatásához.”¹³

Az eredmények bemutatásához a félig strukturált interjú készítését, valamint az esettanulmányt választottuk.

4. Egy sikeres debreceni együttműködés ismertetése

A HAHA Egyesület vezetőjével, Hamvas Lászlóval folytatott beszélgetés alapján elmondható, hogy egy igen sokrétű pályázati programról van szó. Ez annak köszönhető, hogy a megvalósításban résztvevő szervezeteknek az ötletei, hiánypótló tervei adódtak össze, melyeknek köszönhetően szolgáltatások széles palettáját alakították ki. Ezek a területek a következők:

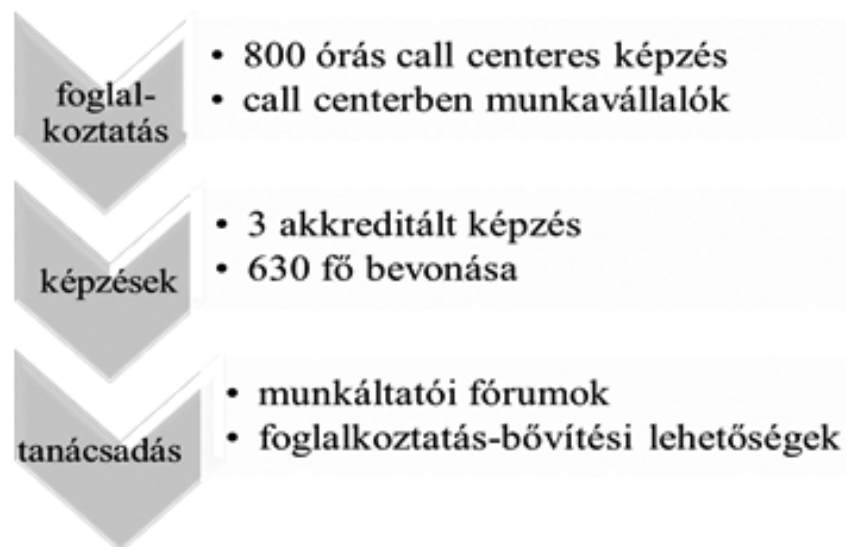
- klasszikus foglalkoztatási projekt,
- karrier pont iroda,
- karrier pontok,
- call center,
- állásvadász tábor, reklám,
- honlap: ekarrier.hu.

A klasszikus foglalkoztatási projekt keretében több alprogram is megvalósult. Egyrészt a program során létrehozott karrier pont irodában dolgozó fiatalok részt vettek egy 800 órás OKJ-s Call Centeres képzésen. Ezt követően töltik be a munkakörüket az irodákban. Ezen túlmenően 3 akkreditált képzésbe összesen 630 főt vontak be. Azt meg kell említeni, hogy közel 1800 álláskeresőt értek el, melyet a projekt befejezéséig meg akarnak növelni 2500 főre. Ennek a programrésznek a keretében elérték a munkáltatói oldalt is az álláskeresők mellett. A munkaadók (elsősorban a mikro-, kis-, és középvállalkozások) támogatása információnyújtási, tanácsadói és képzési szolgáltatások által, illetve az önfoglalkoztatás lehetőségeinek fejlesztése. A tanácsadói tevékenységek elsősorban munkáltatói fórumokra alapulnak, ahol a foglalkoztatás-bővítési lehetőségek bemutatása mellett olyan aktuális témákról tartanak/tartottak szakemberek előadást, mint a Ptk. módosításával összefüggő teendők, mikrohitel- programok vagy az új vállalkozásfejlesztési támogatások. Ennek kerete a Munkáltatói Fórumok, melyeket havonta rendeztek/rendeznek.

¹² HAHA (2014): Hajdúsági Hallgatókért és Civilekért Egyesület. <http://www.tanacsadoiroda.hu/index.html> (2014. 12. 15.)

¹³ Szociogram 2014: Szociogram Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. <http://szociogram.hu/index.php?o=101&hir=37> (2014. 12. 15.)

2. ábra: A klasszikus foglalkoztatási programok



Forrás: Saját szerkesztés, 2015

Az önfoglalkoztatás fejlesztésével összefüggésben vállalkozási ismeretek tananyagot dolgoztak ki és akkreditáltattak, illetve a projekt keretében mintaképzést valósítottak meg. Emellett két másik képzési programot is kidolgoztak és akkreditáltattak, „Munkaerő-piaci szolgáltatás szervező” és a „Munkáltatói kapcsolattartó” néven. Ezen túlmenően további négy képzést engedélyeztettek, melyből a „Telefonos és elektronikus ügyfélkapcsolati asszisztens” OKJ-s, míg az „Álláskeresési tanácsadó”, a „Karrier Pont irodavezető” és a „Vállalkozóvá válás elősegítése” akkreditált képzések. Fontos, hogy minden álláskereső a számára megfelelő képzésen vegyen részt, illetve hogy az elhelyezkedési esélyeiket növelhessék. Ennek megfelelően képzési tanácsadást, munkatanácsadást, kompetenciafejlesztést nyújtanak, valamint álláskeresési technikákban, mint videó- önéletrajz készítés, skype-os állásinterjúban szerezhetnek gyakorlatot a fiatalok. Mindemellett jogi- pályázati-, pályaaorientációs-, életvezetési-, vállalkozásindítási tanácsadással is rendelkezésre állnak. Ezek segítségével növelhető a fiatalok elhelyezkedési lehetőségei.

A Karrier Pont irodák célja a személyes kapcsolattartás. Debrecenben, Berettyóújfaluban és Hajdúböszörményben alakítottak ki egy-egy helyszínt. A célcsoportjuk elsősorban a pályakezdő, friss diplomás fiatalok, de bárki számára segítséget nyújtanak, aki igénybe veszi a szolgáltatásaikat. Az elért álláskeresőkről egy egységes, minden iroda által elérhető adatbázissal rendelkeznek, melyben össze van gyűjtve, hogy kinek, milyen ismerete, készsége van. Ez segít abban, hogy tanácsadás során számukra megfelelő képzést, tréninget javasoljanak. Illetve a munkaadók igényeinek megfelelően, az adatbázis segítségével gyorsan tudnak reagálni, és munkaerőt közvetíteni.

A személyes találkozók során, leginkább az első alkalommal 4-5 órát töltenek egy-egy személlyel, melynek célja, hogy átfogó képet alakítsanak ki az álláskeresőkről, mely alapján később könnyebben, gyorsabban tudnak neki segíteni. A 3. ábrán a karrier pont irodák működésének folyamatábráját szemléltetjük.

3. ábra: Karrier pont irodák működése



Forrás: HAHA Egyesület, belső dokumentációja, 2014

Egy másik fontos eleme a projektnek a call center kialakítása. Funkciójuk a telefonos kapcsolattartás munkavállalói és munkaadói oldallal egyaránt.

Az állásvadász tábor a projekt ideje alatt kétszer rendezték meg, alkalmanként 10 napos időtávban. A tábor egyedi „innovatív foglalkoztatás-fejlesztési és hírközlési bentlakásos, kísérleti jellegű oktató és szemléltető módszer”, mely „alkalmas az álláskeresési technikák, az önkéntesség, a munkahelyi és foglalkoztatási információk, az álláskeresők által igényelhető munkavállalást segítő támogatási formák, és a társadalmi felelősségvállalás oktatására, népszerűsítésére”¹⁴. A tábor célja: fejleszteni a munkavállalói kulcsképeket, álláskeresési ismeretek oktatása, lehetőséget biztosítani önkéntességben, illetve munkatapasztalatban részvételt, illetve az önismeret és önbizalom fejlesztése.

Végül, de nem utolsó sorban egy honlap készül, melyen mind a két érintett fél hasznos és fontos információkat talál. Megfelelő használatával lesz elérhető a program részeként kifejlesztendő álláskereső szoftvert, melyet a munkaadók és az álláskeresők egyaránt igénybe vehetnek. A program az álláskeresők számára térítésmentesen igénybe vehető képzéseket és elhelyezkedést segítő szolgáltatásokat nyújt.

A munkáltatóknak a következő szolgáltatásokat nyújtják:

- munkáltatói fórumon való részvétel,
- jelenlegi és jövőbeli tervezett munkaerő igényfelmérése,
- munkaerő közvetítő szoftver alkalmazása,
- munkaerő toborzás, kiválasztás,
- call centeres, és személyes kapcsolattartás,
- esélyegyenlőségi terv készítéséhez kapcsolódó tanácsadás,

¹⁴ Szociogram, 2014.

- a cégek hozzájárulásával az adatbázisunkba bekerült vállalkozások szolgáltatásairól és
- tevékenységi köréről információnyújtás.

A konzorciumban résztvevő szervezetek remélik, hogy az általuk kialakított szolgáltatási paletta hosszú távon sikeres segítséget tud nyújtani az őket megkeresőknek.

5. Összegzés

Tanulmányunkban az oktatási tevékenység fontosságát a civil szervezetek, pontosabban a munkaerőpiacon jelen levő foglalkoztatási célú civil szervezetek szerepének oldaláról elemeztük. Statisztikai adatok bizonyítják, hogy a civil szervezetek fő célcsoportjai – melyek munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetben vannak – jelentős létszámot képviselnek. A szakmájuk, szakmai ismereteik vagy már nem korszerűek, vagy nem elég specifikusak, éppen ezért igen gyakran csak valamilyen képzés elvégzése után lennének alkalmasak egy-egy munkakör betöltésére. Ez azt jelenti, hogy az álláskereső nem tud azonnal munkába állni, ugyanakkor a munkáltatók a legtöbb esetben erre nem tudnak várni. További gondot okoz, hogy sok esetben ezek a képzések költségesek, melyet nehezen vagy egyáltalán nem tudnak megfizetni. Szintén problémaként jelenik meg, hogy sok esetben az álláskereső úgy kezdenek képzésekre járni, hogy a képességeik, készségeik nem megfelelőek erre. Éppen ezért a támogatásukat felvállaló szervezeteknek igen nagy a szerepük, illetve a felelősségük. Ebből kifolyólag a munkaerő-piaci civil szervezetek tevékenysége nem merül ki közvetítésben és tanácsadásban, kibővül az oktatási tevékenységgel is. Ez leggyakrabban tréningeket jelent, azonban akadnak hosszabb, akár OKJ-s szakmát adó képzések is.

Esettanulmány módszerével ismertettünk egy Debrecenben megvalósuló, három szervezet által létre hozott konzorcium által megvalósuló pályázati projektet. A pályázati program keretében összetett munkaerő-piaci szolgáltatásokat nyújtó programokat valósítottak meg. Célcsoportjuk elsősorban a fiatal pályakezdeket, de minden álláskereső számára nyújtanak szolgáltatásokat. A programok között kiemelt jelentőségű a projekt keretében engedélyezett és akkreditált képzések, melyek új szakmát adnak a résztvevőknek. Ezen túlmenően olyan tanfolyamok, tréningek tartása, melyek segítségével fejlesztik azokat a kulcskompetenciákat, melyek az álláskeresőknél, állásinterjúk során, azaz az elhelyezkedésben segítség lehet. A pályázat keretében olyan oktatási, tanácsadási programot alakítottak ki, mellyel elsősorban a pályakezdő fiatalok munkaerő-piaci elhelyezkedését kívánják segíteni, miközben a munkáltatói oldallal is szoros kapcsolatot tartanak. Az ismertett program jellegénél fogva más régiókban is működőképes lehet, és adaptálva elősegítheti a hátrányos helyzetű célcsoportok munkaerő-piaci (re)integrációját.

Felhasznált irodalom

2011. évi CLXXV. törvény az egyesülési jogról, a közhasznú jogállásról, valamint a civil szervezetek működéséről és támogatásáról
- Bartal, Anna Mária – Nagy, Renáta – Sebestény, István 2011. „Tények és lehetőségek“ a foglalkoztatás helyzete a magyar nonprofit szektorban. Záró tanulmány kézirat. Budapest: Civitalis Egyesület.

- Bíró, Endre 2002. *Nonprofit Szektor Analízis*. Civil szervezetek jogi környezete Magyarországon. Budapest: Emla Egyesület. 6-8. o.
- CSAT (2014): Egyesület. <http://www.csat.hu/>. (letöltés dátuma: 2014. december 15.)
- Di Benedetto, Dario – Erdei, Gábor – Györgyi, Zoltán – Kiss, Ákos 2007. *Második esély típusú intézmények és programjaik*. http://www.orszagostan.hu/doc/kiadvanyok/masodik_esely_tipusu.pdf (2014. december 12.)
- Dobossy, Imre – Virágh, Eszter – Vukovich, Gabriella 2007. A foglalkoztatási célú civilszervezetek helyzetének országos vizsgálata. *Civil szemle*. 3-4 sz. 44-69. o.
- Domokos, Tamás – Mahler, Balázs 2009. Gazdaságfejlesztő és foglalkoztatási célú nonprofit szervezetek Magyarországon. *Nonprofit Monitor*. 2. sz. 1-17 o. www.nonprofitmonitor.hu.
- Drjenovszky, Zsófia 2011. Kismamák a munkahelyen, avagy hogyan számíthat a munkahely a nőkre gyermekvállalást követően. *Munkaiügyi szemle*. 2010/2. 95-102. o.
- Frey, Mária 2005. Nonprofit szervezetek a munkaerőpiacon. in *Foglalkoztatási célú nonprofit szervezetek vizsgálata Szükséglet- és igényfeltárás az OFA-ROP hálózat kialakításához*. Debrecen, 9-17. 40. 46. p.
- HAHA 2014. Hajdúsági Hallgatókért és Civilekért Egyesület. <http://www.tanacsadoiroda.hu/index.html> (2014. december 15.)
- Halmos, Csaba 2005. *A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos rétegekre, régiókra*. Kutatási zárótanulmány. Felnőttképzési kutatási füzetek sorozat. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Kerékgyártó, László 2005: Helyzetkép a hátrányos helyzetű fiatalok felnőttképzés és foglalkoztatás keretében történő foglalkoztatásáról. *Szakképzési Szemle XXI. évf.* 2. sz. pp. 145-179.o.
- Móré, Mariann 2011: Tanácsadó vagy humánmenedzser? Képzési kínálat és piaci igény az emberi erőforrás területén. *Humánpolitikai Szemle*. 2011. január. 55-62. o.
- Oláh, Judit – Fónai, Eszter 2014. Az ifjúsági munkanélküliség csökkentési lehetőségei atipikus foglalkoztatási formákkal. *Taylor Gazdálkodás- és Szervezéstudományi folyóirat*. A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei. VI. évf. 3-4. sz. 74-82. o.
- SZOCIOGRAMM (2014): SZOCIOGRAMM Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. <http://szociogramm.hu/index.php?o=101&hir=37> (2014. december 15.)
- Zachár, László é.n.. A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói. <http://regi.ofi.hu/tudastar/felnottoktatas-kepzes/felnottkepzes-rendszere> (2014. december 12.)

Képzési-fejlesztési lehetőségek eredményességének megítélése megváltozott munkaképességű személyeket foglalkoztató szervezeteknél

Dajnoki Krisztina,¹ Pierog Anita,² Vörös Péter³

Abstract **The Judgement of Effectiveness of Training-Development Possibilities at Organizations Employing People with Changed Capability.** In order to run an organization effectively and to meet challenges of its environment, it inevitably requires properly qualified and skilled labour regarding all professional fields. Owing to changing labour market and workplace requirements, workforce continuously needs to be developed. It is also valid for the handicapped and changed capacity employees, but training-development possibilities in many cases face difficulties. After raising the amount of rehabilitation contribution more and more organizations intended to employ changed capacity people, still due to educational expectation of open positions, employment proved to be difficult. This study introduces, beside qualification and training possibilities of handicapped and changed capacity persons, which development methods are the most successful in practice and also specialities experienced in the field of human resource development.

Keywords integrated • segregated • handicap • discrimination • education level equal opportunity

1. Bevezetés

Ahhoz, hogy egy szervezet eredményesen tudjon működni és megfeleljen a környezet kihívásainak, elengedhetetlen, hogy valamennyi szakterületen megfelelő képzettségű, illetve képességű munkaerő álljon rendelkezésre. A változó munkaerő-piaci és munkahelyi követelmények miatt a munkaerőt folyamatosan fejleszteni kell. Nincs ez másként a fogyatékos, illetve megváltozott munkaképességű munkavállalóknál sem, ugyanakkor a képzési-fejlesztési lehetőségek alkalmazása több esetben akadályba ütközik. A rehabilitációs hozzájárulás összegének megemelésével egyre több szervezet kívánt megváltozott munkaképességű személyeket foglalkoztatni, de a megüresedett munka-

¹ Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Vezetéstudományi Tanszék
E-mail: dajnoki.krisztina@econ.unideb.hu

² Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Vezetéstudományi Tanszék
E-mail: pierog.anita@econ.unideb.hu

³ Kaposvári Egyetem, Általános Gazdasági Igazgatóság
E-mail: voros.peter@ke.hu

körök képzettségi elvárása miatt a foglalkoztatás nehézkesnek bizonyult. A tanulmány a fogyatékos, illetve megváltozott munkaképességű személyek iskolázottsága és képzési lehetőségei mellett ismerteti, hogy kutatási eredmények alapján mely fejlesztési módszerek a legeredményesebbek a gyakorlatban.

2. Statisztikai adatok: iskolázottság és foglalkoztatottság

A népszámlálási adatok alapján megállapítható, hogy a népesség számának csökkenése mellett a fogyatékos emberek száma is csökkent (1. táblázat). A 2011. évi népszámlálási adatok alapján a fogyatékos személyek részaránya 0,8%-kal lett kevesebb az elmúlt 10 évben.⁴ A fogyatékos típusait tekintve a mozgássérült személyek vannak legnagyobb arányban (47%), amit a látássérült (16,8%), valamint a hallássérült (14,6%) emberek aránya követ.

1. táblázat: Fogyatékos személyek száma és részaránya Magyarországon

Év	Népesség (fő)	Fogyatékos személyek (fő)	Részarány (%)
1990.	10 374 820	368 270	3,5
2001.	10 198 315	577 006	5,7
2011.	9 937 628	490 578	4,9

Forrás: KSH, 2009; KSH 2014

Napjainkban egy egészséges embernek is gondot okoz a megfelelő munkahely megtalálása, a fogyatékos személyek pedig még ennél is nehezebb helyzetben vannak. „2011-ben az 1 millió 472 ezer magánháztartásban élő tartósan fennálló egészségi problémát, betegséget, illetve korlátozottságot jelző munkaképes korú (15–64 éves) személy 52,1%-a nyilatkozott úgy, hogy a munkavállalásban, illetve munkavégzésben egészségi állapota miatt akadályozva érzi magát. Ez az összességében 767 ezer fő tekinthető tulajdonképpen megváltozott munkaképességű személynek. Az egészségi problémák, korlátozottságok jelentkezési valószínűségével együtt az életkor előrehaladásával a megváltozott munkaképesség valószínűsége is fokozatosan növekszik. A megváltozott munkaképességű személyekből 621 ezer fő tartozik a 45–64 éves korcsoportba.”⁵

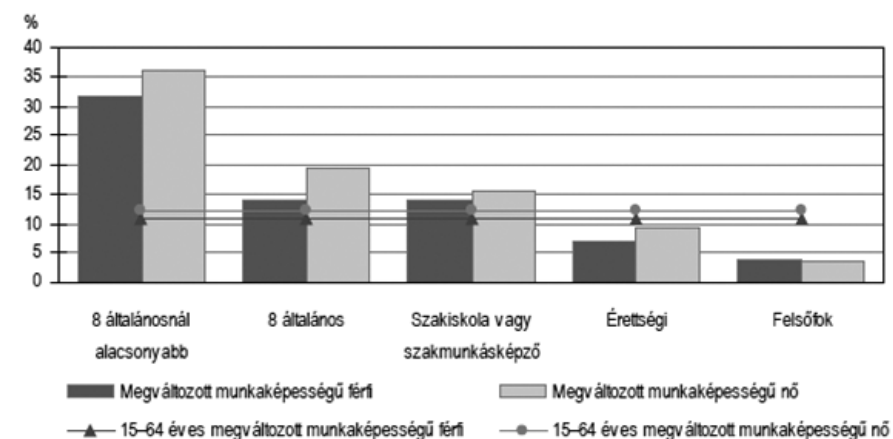
Az élethosszig tartó tanulás korszakában az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők jelentős hátránnyal indulnak a munkaerőpiacon. Megvizsgálva a megváltozott munkaképességű emberek végzettségét, azt tapasztaljuk, hogy több mint egyharmaduk alapfokú végzettséggel sem rendelkezik (1. ábra). Közel egyharmaduk 8 általános, szakiskolai, illetve szakmunkásképző iskolai végzettséggel bír. Ez alapján megállapítható, hogy összességében több mint 70 %-uk a munkavállalásnál kifejezetten hátrá-

⁴ Központi Statisztikai Hivatal 2014: 2011. évi Népszámlálás 11. Fogyatékossgal élők (összeállította: Csordás G.), KSH, Budapest, 13-21. o.

⁵ Központi Statisztikai Hivatal 2012: Megváltozott munkaképességűek a munkaerőpiacon, 2011, Budapest, 2012. május.

nyos helyzetből indul. Az érettségizett személyek száma is alacsony, messze elmarad az „egészséges” személyek 52,9%-os arányától. A felsőfokú végzettségű megváltozott munkaképességű emberek aránya 5% alatti.⁶

1. ábra: A megváltozott munkaképességű emberek megoszlása iskolai végzettség szerint



Forrás: KSH, 2012

A foglalkoztatottsági adatok azt jelzik, hogy az elmúlt 10 évben pozitív változások történtek. A 2001-es népszámlálási adatok alapján a foglalkoztatott fogyatékos személyek aránya mindössze 8,97%-os volt, 2011-re ez az arány 13,36%-ra nőtt, melynek háttérben a rehabilitációs hozzájárulás összegének megemelése is áll.

A megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatási rátája mind nemek, mind korcsoport, mind iskolai végzettség alapján is jóval alacsonyabb értéket mutat az egészséges emberekhez képest. A statisztikai adatok alapján a munkavállalás szempontjából legkedvezőbbnek tekinthető felsőfokú végzettségű megváltozott munkaképességű személyek 31,0%-os foglalkoztatási rátája csak kis mértékben haladja meg a legfeljebb alapfokú végzettségű, de egészséges népességre vonatkozó értéket, ami 29,2%.⁷

A gazdasági aktivitási mutatókat vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a megváltozott munkaképességű személyek a munkaerőpiacon erősen alulreprezentáltak. A 767 ezer munkaképes korú megváltozott munkaképességű személyből kevesebb mint egynegyede (185 ezren) tartozik a gazdaságilag aktívak közé, amiből 46 ezren a munkanélküli csoportba sorolhatók. A megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatási rátája 18,1%-os, ami az iskolai végzettség növekedése mentén sem igazán javul. A munkanélküliségi arányuk 24,9%.⁸

⁶ Központi Statisztikai Hivatal 2012: Megváltozott munkaképességűek a munkaerőpiacon, 2011, Budapest, 2012. május.

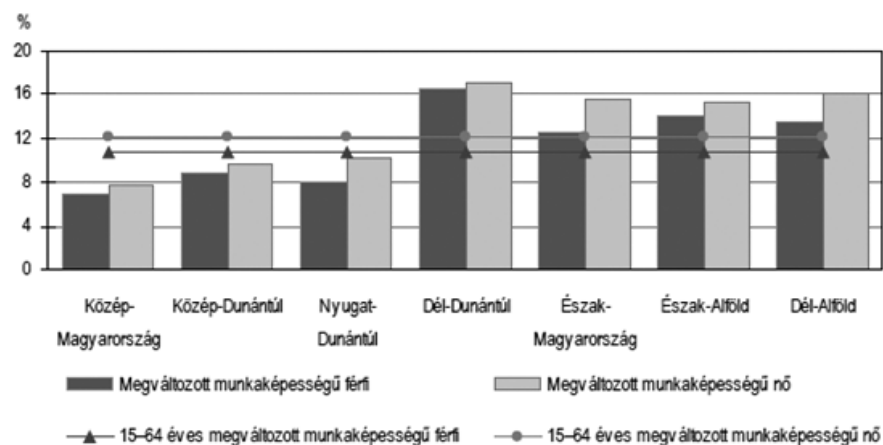
⁷ Központi Statisztikai Hivatal 2012: Megváltozott munkaképességűek a munkaerőpiacon, 2011, Budapest, 2012. május.

⁸ Központi Statisztikai Hivatal 2011: Megváltozott munkaképességűek a munkaerőpiacon, 2011, Budapest, 2012. május.

Számítások alapján közel 110 ezer olyan megváltozott munkaképességű ember van, aki potenciális munkát keresőként jelentkezik a munkaerőpiacon és foglalkoztatása esetén megfelel a rehabilitációs hozzájárulás kiváltását biztosító jogszabályi előírásnak. E célcsoport 60 százaléka az elhelyezkedéséhez vár segítséget.⁹

A területi megoszlás elemzése azt mutatja, hogy a megváltozott munkaképességű személyek legnagyobb arányban Dél-Dunántúlon vannak, megelőzve az Észak-Magyarországot, Észak-Alföld és Dél-Alföld régiót (2. ábra).

2. ábra: A megváltozott munkaképességű személyek regionális megoszlása



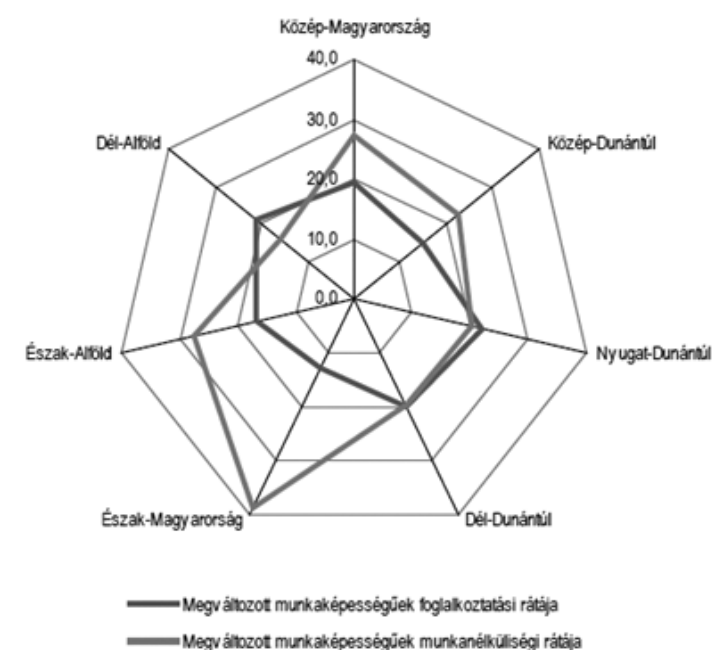
Forrás: KSH, 2012

A munkavállaló munkaerő-piaci esélyeit egyértelműen befolyásolja az, hogy községben, városban vagy a fővárosban él. Feltételezhető lenne, hogy ahol nagyobb az álláslehetőség, azokon a területeken a megváltozott munkaképességű emberek is nagyobb eséllyel (re)integrálódnak a munkaerőpiacra. Ezzel szemben, megvizsgálva a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatottsági adatait, megállapítható, hogy 20%-os, illetve az alatti foglalkoztatottsági rátával számolhatunk, ami azt jelenti, hogy még a legjobb helyzetben lévő régiókban is csak minden ötödik megváltozott munkaképességű személy tud munkát vállalni (3. ábra). A legnagyobb hátrányban az Észak-Magyarországon élők szenvednek, ahol foglalkoztatási ráta mindössze 13%. A megváltozott munkaképességű emberek a legnehezebb helyzetben Nógrádban, ahol minden tizedik, valamint Borsod-Abaúj-Zemplén megyében vannak, ahol minden hetedik-nyolcadik megváltozott munkaképességű személy jut munkához.¹⁰

⁹ Barakonyi, Eszter – Cseh, Judit – Szellő, János 2013. *A rehabilitációs kvóta és hozzájárulás hatása a munkáltatók befogadói magatartására Magyarországon*. Kutatási zárótanulmány. Pécs. 14-27. o.

¹⁰ Központi Statisztikai Hivatal 2012: *Megváltozott munkaképességűek a munkaerőpiacon*, 2011, Budapest, 2012. május.

3. ábra: A megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatási és munkanélküliségi rátájának regionális megoszlása



Forrás: KSH, 2012

Magyarországon a gazdasági átalakulás mintegy 1,5 millió munkahely elvesztésével járt a foglalkoztatási szerkezet, a tulajdonviszonyok jelentős változása mellett. A munkanélküliség elsőként és legnagyobb mértékben a munkaerőpiacon hátrányos helyzetű rétegeket, köztük a megváltozott munkaképességű embereket érintette. A nyolcvanas évek végén, a kilencvenes évek elején e csoporthoz tartozó személyek alapvetően passzív ellátásra (szociális járadék, rokkantsági nyugdíj stb.) kényszerültek, és tartósan kiszorultak a munkaerőpiacról. E mellett a foglalkoztatáspolitikai sem fordított kellő figyelmet a foglalkozási rehabilitációra, amelynek következtében a kilencvenes évek végére a foglalkozási rehabilitáció átfogó, tartalmi megújulása elengedhetlenné vált. A fordulópont 1998-2007 között volt, időintervallumában több olyan intézkedés született, amelyek hozzájárultak a foglalkozási rehabilitációs rendszer kiépüléséhez.¹¹

A hagyományos munkaügyi ellátások, módszerek és eszközök alkalmazásával, a fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű emberek munkaerő-piaci reintegrációja hatékonyan és eredményesen nem biztosítható. A magyar társadalom kohéziójának erősítéséhez az integrált foglalkoztatást megvalósító munkahelyek számának növelése érdekében további jól célzott támogatásokra, alternatív megközelítések és munkamódszerek bevezetésére, speciális munkafeltételek és átmenetileg vagy – a nyílt munkaerőpiacon nem elhelyezhető személyek esetében – tartósan védett munkahelyek

¹¹ Barakonyi, Eszter – Cseh, Judit – Szellő, János 2013. *A rehabilitációs kvóta és hozzájárulás hatása a munkáltatók befogadói magatartására Magyarországon*. Kutatási zárótanulmány. Pécs. 14-27.o.

biztosítására van szükség. A foglalkoztatáspolitikai támogatások prioritásai között helyet kell kapniuk a fogyatékosokkal élő és megváltozott munkaképességű emberek képzését és továbbképzését a munkahelyeken belül biztosító oktatási formáknak.¹²

A Dél-Dunántúli régióban (Baranya, Tolna, Somogy) megváltozott munkaképességű alkalmazottak munkaelégedettségének feltárására végeztek vizsgálatokat. A kutatás során öt olyan szervezetet kerestek fel, ahol megváltozott munkaképességű munkavállalókat foglalkoztattak. A vállalatok vezetőivel készített interjúk eredményei alapján megállapították, hogy fontos kérdés lenne a jövő szempontjából racionális képzések indítása, ami a speciális képző iskolák hiányában nehezen megvalósítható. A munkahelyi vezetők szerint a fogyatékos személyek képzéséhez az alábbi tényezők szükségesek: megértés, türelem, információ, finanszírozás, speciális felkészültség (módszertan, tárgyi, személyi feltétel). Véleményük szerint a képzéseket kézen tartott, államilag finanszírozott iskolákban lenne célszerű megvalósítani. Kiemelték a speciális munkaalkalmassági tesztek kidolgozásának szükségességét is, amelynek segítségével meghatározható lenne, hogy ki milyen munka elvégzésére alkalmas.¹³

A piaci igényekre reagálva napjainkban egyre több olyan tanfolyam, illetve OKJ-s képzés is indul, mely kimondottan a megváltozott munkaképességű személyek jelentkezését várja. Ezek legtöbbször számítógépes ismeretek, back office feladatok, illetve egyéb, számukra könnyen elvégezhető, mégis szakképzettséget igénylő munkák elsajátítását teszik lehetővé.¹⁴

Magyarország kormánya az Új Széchenyi Terv keretében 2014 év elején a fogyatékosokkal élő személyek társadalmi beilleszkedése és nyílt munkaerő-piaci elhelyezkedése érdekében 5000 megváltozott munkaképességű munkavállaló felmérését és közel 3000 dolgozó képzését indította el. A projektekre fordított 5 milliárd forintból a résztvevő három, állami tulajdonban levő foglalkoztató az ERFO, a KÉZMŰ és a FŐKEFE dolgozóinak továbbképzésére került sor. A résztvevők egyik csoportja a munkavállaláshoz szükséges kompetenciák pótlását szolgáló képzéseken vett részt, melyek például az önismeret, az önbizalom fejlesztéséhez, a konfliktuskezelés tanuláshoz, vagy éppen a számítógép használatához, az álláskereséshez, a hivatali ügyintézéshez kapcsolódnak, mert egy fogyatékosokkal élő ember számára ezek problémát jelentenek. Az új tudás megszerzése segíti e munkavállalók elhelyezkedését a versenyszférában. Az országos program összesen 76 vidéki telephelyen valósult meg országszerte, amelyekből 16 helyszín a leghátrányosabb helyzetű kistérségben volt.¹⁵

¹² Feldbauer, Károly – Lőkös, László – Piros, Márta – Vasas, Joachim 2008. *A megváltozott munkaképességű és fogyatékos személyek foglalkoztatásának gazdasági- és képzési/átképzési szempontjainak elemzése*. Zárótanulmány. Károly Róbert Főiskola, Gyöngyös. 201-206.o.

¹³ U.o.

¹⁴ I01: Zubor Anikó Alma: A megváltozott munkaképességű munkaező piaci esélyei 2. rész https://job-center.hu/cikk/a_megvaltozott_munkakepessegek_munkaezo_piaci_eselyei_1 (2015. 05. 17.)

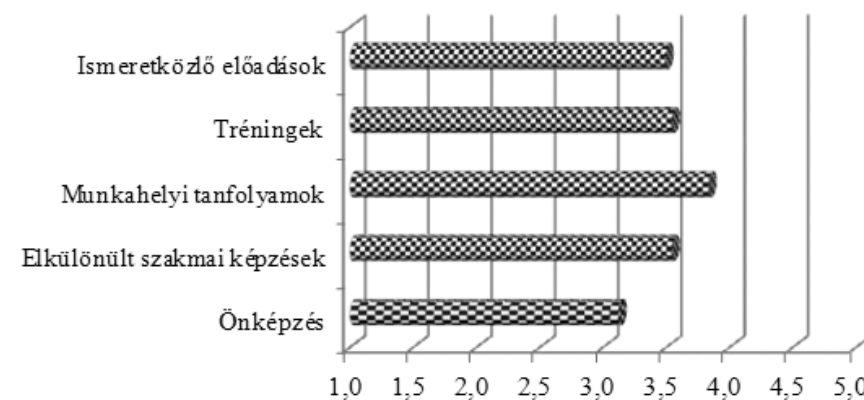
¹⁵ I02: <http://www.hrportal.hu/hr/kepzesi-program-indult-a-megvaltozott-munkakepessegu-emberekert-20130612.htm> (2015. 04. 16.)

3. Kutatási eredmények ismertetése – képzési lehetőségek és fejlesztési módszerek

Jelen tanulmány 162 szervezetnél kitöltött, összesen 564 kérdőív adatait dolgozta fel. A válaszadók különböző szintű vezetők, humánpolitikai, illetve rehabilitációs szakemberek voltak, akik rendelkeznek tapasztalattal fogyatékos személyek foglalkoztatása terén. A szervezetek területi megoszlását tekintve több mint 80%-uk az Észak-alföldi Régióba sorolható. A szervezetek tevékenységterületét vizsgálva legnagyobb arányban ipari, illetve szolgáltató szervezetek jelennek meg (60%). Közel 20%-os az aránya a szociális, érdekvédelmi, illetve rehabilitáció területen működő szervezeteknek, illetve 9%-ban jelennek meg a mintában az állami intézmények – elsősorban polgármesteri hivatalok – válaszadói.

A fogyatékos, illetve megváltozott munkaképességű személyek képzési lehetőségeinek eredményességét megvizsgálva megállapítható, hogy a felsorolt tényezők átlagértékei közepes értéket mutatnak, mindössze egy tényező emelkedik ki a homogén értékek közül (4. ábra). A vizsgált szervezetek a saját maguk által szervezett képzési lehetőségeket tartják hatékonyaknak, ezt követően a többi képzési lehetőség – tréningek, elkülönült szakmai képzések, ismeretközlő előadások – hasonló eredményességgel alkalmazhatók. A válaszadók szerint a fogyatékos személyek esetében az önképzés a gyakorlatban kevésbé jellemző, illetve kevésbé eredményes.

4. ábra: Képzési lehetőségek eredményességének megítélése

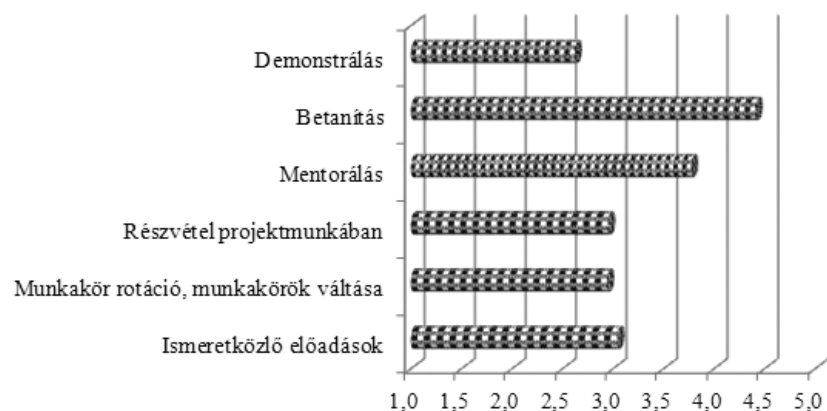


Forrás: saját vizsgálatok, n=564

A fentiekkel szemben meglepő eredményt mutat egy kifejezetten akkreditált szervezetek (110 cég) körében végzett vizsgálat, ahol 1030 megváltozott munkaképességű munkavállaló töltött ki kérdőívet. Az eredmények alapján a munkavállalók 71%-a tanultna, képezné magát, ha lenne rá lehetősége, ugyanakkor a vizsgálatba vont munkáltatók 75,9%-a nem biztosítana képzést a dolgozók számára.¹⁶

¹⁶ Nagymáté, Nóra 2015. *A megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatásának vizsgálata az Észak-Alföld régióban*. Doktori (Ph.D.) értekezés, munkahelyi vitaanyag, Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola, Debrecen. 79.o.

5. ábra: A leggyakrabban alkalmazott fejlesztési módszerek értékelése



Forrás: saját vizsgálatok, n=564

A kérdőíves vizsgálatok a leggyakrabban alkalmazott fejlesztési módszerekre is kiterjedtek (5. ábra). Az összesített átlagminősítések alapján a fogyatékos, illetve megváltozott munkaképességű személyek esetében kiugró értéket mutat a betanítás. Ennek során a dolgozónak lehetősége van arra, hogy a tapasztaltabb, régi munkatárs mellett megtanulhassa a fogásokat, a munkamozdulatokat.¹⁷ A módszer előnye, hogy folyamatos visszajelzésre és korrigálásra van lehetőség a kommunikáció révén, illetve a betanító azonnal felhívhatja a figyelmet az esetleges hibákra. Ez esetünkben kiemelt jelentősége van annak, hogy bármilyen fogyatékossgal rendelkezik a munkavállaló, meg kell tanulnia, miként dolgozzon megfelelő, illetve elvárt teljesítményszinten az egészségügyi problémája ellenére.

A vizsgált szervezeteknél a második leghatékonyabb fejlesztési lehetőség a mentorálás. A betanítás egy meghatározott időszakra korlátozódó folyamat, míg a mentorálás a betanításnál tágabb fogalom, mivel a mentor nem csupán betanítja az alkalmazottat a munkafolyamatra, hanem ő egy tapasztalt munkatárs, akit az illető, problémája esetén bármikor felkereshet. A mentor nem csak feladatok betanulásában, de csoportba és a szervezetbe történő beilleszkedésben is segítséget nyújthat.¹⁸

Az eredmények alapján a fogyatékos, illetve megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatása esetén a fejlesztési lehetőségek közül legritkábban a demonstrálást alkalmazzák. Ennek ellenére több esetben hatásos lenne a demonstrálás szerepének növelése, ami azért is fontos, mert a ma rendelkezésre álló modern eszközök segítségével jelentős eredmények érhetők el a fejlesztés területén, továbbá a fogyatékos munkavállalók, például az értelmi fogyatékosok is, könnyebben sajátítanak el olyan tevékenységeket, melyeket számukra korábban már bemutattak.

Az interjúk tapasztalatok változatos képet mutattak.¹⁹ Egy szolgáltatással foglalko-

¹⁷ Gulyás, László 2014. A felnőttképzés jellemzői II. rész. A képzés és fejlesztés vállalaton belüli módszerei. *Közép-Európai Közlemények* (KEK), 2014/ 3-4. VII. évfolyam, No. 26-27. Szeged. 198-200.o.

¹⁸ Dajnoki, Krisztina 2014. Helyet mindenkinek! Fogyatékos, illetve megváltozott munkaképességű munkavállalók HR sajátosságainak feltárása az Észak-alföldi Régióban. *Közép-Európai Monográfiák* No12, Egyesület Közép-Európa Kutatására, Szeged. 51-99.p.o.

¹⁹ U.o.

zó kft. rehabilitációs munkatársa kiemelte, hogy figyelembe kell venni azt a tényt, miszerint olyan munkavállalók is bekerülnek a szervezethez, akiknek hosszú ideje nincsen munkájuk, mert a leszázalékolásuk után elvesztették korábbi munkahelyüket. A beillesztési, illetve betanulási folyamat során nekik is ugyanúgy el kell sajátítani a napi rutint, ami a munkavégzéssel jár, és ez sok esetben nehézségbe ütközik a kiesett hosszú idő miatt. Minden munkavégzésnek megvan a maga rutinja, amit egyes emberek csak nehezen tudnak felvenni. Ez a betanulási-beilleszkedési idő leginkább emberfüggő, de befolyásolja a betegség mértéke, illetve, hogy milyen régóta vannak munka nélkül. Ilyenkor a szervezeteknél kialakított beillesztési program megvalósulásának különösen nagy a jelentősége.

Az egyik védett szervezet emberi erőforrás fejlesztési gyakorlata „on the job” jelleggel működik. Önfejlesztő, terápiás foglalkozási programot dolgoztak ki, melynek célja, hogy a munkalehetőség mellett a munkavállaló egészségi állapotához mért csoportos és egyéni fejlesztésekkel, foglalkozásokkal gondoskodjanak test-lelki, szellemi állapotuk szinten tartásáról, elkerülve ezzel a leépülést. A munkatanácsadások célja az egyén sikeres munkába helyezése, valamint a munkavégzést gátló körülmények feltárása.

Egy akkreditált szervezetnél a munkavégzéshez, termeléshez szorosan kapcsolódó csoportos oktatások, illetve egy vagy több napos szakmai továbbképzések keretében zajlanak. Az interjúalany elmondása alapján „a fizikai munkakörben dolgozók részére szakmai tudásuk, kompetenciáik frissítése, fejlesztése, valamint az új technológiák, eljárások elsajátítása érdekében begyakorló, ismétlő képzés valósul meg. Az új munkafolyamatok, új megrendelések esetében is betanulásra kerül sor minden esetben a pontos, hatékony munkavégzés, termelés érdekében. A betanításban fontos szerep jut a minden üzemegegységben dolgozó személyi segítőknek.”

A vizsgálatba vont szervezetek között volt olyan védett szervezet, amelynek saját akkreditált felnőttképző intézménye van, ahol a vállalatnak képeznek megfelelő dolgozókat. Ezen felül képzik a menedzsmentet is, ami általában külső tréner cég segítségével zajlik. Az ismert fejlesztési módszerek közül leginkább a betanítást alkalmazzák, mert a dolgozók 80%-a könnyű, fizikai betanított munkát végez, emellett az ismeretközlő előadások, értékesítési tréningek, elkülönült szakmai képzések is megjelennek.

4. Összegzés

Tanulmányunkban KSH adatok alapján ismertettük a fogyatékos, illetve megváltozott munkaképességű személyek munkaerő-piaci helyzetét meghatározó tényezők közül az iskolázottságot és a regionális sajátosságokat. A statisztikai adatok alapján megállapítható, hogy a megváltozott munkaképességű emberek alig egyharmada rendelkezik minimum érettségivel, illetve felsőfokú végzettséggel, mely alapján egyértelműen hátrányos helyzetből indulnak a munkaerő-piaci (re)integráció útján. A foglalkoztatottságuk messze elmarad az Európai Unió országokban jellemző 30-40%-os foglalkoztatottsági rátától. A regionális megoszlást tekintve Észak-Magyarországon a legrosszabb a helyzet, ahol mindössze 13%-os arányról beszélhetünk.

A megváltozott munkaképességű személyeket foglalkoztató szervezeteknél a betanítás és a mentorálás bizonyult a legeredményesebb fejlesztési módszernek, melyben a hatékony személyes kommunikációnak kiemelt jelentősége van a kívánt teljesítményszint elérése érdekében. A kutatási eredmények alapján a vizsgált szervezetek belső vállalati tanfolyamok keretében próbálják orvosolni az iskolázottság okozta hátrányos

helyzetet, de több esetben az elkülönült szakmai képzések, speciális tréningek jelentenek megoldást, ami a szervezetek számára költséggel jár. A rehabilitációs hozzájárulás összegének megemlése következtében több szervezet felvállalja a foglalkoztatást és a képzést is, de a válaszadó vezetők a megoldást több esetben inkább az államilag finanszírozott iskoláktól várnák, akik jelenleg – speciális eszközök, oktatók, illetve módszertan hiányában – nem feltétlenül vannak felkészülve a fogyatékos személyek képzésére. Az integrált és szegregált képzés témája örök „tyúk vagy tojás” kérdés, mindkettő mellett és ellen lehet érvelni, de az esélyegyenlőség megteremtődése csakis integrált képzés keretében valósulhatna meg, mely által az alacsony iskolázottságból fakadó hátrányok mértéke lefaragható lenne.

Felhasznált irodalom

- Barakonyi, Eszter – Cseh, Judit – Szellő, János 2013. *A rehabilitációs kvóta és hozzájárulás hatása a munkáltatók befogadói magatartására Magyarországon*. Kutatási zárótanulmány, Pécs. 14-27.o.
- Dajnoki, Krisztina 2014. Helyet mindenkinek! Fogyatékos, illetve megváltozott munkaképességű munkavállalók HR sajátosságainak feltárása az Észak-alföldi Régióban. *Közép-Európai Monográfiák* No12, Egyesület Közép-Európa Kutatására, Szeged. 51-99.o.
- Feldbauer, Károly – Lőkös, László – Piros, Márta – Vasas, Joachim 2008. *A megváltozott munkaképességű és fogyatékos személyek foglalkoztatásának gazdasági- és képzési/átképzési szempontjainak elemzése*. Zárótanulmány. Károly Róbert Főiskola, Gyöngyös. 201-206.o.
- Gulyás, László 2014. A felnőttképzés jellemzői II. rész. A képzés és fejlesztés vállalaton belüli módszerei. *Közép-Európai Közlemények (KEK)*, 2014/ 3-4. VII. évfolyam, No. 26-27. Szeged. 198-200.o.
- Központi Statisztikai Hivatal (2009): Társadalmi jellemzők és ellátórendszerek, 2008. (felelős szerk.: Lakatos, J. – Tokaji K-né), KSH, Budapest, pp. 11-13.; 49-69. ISSN 1789-347X
- Központi Statisztikai Hivatal (2012): Megváltozott munkaképességűek a munkaerőpiacon, 2011, Budapest, 2012. május.
- Központi Statisztikai Hivatal (2014): 2011. évi Népszámlálás 11. Fogyatékossgal élők (összeállította: Csordás G.), KSH, Budapest, pp. 13-21. ISBN 978-963-235-347-0ö ISBN 978-963-235-357-9
- Nagymáté, Nóra 2015. *A megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatásának vizsgálata az Észak-Alföld régióban*. Doktori (Ph.D.) értekezés munkahelyi vitaanyag, Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola, Debrecen, 79.p.
- I01: Zubor Anikó Alma: *A megváltozott munkaképességűek munkaerő piaci esélyei* 2. https://jobcenter.hu/cikk/a_megvaltozott_munkakepesseguek_munkaero_piaci_eselyei_1 (2015.05.17.)
- I02:<http://www.hrportal.hu/hr/kepzesi-program-indult-a-megvaltozott-munkakepesegu-emberekert-20130612.htm> (2015.04.16.)

Hálózatépítés a gyakorlatban

– A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának gyakorlati képzési rendszere

Bencéné Fekete Andrea, Horváthné Tóth Ildikó¹

Abstract **Network Building in Practice – the System of Practical Training at Kaposvár University Faculty of Pedagogy.** Learning is good. Learning together is even better because personal connections, mutual talks, exchanging experience, openness, flexibility and confidence in each other mean successful learning in teams. The study presents the practice network, the cooperation model between the outer practice places, partner institutions and mentors' joint work of teacher training and other trainings closely connected to the field of teacher training at the Faculty of Pedagogy of Kaposvár University. We give a short presentation about the bases of network theory, the realization of learning in a network, the shaping of innovation systems focusing mainly on teaching networks, then on the good practice taking shape during building networks and we also throw light on the results of our cooperation partners' joint dissemination of knowledge.

Keywords: network • training • practice • organizations

Bevezetés

Hálózatelmélet – hálózat kutatás

Napjainkban egyre többször halljuk azt a kifejezést, hogy hálózatosodás. Nem kell messzire mennünk, elég csak jól átgondolni, hogy mindennapjainkat mi magunk is hálózatba szerveződve éljük meg. Hagyományos kapcsolati hálózatot alakítunk ki barátainkkal, munkatársainkkal, lakóhelyünkön, vagy a modern kor technikai vívmányait követve a közösségi oldalakon, az életünk során újabb és újabb formális vagy informális csoport tagjaivá válunk. A személyes kapcsolatok alakulásának első közege a család, majd folyamatosan bővül a kapcsolati kör a rokonokkal, a kortársakkal, a barátokkal és a kollégákkal. Folyamatosan épül, és egyre bonyolultabbá válik az életkor előre haladtával, a centrumban elhelyezkedő egyénektől kiindulva a kapcsolati háló. Hétköznapijaink során sokféle módon alakulnak kapcsolataink, nem mindig tudatosan. A véletlen helyzetekben spontán kapcsolati hálók jönnek létre, melyeket társadalmi hálózatnak nevezünk. Mivel az egyén több hálózat tagja is lehet, ennél fogva lehet összekötő kapocs a különböző hálózatok között. Az így kialakult összeköttetések, a kötődések különböző

¹ Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
E-mail: feketee.andrea@ke.hu
E-mail: toth.ildiko@ke.hu

erősségűek és minőségűek lehetnek. Ezeket a társadalmi hálózatokat nevezzük informális, spontán hálózatoknak.²

A gyerekek az iskolai élet mellett, az iskolán kívül is tanulnak, így a tanulói munkafolyamatba az iskolán kívüli szereplők – szülők, szociális szakemberek, egészségügyi dolgozók – bevonása is szükséges, akik szintén a tanulási folyamatának részeseivé válnak.³ Balázs László szerint az informális szféra motivációs teret nyújt, amelyen belül az egyének kielégítik társas szükségleteiket, ugyanakkor ösztönző hatása mellett egyben riasztó is lehet. Ezt a hatást a személyközi kapcsolatok rugalmassága, spontaneitása és gyorsasága erősítheti vagy gyengítheti. Egy szervezet belső kommunikációját az informális kapcsolatok segítik, előre viszik, hiszen a kiscsoportokat olyan egyének alkotják, akik már ismerik egymást, dolgoztak együtt, hatnak egymásra és függenek egymástól. Az informális csoportok esetében cél az együttműködés, a hatékonyság, az eredményesség és a sikeresség.

Az informális hálózatok mellett léteznek a formális hálózatok, melyekben mesterséges szervezethez dominál. A formális hálózatok esetében az egyenrangú partnerek tudatos, irányított együttműködése során az anyagi források racionális felhasználása mellett a fejlesztés is hatékonyan valósul meg.⁴

Manuel Castells⁵ szerint a hálózatba szerveződés nem újdonság, hiszen már a régi időkben, történelmi korokban léteztek spontán és tudatosan kialakított kapcsolati rendszerek egyaránt. A különböző kapcsolati hálók egyidősek az emberiséggel,⁶ ugyanakkor a hálózatok kutatás, mint „új” tudományos szemlélet kialakulása csak a 20. század végére tehető.⁷

A hirtelen „berobbant” információs technológia (főleg az internet) megjelenésével és elterjedésével a kapcsolatok kialakítása még inkább felerősödött a társadalmi folyamatokban.

Napjainkban egyre gyakoribb az intézmények, vállalkozások, egyéb szervezetek egymással történő közös együttműködése, hálózatba szerveződése, mely a hatékonyabb és eredményesebb munkafolyamat elérése érdekében jön létre, és az úgynevezett „kölcsonhatások komplex globális hálózatain keresztül”⁸ valósul meg. A társadalmi kölcsönhatások és szerveződések elengedhetetlen alkotóelemei az információ, az üzenetek folyamatos áramlásai, melyek a hálózatok működését biztosítják, a tagok között összekötő kapcsolatot jelentenek.⁹

Hazánkban a hálózatok kutatás alapjait Mérei Ferenc helyezte le, a szociometria megtalálásával. Elsőként írta le, hogy egy adott közösség, csoport tagjai nem csak résztvevői

² Szabó, Mária – Singer, Péter – Varga, Attila (szerk.) 2011. Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához, Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 7-38.o. 20-21.o.

³ U.o. 18.o.

⁴ Balázs, Géza 2010. Minden mindennel összefügg? Hálózatok kutatás a nyelvben, in Balaskó, Mária – Balázs, Géza – Kovács, László (szerk.): Hálózatok kutatás. Hálózatok a társadalomban és a nyelvben, Budapest: Tinta Könyvkiadó, 18-25.o. 23. o.

⁵ Castells, Manuel (2005). *Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra. I. kötet. A hálózati társadalom kialakulása*, Budapest: Gondolat-Infonia.

⁶ Szabó – Singer – Varga, 2011. 7. o.

⁷ Kovács, László (2010). Hálózatelméleti bevezetés, in Balaskó, Mária – Balázs, Géza – Kovács, László (szerk.): *Hálózatok kutatás. Hálózatok a társadalomban és a nyelvben*, Budapest: Tinta Könyvkiadó, 9-17.o.

⁸ Castells, 2005. 605.o.

⁹ U.o. 598-608.o.

egy adott közösségnek, hanem sokkal többek annál, hiszen egymással közreműködve jelentősebb erőt képviselnek, értékesebb, komolyabb teljesítményekre lesznek képesek.¹⁰ Ugyanakkor a – Csermely Péter által megfogalmazott – „minden mindennel összefügg”-éseket is jelenti, ahol a csoportok között az információhoz jutás, az információ felhasználása és átadása mellett sémák működtetése, jó gyakorlatok bemutatása is zajlik. A szociometria mellett a gráf alkalmazása is gyakori, mely a pontok és szakaszok segítségével jeleníti meg a hálózati kapcsolatok rendszerét.¹¹

Mi is a hálózat?

A hálózat fogalmának meghatározására nehéz egységes tudományos definíciót meghatározni, mert minden egyes hálózatot eltérő sajátosságok jellemeznek, ezért általános érvényű meghatározás nem létezik. Legáltalánosabb értelemben a hálózat az egyének és a szervezetek közötti kapcsolatok rendszere. Jellemzője a hálózati szinergiára épülő tartós kooperáció, mely az egyének és szervezetek kapcsolataira épül. A hálózatot alkotó egyének és szervezetek közt folyamatos, kölcsönös interakció zajlik, a rendszert a kölcsönös interdependencia jellemzi, hosszú távon közös függőségen alapuló értékrendszer alakul ki.¹²

A hálózatszervezés legfontosabb rendezőelvei, hogy milyen célfeladatokra irányul, milyen szervezeti adottságokból indul ki, milyen mértékben támaszkodik a mozgásteret az infrastruktúrára, milyen piaci struktúrához kapcsolódik, és milyen mértékben kötődik a helyi környezethez, vagy integrálódik a globális folyamatokba.

A hálózatoknak két nagy csoportja különböztethető meg. A javak és szolgáltatások termelőit, felhasználóit összekötő kereskedelmi hálózat és az új tudást generáló tudáshálózat, melyet a tagok között információáramlás és a tudás cseréje, bővítése jellemez.¹³

A korábbi években a hálózat kifejezés leginkább az informatikában volt használatos, ugyanakkor a mindennapi életben is léteznek szövevényes kapcsolati hálók. Ahogy az informatika világában működő számítógépek közös kommunikációs rendszerben történő összekapcsolása lehetővé teszi a gyors adatátvitelt és a nagyobb teljesítmény elérését, úgy az oktatási hálózatokban létrejött kapcsolatok szorosabb kialakítására, a szakemberek tudásának, tapasztalatainak összekapcsolására is jól alkalmazható.

A háló egyszerű elemekből álló, egymással kapcsolatban lévő szerveződések jelent. A háló elemei a csomók, a kapcsolatok a szálak, melyek összekötik a csomókat.¹⁴

Balázs Géza szerint „a hálózatok modulokból vagy parcellákból épülnek föl”¹⁵, olyan rendszer, melynek tagjai (elemei) eltérő módon állnak kapcsolatban egymással. „Az elemek lehetnek pontok, emberek, intézmények... számítógépek, honlapok és minden más.”¹⁶ A hálózat egymással szoros kapcsolatban álló csomópontokat, vagyis

¹⁰ Mérei, Ferenc 1998. *Közösségek rejtett hálózata*, Budapest: Osiris Kiadó. 23. o.

¹¹ Balázs, 2010. 18-24.o.

¹² Bertalan, Péter 2015: *Globális történelmi hálózatok és modellek történelemdidaktikai vonatkozásai* című előadás. Nevelés és tudomány, neveléstudomány a 21. században. 9. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Kaposvár: 2015. május 29.

¹³ Birher, Nándor – Bertalan, Péter 2014. *Hálózatokban*, Veszprém: Oktker-Nodus Kiadó.

¹⁴ Szabó – Singer – Varga, 2011. 20. o.

¹⁵ Balázs 2010. 23. o.

¹⁶ Gráfik, Imre 2010. Hálózat és/vagy modell, in Balaskó, Mária – Balázs, Géza – Kovács, László (szerk.): *Hálózatok kutatás. Hálózatok a társadalomban és a nyelvben*, Budapest: Tinta Könyvkiadó, 44-63.o. 46.o.

egymást metsző pontokat jelent.¹⁷ A hálózatok nyitott struktúrák, melyek újabb csomópontok kialakítását teszik lehetővé, dinamikus, nyílt, innovációra képes rendszerek, melyekben rugalmas és alkalmazkodóképes munkaerő dolgozik. „A hálózatok többszörösen átszövik egymást”.¹⁸

A felsőoktatásban az együttműködések „alapkövét” az Európai Felsőoktatási Térségről szóló dokumentum is hangsúlyozta, miszerint „a bolognai folyamat sajátosságait, vagyis az állami hatóságok, felsőoktatási intézmények, hallgatók és oktatók, valamint munkaadók, minőségbiztosítási ügynökségek, nemzetközi szervezetek és európai intézmények közötti egyedülálló együttműködést” célszerű kialakítani. (Budapest-bécsi Deklaráció, 2010. március 12.)

1. ábra : Kapcsolati háló



Forrás: www.socialnetwork.hu (2015.03.31.)

Tanulás hálózatban

Tanuló hálózat – hálózati tanulás?

A hálózatosodás az iskolák életében is jelentős szerepet játszik, és egyre fontosabb szerepet tölt be. *Oktatási hálózatoknak* nevezzük az egy és/vagy több intézményben dolgozó szakemberek, intézmények között létrejövő kapcsolatrendszereket és együttműködések, amelyek a hatékonyabb egyéni és szervezeti tanulás érdekében jönnek létre.¹⁹

A felgyorsult, és az állandó változásban lévő világunkban egyre inkább központi szerepet kap a folyamatos tanulás, az egymástól való gyakorlatias tudás megszerzése, mely az együttműködés sikeréhez, a folyamatos megújuláshoz járul hozzá.

Az Európai Unió elvárása az oktatási rendszer minőségének és eredményességének növelése, így új feladatként jelenik meg az iskolai szervezet építésében a változások és a válságok menedzselésének a kérdése, a tudásmenedzsmet folyamatok szükségszerű megjelenésének igénye az iskola világában. Előtérbe kell helyezni a pedagógusok szakszerű és tudatos kapcsolatépítését, hálózatokban való megvalósuló együttműködését, a pedagógus-tanuló közti demokratikus és partneri kapcsolat kialakítását.²⁰ Az előírásoknak, az új törvényi szabályozásnak csak azok a pedagógusközösségek és iskolák tudnak megfelelni, amelyek képesek a megújulásra. Az új pedagógusszerep és kompetenciák

¹⁷ Castells, 2005. 599.o.

¹⁸ U.o. 600.o.

¹⁹ Szabó – Singer – Varga, 2011. 11-20.o.

²⁰ Bábosik, István – Torgyik, Judit (szerk.) 2007. Pedagógusmesterség az Európai Unióban, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 9-11.o.

felkészítésére a pedagógusok folyamatos szakmai fejlesztésére van szükség, szemléletüket, tanítási gyakorlatukat és módszertani kultúrájukat illetően. Ebben meghatározó szerepe van a pedagógusképzésnek, és a pedagógusok folyamatos szakmai megújulását biztosító pedagógus-továbbképzésnek.²¹

A hatékony és sikeres tanulás feltétele ugyanakkor a tanulási motiváció kialakítása és fenntartása. „Az eredményes tanulás nélkülözhetetlen eleme a motiváció. Ha nincs motiváció, nincs tanulás.”²²

A hálózati tanulás nem más, mint a hálózatban lévő különböző intézmények szakembereinek csoportos interakciója, akik saját – elméleti és gyakorlati – tudásuknak megfelelően együtt hoznak létre egy közös tudást, miközben saját személyiségük is fejlődik.²³ A hálózati tanulás fontos, nem nélkülözhető eleme a személyes találkozás, amely az egymás közti személyes kommunikációra épül.

Az egymással kölcsönösen együttműködő hálózatok értékét a hálózat tagjainak sokfélesége adja, mely kreatív tanulásra, tapasztalatcserékre ad lehetőséget.

A pedagógusképzés kiemelkedően fontos része a gyakorlati képzés, mely már a képzés első szakaszától a saját gyakorló intézményeink falain kívül is zajlik a sokrétű képzési profiának köszönhetően. Az egyetem gyakorlati képzési hálózata szerteágazó, tudatosan került kialakításra, hogy a hallgatók számára a lehető legárgyaltabban tudjuk megmutatni hivatásuk rejtjelmeit.

Hálózatépítés a gyakorlatban – közös eredmények – innováció

A gyakorlólékek hosszú éveken át folyó sikeres együttműködése eredményeként kerültek kiválasztásra, elsősorban a személyi feltételek, képzettség, szakmai tapasztalat és az intézmények adottságai, lehetőségei és felszereltsége alapján. A gyakorlati helyek vezetői közvetlenül a szakok gyakorlati képzési felelőseivel tartják a kapcsolatot. A felek közti kommunikáció a közös cél elérését szem előtt tartva, a hallgatók eredményes képzésének érdekében folyamatos. Azon szervezetek, amelyek folyamatosan és hosszútávon együttműködésben állnak egymással, és céljuk, hogy a szervezetek és tagjaik tanulási hatékonyságát növeljék, ott *tanuló hálózatokról* beszélünk.²⁴ A társadalmi háló szereplői a személyek, a szervezeti hálóé a köznevelési intézmények, amelyek valamilyen kommunikációs kapcsolatban állnak egymással.

Számos empirikus kutatást végeztek pedagógusképző intézmények a köznevelési intézményekben, vagy a pedagógusképzéshez kapcsolódó más állami, civil, vagy gazdasági szakmai szervezetek körében. A BME APPI fejlesztési tervei között szerepelő – empirikus kutatások eredményei alapján – a közvetlen intézményközi együttműködések mellett, a szakmai-informális közösségekkel, a pedagógusképzés területéhez kapcsolódó szervezetekkel történő együttműködés nagyban hozzájárulhat a pedagógusképzés továbbfejlesztéséhez és innovációjához.²⁵ Ugyanakkor a TÁMOP 3. prioritású

²¹ Cseh, Györgyi (én). A tanítóknak szóló pedagógus-továbbképzések szerepe a személyre szóló nevelés megvalósításában, in Szabó Mária (szerk.): *Tanulás-tanítási módszerek fejlesztése. A jövő előszobája – Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*, Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 1-2.o.

²² Réthy, Endréné 2003. *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 10. o.

²³ Szabó – Singer – Varga, 32-33.o.

²⁴ U.o. 37.o.

²⁵ Benedek, András – Szabóné Berki, Éva 2011. Hálózatfejlesztés és innováció a szakmai pedagógus-

pályázatai keretében nyílt lehetőség a szakmai szolgáltató hálózatokkal történő együttműködések támogatására és a regionális referencia-intézményi hálózat²⁶ kialakítására is. A pályázat nyertesei a Dél-Dunántúli régióban 16 szakmai szolgáltatóval, 159 civil szervezettel kötöttek sikeres együttműködési megállapodást képzési, tanácsadói és mentori szolgáltatásokra. Fórumok, szakmai napok szervezésével, a folyamatos kapcsolattartás és információáramlás mellett kistérségi pontok hálózata épült ki. A 26 kistérségben 25 koordinátor (akik intézményvezetők vagy pedagógusok) végzi a referencia-intézmény mint szakmai pont munkáját. A referencia-intézmények minősítési folyamatában fontos szerepe volt a tantestületek együttműködésének és közös gondolkodásának. Ezek az intézmények a minősítési „bizonyítvány” megszerzésével részesei lehetnek a hálózati tanulási feladatok ellátásának, és referenciahelyi szolgáltatásokat nyújthatnak a régió többi nevelési-oktatási intézménye számára. A projekt során a régió három megyéjében (Somogy, Tolna, Baranya), összesen 64 intézmény szerzett referencia-intézményi előminősítést és segítheti a régió többi köznevelési intézményeinek szakmai munkáját.²⁷ Ezen referenciaintézmények közül a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara közel 14 intézménnyel kötött együttműködési megállapodást a pedagógusképzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlatok eredményes lebonyolításának céljából. A partnerintézményeink száma folyamatosan tovább növekszik, hiszen intézményünk folyamatosan építi kapcsolatrendszerét a köznevelési, gyógypedagógiai és szociális intézmények mellett a civil és gazdasági szervezetekkel, egyházi intézményekkel a pedagóguspályára való felkészítésben, jó gyakorlatok, új módszerek megtanulása érdekében, hogy a hallgatók jól felkészülten lépjenek ki a munka világába.

A pedagógusképzés gyakorlati képzési rendszere

„A gyakorlati képzés folyamatában történik a tanítói tevékenységre, mint életpályára való felkészítés. A gyakorlati képzésnek egyik legfontosabb része a tanításra való tanítás, illetve a tanítással összefüggő gyakorlati tennivalókra való felkészítés. A gyakorlati képzés keretében sajátítják el a hallgatók azt a pedagógiai technológiát, azt a módszertani kultúrát, ami a tudatos és hivatásos tanítási tevékenységhez szükséges. ... A gyakorlati képzés folyamatában teljesedik ki a leendő tanítók szakmai felkészítése, aminek következtében kialakul szakmai kompetenciájuk.”²⁸ A fenti gondolatokat Deli István írta, a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar jogelőd intézményének, a Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola Pedagógia Tanszékének oktatója, gyakorlati képzé-

képzésben. A nemzetközi szakpolitikai háttér nyújtotta lehetőségek, in Kozma, Tamás – Perjés, István: *Új kutatások a neveléstudományokban 2010. Törekvések és lehetőségek a 21. század elején.* Az MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 37-43.o. 41.o.

²⁶ „A referencia-intézményi megjelölés egyfajta minősítés a közoktatási intézmény számára, hogy intézményük, vagy annak egy nevelési-oktatási részlege újító szemléletű, korszerű és magas színvonalú pedagógiai gyakorlatot folytat, melyet a többi intézmény számára is elérhetővé tesz. Ezen intézmények alapfeladata nevelési-oktatási teendők ellátása, más intézmény számára szakmai szolgáltatás nyújtása, a „jó gyakorlatok” és hiteles minták átadása.” *„Területi együttműködések, társulások, hálózati tanulás” „Tudásháló” – a Dél-dunántúli Régióban.* (TÁMOP-3.2.2-08/A/2-2008-0001 – Zárókiadvány, információs kiadvány. 20. o.

²⁷ *„Területi együttműködések, társulások, hálózati tanulás” „Tudásháló” – a Dél-dunántúli Régióban.* (TÁMOP-3.2.2-08/A/2-2008-0001 – Zárókiadvány, információs kiadvány. 15-21.o.

²⁸ Deli, István 1994. *A gyakorlatvezetés pedagógiája. Segédkönyv a tanítóképző főiskolákon gyakorlati képzést vezetőik számára.* Kaposvár: CSVMTF. 15. o.

si csoportvezetője, aki több évtizedes szakmai tapasztalata és az országszerte ismert, eredményesen működő gyakorlóiskolák, gyakorlatvezetők munkája alapján alakította ki a gyakorlati képzési rendszert, amelyre a mai gyakorlati rendszer épül.

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának gyakorlati képzési rendszere

Rövid intézménytörténet, képzési profil

Intézményünk régi hagyományokra épül, országosan is elismert a tanítóképzés tekintetében. Kaposváron 1950-ben kezdődött egy középfokú végzettséget adó, majd 1959-ben az érettségire épülő felsőfokú tanítóképzés. 1975-ben kapta meg az intézmény a főiskolai besorolást. 2000-től a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karaként, majd 2009. év harmadik negyedévéétől Pedagógiai Kar néven egyetemi karként működik. A Kar képzési területének profiljába a pedagógus-alapképzések (csecsemő- és kisgyermeknevelő BA, óvodapedagógus BA, tanító BA, gyógypedagógus BA) és a pedagógusképzési területekhez közeli felsőoktatási szakképzések (továbbiakban FOSZK) (csecsemő- és kisgyermeknevelő FOSZK, szociális- és ifjúsági munka FOSZK) tartoznak. Ennek alapján a képzéseink 0-20 éves korig készítik fel a hallgatókat a pedagógus szakma szépségeire és nehézségeire.

Gyakorlóhelyeink, mint a tanuló hálózat színterei

Képzéseink legnagyobb értéke a gyakorlatorientáltság. A csecsemő- és kisgyermeknevelő BA és FOSZK szakjaink gyakorlati helyszínét Kaposvár bölcsődéi és a helyi családi napközök biztosítják. Az óvodapedagógus BA és a tanító BA szakos hallgatók gyakorlati bázisát egyetemünk fenntartása alatt működő Gyakorló Óvoda, és a Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium adja. A több hónapos, összefüggő szakmai gyakorlatokra állami és önkormányzati fenntartású, néhol nemzetiségi vagy egyházi fenntartású iskolákban és óvodákban; a bölcsődéi összefüggő gyakorlatok esetében az iparkamarák részére lejelentett és általuk kibocsátott – gyakorlóhelyként működtethető – igazolással rendelkező bölcsődékben kerülhet sor. Az alapképzésen tanuló gyógypedagógusok gyakorlati képzését – szakiránynak megfelelően – a kaposvári Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Gyógypedagógiai, Módszertani Intézet és Kollégium, Nevelési Tanácsadó és a Duráczky József Pedagógiai Fejlesztő és Módszertani Központ látja el. A helyi partnerintézmények mellett számos, a régióban és az ország másik területén – a szak specifikumához igazodva – végeznek gyakorlatokat gyógypedagógus hallgatóink. A pedagógusképzés területéhez kapcsolódó – szociális és ifjúsági munka – felsőoktatási szakképzés esetében önkormányzatoknál, alapítványoknál, civil szervezeteknél és az iskolákban végezhetik a hallgatók gyakorlataikat.²⁹

Az Egyetemmel együttműködésben álló köznevelési intézmények és egyéb más fenntartású gyakorlóhelyek által vállalt gyakorlati képzések az intézmények székelyén, vagy annak kihelyezett helyszínén folynak. A partnerintézmények mindegyike szakmailag elismert, az Oktatási Hivatalban gyakorlóhelyként bejegyzett intézmény, az adott szakterületen kiváló szakembereket foglalkoztat. Az intézmények jól felszereltek, a gyakorlati képzési követelményeknek megfelelő infrastruktúrával rendelkeznek.

²⁹ www.ke.hu

Fontos szerepe van, az elméleti háttértudás mellett, a gyakorlatba ágyazott tudás elsajátításának. Halász Gábor szerint³⁰ ahhoz, hogy a le nem írható, tacit (hallgatólagos, „néma”) tudást megosszuk egymással, ahhoz fontos a személyes jelenlét, így azon intézményekkel való együttműködési formákat kell támogatni, melyek biztosítani tudják a valós gyakorlati helyzetekben történő közvetlen személyes együttlétet, a sikeres, jól bevált gyakorlatokat, akik „képző helyként” működve az ott gyakorlatozó hallgató részese lehessen a tudás befogadásának. Ennek azonban közvetlen kommunikációval kell párosulnia. Mindezen feltételeket a referencia intézményi minősítéssel rendelkező intézmények jól koordinálják. A gyakorlati tudás átadásának feltétele azonban a pedagógusok folyamatos innovatív szakmai fejlesztése, mely nem a klasszikus formális tanfolyami képzésre épül. Erre jó példákkal szolgálnak a külföldi iskolák jó gyakorlatai, az iskolára szabott szemináriumok, a csoportos tanulás moderálása.³¹ Fontos az iskolán belüli szakmai kommunikáció a tantestület tagjai között. Az egyes pedagógusok által kidolgozott és kipróbált, jól bevált gyakorlatok egymással való megosztása, a rendszeres szakmai tapasztalatcserék. Singer Péter szerint „ahogy az intézmény kommunikál... minta azok számára, akik abban az intézményben tanulnak.”³² Az intézmények belső kommunikációja mellett, egyre fontosabb szerepet kap a külső kommunikáció biztosítása a szülők, fenntartók felé; a szakmai szervezetekkel való folyamatos együttműködés, hiszen sikeres iskola széles kapcsolatrendszer kialakítása nélkül ma már nem létezhet.

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának képzéseiben részt vevő hallgatók (bármely szakos és tagozatos legyen) a gyakorlati képzést csak abban az esetben kezdhetik meg, ha – a hallgató által választott vagy intézményünk által felajánlott, a szakok gyakorlati képzési követelményeinek megfelelő, szakmailag kompetens – a gyakorlati képzés lebonyolításában közreműködő intézményekkel az együttműködési megállapodás megkötése megtörtént.

A Nemzeti Felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. Törvény 44. §, és a 230/2012 (VIII.28.) 14. – 16. § is leírja, hogy a felsőoktatási intézmény a szakmai gyakorlólhellyel együttműködési megállapodást köthet a felsőoktatási intézmény hallgatói számára a szakmai gyakorlat biztosítására.

A törvény értelmében a „*szakmai gyakorlat*: a képzésnek azon része, amely a felsőoktatási szakképzés, az alapképzési, a mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményeiben meghatározott időtartamban a szakképzetségnek megfelelő munkahelyen és munkakörben lehetőséget nyújt a megszerzett tudás és a gyakorlati készségek együttes alkalmazására, az elméleti és gyakorlati ismeretek összekapcsolására, a munkahely és munkafolyamatok megismerésére, a szakmai kompetenciák gyakorlására.”

A törvény a *szakmai gyakorlólhely* fogalmát is definiálja, miszerint a „szakmai gyakorlólhely: azon jogi személy, gazdálkodó szervezet, amely felsőoktatási szakképzésben, alapképzésben vagy mesterképzésben a felsőoktatási intézménnyel kötött együttműködési megállapodás, valamint a hallgatóval az Nftv. 44. § (1) bekezdés a) pontja szerint kötött hallgatói munkaszerződés alapján, az egybefüggő szakmai gyakorlatot biztosítja, és amelyet az Oktatási Hivatal a felsőoktatási intézmény adatainál szakmai gyakorlólhelyként nyilvántartásba vett.”

³⁰ Halász, Gábor 2011. *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*, Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 130-135.o.

³¹ U.o. 130-134.o.

³² Singer, Péter 2006. Az iskola külső és belső kommunikációja. in Mayer József (szerk.): 3 I Akadémia. Innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola, Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 141-154.o. 143.o..

A Kaposvári Egyetem Szenátusa 2014. június 26-án a 125/2014 (VI.26). számú határozatával a KE Szervezeti és Működési Szabályzatának III. Kötet (Hallgatói Követelményrendszer) 3. számú mellékleteként elfogadta a 78. § „A Szakmai gyakorlati szabályzat” című dokumentumot.

A Szabályzat 18. pontja alapján a gyakorlat megszervezésének, teljesítésének részletes szabályait a karunk által elkészített kiegészítés tartalmazza, mely útmutatót és a gyakorlatok szervezésének ügyrendjét is magába foglalja.

Az intézmények között kötetendő „Együttműködési megállapodás a szakmai gyakorlólhellyel” 1. pontja alapján „a szakmai gyakorlat célja a szakképzetségnek megfelelő munkahelyen, munkakörben az elméleti és gyakorlati ismeretek összekapcsolása, a szakmai gyakorlásához szükséges munkavállalói kompetenciák munkafolyamatokban történő fejlesztése, az anyag-eszköz-technológia ismeretek és gyakorlati jártasságok, valamint a munkafolyamatokban a személyi kapcsolatok és együttműködés, feladatmegoldásokban az értékelő és önértékelő magatartás, az innovációs készség fejlesztése.” A szakmai gyakorlat teljesítése feltétele a záróvizsgára bocsátásnak.

A hallgatók a gyakorlat ideje alatt is a Pedagógiai Kar teljes jogú hallgatói, érvényes rájuk az Egyetem Tanulmányi- és vizsgaszabályzata. Ezzel együtt kötelesek figyelembe venni, megismerni és alkalmazni a fogadó intézmény pedagógiai programját, helyi tanterveit, házirendjét, Szervezeti és Működési Szabályzatát.

A gyakorlati szabályzat és a kari kiegészítés a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar minden képzésére (alapszakokra, felsőoktatási szakképzésekre, szakirányú továbbképzésekre) egyaránt vonatkozik, figyelembe véve a szakok eltérő gyakorlati képzésére vonatkozó előírásokat.

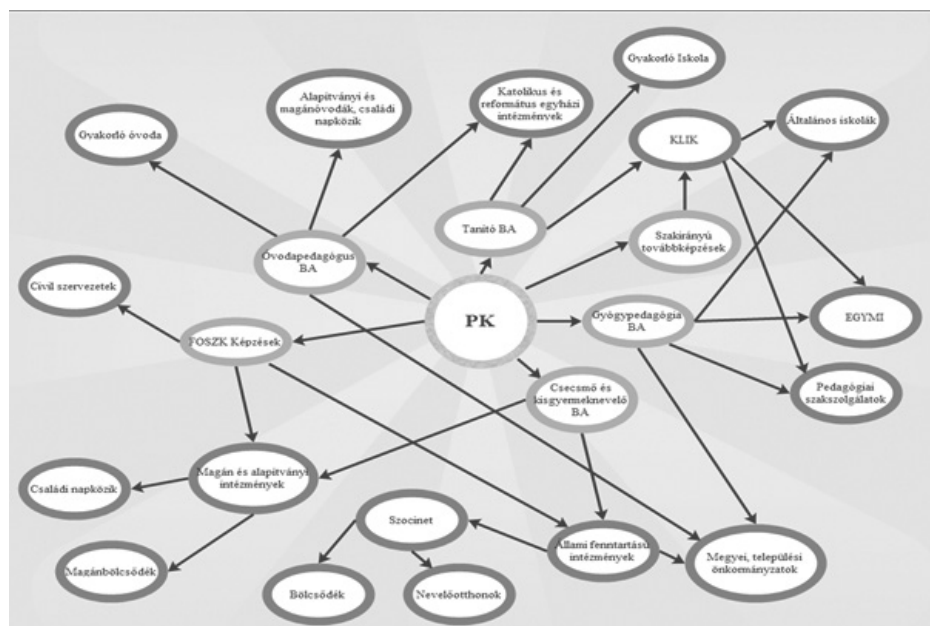
A gyakorlólhellyel folyó közös munka alapja a jó kommunikáció. A partnerintézményeket az adott szak gyakorlati képzésért felelős oktatója tájékoztatja a szak követelményeiről, feltételeiről és az értékelés módjáról. A gyakorlati képzésre vonatkozó pontos információkról, az Oktatási Hivatal által nyilvántartásba vett gyakorlólhelyekről és a gyakorlati beosztásról az adott szak szakfelelős/gyakorlatvezető kollégája tájékoztatja a hallgatókat is. A tájékoztató dokumentumokat írásos formában is elérhetővé teszi számukra a Kar a Neptun rendszerben. Minden évben kiadásra kerülnek a „*Gyakorlati képzési füzetek*”, melyeket kitöltve, ellátva az oktatók hitelesítenek, melyet államvizsga előtt az Oktatási Igazgatóság ellenőriz. A gyakorlati képzési füzet nélkül nem mehet a hallgató záróvizsgázn.

A személyes találkozás az egyes régiókban lévő intézmények földrajzi elhelyezkedése miatt nehezen valósul meg, azonban a rendszeres elektronikus és telefonos kommunikáció áthidalja ezeket a „hiányosságokat”. Évente egy alkalommal, a tanév végén egy közös szakmai megbeszélést kezdeményezünk minden partnerintézménnyel, ahol a mentorok elmondhatják a gyakorlathoz kapcsolódó erősségeket, gyengeségeket, javaslatokat tehetnek annak hatékonyabb, eredményesebb működtetésére. Itt nyílik lehetőség a személyes találkozásra, szakmai tapasztalatcserékre, esetleges problémás vagy érdekes szakmai esetek megvitatására. Mindezeket figyelembe véve, ennek alapján kezdődik el a következő félévi gyakorlatainak szervezése. A gyakorlati képzés irányításáért és adminisztrációjáért felelős személyekkel félévente egy alkalommal szakmai megbeszélést tartunk, ahol a felmerült kérdéseket, problémákat megbeszéljük.

A Kaposvári Egyetem gyakorlati képzési kapcsolatrendszere (lásd 2. ábra) a Nemzeti Felsőoktatási törvény előírásainak megfelelően és az Egyetemre, Karokra vonatkozó szabályzatok alapján szerveződik. Az intézmény kapcsolatban áll az oktatásért felelős

minisztériumokkal, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ járási tankerületeivel, az önkormányzati fenntartású óvodákkal, alapítványi és magánóvodákkal, a katolikus és református egyház iskoláival. Karunk speciális ágazata, a gyógypedagógusképzés kapcsán pedig az Egységes Módszertani Intézményekkel, pedagógiai szakszolgálatokkal. A felsőoktatási szakképzés területén a szociális intézményekkel, úgymint a kaposvári SzocioNet Egyesített Szociális és Gyermekjóléti Intézményével és azok társintézményeivel, a bölcsődékkal. A gyakorlóintézmények megválasztása nem minden esetben szakfüggő, hiszen a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatóink a bölcsődék mellett, a helyi Napsugár Gyógypedagógiai Módszertani Központban és az intézményünk Gyakorló Óvodájában is töltenek gyakorlati időt, ahol az óvodapedagógus hallgatók mellett még a gyógypedagógus hallgatók is végeznek gyakorlatot. Ugyanez jellemző az általános iskolákra, ahol a gyógypedagógus hallgatók számára kötelezően előírt az integráló iskolai gyakorlat elvégzése.

2. ábra: A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar gyakorlati képzési kapcsolatrendszere



Forrás: Bencéné Fekete Andrea saját szerkesztés

Minden – a gyakorlati képzést segítő – partnerintézmény számára elégedettségi kérdőív segítségével szintén kimutatható eredményeket tudunk felmutatni a gyakorlatra vonatkozóan. A 2013/14-es tanévi és a 2014/2015-ös tanév őszi szemeszterében az elégedettségi kérdőívek eredményei alapján az intézmények szerint a hallgatók jól felkészülten, megfelelő elméleti ismeretekkel érkeztek a gyakorlólhelyekre. Az elhivatottságuk, a gyermekekhez való viszonyulásuk a pedagógus szakma szeretetéről vall. A kutatás során a hallgatóktól is kérünk visszajelzéseket a gyakorlólhelyekre vonatkozóan. Véleményük szerint legtöbb esetben színvonalas, módszertanilag jól felkészült szakemberek mellett dolgozhattak, tanulhattak.

A gyakorlati képzés tanuló hálózatának kialakulása először az egyetem és a gyakorlólhely között írásos vagy személyes megkereséssel kezdődik. Ezt követően az egyetem a hallgatókkal, majd a hallgatók a gyakorlólhelyen lévő szakvezetővel, mentorral alakítják ki szakmai, később esetleg informális kapcsolataikat. A hallgatók a tanulókkal való közös munkavégzés során, és ezzel párhuzamosan a szülőikkel, más szakmai szolgáltatók bekapcsolásával is folyamatosan bővítik a kapcsolati hálóikat.

A kérdőíves visszajelzések és a szakmai megbeszélések, az egyetemen megrendezésre kerülő szakmai konferenciák egyértelműen azt bizonyítják, hogy nagyon jó kapcsolatot ápol Karunk a gyakorlólhelyekkel. Egyre több pedagógus kolléga vesz részt – most már előadóként – konferenciáinkon, ahol a hallgatókkal, gyermekekkel, tanulókkal, diákokkal való közös műhelymunkák eredményeiről, jól hasznosítható módszertanról adnak számot. Ezek a találkozások jó lehetőséget biztosítanak a többi intézményben dolgozó pedagógus kolléga számára, hogy a köznevelési intézmények bekapcsolódhassanak ebbe a már kialakult kapcsolati hálóba, ami folyamatosan bővülő hálózat kialakítását jelenti. Ezek a hálózatok erősek, rugalmasak, nyitottak egymás és az Egyetem felé egyaránt.

Összegzés

A 21. században, az élethosszig tartó tanulás folyamatában egyre nagyobb jelentőséggel bír az oktatás rendszerében, határokon átívelő világháló, mely új stratégiát hoz létre, és növeli a változással szembeni rugalmasságot. Az oktatás területén a hálózat új értelmezése már túllép a csupán az iskolákat, oktatási intézményeket összekötő hagyományos kapcsolatrendszeren.³³ Az új rendszer tagjainak a köre bővült, a rendszer részévé váltak a gazdaság, a piac valamint alapítványi és civil szervezetek. Nem csak a hierarchián alapul már, hanem a kölcsönösség jellemzi, a kooperatív együttműködés. A cél nem az egymás legyőzése, elsöprése, hanem a közös értékrendszer kialakítása, az együttes alkotás. A modern hálózat jellemzője a rugalmasság, a kooperáció, folyamatos kommunikáció és innováció. Az oktatási rendszerben létrejöttek bürokratikus modellek, modern, önmenedzselésen, piaci filozófián alapuló szervezeti formák. Az oktatási hálózatok közös jellemzője a közösség eszme és az intézmények közötti kooperáció. Az iskolák nem pusztán „klasterek”, amelyek földrajzi elhelyezkedés alapján sorolhatók egy csoportba, de nem is különálló nevelési intézmények véletlenszerű csoportja, hanem egy tudatosan felépített hálózat részei. Az oktatási hálózat tagjait közös érdekből és céloktól vezérelt kapcsolati formák kötik össze, amelyek részben központi szabályozottak, részben pedig önzéreltek.³⁴ A hálózat kutatások alapján elmondható, hogy a hálózati együttműködések, a hálózatosodás minden területen megjelennek, céljuk a hatékonyság, az eredményesség és a versenyképesség javítása.

Bármely tudományterületről legyen szó, a hálózat az egyén és a szervezet között jön létre, melynek kihagyhatatlan szereplője a személy. A kapcsolati rendszerek kialakítását, fenntartását, eredményességét a kölcsönös interakciók, a tagok közti folyamatos információáramlás- és felhasználás jellemzi, mely új tudást generál.

³³ Chapman, Judit 2012. A jövő iskolája: Tanulás hálózatok, in David Istance – Mariko Kobayashi (szerk.). *Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 73-80. o.

³⁴ U.o. 74.o.

A köznevelési intézmények korábbi – egymás közti – „kapcsolatrendszere” mellett bővült a hálózati rendszerük, hiszen a felsőoktatási gyakorlatok elvégzéséhez gazdasági szereplők, alapítványok, civil szervezetek is bekapcsolódnak a felsőoktatásba, hogy a hallgatók szakmai kompetenciájuk növeléséhez ők is hozzájárulhassanak. Amint saját intézményünk gyakorlati példája is megmutatja, akár állami, akár nonprofit, vagy profitorientált partnerintézményről lévén is szó, jó kapcsolatokat, közös műhelymunkákat kialakítva formáljuk a pedagógus és/vagy szociális pályára készülő hallgatókat, akik a későbbiekben kollégákká is válnak.

Halász Gábor kutatásai is bizonyítják, hogy minden olyan együttműködést támogatni kell, ahol lehetőség van jó gyakorlatközösségek kialakulására, ahol lehetővé válik a problémával való közvetlen találkozás és annak megoldása, az egymással való folyamatos kommunikálás, a saját bevált gyakorlatok személyes bemutatása, melyek hozzásegítik a leendő pedagógust a mindennapi problémák gyors megoldásához, módszertanának kidolgozásához.

Mérei Ferenc szavait idézve szükséges a „társadalmi mező csoportosulásainak, kapcsolódásainak a térképét”, vagyis szociogramját kialakítani, vagy a csoportot alkotó kapcsolatokat feltérképezni, és a kölcsönös kapcsolatokat felismerni.

Felhasznált irodalom

- „Területi együttműködések, társulások, hálózati tanulás” „Tudásháló” – a Dél-dunántúli Régióban. (TÁMOP-3.2.2-08/A/2-2008-0001 – Zárókiadvány, információs kiadvány. 15-21.o.
- Bábosik, István – Torgyik, Judit (szerk.) 2007. *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 9-11.o.
- Balázs, Géza 2010. Minden mindennel összefügg? Hálózat kutatás a nyelvben, in Balaskó Mária – Balázs Géza – Kovács László (szerk.): *Hálózat kutatás. Hálózatok a társadalomban és a nyelvben*, Budapest: Tinta Könyvkiadó, 18-25.o.
- Balázs, László 2010. Hálózatelméleti megközelítések. A szervezeti kommunikáció hálózati vizsgálata, in Balaskó Mária – Balázs Géza – Kovács László (szerk.): *Hálózat kutatás. Hálózatok a társadalomban és a nyelvben*, Budapest: Tinta Könyvkiadó, 26-43.o.
- Benedek, András – Szabóné Berki, Éva 2011. Hálózatfejlesztés és innováció a szakmai pedagógusképzésben. A nemzetközi szakpolitikai háttér nyújtotta lehetőségek, in Kozma, Tamás – Perjés, István (2011). *Új kutatások a neveléstudományokban 2010. Törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. Az MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 37-43.o.
- Bertalan, Péter 2015. *Globális történelmi hálózatok és modellek történelemdidaktikai vonatkozásai* című előadás. Nevelés és tudomány, neveléstudomány a 21. században. 9. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Kaposvár: 2015. május 29.
- Birher, Nándor – Bertalan, Péter 2014. *Hálózatokban*, Veszprém: Oktker-Nodus Kiadó.
- Castells, Manuel (2005). *Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra. I. kötet. A hálózati társadalom kialakulása*, Budapest: Gondolat-Infonia.
- Chapman, Judit 2012. A jövő iskolája: Tanulás hálózatok, in David Istance – Mariko Kobayashi (szerk.). *Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamegazságot új modelljei*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 73-80. o.

- Cseh, Györgyi (én). A tanítóknak szóló pedagógus-továbbképzések szerepe a személyre szóló nevelés megvalósításában, in Szabó Mária (szerk.): *Tanulás-tanítási módszerek fejlesztése. A jövő előszobája – Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*, Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 1-2.o.
- Deli, István 1994. *A gyakorlatvezetés pedagógiája. Segédkönyv a tanítóképző főiskolákon gyakorlati képzést vezetőik számára*, Kaposvár: CSVMTF.
- Gráfik, Imre 2010. Hálózat és/vagy modell, in Balaskó Mária – Balázs Géza – Kovács László (szerk.): *Hálózat kutatás. Hálózatok a társadalomban és a nyelvben*, Budapest: Tinta Könyvkiadó, 44-63.o.
- Halász, Gábor 2011. *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*, Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 130-135.o.
- Kovács, László (2010). Hálózatelméleti bevezetés, in Balaskó Mária – Balázs Géza – Kovács László (szerk.): *Hálózat kutatás. Hálózatok a társadalomban és a nyelvben*, Budapest: Tinta Könyvkiadó, 9-17.o.
- Mérei, Ferenc 1998. *Közösségek rejtett hálózata*, Budapest: Osiris Kiadó.
- Réthy, Endréné 2003. *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Singer, Péter 2006. Az iskola külső és belső kommunikációja. in Mayer József (szerk.): *3 I Akadémia. Innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola*, Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 141-154.o.
- Szabó, Mária – Singer, Péter – Varga, Attila (szerk.) 2011. *Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*, Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 7-38.o.

Internetes források:

- Budapest–bécsi Deklaráció (2010. március 12.) az Európai Felsőoktatási Térségről kialakítása. In: A bolognai folyamat az Európai Felsőoktatási Térség kialakítása. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_hu.htm (2015. március 31.)
www.ke.hu

Törvények, rendeletek, egyetemi belső szabályzatok:

- A Kaposvári Egyetem Szenátusa 2014. június 26-án a 125/2014 (VI.26). számú határozatával a KE Szervezeti és Működési Szabályzatának III. Kötet (Hallgatói Követelményrendszer) 3. számú mellékleteként elfogadta a 78. § „A Szakmai gyakorlati szabályzat” című dokumentumot.
- A Nemzeti Felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. Törvény 44. §.
- A 230/2012. (VIII.28.) Korm. rendelet a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről 14-16. §.

Ifjúságsegítő képzés és az ifjúságsegítés kapcsolódási pontjai – a kaposvári modell

József István¹

Abstract **Points of Contact of Youth Worker Training and Youth Work – the Kaposvár Model.** Kaposvár University has been training youth workers for more than ten years. The starting of the training was induced by social necessity because demand emerged for professionals who were able to represent the interests of the young and to support the communities of this age group. The study shows the development of this professional training from the beginning up to our days touching the effects which were harmful for the training as well and aims at mapping the youth organizations supporting the young in the country at present.

Keywords: university • youth work assistant • training

1. A kezdetek

A 90-es évek második felében kezdeményezte az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés létrehozását és indítását. A képzés OKJ azonosítója 2001-es (55 8419 02), a szakmai és vizsgakövetelményeket tartalmazó rendelet (7/2002. (V. 25.) ISM. OM együttes rendelet) 2002-es keltezésű. A rendelet a képzést kezdetben a pedagógusképzés szakmacsoportba sorolta, a szakképesítéssel betölthető foglalkozásokat az egyéb pedagógus (FEOR szám 3419), a kulturális szervező munkatárs (3713) és a szociális, gyermek- és ifjúságvédelmi ügyintéző (3715) munkaterületekben határozta meg. 2008-tól az ifjúságsegítő szakképzést a szociális szolgáltatások szakmacsoportba sorolták át.

Az ifjúságsegítő alapvető feladata a fiatalok szociális és kulturális módszerekkel történő aktivizálása, érdekvédelme, a helyi társadalom és a helyi közösségek támogatása. A szubkulturális csoportok közötti kapcsolatépítés és kapcsolattartás, valamint a párbeszéd kiépítésének segítése. A fiatalok tanácsadással történő segítése, munkaerő piacon való elhelyezkedésük támogatása. Tevékenységét a szociális- és közművelődési intézményekben, valamint a civil szféra különböző területein, szervezeteiben végzi. Az akkreditált felsőfokú ifjúságsegítő szakképzés országos és regionális hatáskörű szociális, kulturális és civil szervezetek adminisztratív és szervező munkaköreire készíti fel a képzésben résztvevőket.

Az oktatás célja olyan szakemberek képzése, akik – a tágan értelmezett kultúra eredményeinek birtokában – felkészültek az összeurópai értékek közvetítésére, az ifjú-

¹ Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Email: dr.jozsef.istvan@gmail.com

ság érdekeinek, szervezeteinek képviselőire, érzékenyek és fogékonyak az ifjúsági szubkultúra (társadalmi, szociális, kulturális) problémái iránt, képzettek e problémák szociokulturális megoldására, a korosztályos közösségek fejlesztésére.

A vonatkozó jogszabály alapján a következő években mind több felsőoktatási intézmény (főként óvó- és tanítóképzéssel foglalkozó egyetemi/főiskolai karok), és középiskola indított ifjúságsegítő képzést. A szakképzés iránt megfelelő volt az érdeklődés, a képzőhelyek száma egyre nőtt, az ifjúsági szakma azonban kevésbé érdeklődött iránta. A legtöbb ifjúsági szervezetben, fiatalokkal foglalkozó intézményben ugyanis főként nem ifjúságsegítők működtek.

2. Ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés Kaposváron

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának jogelődjén (Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar) a 2004/2005-ös tanévben indult először az Ifjúságsegítő akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés.

A főiskolai karon és jogelődjén több évtizede folyt pedagógusképzés, ennek keretében – az egyetem másik két karával közösen – tanárképzés is, így a közoktatás valamennyi szintjéről megfordulnak nálunk pedagógusok, akik közvetlenül tapasztalták, hogy az oktatási intézményekben egyre növekvő arányban jelennek meg a fiatalokkal kapcsolatos problémák, melyek szakszerű felismerésére és kezelésére a hagyományos eszközök és a közoktatás korábbi szereplői kevésbé bizonyultak hatékonyak. Szükségnek látszott tehát olyan szakemberek képzése, akik a célcsoportot jól ismerik, tagjainak problémáira érzékenyek, s akik országos és regionális hatáskörű szociális, kulturális és civil szervezetek adminisztratív és szervező munkaköreit ellátva a korosztályos közösségeket támogatni képesek. Mindezek miatt a képzést több pedagógus – főként tanító és általános iskolában dolgozó tanár – is elvégezte.

A 2004 szeptemberében nappali és levelező tagozaton is elinduló, kifejezetten gyakorlatorientált képzés lényeges jellemzője a képző intézmény és a szakmai, társadalmi, szociális, nonprofit intézmények kooperációja. Az ifjúságsegítő szak elvégzéséhez összesen 120 kreditet kellett teljesíteni. Az induláskor két befogadó alapképzési szak volt, a tanító és az andragógia, ami azt jelentette, hogy a felsőfokú szakképzésben megszerezhető 120 kreditből a tanító és az andragógia szakokon tovább tanulni kívánó és felvételt nyert hallgatók számára 40-40 kreditet kellett beszámítani. Az elméleti tantárgyak döntően pszichológiai, szociológiai, gazdasági és pedagógiai súlyúak voltak, a gyakorlati képzésben pedig a kijelölt gyakorló helyek szakemberei az alkalmazott szakmai ismereteket oktatták. Az évek múlásával a szakot érintő – nem teljesen átgondolt – jogszabályi változások miatt megnőtt a beszámítható kreditek száma, ami a képzés szakmai jellegének csorbulásához vezetett.

A gyakorlati képzés intézményi bázisai úgy kerültek kiválasztásra, hogy a gyakorlatukat végző hallgatók az elsajátítandó szakmai ismereteket a legszélesebb körből nyerjék. Ennek jegyében a kar egy módszertani családsegítő központtal, egy általános iskola és gimnáziummal, egy gyermekotthonnal, egy büntetés-végrehajtási intézettel, egy gyermekvédelmi szakszolgálattal, valamint egy nonprofit ifjúsági szervezettel kötött együttműködési megállapodást, és ezek a szervezetek vállalták a hallgatók gyakorlati képzését is. Az említett intézményekben felkészült, szakterületükön több éves szakmai gyakorlattal és a képzés igényeit szolgáló elméleti tudással rendelkező tereptanárok segítették a csoportos és egyéni tapasztalatszerzés lehetőségét.

A szak tantárgyi struktúrájának kialakításában elsődleges szempont volt a képesítési követelményekben foglalt tanulmányi területeknek való megfelelés és a szakmai tartalmak egymásra épülése. A szakmai tartalom olyan megszerezhető tudást célzott meg, melynek segítségével az ifjúságsegítő képessé válik a fiatalok szociális és kulturális módszerekkel történő aktiválására, érdekvédelmére, a helyi társadalom és a helyi ifjúsági közösség támogatására. Ennek érdekében az oktatást az egyetem saját oktatói, illetve külső szakmai szervezetek oktatói közösen végezték.

A képzés a képesítési követelmények előírásának megfelelően (az elméleti/gyakorlati képzés aránya 60/40%) erősen gyakorlatorientált volt, az elméleti tárgyak többségéhez irányított gyakorlati munka kapcsolódott, illetve hangsúlyosak voltak a tréningjellegű gyakorlatok (konfliktuskezelés, kommunikációs gyakorlat, önismereti gyakorlat).

Az első képzési ciklus lezárását jelentő záróvizsgára 2006 júniusában került sor. A vizsgát követően – a záróvizsga bizottságok jelentéseinek és a végzett hallgatók visszajelzéseinek segítségével – nyílt lehetőség a képzés erősségeinek és gyenge pontjainak meghatározására, illetve a szükséges korrekció végrehajtására. Az illetékes szakminisztérium által kijelölt elnökök a végzősök vizsgateljesítménye alapján elismerően véleményezték a szakon folyó szakmai munka hitelességét és eredményességét, s ez azóta is minden záróvizsga-jegyzőkönyvben dokumentálásra került.

Az ifjúságsegítő képzés köztes jellegéből adódóan sokak számára egyet jelentett a felsőoktatásba való bekerülés lehetőségével, mivel a felsőfokú szakképzésre alacsonyabb felvételi pontszámmal is be lehetett jutni. További alternatívaként a felsőoktatásban bent lévő, ám sok esetben nehézségekkel küzdő hallgatók számára jelenthetett tanulási lehetőséget egy alacsonyabb szinten, illetve intézményünkben gyakori volt, hogy a befogadó alapszakokon tanulmányokat folytató hallgatók – a további szakmaszerzés lehetőségét kihasználva – párhuzamosan végezték a szakképzést.

Szinte alig összegződtek az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés bevezetését követő tapasztalatok, máris elindult az a felsőoktatást és a szakképzést egyaránt megújítani szándékozó folyamat, mely uniós forrásokra támaszkodott. A Humán-erőforrás Fejlesztési Operatív Program (HEFOP) keretében kiemelt projekt foglalkozott az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzéssel. Új OKJ született, a képzés szerkezete a szakképzési struktúra szellemében alakult át, ami idegen volt a felsőoktatásban korábban megszokott szisztémától, így a felsőoktatási képzőhelyek nehezen alkalmazkodtak ehhez. A bevezetett moduláris rendszer a képzett szakember által ellátandó feladatok rendszeréből indult ki, a feladatokhoz rendelt ismeretanyag és kompetenciasor azonban áttekinthetetlennek tűnt, mindazonáltal a szakmai képzés ennek megfelelően átalakult.

A 2011. évi, nemzeti felsőoktatásról szóló törvény újraszabályozása nyomán a korábbi felsőfokú szakképzés helyébe a felsőoktatási szakképzés került. Az ifjúságsegítő szakképzést felmenő rendszerben kiveztették (az utolsó évfolyam a 2013/2014-es oktatási évben végzett), helyette a Szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés került bevezetésre.

3. Szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés

A felsőoktatási szakképzés az UNESCO 2011-ben elfogadott nemzetközi osztályozási rendszere szerint ISCED 5 szintű szakképesítést ad, amelyet oklevél tanúsít. Ez a képzési forma utat nyit a szakképzésből a felsőoktatásba. AZ EU felsőoktatási rendszerének képzési szintjei: alapképzés BA, BSc (3; 3,5; vagy 4 éves); mesterképzés MA, MSc (általában 2 éves); doktori képzés PhD, DLA (általában 3 éves).

A szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés két választható szakiránynyal rendelkezik (szociális munka és ifjúságsegítő). A korábban ifjúságsegítő felsőfokú, majd felsőoktatási szakképzést folytató intézmények elsősorban az ifjúságsegítő szakirányt választották, így ez a felsőoktatási szakképzés a korábbi ifjúságsegítő képzés megújult formájaként fogalmazható meg.

Ez a képzési szakirány indult a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán is. Az új szak befogadó alapszakja az andragógia Ba lett, mellyel a vonatkozó jogszabályok és rendeletek alapján 90 kreditazonossággal kell megfelelni.

A képzés felsőfokú ifjúságsegítő asszisztens (Youth Work Assistant) szakképzettiséget tanúsító oklevelet ad, ami jellemzően az alábbi munkakörök betöltésére jogosít:

- 3515 Ifjúságsegítő
- 2499 Egyéb szakképzett oktató, nevelő
- 3410 Oktatási asszisztens
- 3719 Egyéb művészeti és kulturális foglalkozású
- 3910 Egyéb ügyintéző

Az új felsőoktatási szakképzés célja olyan szociális és ifjúsági szakemberek képzése, akik szakirányú felsőfokú végzettségű szakemberek irányítása mellett részfeladatok vállalására képesek, részt vesznek az alapvető emberi jogokon, a társadalmi igazságosságon alapuló, korszerű szociális munkában.

Az ifjúságsegítő szakirányon végzettek megfelelő szociológiai, szociális, pedagógiai, pszichológiai, jogi, közigazgatási, gazdasági és ifjúság szakmai kultúra birtokában képesek elsősorban a gyermek és ifjúsági korosztály szociális és mentális problémáit (részben előre nem látott feltételek mellett) kezelni. Önismeretet és alapkészségeket szereznek az ifjúsági munka alapértékeinek gyakorlati megvalósításához. Ismerik és használják a szakmában alapvető, releváns információforrásokat és az adminisztrációt. Megfelelő szociológiai, társadalompolitikai, pszichológiai, jogi, pedagógiai ismeretek birtokában alkalmasak diplomás szakember felügyelete mellett az emberek szociális és mentális problémáit kezelni, képesek fejlesztő-segítő beavatkozásra, közösségi aktivitás generálására, az ifjúság társadalmi szerepvállalásának elősegítésére, a fiatalok és más társadalmi csoportok együttműködésének facilitálására.

3.1. A képzésben elsajátítandó kompetenciák

- a szociális és ifjúsági munka részfeladatainak vállalásához szükséges társadalomismereti, pszichológiai, szociálpolitikai, jogi, igazgatási és pedagógiai felkészültség;
- a civil, nonprofit és egyházi szektor szervezeteinek, működésének és jellemzőinek ismerete;
- a vallási közösségekhez, illetve nemzetiségekhez kapcsolódó ismeretek;
- tájékozottság az alapvető emberi szükségletek, a szociális problémák és az ezekkel összefüggő társadalmi jelenségek területén;
- tájékozottság a szociális és ifjúsági munka adminisztrációjában;
- felkészültség olyan információk gyűjtésében és adminisztratív úton történő feldolgozásában, amelyek a szociális alapszolgáltatásban, a szakellátásban, és más, hivatali szociális adminisztrációban részfeladatként jelen vannak;

- jártasság a korszerű informatikai technikákban;
- felkészültség az ifjúságsegítő munka alapkészségeinek alkalmazásában (önismeret, kapcsolatteremtés, kommunikáció, empátia);
- felkészültség a személyközi viszonyokban általánosan elfogadott normák, szabályok alkalmazására.

A képzési idő a korábbi képzéshez hasonlóan ugyancsak négy félév. A felsőoktatási szakképzettség megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma 120. Az elméleti és gyakorlati képzés aránya 55%-45%.

3.2. Főbb tantárgyak

A képzésben erősen hangsúlyos a pszichológia, a kommunikáció, az andragógia, a közösségfejlesztés, közösségszervezés, az ifjúsági szolgáltatások, ifjúságszociológia, ifjúságpolitika, és az ifjúsági munka oktatása. A karon folyó egyéb szakokkal összehasonlítva tartalmilag talán a legszínesebb képzés.

3.3. Szakmai gyakorlat

A szakmai gyakorlat időtartama teljes idejű (nappali tagozat) képzésben: 1 félév, 560 óra; részdíós (levelező tagozat) képzésben: hat hét (ebből összefüggő három hét), legalább 240 óra. A szakmai gyakorlat (ifjúságsegítő szakirányon) a felsőoktatási intézmény kijelölése alapján végezhető települési önkormányzatoknál, kistérségi integrált közösségi és szolgáltató tereknél (IKTSZ), ifjúsági információs és tanácsadó irodáknál, közművelődési/oktatási intézményekben, ifjúsági vagy ifjúsággal foglalkozó szervezeteknél.

Az önálló szakmai tevékenység során információk, dokumentumok gyűjtését és rögzítését végzik a gyakorlat helyszínének tevékenységéről, a szolgáltatási területen élő fiatalok élethelyzetéről (adatgyűjtés, megfigyelés, interjú). Bekapcsolódnak az adott gyakorlólé hely munkájába, minél több tevékenységi területet kipróbálva. A gyakorlat menetéről a hallgatók portfóliót készítenek az alábbi szempontok alapján:

1. Gyakorlati hely átfogó ismertetése (kiemelve az a terület, melybe a hallgató bekapcsolódott).
2. A terepgyakorlat során rögzített megfigyelések (amely irányulhat a célcsoportra, problémára).
3. Megismert szakcikk összegzése, értékelése.
4. Kiválasztott célcsoport bemutatása és értékelése.
5. A foglalkozások terve, eredménye, értékelése.
6. Esettanulmány.
7. A foglalkozáson kívüli tevékenységek terve, megvalósulása (értekezlet, ünnepek, rendezvények).
8. A hallgató gyakorlati tevékenységére kapott megjegyzések, értékelések, a mentor gyakorlatközi megjegyzései, értékelése.
9. A gyakorlat során készített interjú(k).
10. Terephelyen kívüli előadáson, konferencián készített feljegyzések, reflexiók.
11. A hallgató önértékelése, jelenlegi tudásának, további fejlődési útjának megvalósítási lehetőségei.
12. Milyen konkrét tevékenységeket végzett a gyakorlólé helyen?

13. Hogy épült fel a gyakorlata?
14. Milyen tevékenységekbe vonták be?

3.3.1. A szakmai gyakorlathoz rendelt feladatkompetenciák

A gyakorlat során a hallgatóknak az alábbi feladatokat kell teljesíteniük:

- Érzékeli és értelmezi a fiatalok szolgáltatási igényeit, közvetlen kapcsolatot alakít ki a jelzőrendszer tagjaival, a szociális, oktatási, közművelődési és munkapiaci szolgáltatásokkal, illetve a humán szakterületen foglalkoztatott egyéb szakemberekkel.
- Részt vesz a szociális, oktatási, közművelődési és munkaerőpiaci szolgáltatások, illetve a humán szakterületen foglalkoztatott egyéb szakemberek együttműködésének kialakításában, közös programjaik kidolgozásában, lebonyolításában és értékelésében.
- Részt vesz a fiatalok szocializációját elősegítő, életvezetési és mentálhigiénés kompetenciáit fejlesztő programok kidolgozásában, szervezésében, lebonyolításában, és a kompetenciáját meghaladó problémák kezelése érdekében együttműködik a jelzőrendszer tagjaival, a szociális, oktatási, közművelődési és munkapiaci szolgáltatásokkal, illetve a humán szakterületen foglalkoztatott egyéb szakemberekkel.
- Részt vesz a fiatalok oktatásban és munkaerőpiacon való részvételét elősegítő programok kidolgozásában, szervezésében, lebonyolításában és értékelésében.
- Figyelemmel kíséri az önkormányzatnak az ifjúsági feladatok ellátásához közvetlenül és közvetetten kapcsolódó elképzeléseit és intézkedéseit, javaslatokat fogalmaz meg azok fejlesztésére, korrigálására.
- Részt vesz a fiatalokat és közösségeiket fejlesztő, szakmai, szabadidős, művészeti és sportprogramok kidolgozásában, szervezésében, lebonyolításában és értékelésében.
- Részt vesz a szenvedélybetegségek kialakulásának megelőzését célzó, a fiatalok társas és egyéni kompetenciáit, kreativitását fejlesztő programok kidolgozásában, szervezésében, lebonyolításában és értékelésében.

3.3.2. A szakmai gyakorlathoz rendelt szakmai ismeretalkalmazások

- A helyi ifjúsági közösségek, szervezetek működése, programja, elérhetősége.
- A fiatalokat érintő szolgáltatások rendszere, igénybevételük lehetőségei.
- Pályázatírói, projektvezetési ismeretek.
- A fiatalok szolgáltatási igényei és elvárásai.
- A fiatalokat érintő pályázatok, ösztöndíjprogramok.

3.3.3. A szakmai gyakorlathoz rendelt módszerkompetenciák

- Kritikus gondolkodás.
- Ismeretek helyénvaló alkalmazása.
- Tervezési képesség.

3.3.4. A szakmai gyakorlathoz rendelt személyes kompetenciák

- Fejlődőképesség, önfejlesztés.
- Felelősségtudat.
- Szorgalom, igyekezet.

3.3.5. A szakmai gyakorlathoz rendelt társas kompetenciák

- Motiválhatóság.
- Kommunikációs rugalmasság.
- Prezentációs készség.

3.3.6. Hallgatói tevékenységformák

- Részvétel az ügyfélfogadásokon, esetmegfigyelés 30%.
- Szolgáltatási napló vezetése 10%.
- Önálló szakmai munkavégzés felügyelet mellett 40%.
- Önálló szakmai munkavégzés közvetlen irányítással 20%.

A szakmai gyakorlat mentora (a gyakorlaton lévő ifjúságsegítő hallgató munkáját irányító, több éves gyakorlattal rendelkező szakember) a hallgató munkájáról adott szempontok alapján érdemjegyet és írásos értékelést ad. A hallgató által a szakmai gyakorlattal kapcsolatban készített dokumentáció (információk a gyakorló helyről, munkanapló, tevékenységről szóló beszámoló) a szakmai vizsgára összeállított portfólió része.

A szakmai gyakorlatról a képző intézmény nyilvántartást vezet, a képzésért felelős oktató (képzési felelős) folyamatosan tartja a kapcsolatot a gyakorlatvezetőkkel, alkalmanként látogatást tesz a gyakorlat helyszínén.

3.3.7. Elhelyezkedési lehetőségek

A végzett ifjúságsegítőknél – a munkaerő-piaci igények függvényében – a szociális és közművelődési intézményekben, oktatási intézményekben, valamint a civil szféra különböző területein van lehetőségük elhelyezkedni.

Továbbtanulási szándék esetén, sikeres felvételi pontszám elérése után a besorolási szakon (KEPK, andragógia Ba) történő továbbtanulás esetén 90 kreditet számítanak be.

4. A képzés során fellépő nehézségek

Annak ellenére, hogy a Kaposvári Egyetem Pedagógia Kara (és jogelődje) több mint tíz éve folytat ifjúságsegítő képzést, több olyan nehézség is fennáll, amely jelentősen nehezíti a képzés menetét. Ezek a problémák elsősorban a képzést szabályozó jogszabályok és rendeletek tartalmából, változásából adódnak.

A képzés szakmai tartalmának nem tett jót, hogy az illetékes szakminisztérium a befogadó alapszak és a felsőoktatási szakképzés között 90 kredit átjárhatóságot állapított meg (ez a jogszabály változása nyomán azóta 60 kreditre mérséklődött). A szakképzés összes kredit értéke (120) és az előírt kreditátviteli mennyiség (90) között alig van mozgástér, és ha figyelembe vesszük a felsőoktatási szakképzések előírt közös kompetencia moduljának kötelező 12 kreditet azonosságát, a szakmai tartalomra alig marad kredit érték. Vélhetően ennek hatása is befolyásolhatta, hogy a 2014/2015-ös tanévben szervezett szakmai záróvizsgán (ez volt az első új típusú végzős évfolyam), az eddig rendszeresen elhangzó záróvizsga-elnöki méltatás a szakmai munkáról elmaradt. A végzősök megfelelően teljesítettek, de teljesítményük messze elmarad a korábbi évek végzős évfolyamaitól.

Ugyancsak gondot okoz a szakmai gyakorlat teljesítésének jogszabályban meghatározott formája. A korábbi képzési forma során a szakmai gyakorlat arányosan elosz-

lott valamennyi félévben, illetve abban külön nyári gyakorlat is szerepelt. A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán működő ifjúságsegítő képzés rotációs elv alapján szervezte a hallgatók gyakorlatát, vagyis igyekezett azt az elvet követni, hogy minden hallgató minden típusú gyakorlóhellyel találkozzon, ahol a célcsoport megjelenési valószínűsége magas. Így biztosított volt, hogy a képzést elvégző szakemberek széles körű rálátást szerezzenek valamennyi olyan területre, amely felöleli a célcsoport mozgásterét. Ez a rendszer – a széles körű szakmai ismeret megszerzésén túl – a végzősök pályaválasztását is segítette, mivel a hallgatók e szaktudás és tapasztalat birtokában úgy tudtak munkahelyet keresni, hogy szinte valamennyi területet ismertek. A mostani rendszerben a hallgatók egy gyakorlóhelyen teljesítik a szakmai gyakorlatukat, így elesnek attól a lehetőségtől, hogy több területet megismerjenek.

A jelenlegi rendszer több szempontból is átgondolatlan, és gyakorlatilag majdnem lehetetlen helyzetbe hozta a képzést folytató intézményeket. A negyedik – utolsó – félévre hozott szakmai gyakorlat nem ad lehetőséget arra, hogy az elméleti tanulmányok során megszerzett tudást azonnal a terepen is kipróbálhassák, vagy a gyakorlati munkában felmerülő kérdéseket, problémákat az elméleti oktatásba ágyazottan feldolgozhas-sák. Míg a korábbi rendszerben az elmélet és a gyakorlat oktatása párhuzamosan folyt, addig a mostani formában a gyakorlatot végző hallgató elszakad a képző intézménytől, a gyakorlat teljesítése alatt és utána csupán a tereptanárral útmutatására szorítkozhat, az elméleti oktatóira és csoportjára – mint közös élményfeldolgozó terepre – nem.

További probléma a szabályozásban, hogy a nem állami, vagy önkormányzati fenntartású – tehát költségvetéssel nem rendelkező – szervezeteknek a gyakorlaton résztvevő hallgatóknak fizetést kell adni. Mivel a társadalomban az ifjúsággal foglalkozó intézmények és szervezetek többségében egyesületek és alapítványok, illetve pályázatokból – sokszor csak ideiglenesen – létrehozott egyéb szervezetek, ezek forráshiány miatt nem tudnak a szakmai gyakorlaton foglalkoztatott hallgatóknak finanszírozást biztosítani. Ez egyrészt nagyon leszűkíti a szakmai gyakorlat szervezésének lehetőségeit, másrészt a hallgatók tudásszerzését is károsan befolyásolja, mivel az amúgy rendkívül magas (560) óraszámú folyó gyakorlaton a szakmai terep nagyon kis – sokszor kényszerből elfogadott – szeletét ismerheti meg.

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán e nehézségekkel együtt került megszerzésre az első évfolyam szakmai gyakorlata. A civil szervezetek az érvényben lévő együttműködési megállapodások és a több mint tízéves közös munka ellenére sem tudták fogadni a hallgatókat, így a képzőhely kénytelen volt állami vagy önkormányzati intézményeket megkeresni, melyek többsége azonban meghátrált a gyakorlati terep biztosításának feladata elől. Ennek oka egyrészt az volt, hogy minden megkeresett intézmény túlzottan tartotta az 560 óra gyakorlatot, másrészt az, hogy az egyetem anyagi kondíciói nem tették lehetővé, hogy tisztességes finanszírozást biztosítson a gyakorlat ellentételezésére az intézményeknek. A végzős hallgatók gyakorlati helyének véglegesítésére így szinte az utolsó pillanatban került sor. Erős lobbival tevékenységgel mindenkit sikerült elhelyezni, de a gyakorlat szakmai tartalma kétséges.

5. Ifjúsági munka Kaposváron és környékén

A következőkben néhány, a megyében működő jelentősebb ifjúsági szervezetről adunk áttekintést, a teljesség igénye nélkül.

Az ifjúsággal mint célcsoporttal számos szervezet foglalkozik a városban és von-

záskörzetében, sőt a megyében. Mind a város, mind a megye rendelkezik kidolgozott Ifjúsági Stratégiával.

Kaposvár Megyei Jogú Város Önkormányzatának vezetése és a területen dolgozó szakemberek felismerték, hogy a megfelelő színvonalú ifjúsági közélet kialakulásához színtereket kell teremteni és fenntartani városi, iskolai és közösségi szinten egyaránt. Ez a kezdeményezés a Kaposváron élő 24.000 fiatal számára kíván alternatívát, megoldási lehetőséget nyújtani problémáik kezelésére.

A városban működő ifjúsági párbeszéd rendszer négy alapköve biztosítja a folytonos kommunikációt az önkormányzat és az ifjúság között, lehetővé téve utóbbi érdekeinek érvényesítését. Ezek a Kaposvári Ifjúsági Önkormányzat (KIÖK), az Ifjúsági referens, a Diákönkormányzat és az ifjúsággal foglalkozó civil szervezetek. Ez utóbbiaknak nagyon meghatározó a szerepük a fiatalokkal való foglalkozásban, a különböző társadalmi értékek közvetítésében, valamint fontos szerepet játszhatnak az ifjúsági feladatok ellátásának átvállalásában.

Az Új Nemzedék Plusz program intézményfejlesztésének eredményeként a dél-dunántúli régió immár valamennyi megyei jogú városa, így Kaposvár is Kontaktpont irodával várja a jövőjük tervezéséhez segítséget vagy épp a tanulókkal kapcsolatos kérdésekre válaszokat kereső fiatalokat. A Kontaktpont hálózat igyekszik helyi, már létező ifjúsági kapcsolatrendszerekre építeni, a központi és helyi ifjúsági kezdeményezéseket összefogva közvetlen kapcsolati ponttá válni a fiatalok számára. Az irodahálózat többek között egyéni és csoportos pályaválasztási, életvezetési, elhelyezkedési tanácsadást biztosít, közösségi térként hozzájárul a tartalmas időtöltéshez, különböző szakmai és szabadidős programokat szervez, valamint felkereső ifjúságsegítő munka révén a problémák hétköznapi helyszíneire is ellátogat.

Kaposváron van a telephelye – de szinte a világ bármely pontjára elér – a Compass Egyesületnek, amely a legkiemelkedőbb teljesítményt nyújtja az ifjúsági munka terén. Az egyesület tevékenységének újszerűsége abban áll, hogy fiatalok érdeklődéséhez közel álló nem-formális pedagógia eszközeivel, kvízzjátékokkal, szituációs és csapatjátékokkal, vitafórumokkal vonják be és teszik motiválttá a résztvevőket. A fiatalok így nemcsak hallgatói, de aktív résztvevői, formálói is a foglalkozásoknak.

A foglalkozásokon minden esetben egy kortárs külföldi fiatal is részt vesz, megosztja a saját országában tapasztaltakat (fogyasztóvédelmi oktatás, vásárlási szokások, vásárlók tájékozottsága stb.) a résztvevőkkel, így azoknak nagyszerű lehetőségük nyílik a hazai és nemzetközi fogyasztói szokások összehasonlítására. Ezek a fiatalok az Európai Önkéntes Szolgálat keretében érkeztek Magyarországra az Unió különböző országából, és egy évet dolgoznak a Compass Egyesületnél. Jelenleg német, olasz, francia, finn és török fiatal van náluk.

A program hasznossága összetett, hisz a célcsoport fiataljainak nemcsak fogyasztóvédelmi ismeretei, hanem egyéb kapcsolódó ágazati ismeretei, képességei is fejlődnek. Észrevétlenül tágul a látókörük egészségügyi, környezeti, gazdasági kérdésekben, és bontakoznak ki interaktív képességeik: mások figyelmes meghallgatása, vélemény-nyilvánítás képessége, problémamegoldó képesség, információk értelmezése, döntéshozatal, ítéletalkotás, konfliktuskezelés stb.

Uniós és hazai pályázatok keretében további ifjúsági szervezetek működnek a megyében. Egyik legjelentősebb a Somogy Megyei Ifjúsági Egyesület, melynek tagszervezetei a megyei ifjúsági szervezetek, ifjúsági klubok, egyesületek, amatőr művészeti

csoportok, korosztályos érdekképviseletek. A Somogy Megyei Ifjúsági egyesület gyűjtőszervezetként összefogja őket, alapvető tevékenységeként látja el ezen szervezetek, a 0-26 éves korosztály érdekképviseletét, koordinálását, szabadidős programok, felkészítések, konferenciák, találkozók szervezését és lebonyolítását. Az egyesület működésére elsősorban a szolgáltató jelleg a jellemző, információkat közvetít tagszervezetei között, segíti programjaik népszerűsítését, reklámozását, megszervezését és lebonyolítását, illetve részt vesz a tagszervezetek különböző rendezvényein, programjain. Évente több alkalommal, igény szerint felkészítéseket, tréningeket tart, elméleti és gyakorlati segítséget nyújt tagszervezeti szakemberei számára.

A Magyar Vöröskereszt Somogy Megyei Szervezete szintén egyik kiemelt feladatként kezeli az ifjúsági munkát. Az Ifjúsági Vöröskereszt az elmúlt években fontos feladatokhoz jutott a megyében is, így ennek megfelelően számos program várja az ifjúsági önkénteseket és azokat a fiatalokat is, akik még nem tagjai a szervezetnek, csak ismerkednek vele.

Viszonylag új ifjúsági szervezet a SIKK-TÉR (Somogyi Ifjúsági és Közösségi Kábítószer-ellenes Tér). A Somogy megyei ifjúsági szektor lehetőségeinek növelése érdekében ifjúsági szolgáltató központokat működtet, valamint innovatív ifjúsági információs, kortárs segítő és tanácsadó köröket alakított ki Somogy megye 12 városában, illetve a programhoz kapcsolódni kívánó településeken. A projekt megvalósulása következtében a Somogy megyei ifjúság hatékonyan működő kommunikációs és tanácsadó szolgáltatáscsomagot kap kezébe, amellyel életminősége, fejlődési esélyei jelentősen növekednek.

További ifjúsági szervezet a Somogy Ifjúságáért Egyesület, mely nevének megfelelően a megyében élők, tevékenykedők, tanulmányait folytató, dolgozó, szabadidejüket eltöltő fiatalokat, illetve közösségeiket igyekszik segíteni abban, hogy megismerjék jogukat, kötelezettségeiket és a körülöttük lévő intézményrendszereket, ezáltal életük teljesebbé váljon.

Az Egyesület feladat-ellátási köre

- Közösségépítés-, közösségfejlesztő folyamatok elősegítése.
- Közösségi programok szervezése.
- Interkulturális nevelés népszerűsítése.
- Sport általi nevelés módszertanának terjesztése.
- Hagyományaink, népszokásaink újraélesztése és ápolása.
- A Dél-dunántúli régió lakói kulturális igényeinek kielégítése.
- Ifjúsági információ és tanácsadás.
- Ifjúsági módszertani szolgáltató központ működtetése.
- Megyei Ifjúsági és Nonprofit Szolgáltató Központ működtetése.
- Képzések, konferenciák szervezése.
- Dél-dunántúli régió településein a gyermek és ifjúsági célcsoporttal foglalkozó civil szervezetek megalakításának segítése, és a kistérségi ifjúsági érdekegyeztető és érdekvédelmi kerekasztalok létrehozásának elősegítése.
- Kapcsolattartás a nonprofit szervezetekkel, képviseljük a működési területünkön tevékenykedő nonprofit szervezetek érdekeit.

Szintén új ifjúsági feladatokat ellátó szervezet a Kadarkúti-Nagybajomi Kistérségben – a TÁMOP-5.2.3.A.-12/1-2012-0002 pályázat keretében – egymástól függetlenül működő ifjúsági pontok. A kistérségben a pályázó szervezet 8, konzorciumi partnere további 2 ifjúsági pontot működtet. Ezek az Ifjúsági Pontok azzal a céllal jöttek létre, hogy az adott településen élők, kiemelten a helyi fiatalok közösségi életének helyet

biztosításnak, segítsék az érdeklődők életvezetését és társadalmi beilleszkedését. Lehetőséget kínálnak számukra a szabadidő hasznos eltöltésére előadások, foglalkozások szervezésével, ahol életvezetéssel, személyi higiénéjával, nemi érettséggel, káros szenvedélyek kialakulásával kapcsolatos tanácsokat, felvilágosítást kaphatnak. A tevékenységek hosszú távú célja a kedvezőtlen társadalmi folyamatok megállítása, lassítása és a tudatos családalapításra való ösztönzés.

A fentiekben túl a megye területén elszigetelten, bizonyos feladatokra szerveződően működnek még kisebb szervezetek.

6. Kapcsolódási pontok

Az előzőekben ismertetett az ifjúsággal, mint célcsoporttal foglalkozó szervezetek általában egymás mellett és nem egymással karöltve végzik az alaprendeltetésüknek megfelelő munkájukat. Ritka közöttük az együttműködés, ami azzal a veszéllyel jár, hogy feladatellátásaikban átfedések találhatók, egy-egy területen több szervezet is tevékenykedik.

Bár a megyében működik egy ifjúságsegítő szakembereket képző felsőoktatási intézmény, a fenti ifjúsági szervezetek közül egyedül a Compass Egyesületnek van együttműködési szerződése vele. Ez azért aggályos, mert egyrészt a végzett ifjúságsegítő szakemberek elhelyezkedési esélyeit rontja, ha nem ismerik a lehetséges munkaadók működését, másrészt felmerül a jelenleg működő ifjúsági szervezetekben dolgozó szakemberek kompetenciája. A megyében működő ifjúsági szervezetek többségéről elmondható, hogy nem állandó emberekkel oldja meg a feladatait, hanem más kereső tevékenység mellett megbízási vagy vállalkozói szerződéssel foglalkoztatja őket. Aggályos, hogy a pályázatok keretében létrejövő ifjúsági szervezetek általában pedagógus vagy szociálpedagógus, esetleg szociális munkás végzettségű szakemberekkel dolgoznak/dolgoztatnak, az ifjúságsegítő munkára felkészített, arra kiképzett szakemberek foglalkoztatására kevésbé nyitottak.

Szerencsés lenne a működő szervezeteknek szoros együttműködés mellett dolgozni, ami azonban az érdekkülönbségek tisztázását és megfelelő kezelésének szükségességét is felveti.

Felhasznált irodalom

- Horváth Ágnes é.n.: *Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés ajánlott központi programja*. szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=21254 (2015.05.17.)
- Nagy Ádám (szerk.) 2008: *Ifjúságkönyv*. ÚISZ Könyvek 6, Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiről http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200039.EMM (2015.05.17.)

Gyógypedagógus-hallgatók önkéntes-programja a Kaposvári Egyetemen

Szalai Katalin, Gelencsérné Bakó Márta¹

Abstract **Volunteer Activity Program of Special Education Students at Kaposvár University.** The Department of Special-Needs Education of the Faculty of Pedagogy of Kaposvár University has gained importance during the establishment of the education structure and its image to cooperate with civil organizations and institutions beyond the institutes acting as places of practice. The expansion of stages contributes to the extension of the education profile of the students.

We considered it to be necessary that additionally to the acquirement and understanding of helpful calling our students acquire their own experiences in affective areas with special regard to empathy, tolerance and cooperation.

In this research the volunteers in Kaposi Mór Hospital and NGOs are presented. This is a new task for special education teacher-training of Kaposvár University. The wide view to the world supports the accumulation of integrative pedagogic aspects during (therapeutic) pedagogic calling.

Keywords: career identification • helpful calling • volunteering • empathy tolerance

1. Az önkéntesség helye a pályaidentifikációs folyamatban

Az erikson-i elmélet² szerint a személy döntések és krízisek során megy át, hogy elérje az életkorának megfelelő érettséget. Ilyen döntés az egyéni képességeknek, beállítódásnak, személyiségvonásoknak megfelelő szakma kiválasztása is. Bár az identitáselméletek kevésbé hangsúlyozzák a pályával való azonosulás témakörét, e terület a személyes identitás egyéb területein elért stabilitás katalizátoraként is értelmezhető.³

A pályaidentifikáció folyamata, valamint annak eredményeként elért pályaidentitás fogalma a társadalomba való beilleszkedés és az egyén önmegvalósítása szempontjából is értelmezhető.

A pályaidentifikáció ugyanis viszonyfogalom, „*amely a pálya követelményrendszere és a munkát végző ember domináló személyiségjegyei közötti megfelelés minőségének a mutatója, az életpálya és a személyiség fejlődési folyamatának a dinamikus tükrözője, amelyben megmutatkozik az egyén pályával kapcsolatos elégedettsége, ered-*

¹ Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

Email: szalai.katalin@ke.hu; gelencserne.marta@ke.hu

² Erikson, E. H. 1968: Identity: Y: *Youth and Crisis*. New York: Norton.

³ Melgosa, J. 1987: Development and Validation of the Occupational Identity Scale. in *Journal of Adolescence*, 10. 385–397. o.

ményessége és aktivitása, s amely sajátos megközelítésben jelzi az egyénnek a munkájában való önmegvalósítást is.”⁴

Az életpályát Szilágyi⁵ (2005) pályaadaptáció valamint pályatevékenység szakaszaira bontotta. A pályaadaptáció tovább tagolható az általános és a szakmai képzésre, a pályatevékenység pedig a szakmai beilleszkedés és a hasznos szakmai tevékenység szakaszára. A szerző mindehhez a személyiségfejlődés valamint a pályára való alkalmasság alakulásának folyamatát kapcsolta, így a pályaválasztási érettség, a pályaelettség és – a hasznos szakmai tevékenység gyakorlása során pedig – az önmegvalósítási érettség jelenségeit fogalmazta meg, amihez – az alkalmasság szempontjából – először a képzésre való alkalmasság, majd a pályára való alkalmasság, végül pedig a beválás fogalma kapcsolódik.

A fiatalok megfelelő pályaválasztási döntését elősegítheti és megtámogathatja azon személyiségjegyek fejlesztése, melyek segítségével „*érezelmileg megalapozott, a személyiség megfelelő önértékelésére épülő szerepalképzés alakítható ki.*”⁶ E döntés a sikeres társadalmi beilleszkedést, pályaidentifikációt, illetve a pályán való beválást is elősegítheti.

A pályával való azonosulás a pálya élménytartalmának és a személy élményigényének megfelelésében gyökerezik. E „megfelelés” pedig inkább a személyiségjegyeken, a pályához kapcsolódó speciális képességeken múlik, mintsem a részképességeken, továbbá ezen alapul a munkában való önmegvalósítás is.⁷

A pályaválasztás előkészítésének fontos szempontja tehát a személyiség fejlesztése, ami az elsődleges szocializáció színterein (a személyiség regulációs szintje, szociabilitás, érzelmi harmónia, a személyiségfejlődés energiaháttere vonatkozásában stb.), továbbá a másodlagos szocializációs színtereken is zajlik, azaz a pályaválasztást megelőző intézményes nevelés keretén belül.⁸

A pályaadaptáció szakmai képzésének szakaszában a személyiségfejlesztés az önismeret és az önreflektív képesség elősegítése, valamint a választott szakmához szükséges speciális képességek fejlesztése szempontjából válik fontossá, mindeközben a hallgató elképzelései a választott szakmájáról realizálódnak, s visszajelzést kap annak saját személyiségével való összeilléséről, megfeleléséről. Minderre több, a felsőoktatásban alkalmazható módszer áll a rendelkezésünkre, melyek közül kiemelendők a gyakorlati lehetőségek. A Kaposvári Egyetem gyógypedagógus-hallgatói a szakra való bekerüléstől kezdve folyamatosan megjelennek a szakmai színtereken, először intézménylátogatás keretében, majd egyre nagyobb óraszámú szakmai gyakorlatok alkalmával. A tantervi kötelezettségek mellett viszont fontosnak tartjuk az önkéntes tevékenységeket is.

⁴ Ritoók, Magda 2008: *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás. Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 16.o.

⁵ Szilágyi, Klára 2005. *A fiatalok és felnőttek pályaeorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei.* Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest: <http://mek.oszk.hu/06500/06515/06515.pdf> (2015.03.)

⁶ U.o. 52.o.

⁷ Ritoók, 2008.

⁸ U.o.

Az alábbi, gyógypedagógus-hallgatóinktól származó szövegrészletek⁹ jól szemléltetik, milyen fontossággal bírnak ezen tevékenységek során szerzett tapasztalatok a pályára való felkészülés szempontjából:

„...*hatalmas élményem volt, amikor először tettem látogatást egy fogyatékos felnőtteket ellátó napközi otthonban. A fiatalok zöme értelmi fogyatékos, de szinte az összes fogyatékosági típus fellelhető közöttük. Náluk egy, az egyetemi csoportunk által szervezett önkéntes program keretében jártam először, és mondhatni „ott ragadtam”. Rendszeresen visszajárok a mai napig önkéntesként különböző foglalkozásokat tartani a fiataloknak.*“

„*A halmozottan fogyatékos gyermekek/fiatalok mellett végzett önkéntes munka sokat formált rajtam, alakította meglátásaimat és megváltoztatta a hozzáállásomat is.*“

2. A gyógypedagógus-képzés és a gyógypedagógus szerepek

A gyógypedagógus-képzés hazai, 115 évvel ezelőtti kezdete óta a szakmához kapcsolódó feladatkörök, elvárt kompetenciák s ennek megfelelően a képzési struktúrák is jelentősen átalakultak. Az egyre szélesedő szakmai tartalmak kihívásaira a képzés először az időtartam kitolásával reagált (a kétévesből először három-, végül négyéves lett), majd a 20. század második felében az egységes képzésből szakosra váltott. Gyógypedagógia alapképzési szak jelenleg négy helyen található hazánkban, és összesen 8 szakirányon szerezhetnek gyógypedagógus diplomát a hallgatók, melyek a következők: értelmileg akadályozottak pedagógiája, hallássérültek pedagógiája, látássérültek pedagógiája, logopédia, pszichopedagógia, szomatopedagógia, tanulásban akadályozottak pedagógiája, valamint autizmus spektrum pedagógiája. A szakosodásra egy közös alapozó képzési sávot követően kerül sor a harmadik félévtől.

Kaposváron gyógypedagógus-képzés 1979 óta működik. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola kihelyezett tagozataként indult az akkori Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolán, majd az 1990-es években vált önállóvá. Jelenleg tanulásban akadályozottak pedagógiája és logopédia szakirányon készülnek a hallgatók a gyógypedagógus szakma gyakorlására.

A gyógypedagógia modern meghatározása szerint „*nevelési, terápiás és rehabilitációs dominanciájú komplex embertudomány*”¹⁰ tevékenységi körei tehát hagyományosan a nevelés, az oktatás, ami kibővült a terápiával, rehabilitációval, valamint a gyógypedagógiai prevencióval.

Míg a fogyatékosok ellátására elsőként létrejövő intézmények a 19. században elkülönítetten képzelték el nevelésüket, oktatásukat, addig a jelenlegi tendencia – a társadalmi integráció elősegítése érdekében – az együttnevelés. „*Ma éppen az integrációs cunami korát éljük*”^{11, 12} azaz sajátos nevelési igényű gyermekek nagy „hulláma” érte el

⁹ Az itt közölt szövegek már végzett illetve képzésben lévő hallgatóinktól származnak, melyeket egy – pályaidentitással foglalkozó kutatásunk (Szalai, megjelenés alatt) kapcsán – felkérésünkre írtak saját „gyógypedagógussággal” kapcsolatos élményeikről, és melyeket név nélkül, beleegyezésükkel közlünk.

¹⁰ Mesterházi, Zsuzsa 2001. A gyógypedagógiai nevelés mint terápia. in *Iskolakultúra*. 2001. 2. sz. 29-33.o.

¹¹ Bánfalvy, Csaba 2008: *Az integrációs cunami.* Tanulmányok a fogyatékos emberek... , Budapest: ELTE Eötvös Kiadó Kft. 34. o.

¹² Bár Bánfalvy az „integrációs cunami” fogalmát használva arra is felhívja a figyelmet, hogy az integrációs és szeparációs törekvések ciklikusan váltakoznak – demográfiai, gazdasági okok következté-

a többségi intézményeket, s az ezzel járó kihívásokra együtt kell reagálnia a gyermekek ellátásáért felelős szakmák képviselőinek.

A változásokkal együtt járó új szerepkörök szükségszerűen kompetenciabővüléssel, valamint identitásváltozással kell járnia. A gyógypedagógusnak meg kell állnia a helyét konzultánsi, tanácsadói szerepben, meg kell találnia a hangot a szülővel, a társszakmák képviselőivel, különböző korú gyermekekkel. Meg kell szerveznie munkatevékenységeit, helyt kell állnia a legkülönbözőbb konfliktushelyzetekben, és szakmai kompetenciahatárait megőrizve hasznos tagja kell hogy legyen egy különböző szakemberekből álló teamnek. A szakmai színterek, feladatkörök ilyen bővülése sokszor a gyógypedagógusok túlterheltségével jár együtt, illetve a feléjük érkező ellentmondó, vagy nem jól körülhatárolt elvárásokkal.

Végül pedig amennyiben a gyógypedagógus szerepkör megváltozik, úgy a képzésnek is változnia kell, s ezen helyzetekre, újonnan előhívott kompetenciákra kell felkészítenie a hallgatóit. Hazánkban a külföldi mintákat követve a gyógypedagógus képzésben olyan változás zajlik, amely során a hangsúly a tanító szerepről a terapeuta szerepre helyeződik át. A már diplomát szerzett gyógypedagógusok továbbképzéseket is ezen ismeretek mentén – a terápiás ismereteik bővítése céljából – választanak.¹³

3. A Kaposvári Egyetem gyógypedagógus-hallgatóinak önkéntes lehetőségei a Kaposi Mór Oktató Kórházban

A gyógypedagógus-képzésünk gyakorlatorientált, mely során mindegyik szakirány hallgatói több színtérrel és tartalmi területtel ismerkednek meg.

A gyógypedagógus szakma társtudományaival (orvostudománnyal, pszichológiával) való kapcsolata folytán a Gyógypedagógiai Intézet munkatársai fontosnak tartják, hogy a gyakorlatot biztosító intézmények mellett még szélesebb spektrumba engedjünk bepillantást. Így kerülhetett sor arra, hogy a hallgatók betekintést nyertek az egészségügyi intézményekben folyó szakmai munkákba is. Ennek érdekében 2012-ben egy olyan megállapodás kötöttet a Kaposi Mór Oktató Kórház és a Kaposvári Egyetem Gyógypedagógiai Intézete között – Takács István intézetvezető közreműködésével –, melynek keretén belül a hallgatóinkat két osztály fogadja önkéntes munka keretén belül: a Csecsemő- és Gyermeosztály és a Pszichiátriai Osztály.

A Csecsemő- és Gyermeosztályon a gyógypedagógus-hallgatók gyakorlati ismereteket szerezhetnek a gyerekekkel való kapcsolatteremtés és kapcsolattartás professzionális szabályairól és kereteiről; a betegségekkel járó nonspecifikus hatásmechanizmusokról; valamint a gyerekek játéktevékenységeinek strukturálásáról, vezetéséről akár kétszemélyes, akár kiscsoportos szituációban. Munkájuk révén az osztályon fekvő gyermekek esetében csökken a kórházi tartózkodással (betegséggel, szeparációs helyzettel kapcsolatos) feszültség mértéke, a szabad játék pedig alkalmas az esetleges regresszió oldására, a tapasztalatok feldolgozására.

A Pszichiátriai Osztályon pedig a hallgatók betekintést nyerhetnek – az osztályon dolgozók szupervíziója, irányítása mellett – a konkrét terápiás csoportok működésébe,

ben, – és mindkettőt kísérheti a fogyatékosok sikeres integrációjának eszméje.

¹³ Szekeres, Ágota – Perlusz, Andrea – Takács, István 2012: „...egy ideális világban csak így szabadna tanítani...” Gyógypedagógusok véleménye az integrációval kapcsolatban. in Zászkaliczky, Péter (szerk.) *A társadalmi és iskolai integráció feltételrendszere és körlátai*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 201-227.o.

képet kaphatnak a pszichiátriai megbetegedések tüneteiről, valamint a professzionális segítő kapcsolat szakmai szabályairól. Ehhez a gyakorlathoz a 2012/13-as tanév második félévétől egy propedeutikai felkészítő is tartozik, amelyet jelenleg a Pszichiátriai Osztály főorvosa, Dr. Somoskövi Csilla tart a hallgatóknak pár alkalommal, majd ezt követően, egyénileg mérlegelve csatlakozhatnak egy-egy csoport munkájához.

A kórházi önkéntes munka a felsőoktatás ritmusához igazodva félévenként szerveződik, s egy-egy félévre heti rendszerességű elfoglaltságot jelent a hallgatóknak. A Csecsemő- és Gyermeosztályon már az első évfolyam második félévétől megjelenhetnek a hallgatók, a Pszichiátriai Osztályon végezhető tevékenység viszont csak a másodiktól nyitott a számukra. Egy-egy hallgató saját döntése mentén több féléven keresztül is folytathat kórházi önkéntes munkát.

A kórházi önkéntes munka lehetőségét igénybe vevő hallgatók létszáma az alábbiak szerint alakult az elmúlt években:

- 2011/12 2. félév: 27 hallgató (másod- és harmadévesek),
- 2012/13 2. félév: 11 hallgató (első-, másod- és harmadévesek),
- 2013/14 1. félév: 7 hallgató (másod-, harmadévesek),
- 2014/15 1. félév: 28 hallgató (másod-, harmadévesek).

Mint látható, a negyedévesek már nem vállalnak kórházi önkéntes munkát, ebben feltehetően szerepet játszanak növekvő tantervi terheik (szakmai gyakorlat, szakdolgozat). A résztvevők létszámának ingadozása egyrészt függ az egyes évfolyamok nagyságától, másrészt pedig hatással van rá a kar megnövekedett számú önkéntes munka kínálata (pl. korrepetálási lehetőségek). Továbbá – ahogy alább a hallgatói beszámolókból is látjuk – az intézet, vagy akár a kar által szervezett önkéntes munkát nem vállaló hallgató nem feltétlenül marad távol az önkéntességtől. Többen saját kezdeményezésük mentén, vagy más szervezeteken (pl. Bátor Tábor) keresztül folytatják.

A Kaposi Mór Oktató Kórház és a Kaposvári Egyetem együttműködése a Mosdóson található Gyermekepulmonológiai Osztályra is kiterjedt.

Az intézet oktatói fontosnak tartották, hogy a szakma iránti érzékenyítés több területre is kiterjedjen, rámutatva a gyógypedagógia és gyógypedagógiai munka sokszínűségére. A 2013-as tanév második felétől hallgatóink egy kurzushoz kapcsolódva jutottak el a gyermekepulmonológiai osztályra. A szorgalmi időszakban heti egy alkalommal 4-4 fő, a másodéves hallgatók pedagógiai és gyógypedagógiai segítő munkát végeznek, míg a harmad- és negyedéves hallgatók egyéni fejlesztést, tanulássegítést.

- 2013/14. 2. félév: 36 fő (harmad- és negyedévesek)
- 2014/15. 1. félév: 32 fő (harmad- és negyedévesek)
- 2014/15. 2. félév: 32 fő (másod- és harmadévesek)

2014 decemberében saját kezdeményezésükre gyűjtést, „Cipősdoboz akciót” szerveztek, hogy hozzájárulhassanak az általuk megismert gyerekek kórházi karácsonyához. Azt gondoljuk, hogy a hasonló hallgatói aktivitások létrejöttéhez hozzá tud járulni az intézményi szinten támogatott önkéntesség mintája, az oktatók által is képviselt szellemiség.

Az alábbi hallgatói szövegrészlet azt mutatja be, hogyan válhat a kórházban végzett önkéntes munka hosszú távú gyakorlattá:

“Egy segítő szakmát tanulva nagyon fontosnak érzem önkéntes munkákban kipróbálni magam. Erre már számos helyen és módon nyílt lehetőségem. Fél éven keresztül beleláthattam és belefolyhattam egy pszichiátriai osztály munká-

jába. Megismerkedhettem a kezeltekkel, részt vehettem a foglalkozásokon, ezen kívül a betegek szabadidős kreatív tevékenységét felügyelhettem. Ezután a kórház csecsemő- és gyermekosztályán végeztem önkéntes munkát három éven keresztül. Fél évet az egyetem támogatásával a kisbetegek különböző szabadidős, játékos tevékenységeit irányíthattam. Ezután a K&H Gyógyvarázs programhoz csatlakoztam, mely során a gyermekeknek meséket olvashattam, beszélgethettem velük. Ez alatt a három év alatt beleláthattam a gyerekek hozzáállásába, gondolkodásmódjába a betegségükkel kapcsolatban, megtanultam segíteni nekik feldolgozni azt, hogy egy időt kórházban kell tölteniük, illetve megtanultam a megfelelő módon közeledni hozzájuk.

Két éve önkéntesként dolgozom a Bátor Táborban. Ez a tábor élményterápiás programokat nyújt daganatos és krónikus betegségekkel küzdő gyermekek részére. A táborban kézműves cimboraként vagyok jelen, a gyerekek kézműves foglalkozásait vezetem. A tábor a terápiás rekreáció módszerével dolgozik, mely jótékony hatással van a gyerekekre, a környezetükre, családjukra és az önkéntesekre, cimborákra is.“

4. Önkéntesség a civil szervezeteknél

A Gyógypedagógiai Intézet munkatársai jelentősnek tartják azt a lehetőséget, melynek során a gyógypedagógus hallgatók nem állami fenntartású fogyatékosokat ellátó intézményekbe is tapasztalatot szerezzenek. Ezt a lehetőséget a 2013/14-es tanévtől biztosítjuk, egy kurzus keretén belül, az elsőéves hallgatók számára.

Két olyan intézménnyel kötött a Kaposvári Egyetem megállapodási szerződést, ahol súlyos és halmozottan fogyatékos gyermekeket és fiatalokat látnak el, az egyik a Gyöngyfa Napközi Otthon, a másik a Napsugár Rehabilitációs és Habilitációs Központ. Hallgatóink az érzékenyítés során megismerkednek az intézményekkel: a fiatalokkal, az ellátási lehetőségekkel, a szakemberekkel.

Ezt a lehetőséget az első éves hallgatóinknak kínáljuk fel. A nappali tagozatos hallgatók mind a két intézményt meglátogatják, de a levelezős hallgatóinknak is biztosítjuk, hogy az egyik intézményt szervezett keretek között megleljék.

A felsőbb éves hallgatók már önkéntesként térnek vissza az intézményekbe, ahol a napi segítségen kívül aktívan együttműködnek szabadidős programok, ünnepek, közösségi napok megszervezésében.

Míndez hozzájárul a hallgatók szemléletmód váltásához, a módszertani kultúra bővítéséhez. Rávilágít a gyógypedagógiai és a gyógypedagóguslét sokszínűségére. Irányt mutat arra vonatkozóan, hogy miként kell kialakítani a kapcsolatot gyógypedagógus hallgatóknak az intézmények dolgozóival, külső szakemberekkel, a szülőkkel, továbbá bővülő szakmai együttműködést biztosít a Gyógypedagógiai Intézet dolgozóinak számára is.

A hallgatói reflexiók igazolják, hogy az érzékenyítés a pályaidentitás és a szemléletmód kialakítás szempontjából, majd az önkéntesség vállalásának motivációjaként is meghatározó:

„Nagyon köszönöm a lehetőséget, hogy rövid bepillantást nyerhettem a Napsugár Gyógypedagógiai Módszertani Központ életébe. Számomra hasznos volt az itt eltöltött idő, mivel másként tekintek ezekre az emberekre, a velük való

kapcsolat lehetőségére. Bátrabban viszonyulok hozzájuk. Úgy gondolom, nem csak a gyógypedagógus hallgatóknak, hanem minden diáknak és pedagógusnak hasznára válna egy ilyen, vagy hasonló jellegű intézménylátogatási lehetőség.“

„Matyi beleült az ölembe és onnan figyelt, számomra ez nagyon jó érzés volt, és az egész napi hangulatomat is meghatározta. Talán ez a kis történet is igazolja azt, hogy most már biztosan tudom, jó helyen vagyok!“

„Először találkoztam ilyen közvetlenül fogyatékos gyerekekkel. Lenyűgözött, hogy az ott dolgozók mekkora türelemmel és szeretettel fordultak hozzájuk. A Napsugárban tapasztaltam megerősíteteket abban, hogy szeretnék én is ebben a világban dolgozni, szeretnék én is betekinteni a világukba, nap mint nap feltöltődni általuk.

Volt egy megindító jelenet számomra. Az intézménylátogatás egészét halk babasírás kísérte. Dévény módszert alkalmaztak épp egy pici babán. Egyetlen pillanatra lestem be az ajtón, csak annyit láttam, hogy a terapeuta óvatosan masszírozza a babát, az édesanyja pedig közben simogatja, jelenlétével nyugtatja. Magában a látványban nem volt semmi megrázó. De a tudat, hogy szegény kisbaba fájdalmat él át, és mindezt keserves sírással, nyöszörgéssel jelzi, ez már nem esett jól a lelkemnek. Ezzel kapcsolatban arra ébresztett rá az intézménylátogatás, hogy sokat kell még erősödnöm lelkileg, hogy a munkámat majd teljes profizmussal tudjam végezni.“

„...Bár nagy kétségeim soha nem voltak afelől, hogy tényleg ezt szeretném tanulni, de az intézménylátogatások közelebb vittek ahhoz, hogy még jobban megbizonyosodjak arról, hogy igenis ezt szeretném.“

5. Az önkéntesség pozitív hatásai a szakmához való kapcsolódás szempontjából

Az önkéntesség meghatározására jelen tanulmány nem tér ki, azonban megállapítható, hogy a hallgatók tevékenysége a fogalom definiált jegyeinek teljes mértékben eleget tesz.

Ezek a következők :

- anyagi ellenszolgáltatás nélküli (jelen esetben kredit valamint érdemjegy nélküli),
- mások számára végzett, segítő célú,
- nem kötelező jellegű, önként, szabad elhatározásból és szabad akaratból vállalt,
- belső vagy külső (instrumentális, de nem anyagi) motivációjú tevékenység.

Megállapítható, hogy az önkéntes munka keretében végzett szakmai tevékenység, illetve annak irányított feldolgozása nyomán nemcsak a hallgatók elméleti és gyakorlati tapasztalata nő választott pályájukkal kapcsolatban, de formálódik a szakmához való viszonyulásuk is. A hallgató konkrét helyzetekben mérlegelheti, hogyan tud válaszolni a szakmai kihívásokra, mennyire felelnek meg személyes elvárásainak, képességeinek a szakma által nyújtott élmények. Az önkéntes tevékenységek során szerzett sikerélmények támogatják a szakmához való pozitív viszonyulását, megalapozhatják a szakmai önbizalmát, „gyógypedagógusság-tudatát”. Olyan készségek, kompetenciák birtokába juthatnak, amelyek segítségével eredményesebb szakemberré válnak, és nő az elhelyezkedési esélyük.

Zárásként pedig álljon itt két idézet, mely a gyógypedagógussá válás, azaz a pályaidentifikáció szempontjából világít rá e tevékenység fontosságára:

„Úgy gondolom, az én gyógypedagógusság élményemet sok szintéren határozza meg ez az önkéntes év. Jó alapokat ad ahhoz, hogy elsajátítsak olyan attitűdöket és képességeket a későbbi munkámhoz, vagy legalábbis egy kis részét, amik hasznosak lehetnek a munkám során. Mint az alázat, a türelem, kreativitás, tisztelet.“

„...Nagy jelentőségűek voltak a tanulmányaim alatt végzett gyakorlatok és önkéntes munkák is. Az önkéntes munkák jól illusztrálták a gyógypedagógia adta lehetőségek sokféleségét, szélesítették a látókörömet (pszichiátria, napközi otthon, rendezvények), illetve lehetőséget adtak, hogy magam fogalmazzam meg, számomra mi a gyógypedagógia, miért vagyok itt, és ez mindig segített átlátni, hogy hol tartok a saját személyes utamban.“

Felhasznált irodalom

- Bánfalvy, Csaba 2008: *Az integrációs cunami*. Tanulmányok a fogyatékos emberek... , Budapest: ELTE Eötvös Kiadó Kft.
- Erikson, E. H. 1968: *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Fényes, Hajnalka – Kiss, Gabriella 2011. Az önkéntesség szociológiája. *Kultúra és Közösség* 2011/1 IV. folyam II. évfolyam 35-48. o.
- Gordosné Szabó, Anna 2010. 110 éves a gyógypedagógus-képzés Magyarországon. in *Gyógypedagógiai Szemle*, 2010/4. 317-332.o.
- Melgosa, J. 1987: Development and Validation of the Occupational Identity Scale. in *Journal of Adolescence*, 10. 385–397. o.
- Mesterházi, Zsuzsa 2001. A gyógypedagógiai nevelés mint terápia. in *Iskolakultúra*. 2001. 2. sz. 29-33.o.
- Ritoók, Magda 2008: *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás. Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Szalai, Katalin (megjelenés alatt) *Gyógypedagógus-hallgatók pályaidentitás-vizsgálata. Módszertani megfontolások a gyógypedagógus-képzéssel kapcsolatban*. TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 pályázat keretén belül
- Szekeres, Ágota – Perlusz, Andrea – Takács István 2012. „...egy ideális világban csak így szabadna tanítani...” Gyógypedagógusok véleménye az integrációval kapcsolatban. in Zászkaliczky, Péter (szerk.) *A társadalmi és iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 201-227.o.
- Szilágyi, Klára 2005. *A fiatalok és felnőttek pályaaorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei*. Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnevelési Intézet, Budapest: <http://mek.oszk.hu/06500/06515/06515.pdf> (2015.03.)

Az önkéntesség helye a felsőoktatásban

– a korrepetálás, mint önkéntes tevékenység megvalósulása a Kaposvári Egyetemen

Walter Imola Ágnes¹

Abstract **The Role of Volunteering in Higher Education – the Manifestation of Coaching as Volunteer Activity at Kaposvár University.** Since The International Year of Volunteers (2001), volunteering has gained significance in Hungary. Apart from being a decision made by the individual, its regulation has become a function of the government. According to the principle of Magyarországi Önkéntes Stratégia 2011-2020 (The Hungarian Strategy of Volunteering 2011-2020), it should be a goal of each individual to take part in volunteer activity. The above document makes volunteering compulsory for secondary school students. Although it is optional for adults, the document states that it should become part and parcel of teacher training until 2017. In order to achieve the full integration of volunteering into higher education, with other words to quantify it by making it measurable within the credit system, further provisions are needed which take into account the organization and management of higher education.

Keywords volunteering • participate • lifelong learning programme
adult learning

Jogi háttér

A társadalmi szerepvállalás előtérbe kerülése a 2005. évi LXXXVIII. Törvénynek² köszönhető, mely a Közérdekű önkéntes tevékenységet (Köt), mint követendő attitűdöt, valamint fiataloktól vállalandó feladatot tűzte ki célul, a különböző generációk számára eltérő funkcióval. A jogi háttér megalkotása szükséges volt, hogy jogi értelemben is státuszt adjon az önkéntesek számára, hogy számos anomáliát megszüntessen (költségtérítés adó- és járulékmentessége), valamint hozzájáruljon a hasznosság elismertségéhez társadalmi és egyéni szinten. A kötelező közösségi szolgálatot a középiskolák tanulói számára a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. Törvény³ szabályozta, melyben az érettségi bizonyítvány kiadását 50 óra önkéntes munkához köti. Sokan (pedagógusok és szülők) vitatják a rendelkezés szükségességét és formáját, célja mindenestre a szociális készségek fejlesztése, a társadalmi érzékenység erősítése, mely

¹ Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

E-mail: imolawalter@gmail.com

² 2005. évi LXXXVIII. törvény a közérdekű önkéntes tevékenységről.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0500088.TV (2014. 11. 13.)

³ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (2014. 11.13.)

bizonyítja, hogy az érettségiző fiatal nemcsak tantárgyi tudását, hanem személyiségét tekintve is érett a középiskolai tanulmányai befejezéséhez. A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet értelmében: 133. § (1) „Középiskolában meg kell szervezni a tanuló közösségi szolgálatának teljesítésével, dokumentálásával összefüggő feladatok ellátását. A tanuló osztályfőnöke vagy az ezzel a feladattal megbízott pedagógus a tanuló előmenetelét rögzítő dokumentumokban az iratkezelési szabályok megtartásával nyilvántartja és folyamatosan vezeti a közösségi szolgálattal összefüggő egyéni vagy csoportos tevékenységet, amely alapján az Nkt.-ban az érettségi bizonyítvány kiadásának feltételeként meghatározott ötven óra közösségi szolgálat elvégzése igazolható legkésőbb a tanuló érettségi bizonyítványa kiadásának időpontjára.”⁴

A Nemzeti Önkéntes Stratégia 2012–2020 elfogadásáról és a végrehajtásához szükséges középtávú feladatokról szóló 1068/2012. (III.20.) Korm. határozat szerint: „Az önkéntesség olyan tevékenység, amelyet a személy szabad akaratából, egyéni választása és motivációja alapján, a pénzügyi haszonszerzés szándéka nélkül végez más személy, személyek vagy a közösség javát szolgálva. Sajátos értékeket hordoz magában, amely megkülönbözteti a fizetett munkától. Önmagában jó és értékes, egy mód, mellyel képessé tehetjük a társadalom tagjait, hogy aktív szerepet vállaljanak mind tágabb földrajzi, mind szűkebb érdekközösségekben, mely egyidejűleg hasznos a támogatásra szorulóknak és az önkéntes munkát végzőknek is. Az önkéntesség az egyik eszköze az esélyegyenlőség fejlesztésének, hozzájárul a szegénység, a kirekesztődés csökkentéséhez és a foglalkoztatottság növeléséhez, segíthet a munkanélküliek munkaerőpiacra történő visszatéréséhez, de nem helyettesítheti a fizetett munkaerőt. Klasszikus értelemben véve az önkéntesség a közösségi gondoskodás, a társadalmi szolidaritás – s ezen belül a karitatív tevékenység – az emberiség fejlődésének alapértékei közé tartozik. Az önkéntességben juthat kifejezésre az állampolgári elkötelezettség és felelősségvállalás ösztársadalmi „rehabilitációja” mindazokért, akik a segítségnyújtás érintettjei. Ebből következik, hogy az önkéntes tevékenységvégezés olyan humán erőforrás, amely egyrészt hozzájárul társadalmunk erkölcsi, szociális, kulturális fejlődéséhez, másrészt a gazdaság – nemzeti jövedelemben mérhető – erősödéséhez.”⁵

Elméleti és történeti háttér

Az Európai Parlament és a Tanács 8 éve (2006. december 18-án) adta ki ajánlását az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK), melyek közül a hatodik, a szociális és állampolgári kompetencia megerősítéséhez járul hozzá Magyarországon a közösségi szolgálat bevezetése. A nemzeti önkéntesség fejlesztési stratégiáját tartalmazó dokumentum szerint: „a 14 éven felüli felnőtt lakosság majd 40%-a vesz részt – jellemzően csak alkalmanként – önkéntes tevékenységekben”. A 2017-ig elérendő célok közt szerepel, hogy az általános és középiskolák 50%-ában legyen lehetőség iskolarendszerben vagy mellette működő önkéntes programban való részvételre, a pedagógus-továbbképzés és az ifjúságsegítő-képzés részévé kell tenni az akkreditált önkéntes (tapasztalati tanuláshoz köthető) képzési tematikát. A Nemzeti

⁴ <http://kozossegi.ofi.hu/Contents/DownloadFile?url=%2FUploads%2FDocuments%2F5ce152c2-0247-4101-8fde-0fc50bca5815.pdf&fileName=Seg%20A9dlet.pdf> (2014. 11. 13.)

⁵ Simonyi, István (EMMI) – Dr. Bodó, Márton (OFI) (szerk.) 2012.: *Segédlet az iskolai közösségi szolgálat megszervezéséhez*, Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma Oktatásért Felelős Államtitkársága 13. o.

önkéntes stratégia 2011–2020 szerint az Európai Unió 15 év feletti lakosságának átlagosan 22-23%-a kapcsolódik be önkéntes tevékenységekbe, Magyarországon még ehhez viszonyítva is alacsony a részvételi arány (10–19%). Az önkéntesség sem kezeli önmagában az esélyek egyenlőtlenségét, elsősorban magasan iskolázott, családos, magas jövedelmi színvonalon élők privilégiuma. Szintén e kutatás végkövetkeztetése, hogy a fiatalok és az idősebb korosztály is alulreprezentáltak az önkéntesek között, a legtöbben a 31-40 közötti korosztályból végeznek ilyen tevékenységet.⁶

Az önkéntes tevékenység négy legfontosabb jellemzője:

- „- saját elhatározáson alapul, semmiféle külső kényszerítő hatás nem érvényesülhet
- közvetlen anyagi juttatás nem jár érte (bár az önkéntes kiadásai megtéríthetőek)
- a szűkebb értelemben vett családi és baráti körön kívül zajlik
- a közösség számára hasznos, a közjót szolgálja.”⁷

Az önkéntesség fejlesztésének különböző lépéseit Magyarországon az elmúlt 6 évben többnyire a civil szervezetek generálták, bár a kezdetektől jó együttműködés volt a civil és a kormányzati oldal között. A 2001-es év során kialakult civil együttműködésnek köszönhetően a Nemzetközi Év (a 2001-es évet az ENSZ 123 tagország támogatása mellett, az Önkéntesek Nemzetközi Évének jelölte ki 1997-ben)⁸ során, a sokasodó feladatok láttán döntöttek úgy szervezetek, hogy egy új szervezetre van szükség. Az Önkéntes Központ Alapítvány (ÖKA), több más szervezet és civil kezdeményezés mellett, az elmúlt évek során aktívan részt vállalt a hazai civil szektor fejlesztésében. Az elfogadott önkéntes törvény, a kormányzati civil stratégia önkéntességre vonatkozó részekkel való kiegészítése, valamint az ÖTLET program (pályakezdő munkakereső fiatalok számára nyújt önkéntesként hosszú távú elhelyezkedési és készségfejlesztési lehetőséget), mind ennek a sikeres együttműködésnek az eredményei.⁹

A stratégia megvalósítása nyomán megvalósítandó eredmények 2017-ig:

- A felnőtt lakosság 40%-a helyett 60%-a vegyen részt önkéntes tevékenységben.
- A szervezetekben rendszeresen tevékenykedők aránya a felnőtt lakosság körében érje el a 25%-ot.
- Minden megyében és Budapesten működjön önálló szervezeti státusszal rendelkező önkéntes központ.
- Az állami fenntartású (szociális, egészségügyi, kulturális stb.) intézmények 25%-ában létezen önkéntes program.
- Az általános- és középiskolák 50%-ában legyen lehetőség iskolarendszerben, vagy mellette működő önkéntes programban való részvételre.
- A felsőoktatási intézményekben 50%-ában kreditpontként legyen elszámolható a szervezett keretek között végzett önkéntes tevékenység.
- A fiatalok 5%-a vegyen részt 30 éves koráig hosszú távú önkéntes programban az országhatárainkon belül, vagy kívül.
- Éves szinten legalább 150 embert külföldre juttató nemzetközi önkéntes program működjön.

⁶ Dr. Czike, Klára – F. Tóth, András 2006: *A Magyarországi Önkéntesség Fejlesztési Stratégiája*, Budapest: Önkéntes Központ Alapítvány 2-5., 14. 29-30.o. 2.o.

⁷ U.o. 3-4.o.

⁸ Declaration of 2001 as International Year of Volunteers 1997. 11. 20. <http://www.worldvolunteerweb.org/resources/policy-documents/united-nations/doc/declaration-of-2001-as.html> (2014. december 8.)

⁹ Czike – F. Tóth, 2006. 2. o.

- A vállalatok 30%-a működtessen vállalati önkéntes programot, a cég adományozási stratégiájához illeszkedve.
- Évente minimum egyszer az önkéntesek nemzetközi napján, államfői szinten ismerjék el az önkéntesek által végzett tevékenységek értékét különféle kategóriákban.
- 3 évente reprezentatív kutatás számoljon be az önkéntesség hazai fejlődéséről.
- Az önkéntesség társadalmi hasznát a GDP számításánál, mind a KSH, mind a Pénzügyminisztérium vegye figyelembe. A népszámlálási kérdőívnek legyen része az önkéntességgel kapcsolatos kérdéskör.
- Legyen külön felelőse (kormány megbízottja) az önkéntesség ügyének.
- Minden érintett tárca alkossa meg önálló, az önkéntesség fejlesztésére vonatkozó stratégiáját, az általa irányított ágazatra vonatkozóan.

A települések 10%-án legyen valamilyen önkéntes információs pont, vagy központ.¹⁰

Az ÖKA az általa 2004-ben elindított Önkéntes Központ Hálózat (ÖKH) belül továbbra is szakmai vezető szerepet kíván betölteni. Az ÖKH-n túl további szakmai hálózatok megerősítése is fontos. Ilyen az ÖTLET program, az önkéntes menedzserképzők hálózata és más, a jövőben kialakuló szakmai hálózatok az önkéntesség területén belül, mint az önkéntes programot megvalósító szociális, egészségügyi, kulturális intézmények, a vállalati önkéntes programokat szervezők köre, valamint a felsőoktatási intézmények.¹¹

A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Szakkollégiumának pedagógusképzéshez kapcsolódó önkéntes korrepetálói munkájának rövid története

2013 májusában Pandur Csilla, a MMSz dél-dunántúli régiójának mentora és szakértője, Dr. Podráczky Judit, a Kaposvári Egyetem Pedagógia Karának Dékánja és Szabó Zoltánné Kudomrák Zsuzsanna, a Kaposvári Kodály Zoltán Központi Általános Iskola igazgatója aláírta azt a háromoldalú együttműködési szerződést, amely egy hosszú távú, több szálon futó és megvalósuló kooperáció előszobájaként új lehetőségeket nyit a résztvevők számára. Az önkéntes munka kiterjed az együttműködő iskolákban a rászoruló gyermekek korrepetálására, mentorálására, adománygyűjtésre és ételosztásra, valamint az ún. kitelepülések alkalmával iskolákban, illetve különböző vidéki helyszíneken a játszóbuszokon megvalósuló közös játékokra. Mindezen feladatokat a MMSz részéről Révai Kata, a kadarkúti kistérség animátora, kapcsolattartó és Horváth László, a kadarkúti kistérség regionális koordinátora irányítja. A gyermekekkel a közvetlen kapcsolatot a Kaposvári Kodály Zoltán Központi Általános Iskola gyermekvédelmi koordinátora tartja. 2013 tavaszától így a Magyar Máltai Szeretetszolgálat (MMSz) égisze alatt, a „Kistérségi gyerekesélyek” program keretében a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Szakkollégiumában (CsVMSz) részt vevő, pedagógusjelölt hallgatók becsatlakoztak a tanulási és/vagy beilleszkedési nehézségekkel küzdő diákok felzárkóztatásába, önkéntes munka keretén belül. A korrepetálásban való segítségnyújtás igénye előzetesen az akkori gyermek-és ifjúságvédelmi szakemberben merült fel, aki a MMSz koordinátorát felkeresve, majd vele együtt ötletelve szervezték meg a további együttműködési lehetőségeket. A tanító és a gyógypedagógia szakos hallgatók korrepetálják az

¹⁰ U.o. 10.o.

¹¹ U.o. 29-30.o.

együttműködő iskolák növendékeit, míg az óvodapedagógusoknak a mobil játszótér ún. játszóbuszain nyílik lehetősége arra, hogy olyan segítő hálóként fogják körül a gyermekeket, amely eddigi életükből hiányzott. A biztonságos tanulási légkör kialakítása és a mentori tevékenység megvalósítása mellett a hallgatók kipróbálhatják magukat és fejleszthetik problémamegoldó valamint kreatív gondolkodásukat a szakmai kihívások széles skáláján, amelyet érzékenyítő tréningek szervezésével teszünk számukra könnyebben feldolgozhatóvá.

A második évre tendenciaszerűen érezhető volt, hogy egyre nőtt az érdeklődés a hasznos munkavégzés, a szabadidő hasznos eltöltése iránt a hallgatók körében. Közülük néhányan a kezdetektől a korrepetálók csapatához tartoznak, ők egyre több, akár 3-4 gyermek segítségét is végzik egyszerre, míg az újak mindig párban dolgoznak, és 1-1 kis tanítvánnyal kezdik meg a közös munkát. A Kinizsi Lakótelepi Tagiskolában nemcsak tanulássegítés folyik, hanem mazsorett táncsoport is alakult egy hallgató irányításával, melyet az iskola új mazsorett botok beszerzésével támogatott. Az intézmény vezetése nagy örömmel fogadta a hallgatókat, a közös munka megkönnyítése érdekében az iskolában elérhető módszertani fejlesztő eszközöket is a rendelkezésükre bocsátották.

A hallgatók mentális támogatását érzékenyítő tréningek segítik, melyeket egy félévben 4 alkalommal, azaz havonta hívtak össze. Bevezetésre került a Magyar Máltai Szeretetszolgálat támogatásával az „informális érzékenyítő tréning” alkalom, amely szerint egy félévben legalább egyszer közös informális összejövetelre van lehetősége a hallgatóknak, mely során megoszthatják élményeiket a többiekkel, amelyből mindenki építkezhet a jövőbeli kérdések könnyebb áthidalása érdekében. A közösséghez tartozás érzését erősítik a névre szóló egyen polók is, melyet szintén a MMSz készíttetett a hallgatók számára.

A korrepetálás mellett több akcióprogramban is részt vettek a hallgatók, mint a kaposvári szupermarketekben megvalósult tartós élelmiszergyűjtő „Adni öröm” akció, vagy a „Legyél angyal Te is valaki Karácsonyán” elnevezésű program. Utóbbi keretén belül megunt, vagy erre a célra vásárolt játékokat lehetett leadni, melyeket Magyar-mecskére jutott el a Szeretetszolgálat, ahol nem ismerik a karácsonyi ünnepet ajándékozási alkalomként, náluk a fa alá még sosem került meglepetés, sőt néhány helyre még fa sem.

Az önkéntes munkában jelenleg együttműködő iskolák: a Toldi Lakótelepi és a Gárdonyi Géza Tagiskola, valamint a Zita Speciális Gyermekegkötő, a Kinizsi Tagiskola és a Kodály Zoltán Központi Általános Iskola.

„...az önkéntesek bevonásával eredményesebb jövőt tudunk elérni minden önkéntes tevékenységben. A Máltának van erre egy csoportja Kaposváron, amely csak frissítésre vár.”¹²

Az önkéntes tevékenységet vállaló hallgatók előnyei a Kaposvári Egyetem

Fontos kérdés a hallgatók számára, hogy a sok hivatalos és tanulmányi elfoglaltságuk mellett, a segíteni akaráson és a humanitárius gondolatokon túl, milyen motiváló tényezőket lehet az önkéntes tevékenységek mögé állítani. Az első motívum mindenképpen a lelkesedés és hivatástudat, amely egy pályakezdő pedagógus életében központi helyet kell, hogy elfoglaljon, azaz a facilitátor szerep gyakorlására való hajlandóság,

¹² Révai Kata, a kadarkúti kistérség animátorával készített interjú alapján (2014. december 10.)

míserint segíthet a rászoruló gyerekeknek felzárkózni a tanulásban, a személyiségük fejlesztésében és a szocializációjukban. Nem utolsó sorban gyakorlatot szerezhethet a fejlődésében többlettámogatást igénylő gyermekek háttértámogatásában, fejlesztésében. Lényeges megjegyezni, hogy minden tevékenységük végzéséhez, az esetleges elakadásukkor vagy kérdéseik megválaszolásához azonnali segítséget vehetnek igénybe a szeretetszolgálat munkatársaitól, a gyermekvédelmi felelős pedagógustól, illetve az egyetemi mentortanártól is a módszertanilag beépített támogatásokon kívül (szenzitivitás tréning, egyéni konzultáció, önkéntes partner, informális érzékenyítő tréning). Motivációt jelenthet még az a tény, hogy a MMSz szervezésében több, kizárólag az önkéntesek számára nyitott rendezvényen is részt vehetnek a jelentkezők, valamint tagjai lehetnek egy jó csapatnak, melynek nemcsak célja és eszközei, hanem végeredménye is egyre inkább kivívja elismertségét. Külső motívumként beépült a referencia adása, a megszerzett gyakorlat igazolása azon résztvevőknek, akik legalább egy féléven keresztül hasznos és aktív tagjai voltak az önkéntes csoportnak, amit később egy munkahelyre való felvételi során felmutathat, és ezzel felvételét, pozícióját megerősítheti. A jövőbeli tervek között szerepel a központi stratégia részeként is (1. 2. alfejezet), hogy az önkéntes tevékenység végzésének legyen kreditértéke és legyen beszámítható a kötelezően teljesítendő kreditek és gyakorlatok sorába.

A korrepetálás, mint önkéntes tevékenység végzése kapcsán felmerülő jövőbeli tervek és kilátások

2001 óta került Magyarországon is az érdeklődés középpontjába az önkéntesség kérdése. Egyre több kutatás mind szélesebb perspektívából igyekszik rávilágítani e tevékenység jelentőségére. A pedagógusképzésben kiemelten fontos szerephez kell jutnia felmenő rendszerben, központi rendelkezések megvalósítása révén a 2017-es év végéig (1. 2. alfejezet). A korrepetálás ezen belül kiemelt szerephez kell, hogy jusson, hiszen a választható funkciók közül ez kapcsolódik leginkább a tanítók és óvodapedagógusok majdani munkavégzéséhez. A jövőben kutatómunkát igényel néhány kérdés, mint: a korrepetálás módszertani kérdései és eszközei, a fejlődésükben többlettámogatást igénylő gyermekekkel való munka szakmai dilemmái, a tanórán kívüli nevelés nehézségei, a szülővel való együttműködést támogató légkör és attitűd megteremtése, valamint az egyéni fejlesztés megvalósíthatóságának problémái az iskolában. A felsorolás nem teljes, hosszan lehetne még sorolni a megválaszolásra váró szakmódszertani és szervezési vezetéslelektani, valamint egyéb komplex szakmai kihívások sorát.

A jövőben törekedni kell a felsőoktatási intézményekben arra, hogy az önkéntesség nagyobb teret és támogatást kapjon, valamint rendszerszemléletbe ágyazott stratégia mentén valósuljanak meg önkéntes tevékenységek. A hallgatók nagy része fiatal felnőttként nem látja be e munka szükségességét, létjogosultságát, vállalásának perspektivikus lehetőségeit. Azonnal hasznosítható tudást és eredményeket, valamint megtérülést várnak minden cselekvésük és aktivitásuk után. Az önkéntesség nem esik egybe a felsőoktatás tanulmányi rendszerével, azaz merőben más attitűdöt és motivációt, valamint hajlandóságot igényel, így az oktatók, mentortanárok és az oktatás szervezőinek és döntéshozóinak feladata, hogy egy jól működő stratégia részeként beépítse a tanulmányi teljesítések rangsorába. Fontos kérdés a hálózatban gondolkodás, az együttműködések szélesítése partnerintézmények, valamint leendő munkahelyek keresésével, a velük való folyamatos kapcsolattartással és igényeikre reagáló, azokat követő elméleti és gyakor-

lati felkészítéssel.

“A mindennapi élet majdnem minden területét - a közösséget, amelyben élünk, a fizikai környezetet, a szórakozást és a szabadidő hasznos eltöltését, munkahelyeinket, a diplomákat, iskoláinkat, és kórházainkat – támogatják önkéntesek. Az önkéntesek tevékenységükön keresztül szintén élvezik e támogatások eredményeit. Az önkéntesség ugyanis a személyes fejlődés és teljesítmény élményét adja, lehetőséget barátok szerzésére, új kapcsolatok építésére, készségfejlesztésre és új kihívásokkal való szembenézésre. Bár az önkéntesség az egyén cselekvése, a kormánzatnak fontos szerepe van abban, hogy biztosítsa azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik az önkéntesség zavartalan gyarapodását, fejlődését.” (Margaret Curran, közösségek minisztere, Skócia)¹³

Felhasznált irodalom

- Dr. Czike, Klára – F. Tóth, András 2006: *A Magyarországi Önkéntesség Fejlesztési Stratégiája*, Budapest: Önkéntes Központ Alapítvány 2-5., 14., 29-30. oldal (http://www.cev.be/Documents/CEVManifesto_HU.pdf)
<http://kozossegi.ofi.hu/Contents/DownloadFile?url=%2FUploads%2FDocuments%2F-5ce152c2-0247-4101-8fde-0fc50bca5815.pdf&fileName=Seg%C3%A9dlet.pdf> (2014. november 13.)
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0500088.TV (2014. november 13.)
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (2014. november 13.)
 Révai Kata, a kadarkúti kistérség animátorával készített interjú alapján (2014. december 10.)
 Simonyi, István (EMMI)- Dr. Bodó, Márton (OFI) (szerk.) 2012.: *Segédlet az iskolai közösségi szolgálat megszervezéséhez*, Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma Oktatásért Felelős Államtitkársága.
 Declaration of 2001 as International Year of Volunteers 1997. 11. 20. <http://www.worldvolunteerweb.org/resources/policy-documents/united-nations/doc/declaration-of-2001-as.html> (2014. december 8.)

¹³ Czike – F. Tóth, 2006. 3. o.

A tanodahálózat szerepe és lehetőségei a hátrányos helyzetű gyermekek tehetséggondozásában

Nagyné Árgány Brigitta¹

Abstract **The Role and Possibilities of Study Hall Network in Talent Support of Disadvantaged Children.** Research of the last few years in education pointed out that Hungarian educational system increases and reproduces social inequality. We can carry on struggling with this phenomenon by programs that concentrate on the primary and secondary school years having the child-centered and competence-based education not only indoor but outdoor school activities in sight. Within the framework of the National Development Plan, the application system of Hungary since 2004, we can find opportunities to support social enterprises which have become known as the study hall („Tanoda”) program. These types of projects mainly aimed at helping the „Roma” minority children continue to learn and integrate them successfully into society. The present study introduces the connection between grades of education and employment in Hungary. It also deals with a possible long-term solution of this question focusing on study hall programs besides the main role of these programs in Hungarian education and in the education of talented children. Kaposvár University initiates a complex program which deals with gifted children at a social disadvantage from 3 to 6 classes. The present study also shows the central elements of this alternative program connected with a study hall project and also stresses the importance of the results of these organizations and the necessity to develop an informal/formal network.

Keywords network of study halls • gifted children at a social disadvantages
the main role of study halls in Hungarian education

1. Bevezető gondolatok

1.1. Foglalkoztatás és iskolázottság kapcsolata Magyarországon

A Nemzeti Fejlesztési Ügynökség 2012-es felhívását („Tematikus tanulmány-sorozat az EU2020-hoz kapcsolódóan – értékelési eredmények és szakpolitikai tervezés összekapcsolása szakpolitikai szakértők és gyakorlati szakemberek bevonásával”) követően hét tematikus és egy szintézistanulmány készült, melyek mindegyike széles körű dokumentumkeresésen és információgyűjtésen alapult. Az „Oktatás és élethosszig tartó tanulás” című tematikus tanulmány-sorozat bevezető gondolatai közt találjuk a következőket:

¹ Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Email: nagyne.brigitta@ke.hu

„Az Európai Bizottság a 2014-2020-as programozási időszak fő támogatási prioritásai között szerepel a foglalkoztatási szint növelése a gazdaságfejlesztési, foglalkoztatási, oktatási és társadalmi befogadási politikák révén. Ezen tágabb fejlesztési célon belül az oktatással kapcsolatos főbb célkitűzések között található többek közt a korai iskolaelhagyás elleni küzdelem, a kimaradók számára második esély biztosítása, a koragyerekkori nevelés fejlesztése, a hátrányos helyzetű diákok integrációja, a szakképzés minőségének javítása és a felsőoktatási részvétel növelése.”²

Magyarországon alacsony a foglalkoztatottság, a munkanélküliek és inaktívak aránya nemzetközi összehasonlításban rendkívül magas. Az elmúlt 30 év trendjeit értékelve, összességében megállapítható, hogy a körülbelül 35 %-os aluliskolázottsági arányból 30 év leforgása alatt 15 %-ot sikerült Magyarországnak ledolgoznia. Ennek a fejlődésnek azonban a 80 %-a (12 %-nyi csökkenés) esik az időszak első 15 évre. Az 1985 utáni időszakot a legteljesebb pangás jellemzi. E 15 év alatt mindössze 3 %-ot sikerült az alacsony iskolázottsági arányból az országnak lefaragnia. A magyar iskolarendszer tehát folyamatosan újratermeli a tartós munkanélküliség utánpótlási bázisát: a nagyon alacsony iskolázottságú népességet. Ezt az évről-évre újratermelő 20 %-nyi iskolázatlan tömeget a középfokú oktatás már csak úgy lenne képes felszívni, ha az alapfokú oktatás minőségileg radikálisan megújulna, és képes lenne hozzájuk kreatív módon eljuttatni a modern társadalomban való eligazodáshoz feltétlenül szükséges tudás minimumát. A lemaradás zöme abból adódik, hogy bajok vannak az alacsony iskolázottságú munkaerő foglalkoztatásával: az EU átlagához képest túl sokan vannak, és rosszabbul is foglalkoztathatók. A hazai iskolarendszer valódi nagy gondja nem a túlzott iskolai expanzió, hanem az alul levők krónikus iskolázatlansága. Sokan vannak az iskolázatlanok, és a gazdaság szerkezeti problémái miatt nehezen is foglalkoztathatók. Magyarország kirívóan nagy foglalkoztatási lemaradása döntően erre vezethető vissza – foglalja össze Kertesi Gábor és Varga Júlia a foglalkoztatás és az iskolázottság kapcsolatát egy tanulmányban.³ A hátrányos helyzetű csoportok foglalkoztathatóságát tekintve 2002 és 2012 közt „Magyarország jelentős forrásokat fordított hátrányos helyzetű csoportok foglalkoztathatóságának javítására, elsősorban a foglalkoztatási szolgálat intézményrendszerén, másodsorban a nonprofit szervezeteknek szóló pályázatok révén.”⁴ Ezek közt tartjuk számon a közfoglalkoztatáshoz kapcsolódó intézkedéseket, a komplex telepprogramokat és a szociális városrehabilitációt, valamint a szociális gazdaság, szociális vállalkozások fejlesztését. A korábbi megállapítások közül két lényeges momentum kapcsolható témánkhoz: a nagyon alacsony iskolázottságú né-

² Hajdu, Tamás – Mike, Károly 2013: *Oktatás és élethosszig tartó tanulás - a korábbi tapasztalatok és értékelési eredmények áttekintése*. „Tematikus tanulmány-sorozat EU 2020-hoz kapcsolódóan – értékelési eredmények és a szakpolitikai tervezés összekapcsolása szakpolitikai szakértők és gyakorlati szakemberek bevonásával” c. projekt keretében. VI. téma. Budapest, Készült a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség megbízásából. HÉTFA Elemző Központ. 3. o. http://palyazat.gov.hu/download/52429/Oktat%C3%A1s_%20%C3%A9s_%20%C3%A9lethosszig_tart%C3%B3_tanul%C3%A1s.pdf. (2014.09.05.)

³ Kertesi, Gábor. – Varga, Júlia 2005: Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. in *Közgazdasági Szemle*. LII. 7-8. sz. 633-662.o.

⁴ Hajdu, Gábor – Mike, Károly 2013.: *Szegénység és a társadalmi kirekesztés megoldása*. „Tematikus tanulmány-sorozat EU 2020-hoz kapcsolódóan – értékelési eredmények és a szakpolitikai tervezés összekapcsolása szakpolitikai szakértők és gyakorlati szakemberek bevonásával” c. projekt keretében. Budapest, Készült a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség megbízásából. HÉTFA Elemző Központ. 3. o. http://palyazat.gov.hu/download/52431/Szeg%C3%A9ny%C3%A9s_%20%C3%A9s_%20%C3%A1rsadalmi_kirekeszt%C3%A9s.pdf. (2015.06.22.)

pesség iskolarendszer általi folyamatos újratermelődése és az alapfokú oktatás radikális megújulásának szükségessége e kedvezőtlen folyamatok megállításában. A nagyon alacsony iskolázottságú népesség újratermelődése továbbá kapcsolatot mutat jelenlegi iskolarendszerünk társadalmi egyenlőtlenségeket növelő mibenlétével, mely hosszú távon negatívan hat a gazdasági növekedésre. „A nemzetközi szakirodalom szerint erős kapcsolati összefüggések mutathatók ki egy ország gazdasági ereje, társadalmi fejlődési potenciálja, illetve a társadalom minden tagja számára hozzáférhető és megfelelő minőségű oktatási rendszer között. Minél kisebbek az oktatási teljesítményben mért eredmények eltérései a társadalmilag előnyös, illetve hátrányos helyzetű csoportok között, annál nagyobb az ország gazdasági teljesítőképessége.”⁵

1.2 A szociokulturális környezet teljesítménybefolyásoló szerepe az oktatásban

Az elmúlt évtized és napjaink nevelés- és társadalomtudományi kutatásai kimutatták, hogy jelenlegi iskolarendszerünk növeli és újratermeli a társadalmi egyenlőtlenségeket. Vizsgálatok és oktatásstatisztikai adatok szerint az iskolában kudarcot valló, lemorzsolódó, leszakadó tanulók aránya nő, és a szociokulturális környezet teljesítménybefolyásoló szerepe már az óvodától kezdve magas. A „Jelentés a magyar közoktatásról 2006” című összefoglaló kiadvány olyan adatokkal szolgál, melyek számokban is kifejezik a családi háttér és az iskolai teljesítmény közötti erőteljes kapcsolatot. A 2000-ben végzett PISA-felmérés alapján az OECD-országok összességében a teljesítményt legnagyobb mértékben (50%) a tanulói jellemzők, legkisebb mértékben (mindössze 8%) az iskola által nem befolyásolható tényezők magyarázzák. A magyar közoktatás ettől jelentősen eltér: hazánkban az eredményességet leginkább a tanulók átlagos társadalmi háttere (a szülők iskolai végzettsége és egyéb családi háttérl jellemzők) (42%) magyarázza. Ez az adat főképp abból fakad, hogy a rendszer erősen szegregáló, így az iskola típusa és átlagos társadalmi háttere nagymértékben meghatározza, hogy milyen eredményt érnek el az adott intézménybe járó tanulók.⁶ „Magyarország azok közé az országok közé tartozik, ahol a tanulók szociális, gazdasági és kulturális háttere erőteljesen befolyásolja az eredményeiket. A gyengébb háttérű tanulók általában sokkal alacsonyabb eredményt érnek el, és sokkal kevesebb azoknak a tanulóknak az aránya, akik gyenge háttérük ellenére kiemelkedő teljesítményre képesek.”⁷ Más, további vizsgálatok is hasonló kapcsolatot tártak fel a családi háttér és a teljesítmény közt: „Az OECD-országok sorában Magyarországon a legerősebb a családi háttér és a teljesítmény közötti kapcsolat, a tanulók teljesítménye szórásnégyzetének 26%-a származik az ESCS-index különbségeiből.”⁸ A 2008 júliusában megjelent Zöld Könyv Bevezetőjének megállapításai is megerősítik és összefoglalják az eddigi kutatási eredményeket, és egyben arra utalnak, hogy a hatékony megoldások keresése egyre sürgetőbbé válik. E vitaanyagban szintén megfogalmazódik, hogy

⁵ Halász, Gábor - Lannert, Judit (szerk.) 2006. Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 377-378.o. <http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf>. (2013.05.04.)

⁶ U.o. 377-378.o.

⁷ Balázs, I. – Ostoric, L. – Szalay, B. – Szepesi, I. 2010.: *PISA 2009 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. 78.o. https://www.oktatasi.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi_nemzetkozi_meresek/pisa_pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf (2014.08.09.)

⁸ PISA 2009 (2010): Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában. Budapest: Oktatási Hivatal. 56.o.

Magyarországon működik a fejlett világ egyik leginkább szegregált közoktatási rendszere, ami a legkevésbé képes mérsékelni a társadalmi egyenlőtlenségekből fakadó induló különbségeket. Oktatási rendszerünk a legrosszabb gazdasági helyzetben lévő gyermekek százezrei számára konzerválja a hátrányokat. A legtöbb ilyen fiatalnak esélye sem lesz arra, hogy felnőttkorában tartós munkát találjon magának.⁹

A második irányvonalat tekintve szintén e kötet további fejezeteiből összegezzük azokat a gondolatokat, amelyek rávilágítanak az alapfokú oktatás megújulásának fontosságára. Nagy József véleménye szerint: „Az iskola nagyon kevés olyan tevékenységet kínál a tanuló számára, amely lehetővé tenné a különböző társas szerepek, az együttműködéshez szükséges szociális készségek elsajátítását.”¹⁰ Majd a későbbiekben kiemeli, hogy a tanulásra való készítés fejlesztése és a cselekvő-tevékeny tanulás alapvető feltételei a változásnak az iskola kezdő szakaszán. Havas Gábor írásában megfogalmazza, hogy a magyar közoktatási rendszer jelentősen felerősíti a társadalmi induló helyzetből adódó esélykülönbségeket, melyben a közoktatási rendszer végletes polarizáltsága, a szegregáció, a pedagógustársadalomnak a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos pedagógiai fatalizmusa és a középosztály azon szemlélete játszik fő szerepet, mely szerint gyermekeit nem kívánja olyan iskolákba járatni, ahol magas a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya. Hangsúlyozza, hogy a mélyszegénységben élők területi koncentrációja tovább erősíti az iskolai szegregációt. Így hiányoznak a tanulási motivációt erősítő minták is a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok gyermekei számára.

Az Európa 2020 stratégia céljai közt fogalmazza meg az iskolából kimaradók arányának 10% alá csökkentését. Így az Európai Bizottság a 2014-2020-as támogatási prioritások közt az egyik kiemelt feladat a foglalkoztatási szint növelése, melynek egyik lényeges eleme az oktatás terén a korai iskolaelhagyás elleni küzdelem.

2. A Tanoda-típusú programok létrejötte, társadalmi, oktatáspolitikai háttere

2.1 Hátrányos helyzetű gyermekek az oktatásban és az esélyegyenlőség

Említsünk először néhány adatot az előző évtized e témával kapcsolatos kutatásaiból!

Gazdasági szempontból (is) igen kedvezőtlen, hogy „Magyarországon a munkaképes korú roma férfiak 30,8%-a, a nők mindössze 17,5%-a foglalkoztatott. Minden harmadik cigány tanuló mindkét szülője munkanélküli.” – állapítja meg Gúti Erika egyik tanulmányában.¹¹ Ez szoros kapcsolatban áll azzal, hogy a roma/cigány és a nem roma/cigány gyerekek közt igen jelentős, drámai különbség van abban, hogy hány éves korban fejezik be az iskolát, illetve abban, hogy befejezik-e egyáltalán. A nem roma gyerekek 70%-a 14 éves korában, a későbbi életkorokban pedig elenyésző arányban végzi el az általános iskolát. A roma gyerekek esetében az évek keresztmetszetében azonban stabilan 10 százalékos körüli azok aránya, akik egyáltalán nem fejezik be az általános

⁹ Zöld Könyv 2008. július – Javaslatok a magyar közoktatás megújítására. <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/wiki/A%20Kerekasztal> (2009. 06.05.) 7-36. o.

¹⁰ U.o. 59.o.

¹¹ Gúti, Erika 2001: Romák az oktatásban. in Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás Iskolakultúra-könyvek 8. Pécs: Iskolakultúra, 54-64. o., 55.o.

iskolát. Munkaerő-piaci szempontból tehát az általános iskolát befejezett roma fiatalok összesen 15,6–22,1%-a jut be esélyt nyújtó középfokú képzésbe, míg a nem roma fiatalok esetén ez az arány 34,7–53,2%.¹²

E szomorú tényeken javítandó a szegénység és a társadalmi kirekesztés megoldására született programok közül kiemelendő a közmunkaprogram, melynek célja egyrészt a passzív segélyezéssel szembeni aktív foglalkoztatás erősítése, másrészt az, hogy a tartósan munkanélküliek a korábbiánál nagyobb mértékben vegyenek részt a közfoglalkoztatásban (pl.: Út a munkához program). A gyermekek felől nézve lényeges pont, hogy „a magyar Kormány az EU 2020 stratégia céljainak hazai megvalósítását szolgáló Nemzeti Reform Programjában vállalta, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányát az évtized végére 10%-ra csökkentse.”¹³ Mivel ennek sikeressége „közvetlenül javítja az egyének életésélyeit, foglalkoztathatóságukat, alkalmazkodóképességüket, a vonatkozó stratégia pedig közvetve járul hozzá a társadalmi szolidaritás, felzárkózás további erősítéséhez, a polarizálódás, a leszakadás és a szegénység elleni küzdelemhez.”¹⁴

A kérdést az esélyegyenlőség oldaláról közelítve az alábbi adatokkal szembesülünk: „A cigány gyerekek oktatási helyzete az utóbbi két évtizedben egyedül az általános iskola befejezése terén javult, a közép- és felsőfokú képzésben romlott. Az esélyegyenlőtlenségi indexekből kiderül, hogy „...egy cigány gyerekek ötvenszer kisebb esélye van arra, hogy befejezett középiskolai végzettséget szerezzen, és felsőoktatási intézménybe felvételizhessen, mint egy nem cigány gyerekeknek. ...Hiába viszonylag magas a nyolc osztályos végzettségük aránya, a nyolcosztályos végzettség értéke szinte semmivé foszlott, s szakiskolai vagy szakmunkás végzettséggel is sokszor a munkanélküliek táborát erősítik a cigány tanulók.”¹⁵ „... a cigány és nem cigány gyerekek között a legnyíltabb törés a középiskolai továbbtanulásnál áll be. 1994-ben a továbbtanuló nem cigány gyerekek száma a 16 éves korcsoportban 60 %, míg a cigány gyerekeké 6 % volt. Ez tízszeres esélykülönbséget jelent közöttük.”¹⁶

Több kutatás is arra az eredményre jutott, hogy a cigány népesség körében tehát az iskolázottság növelése jelentheti az egyetlen előre vivő utat a jelenlegi, sokszor kilátástalannak tűnő helyzetből. Hiszen „ha a gyerekek korán elhagyják az iskola-rendszert, jelentősen csökkennek az esélyeik arra, hogy integrálódhassanak a többségi társadalomba. A cigányok jövője nagyrészt attól függ, hogy az iskola, a közoktatási rendszer, a tantervek és maga a műhelyszintű tanítási gyakorlat milyen irányban fejlődik. A cigányok is kezdenek már úgy tekinteni az oktatásra, mint létük, s még inkább jövőjük kulcsfontosságú tényezőjére.”¹⁷ Láthattuk, hogy oktatási rendszerünk jelentősen felerősíti a gyermekek iskolai teljesítményében és későbbi boldogulásában a szülői szegénységéből, a kisteleplési létből, a családi iskolázottsági deficittekből származó

¹² Babusik, Ferenc 2003: Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. in Új Pedagógiai Szemle, 10. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00075/2003-10-ta-Babusik%20Kesoi.html> (2015.01.10.)

¹³ A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia. <http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%Bcl%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf> (2015. 07. 17.) 3. o

¹⁴ U.o. 4. o.

¹⁵ Kende, Ágnes 2001: A kudarcok okai. in Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás* Iskolakultúra-könyvek 8. Pécs: Iskolakultúra, 65-74. o. 65.o.

¹⁶ U.o. 68.o.

¹⁷ Forray R., Katalin – Hegedüs T., András 2003: *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Budapest: Oktatókutató Intézet Új Mandátum Könyvkiadó. 90.o.

hátrányokat.¹⁸ Mindezekre alapozva tehát megállapíthatjuk, hogy olyan intézkedésekre és programokra van szükség, melyek hatékonyan növelik az általános képességeket és készségeket, és csökkentik a korai iskolaelhagyás esélyét. Így, kapcsolódva az európai uniós fejlesztési prioritásokhoz a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó beavatkozások közül a Tanoda-típusú programokat kell megemlítenünk.

2.2 A tanodaprogram helye és alapkonceptiója e kontextusban

A Tanoda-típusú programok több mint tíz éve működnek Magyarországon. Ezek a kezdeményezések a magyar közoktatás által „elhanyagolt” tanulói réteg, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók támogatására jöttek létre, és a 90-es években civil szervezetek révén indultak el Magyarországon. Céljuk a hátrányos helyzetű gyerekek iskolán kívüli képzése, elsősorban felzárkóztatása. Az első szakasz után, amely elsősorban a helyi igényekre és szükségletekre fókuszált, 2004-2005-ben a HEFOP pályázatoknak köszönhetően számuk jelentősen növekedett. Indításukat és fenntartásukat a 2008-as és 2012-es TÁMOP pályázatok keretében is támogatták. A 2008-as TÁMOP pályázatok (TÁMOP-3.3.5/A-08/1. és TÁMOP-3.3.5/A-08/1/KMR) 58 projektet támogattak 1,23 milliárd forint értékben. A 2012-es TÁMOP-3.3.9.A-12/1 és TÁMOP-3.3.9.A-12/2 kiírások révén 66 pályázat 1,97 milliárd forintos támogatást kapott 2013. szeptemberéig. A 2012-es TÁMOP-ban megnövelt támogatás 150 tanoda működését tette lehetővé.¹⁹

A 2005-ben kiadott, a tanodák szervezését szolgáló módszertani segédanyag meghatározása értelmében a tanoda „olyan intézmény, amely iskolán kívüli foglalkozás keretében a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, közülük is főként a hátrányos megkülönböztetésük miatt még nehezebb helyzetben lévő romák iskolai sikerességét, továbbtanulását kívánja elősegíteni, ezáltal javítva későbbi esélyeiket a munkaerőpiacon való érvényesülésre és a társadalmi integrációra. A tanodai programok célul tűzték ki, hogy azokat a gyerekeket segítsék, akik számára ön-magában sem a család, sem az iskola nem tud megfelelő feltételeket kialakítani az iskolai sikerességhez és a továbbtanuláshoz.”²⁰ Főbb céljai: hozzájárulás az iskolai sikerességhez, olyan kereteket és programokat kialakítva, amelyek lehetőséget biztosítanak minden gyermek számára képességei kibontakoztatásához; a szociális hátrányok hatásainak csökkentése és az otthoni kultúra értékeinek, a tanulók kulturális identitásának megőrzése és támogatása. Bár a tanodák az iskolarendszeren kívül működnek, mégis elsősorban az iskolai eredményesség javítására fókuszálnak: az iskolai lemorzsolódás csökkentését, az általános iskola befejezését, valamint érettségit adó középiskolába való bekerülés próbálják elősegíteni.²¹ Kisebb szerepet kap a tanulók szociális hátrányokból fakadó nehézségeinek csökkentése, valamint a gyermekek kulturális identitásának erősítése. Ebbe az irányba terelik a tanodákat a pályázati kiírások is, amelyek kvázi iskolaszerepbe kényszerítik

¹⁸ Kerényi György (szerk.) 2005: Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez. Budapest: Sulinova Kht. http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2107. (2015. 02.12.)

¹⁹ Polyacsó, Orsolya 2012: „Tanoda” típusú programok. PSIVET programelemzések. Kézirat. PDF online 1-13. o. http://oktataskepzes.tka.hu/document.php?doc_name=Programelemzesek/015_tanoda.pdf. (2015. 02.12.)

²⁰ Kerényi, 2005. 15. o.

²¹ Németh, Szilvia (szerk.) 2009: *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. Kutatási Beszámoló. Budapest: Társasági Tudásmenedzsment és Oktatókutatási Központ Zrt. <http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/tanodaelemzes.pdf> (2015.01.10.)

őket. A kötelező dokumentáció nagysága, szinte megegyezik a hatályos közoktatási törvényben, az iskolák működéséhez elengedhetetlenül szükséges dokumentumok felsorolásával. Az erőteljes standardizálás pedig éppen a helyi igényekhez való igazodást nehezíti.²²

3. A megvalósult programok eredményessége a tapasztalatok és a kutatások tükrében

3.1 HEFOP és TÁMOP programok

E fejezetnek nem célja a megvalósult programok részletes bemutatása és elemzése, hiszen ez több tanulmány keretében már részben megvalósult. Csak azon momentumok kiemelésére kerül sor, amelyek témánkat a továbbiakban érinthetik. A Tanoda-típusú programokkal tehát több elemzés is foglalkozott. A TÁRKI-Tudok a 2007/2008-as tanévben működő tanodák eredményességét értékelte dokumentumelemzéssel, interjúkkal, fókuszcsoporthozos beszélgetésekkel és a tanodák vezetőinek kérdőíves lekérdezésével.²³ Az Educatio Kht. pedig a tanodákba járó gyerekek szüleinek véleménye alapján vizsgálta a tanodák teljesítményét.²⁴

Megállapításuk szerint a programok célzottsága megfelelő, hiszen a tanodákat igénybe vevő gyerekek szüleinek jellemzően általános iskola a legmagasabb végzettsége, többségük munkanélküli, és döntően roma származásúak. Azaz, a célkitűzéssel összhangban, a leginkább hátrányos helyzetű társadalmi rétegek felzárkóztatásához járulhatnak hozzá a tanodák.

A TÁRKI-Tudok kutatás egyrészt a tanodavezetők szubjektív megítélését, másrészt pedig olyan közvetett adatokat tudott használni, mint a létszám alakulása, vagy a helyszínen járt kérdező benyomásai.²⁵ A megkérdezett 50 tanodavezető 92 százaléka válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy a tanodai tanulók sikeresebbek-e az iskolai tanulmányaik terén; kétharmaduk a tanulmányi eredményeket, egyharmaduk pedig egyéb kompetenciák (együttműködés, önbizalom, magatartás) javulását említette. A végzett tanulók középiskolai sikerességét illetően ennél kevésbé volt pozitív a vezetők véleménye. A felmérések alapján a diákok és a szülők is pozitívan értékelték a tanodák teljesítményét. A diákok úgy gondolták, hogy bár jegyeikben nem mindig tapasztalható változás a tanodai foglalkozások hatására, jobban értik a tananyagot, mint korábban.

Az Educatio Kht. által készített, 407 szülő bevonó véleménykutatás szerint pedig 69% teljesen elégedett a tanodával. A többség szerint a gyerekek tanulmányi eredménye javult a tanodának köszönhetően, de a tanodai foglalkozások hatása érzékelhető a szorgalom növekedésében és az iskolába járás tekintetében is, valamint a továbbtanulás eredményességében.²⁶ Egy alternatív eredményességi mutató az lehet, hogy egyáltalán sikerült-e talpon maradniuk a tanodáknak. Ebből a szempontból kedvezőtlen a kép: a TÁRKI-Tudok kutatása során beazonosított 66 tanodáknak csak alig több mint a fele működött a vizsgált időszakban.²⁷ A már említett standardizáció iskolaszerepbe kényszer-

²² Hajdu, T. –Mike, K., 2013: 8. o.

²³ Németh, 2009.

²⁴ Educatio KHT. 2008: *Szülői véleménykutatás - Tanoda projekt*. Budapest: Educatio Kht.

²⁵ Németh, 2009.: 31-37. o.

²⁶ Educatio, 2008.

²⁷ Németh, 2009.: 10-14. o.

ríti a tanodákat, így a nem oktatási, hanem térségintegráló szerepek elhalnak, vagy nem tudnak kellő súlyt kapni. Mindezeket túl szükség lenne a tanodákban dolgozó pedagógusok szervezett továbbképzésére, hiszen a gyakran tanulási problémákkal küzdő hátrányos helyzetű gyerekek fejlesztéséhez megfelelő pedagógiai módszerek alkalmazása szükséges.²⁸ Az itt bemutatott értékelések, bár képet adnak a tanodákkal kapcsolatos elégedettségéről, valódi oksági hatások kimutatására nem alkalmasak. Így nem lehet pontosan megállapítani, milyen mértékben járulnak hozzá az iskolán kívüli tanodás foglalkozások a gyerekek későbbi sikerességéhez.

A hátrányos helyzetű gyerekek iskolán kívüli képzését, felzárkóztatását végző tanodákkal kapcsolatos elemzések megjegyzik, hogy a helyi tanodai programok megvalósítását leginkább az elnyert támogatás több hónapos késedelmes átutalása akadályozza. Ez az utófinanszírozási rendszernek köszönhető. A TÁRKI-Tudok elemzése ennek orvoslására javasolja az ilyen jellegű fejlesztési programok finanszírozásánál az előleg szerepének átgondolását, vagy egy olyan alap létrehozását, ahonnan állami garanciával és kamatmentesen lehetne a likviditási gondokat kezelni. Gondot okoz a pályázatok folyamatosságának a hiánya is. A pályázati kiírások viszonylag rövid távra nyújtanak finanszírozást, nem lehet pontosan tudni, hogy lesz-e folytatása a támogatásnak. (A Magyar Közlönyben megjelent tájékoztató alapján a kormány 4 milliárd forintot biztosít a tanodák támogatására az elkövetkező három évben, az Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program keretében. A pályázatok várhatóan szeptemberben jelennek meg.)²⁹ Illetve megemlíthető a HEFOP és a TÁMOP pályázatok inkonzisztenciája: nem csak a feltételek változnak egyik kiírásról a másikra, de a célközönség is, például az alsós tanulók a 2005-ös HEFOP pályázat célcsoportjából kikerültek.³⁰ Mindennek a folyamatosan változó szabályozási és pályázat kiírási környezetnek köszönhetően a régebb óta működő tanodák fennmaradása válik nehezebbé.

Néhány tematikus tanulmánygyűjtemény hasábjain olvashatunk olyan írásokat, melyek szintén jelzik pl. a Tanoda-programokkal kapcsolatos pályázati anomáliákat. Hangsúlyozva, hogy maga a projekt elnevezés sem utal többségében hosszú távú célokra, holott a fentebb és korábban említett folyamatok megállítása és orvoslása nem hónapok kérdése. E sorokban olvashatjuk például, hogy „a projektekkel kapcsolatos eddigi tapasztalatok nemigen befolyásolják a dolgok menetét. Pedig igencsak szükség lenne a projektalapú fejlesztések esetenként nem túl kedvező, nem túl hízelgő tapasztalatainak feldolgozására.”³¹ Majd további „tünet”-ként megemlítve, hogy: „A megbízók és a projektvégrehajtók igen gyakran csalódtak: a projektek nem hoznak tartós eredményt, ha netán mégis, azt sem igen veszik észre. Ha vannak is eredmények, ezek gyakran sülyesztőbe kerülnek, a későbbiekben senki sem akarja már semmire használni őket.”

³²A szerző a programokkal, különösképp a projektekkel kapcsolatban a következő terápiaát javasolja: „értékvállalás, helyzetelemzés, a kudarcok és sikerek okainak, alapjainak feldolgozása, racionális és körültekintő célmeghatározás, a céloknak alárendelt tervezés

²⁸ Messing, V. 2008.: Good practices addressing school integration of Roma/Gypsy children in Hungary. *Intercultural Education*. Vol. 19, No. 5, 461-473.o.

²⁹ Magyar Közlöny 2015. évi 49. szám. 1. melléklet az 1210/2015. (IV.10.) Korm. határozathoz 4799-4800. o.

³⁰ Polyacskó, 2012. 1-13. o.

³¹ Krémer, Balázs 2008: A projekt-kórságról, avagy a Tanoda-szindróma. In: *Educatio*. Támogató Programok. 17. évfolyam, 4. szám, Tél. 539-549.o. 539.o.

³² U.o., 542.o.

és végrehajtás, visszacsatolás, követés, értékelés.”³³ E jogosan megfogalmazott célok megvalósításában nagy előrelépést jelenthet a tanodákat működtető szervezetek hálózatos együttműködése, melynek néhány kezdeti formája kerül említésre a következőkben.

3.2 A TanodaPlatform, mint informális hálózat

A TanodaPlatform a tanodák 2013-ban, a Motiváció Egyesület koordinálásában és a Nyílt Társadalom Alapítvány támogatásával létrehozott szakértői csoport, mely tulajdonképpen a tanodák laza informális hálózataként is értelmezhető és 2014 végére több mint hetven tanodát próbál összefogni. A csoport célként fogalmazza meg a tanodák szakmai munkájának támogatását, érdekérvényesítésük és hálózatosodásuk segítését. Ennek érdekében rendszeresen, különböző, a csoport céljaihoz szorosan kapcsolódó szakmai témákban konferenciákat és összejöveteleket (pl.: szakmai műhelyek, workshopok) szerveznek és koordinálnak, többségében fővárosi helyszíneken. Ezáltal igyekeznek elősegíteni a tanodák közti szakmai diskurzust, továbbá a különböző társadalmi szereplők (kormányzati szervezetek, felsőoktatási intézmények, civil szervezetek) párbeszédét és kapcsolati hálójának erősítését, közös szemléletének formálását e területre vonatkozóan. Több fórum alkalmával kiemelték már, hogy a tanoda típusú programok eredményességének megítélésakor figyelembe szükséges venni, hogy elsősorban pályázati pénzekből működnek, tevékenységük egy része az iskolához kapcsolható, hátrányos helyzetű, főképp roma fiatalokat támogató kezdeményezések, melyek a civil szférához köthetők, és a formális oktatástól eltérő, komplex nevelést valósítanak meg leginkább délutáni és hétvégi lehetőségekre korlátozódva. Hangsúlyozzák ugyanakkor, hogy az eredményesség meghatározásában szükséges lenne már túllépni az érettségire való felkészítésen, hiszen véleményük szerint a hatékonyság nem kizárólag az oktatás szintjén valósulhat meg. Ezért a rövid távú célokra kívül fontosnak tartanak egy hosszabb távú hatásvizsgálat elindítását is. A platform jövőjével kapcsolatban Baráth Szabolcs, a Pátka bárányai tanoda képviselőjében a 2014. december 22-én, Budapesten az ELTÉ-n tartott előadásában kiemelte és hangsúlyozta a kiépülő hálózatok erősítését, az innováció, az érdekérvényesítés, a képzések és a tanoda filozófia elterjesztésének fontosságát. A hálózat erősítésével kapcsolatban a hálózati stabilitás kialakítása kerül előtérbe, mely magában foglalja a meglévő kommunikációs csatornák hatékonyabb és tartalmasabb működtetését, a tanodák minél szélesebb körű elérését, és célul tűzi ki az azok közötti folyamatos, tehát nem alkalomszerű együttműködést. A hálózati tanulást elősegítő folyamatok közé tartozhat a jövőben a kommunikációs csatornák bővítése, illetve az egymásnak történő tartalomszolgáltatás, a tanodák minél szélesebb körének elérése, folyamatos működésük biztosítása, továbbá az innovációt tekintve a szakmai műhelyek folytatása és a disszemináció. Közeli célként jelölik meg az Országos Nemzeti Tanodahálózat létrehozását, majd nem informális hálózatként az Országos Szövetség megalakulását.

³³ U.o., 548.o.

4. Az esélyteremtés és a hálózatok együttműködés egyik lehetséges hatékony színtere: a tehetséggondozás

4.1 Tehetséggondozás a tanodákban – a 4T

A tanodákkal foglalkozó szakirodalmak középpontjába ritkán kerül a tehetséggondozás témaköre, holott a tanodai munkában részt vevő tanárok többször is említést tesznek a hozzájuk járó gyermekek tehetségének kibontakoztatásáról. Hiszen a célokban is megfogalmazódik, hogy: „Közvetlenül segíthet a tanoda az iskolai teljesítmény javításában, a konkrét tananyag elsajátításához szükséges háttérismeretek, kompetenciák és készségek erősítésével, amihez különféle alternatív pedagógiai módszereket alkalmazhat. Közvetetten pedig a diák személyiségének minél teljesebb kibontakoztatásával, önismeretének fejlesztésével, pozitív önképének erősítésével járul hozzá a fenti célhoz.”³⁴ A pozitív önkép és a személyiség minél teljesebb kibontakoztatása nem mellőzhető, így utat mutat a tehetséggondozás felé. (Ez a jelenlegi keretek közt leginkább különböző szakkörök formájában, ún. táncsoport, zenekar, színjátszás, sport, média, kézművészet, társasjáték stb. ölt testet.)

Ennek kapcsán alakult meg 2014. június 25-én a Tanodák Tematikus Tehetségsegítő Tanácsa (a 4T), a hátrányos helyzetű gyermekek tehetséggondozását összefogó koordinációs fórum, civil kezdeményezésre létrejött független szervezet, mely a kezdetekkor öt munkacsoportban húsz civil szervezetet számlált alapítótagként (köztük a Kaposvári Egyetem Tehetségpontját is) az ország minden régiójából. Céljaként tűzte ki többek közt a szervezetek igényeinek megfogalmazását, a kormányzati szervekkel a tehetségsegítéssel kapcsolatos véleményezést és társadalmi ellenőrzést, a tanodaprogramok tehetségsegítő feladatának biztosítását és széles körű, aktív kapcsolati hálózat kiépítését a tehetséggondozásban résztvevők, az állami és a civil szféra, illetve a gazdasági élet szereplői közt. A munkacsoportok feladatkörében a TanodaPlatformhoz hasonlóan a módszertani műhelyeken és a pályázatokon való részvétel, a tehetségfejlesztő módszertanok elsajátítása, a jó gyakorlatok disszeminációja kiemelt szerepet tölt be. (A tanácsnak tagja a korábban említett, a TanodaPlatformban jelentős szerepet vállaló Motiváció Egyesület is, de a két szervezet szoros együttműködése a különböző színtereken még kevésbé érzékelhető.)

4.2 A Kaposvári Egyetem kapcsolódási pontjai: a hátrányos helyzetű gyermekek tehetséggondozó programja; együttműködés civil szervezettel

A Kaposvári Egyetem, mint Tehetségpont aktívan bekapcsolódott mindkét említett szerveződés tevékenységébe: pályázati forrásokból finanszírozva több oktató vett már részt az adott szervezetek által meghirdetett workshopokon, konferenciákon, képzéseken és üléseken, továbbá több éve működő halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó programjában hasznosítani is képes az e kapcsolati háló által nyújtott lehetőségeket.

Tény, hogy a tehetséges gyermekek legtöbbször magas szocio-kulturális háttérű családokból kerül ki, illetve, hogy az értelmi képességeket mérő tesztekben az ilyen hát-

³⁴ Kerényi, 2005: 16.o.

terű gyermekek kis százaléka képes magasabb szinten teljesíteni.³⁵ Az ő esetükben „a legmegbízhatóbb módszer a tehetség azonosítására a tehetség gondozása, és ez különösen így van az alulteljesítő tehetségesek esetében. Ezeknél a gyerekeknél fejlődésük során számos, a képességeik realizálásához szükséges tényező hiányzik, így a későbbi kiemelkedő teljesítményekhez szükséges képességek és személyiségjegyek gyakran ki sem tudnak fejlődni.”³⁶ A gyermekek meglévő erősségeiből kell kiindulni. A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű gyerekek elsősorban a jobb agyféltekéhez köthető képességekben lehetnek kiválóak. Amiben jók: ötletesek, igazi újítók, szerepjátásban kiemelkedők, vizuális művészetekben kiemelkedők, műszaki érzékük fejlett, zenei érzékük, mozgásuk kiváló. Ezeket a képességeket kell használni a gondolkodási képességek fejlesztéséhez. „Ezért fordulat kell a pedagógiai szemléletben: értékhangsúlyozás a hátránycentrikusság helyett. A modern pszichológia szerint mindenki tehetséges valamiben. Ez az a pont, ahol a hátrányos helyzet kompenzálása és a tehetséggondozás – a pozitív énképet hangsúlyozó egyéni nevelési program – egybeér.”³⁷

E kiindulási pontok jegyében ejtsünk szót röviden a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek körében társadalmi összefogással létrejött tehetséggondozás egy alternatív formájáról, mely jelenleg tanodaprogram keretén belül működik. E programmal a Kaposvári Egyetem kettős küldetés megvalósítását tűzte ki célul: egyrészt a társadalmi felelősségvállalásban való fokozott részvételt, másrészt hosszabb távon a régió humán erőforrásának fejlesztését. Ezáltal a régióban betöltött szerepének növelését és kapcsolatainak megerősítését, az együttműködés elmélyítését a helyi és a megyei oktatásügy szereplőivel, továbbá a halmozottan hátrányos helyzetű rétegekkel foglalkozó helyi civil szervezetekkel, kiemelten a Napkerék Egyesülettel. A program stratégiai céljai közt szerepel a példamutatás az oktatásban megvalósuló „jó gyakorlatok” terén, a foglalkozásokba bevont gyermekek optimális személyiségfejlődésének elősegítése és követése, továbbá a gyermekek – a hagyományos iskolai keretektől és módszerektől eltérő – művészeti tevékenységekbe való bevonása, matematikai és irodalmi-anyanyelvi nevelés által tanulási kedvük és motivációjuk erősítése, rendszeres iskolán kívüli tevékenységekhez való szoktatásuk, valamint önmagukhoz való pozitív viszonyának fokozása. Az egyetem hallgatói számára szabadon választható kurzusként biztosítjuk a programban való önkéntes és aktív részvételt. A tudomány területén célunk a tapasztalatok gyűjtése – helyzetelemzés, értékelés, akciókutatások, esettanulmányok, követéses vizsgálatok stb. – további felhasználás érdekében, a kutatások tudományos eredményeinek közkinccsé tétele és továbbadása, továbbá kapcsolódás az egyetem tehetséggondozó tevékenységéhez, egyedi arculatának kialakításához, a pedagógus szakok fejlesztéséhez. Bekerüléskor a korábbi iskolai eredményekről, a tanulási tevékenységekben megmutató szorgalom, magatartás jellemzőiről és a matematikai, nyelvi, művészeti tevékenységek iránti érdeklődésről tájékozódunk. Alacsony létszámú csoportokban dolgozunk, hogy az egyénre szabott fejlesztés minél inkább megvalósulhasson. A matematikai tehetséggondozó programban a kognitív kulcskompetenciák, elsősorban a gondolkodási képességek fejlesztése geometriai rejtvényekkel, téri-vizuális képességeket és me-

³⁵ Gyarmathy, Éva 2003: Tehetséggondozás – Szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű, kiemelkedő képességekkel rendelkező gyermekek alulteljesítése. in TaniTani 24-25. 70-78.o.

³⁶ U.o. 73.o.

³⁷ Szárny és teher 2009. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére. Bölcsész Tanácsa Alapítvány <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktat-as-hatteranyag.pdf> (2015.01.10.) 41.o.

móriát fejlesztő feladatokkal, divergens gondolkodást, kreativitást alakító játékokkal történik. A nyelvi tehetséggondozás során a témakörök feldolgozása mindig tartalmaz nyelvi, irodalmi, publicisztikai gyakorlatokat. A kooperatív technikákra alapozunk, a tevékenységek során előnyben részesítjük a drámapedagógiai módszereket. A zenei program középpontjában a tevékenykedtetés, a konkrét manipulációs tevékenységek, a zene szeretetére nevelés, zenei élmények szerzése és a zenei kreativitás fejlesztése áll, hangsúlyozottan az aktív zenélés által. A vizuális foglalkozáson nem a látványszerű, rajzos, reprodukciós vizuális megnyilvánulások fontosak, hanem elsősorban a kommunikációs készség, az önkifejezés fejlesztése. A foglalkozások heti rendszerességgel folynak négy éve. Az első félévet zenés-irodalmi összefoglaló zárta, melyen részt vettek és szerepeltek a gyerekeken kívül az egyetem hallgatói is. 2010 nyarán egyhetes tábor szerveztünk a tanulók számára az egyetemen, melynek központi elemei a gyermekek számára felkínált kreatív tevékenységek (bábozás, drámajáték, sporttevékenységek, képzőművészeti alkotó tevékenység, zenei kreatív játékok) voltak. A tábor lebonyolításába nappali tagozatos hallgatóink is aktívan bekapcsolódtak. 2011-ben a Napkerék Egyesülettel együttműködve elnyertük az Oktatásért Közalapítvány Tehetséggondozói Alkuratóriumának NTP-OKA-XXIII. kódszámú „Roma tehetségműhelyek és fiatal roma tehetségsegítők támogatása” című pályázatát, melynek több hónapos programját „Tehetségnap” rendezvényt zártuk. Ennek keretében előadásokat terveztünk, bemutató foglalkozásokat tartottunk és megnyitottuk a képzőművészeti tehetséggondozó csoport kiállítását. 2012-ben a program a megszokott keretek között folytatódott. A tavaszi időszakban programunk bemutatása szerepelt a Kaposvári Egyetemen szervezett „Tehetség-híd” programsorozaton, majd ezt az évet szintén a képzőművészeti csoport kiállításának megnyitása zárta. A jól teljesítő tanulók több kiránduláson is részt vehettek a Napkerék Egyesület szervezésében. A folyamatosan, több éve jó eredményeket produkáló gyermekek számára oklevelet nyújtottunk át. 2013-ban a tevékenységbe az egyetem Roma Szakkollégiumának hallgatói is bekapcsolódtak: pozitív élményekről és hasznos pedagógiai tapasztalatokról számoltak be. Kiemelték, hogy olyan foglalkoztatási formákat és módszereket ismerhettek meg, amelyekre eddigi gyakorlataik során nem volt lehetőségük. Az iskolák visszajelzései szerint az egyetemi program kimondottan jó hatással van a tanulókra mind magatartásukat, mind szorgalmukat és tanulmányi eredményüket tekintve. A lemorzsolódás nem jellemző, ami az ő esetükben kiemelten jó eredménynek számít. Természetesen ez is tükrözi a társadalmi szereplők és a programhoz kapcsolódó hálózatok (pedagógusok, oktatók, szülők, civil szervezet) együttműködésének eredményességét.

5. Összegzés és a Tanodák által létrehozott (formális és informális) hálózatok szerepének lehetséges útjai a jövőben

E tanulmány az utóbbi évtized társadalmi és oktatáspolitikai történéseiből és kutatásaiából kiindulva igyekezett összefoglalni a Tanoda programok létrejöttének szükségességét, illetve az eddigi tapasztalatok alapján a kezdeményezések hálózati kapcsolódásainak törvényszerű megjelenését. Mindezt kiegészítve az e programok kapcsán jelenleg még ritkábban szóba kerülő és kutatott területtel: a tehetséggondozás témakörével, melynek során egy, a Dél-dunántúli Régióban folyó program rövid bemutatására is sor került.

Foglaljuk tehát össze végül, mely tényezők vezethetnek el szükségképp e területen a hálózatosodáshoz!

A Tanoda-típusú programok lebonyolításának nehézségei közt a felmérések megemlítik a programok megvalósításához elnyert pályázati források késedelmes utalását, a pályázatok benyújtásától és azok lejárásiáig eltelt túlságosan hosszú és bürokratikus utat, a pályázatok folyamatosságának hiányát, a Tanoda program nem megfelelő átláthatóságát és a 2003-ban létrejött Tanodaszövetség egységes álláspontjának hiányát említik.³⁸ A korábbi években sok problémával küzdő programok hátráltató tényezői közt a kutatók az ágazatokon átívelő, egységes stratégia hiányát, a fejlesztések fenntarthatóságának kérdéskörét (beágyazottság, humán erőforrás), a finanszírozási és végrehajtási problémákat, a visszacsatolás hiányát és a civil kezdeményezés állami erősítésének dilemmáit fogalmazták meg. A legelsőként említett problémakörrel kapcsolatban a dokumentumból is kitűnik, hogy maga a Tanoda-programok megvalósításának hosszabb távon való elképzelésében is felmerül egy hálózatosodási folyamat igénye: „Amennyiben lenne egy ágazatokon átívelő stratégia, úgy a tanodaügy is kevésbé szorulna be egy iskolaszerepbe, és jóval több hasznot tudna hozni a települések és az ott lakók számára. Ez természetesen azt is jelentené, hogy a tanoda-programot egy szélesebb keretbe kellene foglalni, ahol nyitottá kellene tenni a kommunikációt és többszereplőssé a cselekvési teret. Ehhez nélkülözhetetlen lenne a tárcák, a roma és egyéb civil szervezetek között az együttműködés. Az ilyen együttműködésnek jó terepei lehetnének az ilyen célból létrejött közalapítványok, vagy az olyan civil kezdeményezések, mint a Tanodaszövetség, ugyanakkor az is feltétel, hogy ezek a szereplők bírják az általuk képviselt szervezetek bizalmát.”³⁹ Ezt a gondolatkört kiegészítve, a további akadályok leküzdése, a sokkal jelentősebb érdekvédelem és kiterjedtebb, konszenzusokon alapuló, minőségi szakmai munka hívja ugyanakkor szükségszerűen életre az e területen – egyelőre informálisan – alakuló hálózatokat. Az együttműködés jelenlegi szinterei egyelőre kialakulóban vannak, létrehozóik törekednek a folyamatosságra, hallatják hangjukat a megfelelő fórumokon és a kapcsolati hálóknál előbb-utóbb remélhetőleg formális képviselőkben is testet öltenek majd.

Felhasznált irodalom

- Andor, Mihály (Szerk.) 2001. *Romák és oktatás* Iskolakultúra-könyvek 8. Pécs: Iskolakultúra.
- A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia. <http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BC-ly%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf>. (2015.06.22.)
- Babusik, Ferenc 2003: Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. in *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00075/2003-10-ta-Babusik_Kesoi.html (2015.01.10.)
- Balázs, I. – Ostorics, L. – Szalay, B. – Szepesi, I. 2010: *PISA2009 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf (2014.08.09.)

³⁸ Németh, (2009.) 49-56. o.

³⁹ U.o. 57.o.

- Educatio KHT. 2008: *Szülői véleménykutatás – Tanoda projekt*. Budapest: Educatio Kht.
- Forray R., Katalin – Hegedűs T., András 2003: *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Budapest: Oktatáskutató Intézet Új Mandátum Könyvkiadó.
- Gúti, Erika 2001: Romák az oktatásban. in Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás* Iskolakultúra-könyvek 8. Iskolakultúra, Pécs 54-65. o.
- Gyarmathy, Éva 2003: Tehetség gondozás – Szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű, kiemelkedő képességekkel rendelkező gyermekek aluteltjesítése. in *Tanítani* 24-25. 70-78.o.
- Hajdu, Tamás – Mike, Károly 2013: *Oktatás és élethosszig tartó tanulás- a korábbi tapasztalatok és értékelési eredmények áttekintése*. „Tematikus tanulmány-sorozat EU 2020-hoz kapcsolódóan – értékelési eredmények és a szakpolitikai tervezés összekapcsolása szakpolitikai szakértők és gyakorlati szakemberek bevonásával” c. projekt keretében. VI. téma. Budapest, Készült a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség megbízásából. HÉTFA Elemző Központ. http://palyazat.gov.hu/download/52429/Oktat%C3%A1s_%20%C3%A9s_%C3%A9lethosszig_tart%C3%B3_tanul%C3%A1s.pdf. (2014.09.05.)
- Hajdu, Gábor – Mike, Károly 2013.: *Szegénység és a társadalmi kirekesztés megoldása*. „Tematikus tanulmány-sorozat EU 2020-hoz kapcsolódóan – értékelési eredmények és a szakpolitikai tervezés összekapcsolása szakpolitikai szakértők és gyakorlati szakemberek bevonásával” c. projekt keretében. Budapest, Készült a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség megbízásából. HÉTFA Elemző Központ. http://palyazat.gov.hu/download/52431/Szeg%C3%A9nys%C3%A9g_%C3%A9s_t%C3%A1rsadalmi_kirekeszt%C3%A9s.pdf. (2015.06.22.)
- Illyés, Sándor 2000: *Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet*. in Az esélyteremtő közoktatásért. A közoktatás szerepe a hátrány, kudarc, leszakadás megelőzésében, leküzdésében Az Országos Köznevelési Tanács az 1999 évről Szerk.: Hoffmann Rózsa Okt. Min. – OKT, 35-45.o.
- Halász, Gábor - Lannert, Judit (szerk.) 2006. Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 377-378.o. <http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf>. (2013.05.04.)
- Kende, Ágnes 2001: A kudarcok okai. in Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás* Iskolakultúra-könyvek 8. Pécs: Iskolakultúra, 65-74. o.
- Kerényi, György (szerk.) 2005: *Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez*. Budapest: Sulinova Kht. http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2107. (2015. 02.12.)
- Kerteszi, Gábor – Varga, Júlia (2005): Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. in *Közgazdasági Szemle*. LII. 7-8. sz. 633-662.o.
- Krémer, Balázs 2008: A projekt-kórságról, avagy a Tanoda-szindróma. In: *Educatio*. Támogató Programok. 17. évfolyam, 4. szám, Tél. 539-549.o.
- Lénárd, Ferenc 1973: *Pedagógiai pszichológia – Alkalmazott pszichológia*. Budapest: Gondolat Kiadó, 24-25.o.
- Messing, V. 2008: Good practices addressing school integration of Roma/Gypsy children in Hungary. *Intercultural Education*. Vol. 19, No. 5, 461-473.o.

- Németh, Szilvia (szerk.) 2009. *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. Kutatási Beszámoló. Budapest: Tárki-tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. <http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/tanodaelemzes.pdf> (2015.01.10.)
- PISA 2009 (2010): *Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- Polyacskó, Orsolya 2012: „Tanoda” típusú programok. *PSIVET programelemzések*. Kézirat. PDF online http://oktataskesztes.tka.hu/document.php?doc_name=Programelemzesek/015_tanoda.pdf. (2015. 02.12.)
- Szárny és teher 2009. *Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcsék Tanácsa Alapítvány <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatashatteranyag.pdf> (2015.01.10.)
- Szemán, Józsefné 2001: A cigány gyermekek óvodai nevelése. in Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás* Iskolakultúra-könyvek 8. Iskolakultúra, Pécs 99-107. o.
- Tuza, Tibor 2002: A cigány család és az iskolai szocializáció ütközéseiről in *Tanító*. 4. sz. 9. o.
- Zöld Könyv 2008. július – *Javaslatok a magyar közoktatás megújítására*. <http://oktataskesztes.tka.hu/wiki/A%20Kerekasztal> (2009. 06.05.)

Kampányok, mozgalmak, játékok az olvasáskultúra fejlődéséért

Gombos Péter,¹ Hevérné Kanyó Andrea²

Absztrakt **Campaigns, Movements, and Games for the Development of Reading Culture.** Nowadays we can often hear that the young ones of today do not read (enough), they do not read the right texts, they do not read them in the right way and if they read something at all, they do not understand them properly (or at all). In our study we would like to present part of the initiatives which could be effective concerning the education of readers, the 'accustoming' of the younger and the older ones to reading. We mention native and foreign examples as well which have worked on the internet, which have been found out like quiz shows, but there are facebook campaigns and lightning throngs among the chosen 'good practices', too. Naturally, the examples from Kaposvár have been stressed a lot, from among several practices have fortunately become well-known throughout the country.

Keywords campaigns • movements • games for the development of reading culture

Régóta szinte csak panaszkodunk, amikor az olvasás ügye szóba kerül Magyarországon. S persze főleg az utánunk jövő generációt kárhozzatjuk: nem olvasnak (eleget), nem azt olvassák, nem úgy olvassák, de ha mégis, biztosan nem értik... Napjaink felnőttjeinek egy része azt is nehezen emészti meg, hogy megváltozott az olvasás „forrása”, gyermekeink, unokáink nemcsak más típusú (és terjedelmű) szövegeket keresnek, de máshol is.

S el kell ismernünk, sok olyan statisztika létezik, amelyek ezeket a panaszokat támasztják alá. A legutóbbi átfogó, reprezentatív felmérésből például kiderül, hogy másfélszer annyian vannak a nem olvasók (akik saját bevallásuk szerint évi egy könyvet sem olvasnak el), mint negyven évvel korábban. 1964-ben 41%, 2005-ben 60,2% volt ez az arány.³ A szakmai szervezetek között jellemzően nincs is vita a téren, hogy hogyan lehetne előbbre jutni, ám pont a „legérintettebbek” (a könyvtárosok s még inkább a pedagógusok) néha idegenkednek az újdonságoktól.⁴

Ugyanakkor a kép akkor teljes, ha arról is említést teszünk: az elmúlt években, évtizedben nagyon sok olyan kampány, mozgalom, helyi vagy épp országos kezdeményezés indult el, amelynek középpontjában az olvasás állt, s amelyek egy része kifejezetten sikeresnek volt mondható. Az is látható lesz, hogy igazi sikert azok a programok értek

¹ Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Email: gombos.peter@ke.hu

² Kaposvári Egyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
Email: kanyoandi@hever.hu

³ Nagy, Attila – Péterfi, Rita 2009: Adatok az olvasásról, a könyvtár-, a számítógép- és az internethasználatról. in Bartos, Éva (szerk.): *Az olvasáskultúra fejlesztése*. Budapest: Könyvtári Intézet. 79–111. o.

⁴ G. Szabó, Sára 2010: Az olvasáskultúra fejlesztése. in Könyv, Könyvtár, Könyvtáros, 19. évf. 6. sz. 49–53. o.

el, amelyek valamiféle hálózatban működtek, vagy éppen azt hozták létre.

Mielőtt e kampányok, kezdeményezések némelyikét bemutatnánk, néhány szót arról is érdemes szólni, hogy miért ebben a formában hatékony „küzdeni” az olvasáskultúra magasabb szintre emeléséért.

Egyrészt jó példákat láthatunk erre külföldön is, számtalan itthon is bevált magyar program indult el más országból – lásd például a Nagy Könyv játékot. Az sem véletlen, hogy a közelmúltban indult, az Európai Unió támogatta kutatások, fejlesztések, projektek – az ADORE programtól az ELINET-ig – mind a jó példák összegyűjtésével kezdődtek el. Ezek között pedig rendre feltűntek, feltűnnek a mozgalmyszerű, illetve a vetélkedő jellegű kezdeményezések.

Az ELINET egyik fő célkitűzése egyébként éppen az, hogy az anyanyelvi műveltség erősítését támogató hálózat kialakulhasson. E hálózat pedig azért jönne létre, hogy a figyelem felkeltésével, információgyűjtéssel és elemzéssel, valamint a tapasztalatok és a jó gyakorlatok megosztásával csökkentse az Európai Unió funkcionális analfabétáinak arányát.⁵

Nemzetközi példák

Természetesen számtalan jó gyakorlat felsorolható lenne, hadd emeljünk ki ezúttal három olyan európai programot, amelyek valóban példa értékűek lehetnek.

Ünnepelve olvasni

Több mint negyed századdal ezelőtt Franciaországból indult el a kezdeményezés, de ma már világszerte vannak követők francia nyelvterületen, minden év október 10-én. A program rendre új témát helyez a középpontba. 2009-ben például Christine Albanel miniszter asszony „a fiatalság jegyében” témát választotta. „A fiatalság irodalma: az ifjúság irodalma – az irodalom ifjúsága. És ismét a betű, a könyvek és az olvasás lett a főszerep a legváltozatosabb helyszíneken. Ott, ahol nem is gondolnánk, hogy ilyen módon helye van. Helyszínt adnak a kávézók, a mozik, a színházak, a kórházak. Természetesen az iskolák, a nyugdíjas otthonok, a könyvtárak, a könyvesboltok. Az olvasás e három napra kilép az intimitás tereiből: megválnak kényelmes karosszéküinktől, szobánktól és közösségi terek adnak majd neki helyet.”⁶

Az Ünnepelve olvasni sikere megkérdőjelezhetetlen, évről évre tömegeket mozdit meg. Persze az is igaz, a „beágyazottság” sokat segített ebben, hiszen egy olyan országban indult el, ahol nem hagyomány nélküli az olvasáskultúrára irányuló megkülönböztetett figyelem.

⁵ Medvey, Tamás 2014: *Megkezdte működését az ELINET* (European Literacy Policy Network, anyanyelvi műveltség fejlesztésének európai hálózata). in OFI honlapja Bp. cop. 2014. 03. 07. <http://www.ofi.hu/hir/megkezdte-mukodeset-az-elinet-european-literacy-policy-network-anyanyelvi-muveltség> (2015. 02. 23.)

⁶ Hock, Zsuzsa 2009: Olvasásünnep – kampányok nélkül. in *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 11. évf. 1. sz. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00041/hzs_0901.htm (2015.05.26)

„Húsz éve Franciaországban közösségi ügyé lett az olvasás, és éppoly fontos e téma az iskolában dolgozó pedagógusoknak, mint a könyves szakmának. Mert Franciaországban nem kérdéses, hogy a könyves szakma ügye (is) az olvasás. A kiadók éppúgy részt kívánnak venni ebben, mint a könyvtárak és az iskolák.”⁷

Egész Ausztria olvas

Egy viszonylagos gyenge eredményeket mutató PISA-mérés (2003) után döntöttek úgy északnyugati szomszédunknál, hogy megpróbálják „felrázni” az országot. Az Egész Ausztria olvas kampánnyal sikerült is ezt elérni. A könyvtárak egy hét alatt ezer (!) rendezvényt tartottak, ezeken közel félmillió látogató vett részt.

Írók, politikusok, művészek, sportolók, de még egyházi személyek is csatlakoztak a támogatókhoz, s nevüket adták a kampányhoz. Olvasott sajtótermékekben jelentek meg interjúk kedvenc könyvekről, de közvetlen hirdetések is közöltek különböző újságokban.

A kezdeményezés hatékonyságát jól jelzi, hogy rövid idő után Németország jelezte, hogy ők is importálnák azt.⁸

Finnország is olvas

Érdekes módon abban a Finnországban is az első PISA-eredmények után indult el egy országos program, amely folyamatosan az élmezőnyben (leginkább 1. helyen...) szerepel a hasonló méréseken. Ráadásul az Olvasó Finnország négyéves időtartamra szült (2001–2004), s több különböző területen igyekeztek előbbre lépni. Egyrészt külön megcélozták a fiúkat, másrészt a leggyengébben teljesítőket, harmadrészt nagy hangsúlyt kaptak az iskolai és a települési könyvtárak. Külön feladatként jelölték meg azt, hogy a tanárokkal (!) meg kell ismertetni a gyermek- és ifjúsági irodalmat.⁹

Természetesen Finnországban azóta is több program, kampány indult az olvasáskultúra területén, többnyire elérve a kitűzött célt.

Országos mozgalmak, játékok itthonról

Az Olvasás Éve

Sok szempontból előre kívánkozik az Olvasás Éve, amely a 2001-es Könyvhéttől a 2002-esig tartott. A programsorozat kezdeményezője Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesületének vezetője, Zentai Péter volt, de a megvalósításban részt vett több szakmai szervezet is, és végül az állam is támogató lett, kormányhatározatban rögzítve az eseményt. Bár az erre fordított összeg végül alig 1%-a lett az angliaiénak, a fő szervező nem volt elégedetlen a megvalósulással.¹⁰

Tanulásként Zentai megfogalmazta, hogy örömteli módon az olvasás közbeszéd tárgya lett. Másrészt pedig: „*bebizonyosodott, hogy az oly gyakorta és joggal kárhoz-*

⁷ U.o.

⁸ Bartos, Éva (szerk.) 2009: *Az olvasáskultúra fejlesztése*. Budapest: Könyvtári Intézet.

⁹ U.o.

¹⁰ Zentai, Péter László 2002: Az Olvasás Éve Magyarországon. In: *Könyv és Nevelés*, 4. évf. 2. sz. 14–17. o.

tattott kereskedelmi adók is, mindenekelőtt persze a kultúráközvetítést máig fel nem adó Magyar Rádió óriási hatékonysággal tud megjeleníteni, tudatosítani számára fontosnak ítélt ügyeket. Sok kritika éri a politikai napilapok kulturális rovatait, az Olvasás Éve ügyében azonban hetente közvetítettek, közöltek, reklámoztak könyveket, írókat, Olvasás Éve-programokat. A legtöbbet persze a könyvkiadás szereplői és a könyvtárosok tették, azok tehát, akikben nem kellett tudatosítani az Olvasás Éve társadalmi vagy egyszerűbben szólva, kulturális értelmét, céljait.”¹¹

A Nagy Könyv

Aligha tévedünk, ha azt feltételezzük: az Olvasás Éve viszonylagos sikere is kellett ahhoz, hogy 2005-ben elindulhasson a Nagy Könyv is Magyarországon.

Bár voltak negatív felhangok is, a szavazást, az ehhez kapcsolódó műsorokat, az egész programot körülvevő felhajtást mindenképpen pozitívan kell értékelnünk. Nagyon érdekes, színes és „tartalmas” volt az a százas lista, amely a nézői vélemények alapján összeállt, s amely talán reprezentálta, mit is olvasnak szívesen honfitársaink.

Kicsit más volt a helyzet aztán a „döntősökkel”. Békés Pál, az egész program magyarországi atyja beszélt arról többször is a „toplista” kapcsán, hogy azt nézve, elemezve ne hagyjuk magunkat becsapni. *„Miközben ugyanis egy érett, az értékekre fogékony hazai átlagolvasó képe látszott kirajzolódni a rangsorból, az igazság aligha ez volt. Ahogy Békés fogalmazott, a szavazók nem arra a regényre voksoltak, amelyet valójában szerettek, inkább arra, amelyiket »illik szeretni«.”¹²*

Hiányérzetünk lehet azzal kapcsolatban, hogy viszonylag kevés ifjúsági könyv volt a legjobb százban (Nagy-Britanniában majdnem kétszer annyi), ugyanakkor ehhez képest túl sok „kötelező olvasmány” maradt a végső tizenkettőben. S hát a három legtöbb voksot kapott regény (Az egri csillagok, A Pál utcai fiúk, az Abigél) mindegyike iskolai irodalom. A százas lista színessége, gazdagsága eltűnt a „játék” végére, ám szerencsére a regényekhez kapcsolódó „bíróági tárgyalások” vagy némelyik film, amely a könyvekhez készült, sokáig megmaradhatott a nézők emlékeiben.

Legyél te is kölyökolvasó!

A vetélkedőt csak távolról, felületesen követők talán nem értik, miért éppen ezt emeljük ki több hasonló kezdeményezés közül. Nos, ennek csak részben indoka a közel évtizedes múlt s az országos „hatókör”. Ezek mellett két dolgot külön ki kell emelnünk. Nagyszerű ötlet volt a szervezők részéről, hogy az egyéni versengés mellett csapatban is lehetett nevezni. Ami pedig mindenképpen a hasonló megmérettetések fölé emeli a kecskeméti kezdeményezést, az a választott könyvek listája.

Évről évre megfigyelhettük, milyen nagy figyelemmel és kiváló érzéssel jelölték ki a játék során elolvasandó regényeket. Igazi remekműveket fedezhettek föl az ifjú versenyzők, akik számára mindig jól jelölték meg a korosztályuknak ajánlott olvasmányt. Ötletesek és változatosak voltak a beküldendő feladatok, s nagyszerű hangulatú ünnepnapként élhet a döntő élménye is a Kecskemétre látogatók emlékezetében.

¹¹ U.o. 15. o.

¹² Gombos, Péter 2013: Gárdonyi és az iskolai irodalom. in *Somogy*, 41. évf. 28–32. o. 30. o.

„Kaposvári példa” egy közösségi oldalon

Tavaly nemcsak a hazai, de a nemzetközi sajtót is lenyűgözte az a kampány, amelyet a kaposvári Takáts Gyula Megyei Könyvtár dolgozói indítottak el. Bár az alapötlet nem az övék volt, a profi és hallatlanul szellemes megvalósítás megérdemelte a többmillió „rajongótábort”. Pedig tényleg nem volt bonyolult a projekt: az intézmény könyvtárosai olyan könyvborítókat tartottak maguk elé, amely passzolt az öltözőkükhöz, testtartásukhoz, majd az erről készített villámfotóval reklámozták az olvasást.

A sikerhez nyilván az is hozzátartozott, hogy szervezők ügyesen kezelték a közösségi médiát, s talán némi szerencsájük volt abban, hogy egy olvasott nemzetközi oldal hamar rátalált a kaposvári fotókra.

Olvasó-társ mozgalom

A Magyar Olvasástársaság (HUNRA) 2010-ben indította el ezt a programot, amellyel hátrányos helyzetű gyerekeket szerettek volna betűgazdagabb környezetbe juttatni. Az olvasó-társnak jelentkező önkéntesek azt vállalták, hogy rendszeresen mesélnek, felolvasnak hátrányos helyzetű (jórészt cigány származású) gyerekeknek. Ehhez előtte egy felkészítő képzésen vettek részt, amelyet az Olvasástársaság szervezett – ingyenesen természetesen.

A program működött kórházban is, a Budai Gyermekkórház nyáron fogadta az önkénteseket, akik a tartósan ápolásra szoruló gyerekeknek meséltek, olvastak.

Míg a mozgalom indulásakor az önkéntesek főleg egyetemisták vagy könyvtárosok voltak, 2014-ben új lendületet kapott a program: közösségi szolgálat keretében középiskolások is olvasó-társakká válhattak. Az Emberi Erőforrás Minisztériuma támogatásával tavaly a HUNRA az ország tíz pontján kifejezetten középiskolásoknak szervezett felkészítő képzést.

Olvasós villámcsődületek

Országszerte több helyen, több alkalommal előfordul már, hogy az olvasás adott apropót egy-egy villámcsődülethez. Különösen a szombathelyi Fűzfa Balázs és tanítványai (voltak) aktívak e téren, a jeles irodalmár ötletgazdája és fő szervezője volt többek között a 12 legszebb magyar vers konferenciasorozatnak. A hét éven át tartó sorozat azonban nem csak szakmai fórumokból, kiváló előadásokból állt. Az egy-egy konkrét vers apropóján összegyűlt szakemberek minden alkalommal meghallgathatták a választott művet 500, 800 vagy éppen 1500 (!) diák együttes előadásában. Mindig más-más helyszínen persze, abban a városban, amely leginkább kapcsolódott a megjelölt alkotáshoz. (Ez általában a keletkezés helyszíne volt.)

Kaposváron eddig két alkalommal szervezett hasonló villámcsődületet, először az Ünnepi Könyvhéthez kapcsolódva. 2012-ben mintegy ötszáz alsó tagozatos tanuló vett részt azon a programon, amelynek keretében Fésűs Éva Aranypofácska című regényét olvasták föl a város főterén. Az olvasást maga az író kezdte, majd a Csiky Gergely Színház igazgatója, Rátóti Zoltán folytatta. Ezután következtek a gyerekek, akik több mint két órán keresztül váltogatva egymást végigolvasták a kötetet. Ugyanaznap a város több pontján (autóbuszon vagy épp Kaposvár „olvasós szobránál”) úgynevezett olvasó-pontokon önkéntesek mutatták be kedvenc könyveiket, illetve részleteket azokból.

2014-ben a költészet napja adott apropót egy hasonló flashmobhoz. Ekkor – több más program mellett – a jelenlévő mintegy félezer diák egy-egy betűt fölemelve rakta ki Békés Márta verssorait.

Olvass.el!

Az olvasási vetélkedő papír alapú, levelezős versenyként indult egy lelkes tanító íróasztalától. 2006-ban még csak Kaposvár néhány iskolája jelentkezett a „játékra”. Az évek során valamennyi kaposvári iskola képviseltette magát, volt, aki minden évben. Folyamatosan bővült a részt vevő csapatok száma, egyre gyakrabban a megyehatáron túlról is jelentkeztek diákok. Az egész éven át tartó program során három kortárs gyermeki-rodalmi alkotást kellett elolvasni és a kiküldött feladatlapok segítségével feldolgozni. Azok a csapatok, akik a legtöbb pontot gyűjtötték össze a tanév során, egy tanév végi döntőben mérhették össze tudásukat. A végső összecsapásra mindig egy „híres” ember került meghívásra, többször a könyvek írója, fordítója.

2011 januárjában átalakult a verseny, az addigi levelezős formát felváltotta az online vetélkedő. A Kaposvári Egyetem Egyetemi Könyvtár az országban egyedülálló módon, kifejezetten e verseny színhelyévé alakította át a Moodle e-learning rendszert. Az alapvetően felsőoktatási környezetbe szánt tanulási környezet leegyszerűsített változata minden ízében a célcsoport életkori sajátosságaihoz lett igazítva. A rendszer használatának legfontosabb haszna a vetélkedő adminisztrálásának jelentős egyszerűsítése, a gyerekek számára már könnyen kezelhető informatikai eszközök új célra történő hatékony használata, és a „lopva” tanítás/felkészítés a jövőre. A rendszert használó gyerekek már most jó alapokat szereznek az új tanulási formák elsajátítására.

A döntő résztvevői általános iskola 4-5.osztályos tanulók. Miért pont ez a korosztály? Mert ők a „fordulóponton” vannak. Ők már „kinövik” az alsó tagozatot, de még nem felsősök. Ők most lépnek be a kiskamaszkorba, így ez az az idő, amikor még megfoghatók. Amikor még rávehető arra, hogy merüljenek el az olvasás élményében, hogy merjék elengedni a fantáziájukat. Ők még nem tartják „cikinek” az olvasást, és számukra még követendő példa lehet az olvasó ember. Ezt a korosztályt még biztosan olvasóvá lehet nevelni! A versengés feladatai illeszkednek életkori sajátosságaikhoz, elvégzésük örömet jelent számukra. Olyan feladatokkal dolgozunk, amelyek ismerősek lehetnek az iskolából, de van, aki először itt találkozik velük (titkosírás, betűdominó, puzzle, keresztrejtvény, történet folytatása, gyorstüzelő stb.).

A jól kiválasztott könyveknek, a megfelelő feladatoknak, az anyagi támogatásnak és a segítő médiának köszönhetően már évente 50-70 csapat jelentkezik a versenyre. Hiszen a verseny állandó mottója mindenkit elgondolkodtat: „*Aki nem olvas, annak üres marad a feje, üres marad a lelke.*”¹³

Beás nyelvű vers- és mesemondó verseny

Az eddig leírt programokhoz képest egészen más céllal és más módon működik ez a kezdeményezés, mégis érdemes megemlékezni róla, már csak azért is, mert sokáig országos szinten is egyedülálló volt.

¹³ Csukás, István 2006: *Könyvajánló - Csukás Istvánnal a mesék birodalmában*. <http://nol.hu/archivum/archiv-399542-211414> (2015. 05. 23.)

Ez idáig hét alkalommal került sor a versenynek meghirdetett, ám inkább „találkozó” jellegű eseményre. A szervezők célja az volt, hogy ennek a meglehetősen alacsony presztízsű nyelvnek a rangját emeljék, s egyúttal szereplési lehetőséget biztosítsanak azoknak, akik anyanyelvként (ők vannak kevesebben) vagy az iskolában tanulva beszélnek valamilyen szinten a beást.

A zsűri mindenkori elnöke az az Orsós Anna, aki a nyelv szótárait és tankönyveit is írta. Jelenléte garancia arra is, hogy az eredményhirdetés után fontos, hasznos szakmai eszmecsere alakulhat ki a felkészítők és az értékelők között.

Érdekes, hogy a nevezők között több alkalommal is jelentős számban voltak lovári nyelvű családból származó gyerekek, akik idegen nyelvként tanulták a beást.

Összegzés

Természetesen a bemutatott programok csak szűk válogatást jelentenek az elmúlt mintegy 15 év olvasós programjaiból, ám olyanokat választottunk ki, amelyek valamilyen (akár több) szempontból példát adhatnak, „jó gyakorlatként” is elhíresülhetnek.

Miközben azt nem állíthatjuk, hogy a fejlődés útja az effajta kampányokban, mozgalmakban rejlik, azt sem tagadhatjuk, hogy ezek többnyire sikereseknek bizonyultak. Márpedig az olvasáskultúra területén minden sikert meg kell becsülnünk.

Felhasznált irodalom

- Bartos Éva (szerk.) 2009: *Az olvasáskultúra fejlesztése*. Budapest: Könyvtári Intézet
- Csukás István 2006: *Könyvajánló - Csukás Istvánnal a mesék birodalmában*. <http://nol.hu/archivum/archiv-399542-211414> (2015. 05. 23.)
- Gombos Péter 2013: Gárdonyi és az iskolai irodalom. in *Somogy*, 41. évf. 28–32. o.
- G. Szabó Sára 2010: Az olvasáskultúra fejlesztése. in *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 19. évf. 6. sz. 49–53. o.
- Hock Zsuzsa 2009: Olvasásünnep – kampányok nélkül. in *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 11. évf. 1. sz. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00041/hzs_0901.htm (2015.05.26)
- Medvey Tamás 2014: *Megkezdte működését az ELINET* (European Literacy Policy Network, anyanyelvi műveltség fejlesztésének európai hálózata). in OFI honlapja, Bp. cop. 2014. 03. 07. <http://www.ofi.hu/hir/megkezdte-mukodeset-az-elinet-european-literacy-policy-network-anyanyelvi-muveltség> (2015. 02. 23.)
- Nagy Attila – Péterfi Rita 2009: Adatok az olvasásról, a könyvtár-, a számítógép- és az internethasználatról. in Bartos Éva (szerk.): *Az olvasáskultúra fejlesztése*. Budapest: Könyvtári Intézet, 79–111. o.
- Zentai Péter László 2002: Az Olvasás Éve Magyarországon. in *Könyv és Nevelés*, 4. évf. 2. sz. 14–17. o.

„Múzeumok felsőfokon.”

Az egyetemek és múzeumok közötti együttműködés alternatívái, jó gyakorlatai

Takács Anett¹

Abstract **'Museums on High Level'. Alternatives and Good Practice of the Cooperation between Universities and Museums.** The cooperation between museums and higher education has a long history. The strengthening of this relationship, its establishment and the 16+ age group (including higher education students as well) were targeted indeed at the National Museum Pedagogy Opening Ceremony of Year 2013.

The study deals with the short survey of the present frameworks of the cooperation between universities and museums, the presentation of good practice and the description of the relationship between Kaposvár University and the sphere of museums. To sum up the examples given generally, we can talk about permanent practical connections between certain universities, or some academic specializations of some universities and museums (for example in the case of museologist, museum teacher and art trainings).

There are good initiatives but the usage of museums built in university trainings is not widespread. Permanent cooperations between museums and universities are created rather through special collaborations.

The relationship of Kaposvár University and the museums can be measured in the most simple way by the means of the Gallery of the Faculty of Arts (K. B. Gallery), the museum pedagogy courses of the Faculty of Pedagogy from the point of view of the training of the professional staff working in museums and by the means of the particular cooperations with museums.

Kaposvár University is closely connected to Rippl-Rónai City Museum with County Range and the Open-Air Ethnographic Museum of Szenna. The most important characteristic features of their cooperation are: some teachers use the exhibitions of the museums for demonstration, educational popular science lecture/seminar; some museum experts teach some courses at the university; it is a practice place in the case of certain majors; or the museum is a partner in a project (TIOP 1.2.2 The school-friendly development of museums and the strengthening of the infrastructure of their teaching and educational roles).

Where/How can this connection be strengthened? Where can the museum be a partner in higher education? Almost anywhere. Some ideas: during programmes (venue of a conference, programme), institutional initiatives (for example: inserted into the work of special colleges), in teacher training as a methodological practice place.

¹ Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Email: takacs.anett@ke.hu

Keywords higher education • museum • Kaposvár University
museum pedagogy • Rippl-Rónai City Museum
with County Range

1. Bevezetés

A múzeumok történetét, az egyes kollekciók kialakítását hosszú időn keresztül a presztízs, a kincsfelhalmozás és a tudományosság határozta meg. Nagy utat járt be a múzeumtörténet, míg a mai múzeumokat meghatározó szakmai funkciók, összetett feladatkörök kialakultak.²

A tradicionális feladatok, mint a gyűjtés, gyűjteményi dokumentáció, kutatás, kiállítás mellett napjainkban egyre hangsúlyosabb szerepet kap az oktató-nevelő funkció, mely egyúttal feltételezi az oktatási intézmények és múzeumok közötti együttműködés szorosabbá válását.

A múzeumlátogatások, múzeumi foglalkozások bekapcsolása az iskola életébe Magyarországon nem új keletű, az aktuális jó gyakorlat ugyanakkor a közoktatási intézmények és múzeumok közötti folyamatos és tervszerű kooperációra irányul.³ E törekvés legfontosabb mérföldkövei: a Múzeumok Mindenkinek Program (2003), a 2006-ban létrehozott Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, valamint a 2007-ben elindított új operatív programok (TÁMOP, TIOP), melyek a múzeumok oktatási szerepének erősítését, az „iskolabarát múzeum” megvalósítását célozták. (Vásárhelyi, 2009:82) Következő fontos feladat, a korábbi törekvések erősítése mellett, a múzeumok és a felsőoktatás közötti együttműködés erősítése, rendszeresítése, melynek előzményei szintén jelentős múltra nyúlnak vissza. Anglia egyetemének (Oxford, Cambridge) gyűjteményei, de a nagy múlttal rendelkező magyarországi kollégiumok (például debreceni, nagyenyedi, sárospataki) is tanító jelleggel jöttek létre, természet- és történelemtudományi szertárai a későbbiekben nagy hírű iskolamúzeumok gyűjteményeinek alapját képezték, melyek egy része ma is egyetemi múzeumként funkcionál.⁴

2. Az egyetemek és múzeumok közötti együttműködés jelenlegi keretei jó gyakorlatok tükrében

A múzeumok egy sajátos csoportját képviselik az egyetemi múzeumok, melyek az együttműködés legszorosabb alternatíváit teremtik meg a felsőoktatás és a múzeumok között.

Európában és világviszonylatban is jelentős egyetemi múzeumok a camebridge-i és az oxfordi egyetemek intézményei. Camebridge például nyolc múzeummal és egy botanikus kerttel büszkélkedhet. A Fitzwilliam⁵ Museum óriási régészeti és művészeti kol-

² Takács, Anett 2009. *Animáció – múzeumpedagógiai ismertek*. (oktatási segédlet) Kaposvár: Egyűd Árpád Művelődési Központ és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény 16.o.

³ Takács, Anett 2013 (A). A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban. *Múzeumpedagógia a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára*. in *Gyermeknevelés*. 1. (2) 48-56.o. 48-49.o. 24. o.

⁴ Káldi, Mária 2009. A magyar múzeumi közművelődés és múzeumpedagógia történetéről röviden. in Vásárhelyi Tamás- Kárpáti Andrea (szerk): *A múzeumi tanulás kézikönyve*. Budapest: MTTM, ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ 24-28.o.

⁵ www.fitzmuseum.cam.ac.uk (2015. 01. 27.)

lekcióival, a Museum of Archaeology & Anthropology,⁶ illetve a Museum of Classical Archaeology,⁷ régészeti anyagával, a Kettle's Yard,⁸ kortárs művészeti gyűjteményével, a Museum of Zoology,⁹ gazdag faunavilágával, kivételes történelmi jelentőségű példányaival (például a kihalt Dodo, tasmán farkas), a Whipple Museum of the History of Science¹⁰ műszerekből, modellekből álló nemzetközi szinten jelentős gyűjteményével, a Sedgwick Museum of Earth Sciences,¹¹ földtörténeti anyagával (ásványok, kőzetek fossziliák), a Polar Museum¹² pedig sarkkutatói kollekciójával (festmények, fényképek, ruházati felszerelések, térképek...) támogatja az egyetemi oktatást, a tudományos- és kutatómunkát.

Hazánkban a Szent István Egyetem Mezőgazdasági Eszköz- és Gépfejlesztéstörténeti Szakmúzeuma például restaurált mezőgazdasági eszközeivel és működőképes technikátörténeti kuriózumaival feldolgozza a mezőgazdasági termelés fejlődésének teljes technikátörténetét.¹³ A Debreceni Egyetem Agrár Múzeuma bekapcsolja a múzeumban felhalmozott tudást a felsőoktatásba.¹⁴ A Zeneakadémia Liszt Ferenc Emlékmúzeuma, a hozzá kapcsolt Liszt Ferenc Kutatóközponttal gondozza, gyarapítja, feldolgozza és publikálja saját Liszt-gyűjteményét, segíti az egyetemi oktatást és a hazai Liszt-kutatást, a Lisztre és korára vonatkozó dokumentáció összegyűjtésével, Liszt adatbázis létrehozásával, információs szolgálattal, továbbá részt vesz a nemzetközi Liszt-kutatás különféle projektjeiben, nemzetközi konferenciákon, együttműködik más Liszt-kutatóhelyekkel, kiadókkal, társaságokkal. A kutatóközpont munkatársai támogatják az egyetemi oktatást speciális Liszt-kurzusokkal, a Liszt-vonatkozású diplomamunkák és disszertációk tanácsadásával.¹⁵ Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem természettudományi múzeum jellegű egységei, a Fűvészkert (Botanikus Kert), a Tatai Természetvédelmi Terület és Szabadtéri Geológiai Múzeum (Geológus Kert), a Természetrajzi Múzeum aktív szerepet játszanak a biológiai, környezettani, földtudományi tematikájú tárgyak oktatásában, kiállításaikban a hallgatók önképzéssel fejleszthetik szakirányú ismereteiket.¹⁶

A felsőoktatás és a múzeum kapcsolata a múzeumokban dolgozó szakemberek (muzeológusok, közművelődési szakemberek, múzeumpedagógusok) képzése szempontjából is megragadható. Külföldön (például az Egyesült Államokban, Nagy-Britanniában) rengeteg főiskola és egyetem kínál múzeumi tanulmányokkal kapcsolatos képzéseket,¹⁷ kurzusokat, s hazánkban is jellemző törekvés. A képzések jellemzően mesterképzések (például: Történeti muzeológia [ELTE BTK],¹⁸ Kulturális örökség ta-

⁶ www.maa.cam.ac.uk/maa (2015. 01. 27.)

⁷ www.classics.cam.ac.uk (2015. 01. 27.)

⁸ www.kettlesyard.co.uk (2015. 01. 27.)

⁹ www.museum.zoo.cam.ac.uk (2015. 01. 27.)

¹⁰ www.hps.cam.ac.uk (2015. 01. 27.)

¹¹ www.sedgwickmuseum.org/ (2015. 01. 27.)

¹² www.spri.cam.ac.uk/about/ (2015. 01. 27.)

¹³ www.sziesz.hu (2015. 01. 18.)

¹⁴ www.unideb.hu (2015. 01. 18.)

¹⁵ www.lfze.hu (2015. 01. 18.)

¹⁶ Tóth, Erzsébet – Weiszburg, Tamás 2009. A múzeumok szerepe a felsőoktatásban. in Vásárhelyi Tamás- Kárpáti Andrea (szerk): *A múzeumi tanulás kézikönyve*. Budapest: MTTM, ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ 86-89. o. 86.o.

¹⁷ Koltai, Zsuzsa 2011. *A múzeumi kultúrák közvetítés változó világa*. Iskolakultúra könyvek 41., Veszprém: Gondolat. 86-90. o.

¹⁸ www.felvi.hu (2015. 01. 25.)

nulmányok [SZTE, PTE, CEU, Esterházy Károly Főiskola],¹⁹ Kortárs művészelméleti és kurátori ismertek [MKE],²⁰ Restaurátor [MKE],²¹ egy-egy alapszak szakirányai (például: muzeológia szakirány [ELTE BTK],²² muzeológia speciális képzés [Miskolci Egyetem], múzeumpedagógia [KE PK])²³, szakirányú továbbképzési szakok (például: Múzeumi mediáció és menedzsment [Kodolányi János Főiskola],²⁴ Múzeumpedagógia szaktanácsadó [ELTE PPK],²⁵ Múzeumpedagógia tanítására felkészített pedagógus [NYME],²⁶ Múzeumpedagógia szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő [Debreceni Református Hittudományi Egyetem].²⁷

A múzeumok többsége mindenekelőtt a kiállításaihoz, azokhoz kapcsolódó programjaikon keresztül járul hozzá az egyetemi hallgatók²⁸ ismereteinek bővítéséhez, önképzéséhez. Mindez megvalósulhat egyéni múzeumlátogatás keretében, illetve egy-egy oktató (nem általánosan jellemző) által szervezett látogatás alkalmával (egy-egy szeminárium/előadás kapcsán szemléltetés céljából). A tudományos diákköri kutatásban, a mester- és PhD képzésben hangsúlyosabbá válhat a múzeumi kutatókkal, kutatásokkal, gyűjteményekkel, laboratóriumokkal való kapcsolat.²⁹

Erősíthetik az együttműködést, akár együttműködési megállapodásba foglalva, a közös pályázatok, a pályázati partnerség (például TIOP 1.2.2, TÁMOP 3.3.8. pályázatok kapcsán),³⁰ a közös kiállítások, programok rendezése, a közös szakmai rendezvények (pl. Moholy-Nagy Művészeti Egyetem és az Iparművészeti Múzeum kapcsolata³¹), a múzeumi szakemberek részvétele az egyetemi oktatásban, egy-egy képzésben oktatóként, illetve szakdolgozat, PhD dolgozat témavezetőjeként. Bizonyos szakok esetében a múzeum megjelenhet, mint gyakorlati helyszín (például: Új- és legújabb kori történeti muzeológia, Művészettörténet, Építészmérnök, Andragógia...³²).

A múzeumok fontos forrásai lehetnek az egyetemi alapú kutatásnak, a tudományos

¹⁹ www.felvi.hu (2015. 01. 25.)

²⁰ www.felvi.hu (2015. 01. 25.)

²¹ www.mke.hu (2015. 01. 25.)

²² www.felvi.hu (2015. 01. 25.)

²³ www.uni-miskolc.hu (2015. 01. 25.)

²⁴ www.felvi.hu (2015. 01. 25.)

²⁵ www.felvi.hu (2015. 01. 25.)

²⁶ www.felvi.hu (2015. 01. 25.)

²⁷ www.felvi.hu (2015. 01. 25.)

²⁸ Fontos megjegyezni, hogy míg az óvodás és általános iskolás korosztályt megszólító múzeumi kezdeményezések az utóbbi évtizedekben jelentősen megnövekedtek, a 16+ korosztály, beleértve az egyetemi hallgatókat is, igazán hazánkban a 2013-as Országos Múzeumpedagógiai Évnyitón került célkeresztbe. www.mokk.skanzen.hu (2015. 01. 18.)

²⁹ Tóth-Weiszburg. 86-87.o.

³⁰ Takács, Anett 2012. Múzeumpedagógia a Kaposvári Egyetemen. in Takács, Anett - Walter Imola (szerk.): *Múzeum és pedagógia < Múzeumpedagógia. Múzeumok nagyító alatt*. Tanulmányok a Kaposvári Egyetem múzeumpedagógiai konferenciájának előadásaiból. Kaposvár: KE PK, 7-12. o. 11. o.

³¹ A Moholy-Nagy Művészeti Egyetem letéteményese a teljes körű egyetemi szintű, tradicionális iparművészet-oktatás mellett az egyetemi szintű designer, építés és vizuális kommunikáció tervező képzésnek. Az egyetem az iparművészetek szellemi műhelye is, melyet könyvtára, galériája, kiadványai révén valósít meg. A MOME legkorábbi jogelődje az Országos Magyar Királyi Iparművészeti Tanoda, melynek alapítási ideje 1880, és amely az Iparművészeti Múzeummal közösen kapott új épületet 1896-ban. Bár a MOME mára nagyrészt kiköltözött az Üllői úti épületből, a két intézmény között a kapcsolat továbbra is szoros: ez kiállítások és programok rendezésében, közös szakmai rendezvényekben, valamint az oktatásban való együttműködésben is. megnyilvánul. www.imm.hu (2015.01. 18.)

³² Takács, Anett 2013 (B). *Múzeum és egyetem. Múzeumok felsőfokon*. (előadás) Elhangzott: 11. Országos Múzeumpedagógiai Évnyitó (2013) - 16+ Célkeresztben a múzeumok. Magyar Nemzeti Múzeum, Budapest, 2013. szeptember 30.

eszköz-készletnek (arzenálnak)³³, műszeres háttérük (ha van) is használható például az MSc illetve PhD dolgozatok megírása során. Jó gyakorlat erre az európai természetrajzi múzeumok gyűjteményi és műszeres analitikai háttérének kihasználására létrehozott SYS-Resource projekt és annak folytatása a SYNTHESIS projekt, melybe mester- és PhD képzésben részt vevő hallgatók is bekapcsolódhattak.

A SYS-Resource projektet a londoni Natural History Museum indította el 2002-ben, melynek keretében, pályázati úton, könyvtárhoz, rendszertani gyűjteményeihez és műszeres analitikai háttérhez biztosított ideiglenes hozzáférést (max. 60 nap) európai kutatók, egyetemi hallgatók számára. A 2002 és 2004 között működő projekt folytatása a 2004 és 2009 között lebonyolított SYNTHESIS projekt, mely ugyanilyen egyéni pályázati rendszerben, ugyanezt a hozzáférést már 20 természetrajzi múzeum illetve botanikai kert részvételével biztosítja, melyek között a Magyar Természettudományi Múzeum is szerepelt.³⁴

A múzeum az egyetemi kutatás eredményeinek szélesebb közönséggel való megismertetésében is fontos szerepet játszhat.³⁵

A jelenlegi gyakorlat általános jellemzői, tehát egy-egy egyetem, illetve egy-egy egyetem néhány szakja és egy-egy múzeum között beszélhetünk állandó, rendszeres gyakorlati kapcsolatról (például muzeológus-, múzeumpedagógus-, művészeti képzésekben).

Vannak jó kezdeményezések, de nem általános a múzeumok egyetemi képzésekbe beépített használata. Állandó kapcsolat múzeum és egyetem között inkább speciális együttműködések révén jön létre.

3. A Kaposvári Egyetem és a múzeumok

Múzeumpedagógiai képzések a Kaposvár Egyetemen

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán (jelenleg a Szakmódszertani Tanszék, korábban a Közművelődési-, majd Felnőttképzési Tanszék gondozásában) 2001-től folyik múzeumpedagógiai képzés 2010-ig a művelődésszervező, majd az andragógia szakhoz kapcsolódó öt tantárgyat magában foglaló Múzeumpedagógia modul, majd 2010-14 között szakirányú továbbképzési szak formájában is.

Az iskola és múzeum kapcsolatának erősödésére irányuló hazai törekvések hatására 2011-től a pedagógusképzéseinken is elindítottuk, egy féléves választható tantárgy keretében (Múzeumpedagógia), a múzeumpedagógia népszerűsítését, 2014 szeptembertől pedig már tanúsítványt adó specializációként³⁶ is ismerkedhetnek hallgatóink a múzeumpedagógia módszereivel.

³³ Kemecsi, Lajos 2010. A múzeumi kiállítás tudományos háttére és megalapozottsága. in Bereczki, Ibolya – Sági, Ilona (szerk.): *Kiállításrendezés A-Z-ig: az ötlettől a megvalósításig a közoktatás szolgálatában*. Múzeumiskola 6. Szentendre : Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Képzési Központ 26-30. o.

³⁴ Tóth-Weiszburg, 2009. 88.o.

³⁵ Kemecsi, 2010. 26-30. o.

³⁶ A pedagógusképzések mellé kínált specializációink (például múzeumpedagógia, kreatív módszertani műhely...) a kötelezően összegyűjtendő 180 krediten kívüli, attól külön kezelendő tanulási lehetőséget kínálnak. Ingyenes, 2 féléves (intenzív) képzések, céljuk a személyes és szakmai fejlesztés, tanúsítvánnyal zárulnak (a diplomát kiegészítik). Bármennyi specializáció felvehető, elvégezhető (az anyaszak kötelezően teljesítendő kreditjeinek 10%-ig ingyenesen, azon túl a plusz kreditekért költségtérítéssel).

A pedagógusképzéseket kiegészítő múzeumpedagógia specializáció célja: a múzeumpedagógia – mint elméleti tudományág és gyakorlati diszciplína – fogalmának, feladatainak, nemzetközi vonatkozásainak, metodikájának megismertetése; a tanítási-nevelési folyamatban jól hasznosítható múzeumi lehetőségek, módszerek gyakorlati alkalmazásának elsajátítása; képessé tétel a nevelési-oktatási és muzeális intézmények közötti együttműködések megvalósítására, fenntartására; felkészítés múzeumpedagógiai foglalkozások tervezésére, szervezésére és irányítására. A képzés során a hallgatók elsajátítják azokat a kompetenciákat, melynek segítségével, új, korszerű múzeumi kommunikációt alakíthatnak ki. Megismerkednek a korszerű kommunikációs eszközök használatával a gyakorlatban – különös tekintettel a múzeumok egyik célcsoportjára, a gyerekekre, diákokra. A hallgatók megismerik a múzeum és az óvoda, iskola kapcsolatának lehetőségeit, előnyeit. Ötleteket kapnak arra, hogyan használják a múzeumot óvodán, iskolán kívüli tanulási szintként. Megismerik a múzeumokban alkalmazható pedagógiai módszereket, s azok gyakorlati hasznosítását, a múzeumpedagógiai módszerek sokszínű, kreatívan alkalmazható és újító erejének, lehetőségeinek tárházát. Saját élményeken keresztül gazdagítják módszertani tudásukat és a múzeumi közeg adta lehetőségeket kihasználva, új megközelítésben értelmezik az elsajátított, valamint újonnan készített eszköztárukat, melyeket a későbbiekben kiterjesztve, a különböző tantárgyaik oktatásában is felhasználhatnak. Megtanulják érteni a kiállítás nyelvét, és megismernek olyan módszereket, melyekkel a gyerekekben is ki tudják alakítani azokat a készségeket és képességeket, melyek birtokában a múzeumi kiállítások értő látogatóivá válnak.

1-2. táblázat: Az oktatott tantárgyak félévenkénti bontásban

I. félév

Tantárgy	Óra / vizsgaforma	Kredit	Ajánlott félév
Múzeumi kommunikáció az oktatás szolgálatában	0/2 gyj5	3	5.
Múzeumpedagógia elméletben és gyakorlatban	1/1 k	3	5.
Múzeumpedagógiai módszerek és eszközfejlesztés	1/1 k	3	5.
Összesen	6	9	

II. félév

Tantárgy	Óra / vizsgaforma	Kredit	Ajánlott félév
Múzeumról, múzeumra	0/2 gyj5	3	6.
Múzeumpedagógiai gyakorlat	0/3 gyj5	3	6.
Összesen	5	6	

Forrás: Múzeumpedagógia specializáció mintatanterv

A Kaposvári Egyetem és a múzeum/ok kapcsolata a múzeumokban dolgozó szakemberképzés szempontjából fogható meg tehát legkönnyebben. Jónéhány múzeumi szakember (elsősorban múzeumpedagógus) került ki képzéseinkről (például a kaposvári Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeumban, a Szennai Szabadtéri Néprajzi Múzeumban, a balatonszárszói József Attila Emlékházban jelenleg is egy-egy volt hallgatónk a múzeumpedagógus, de dolgozik volt hallgatónk a Szépművészeti Múzeumban, az ozorai Pipo Várkastélyban, a hódmezővásárhelyi Tornyai János Múzeum és Közművelődési Központban, valamint a Dombóvári Helytörténeti Múzeumban is).

Együttműködés a múzeumokkal

A K. B. Galéria a Kaposvári Egyetem Művészeti Karának épületében 1996-tól működő Csokonai Galéria 2008-ban megnyílt jogutódja. A két kiállítótermes galéria kortárs hazai és nemzetközi képző- és iparművészeti kiállítások rendezésén túl a hallgatók, ERASMUS programban részt vevő vendéghallgatók munkáinak kiállítóhelye (félévi szakmai kipakolások, diploma-kiállítások, tehetség gondozás), továbbá szimpóziumok megrendezésére, valamint nem tanórához kapcsolódó szakmai előadások, közös nemzetközi projektek megrendezésére is lehetőséget nyújt.³⁷

A Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum régóta – együttműködési megállapodásban lefektetettek alapján – a Kaposvári Egyetem gyakorlati helye.

Kapcsolata a Pedagógiai Karral a legszorosabb, de a Művészeti Kar egy-egy oktatója is viszi órái kapcsán a hallgatókat múzeumba, és egy-egy múzeumi szakember például az Agrár- és Környezettudományi Kar képzéseire is beoktat.

Ami a jelenlegi gyakorlatot jellemzi a két intézmény (beleértve a Rippl-Rónai Múzeum igazgatása alá tartozó Rippl-Rónai Emlékház és Látogatóközpont, a Fekete István Látogatóközpont, a Szentjakabi Bencés Apátság és Romkert intézményeit is) együttműködése kapcsán (ami 2014-ben erősítve lett a Szennai Szabadtéri Néprajzi Múzeummal is):

1. Egy-egy oktató (nem általánosan jellemző), egy-egy szeminárium/előadás kapcsán, szemléltetésre, ismeretterjesztésre használja a múzeum kiállításait
2. Egy-egy múzeumi szakember beoktat az egyetem egy-egy képzésére
3. Bizonyos szakok esetében gyakorlati helyszín
4. Illetve pályázati partner (TIOP 1.2.2 [A Múzeumok iskolabarát fejlesztése és oktatási képzési szerepének infrastrukturális erősítése])

A Rippl-Rónai Múzeum és a Szennai Szabadtéri Néprajzi Múzeum mindenképp a Pedagógiai Kar múzeumpedagógia képzéseinek gyakorlati bázisa.

Az együttműködésnek köszönhetően az oktatók és hallgatók használhatják a múzeum oktató- és foglalkoztató tereit, azok eszközkészletét, ingyenesen látogatják kiállításait.

A múzeumpedagógus hallgatók múzeumpedagógiai foglalkozások tartásával csoportokat szerveznek a múzeumnak, színesítik a múzeumpedagógiai kínálatot, miközben a gyakorlatban is kipróbálhatják az elméletben tanultakat.

³⁷ www.mk.ke.hu, (2015. 02.11.)

4. További lehetőségek – Hogyan tovább?

Hogyan/hol lehetne ezt a kapcsolatot erősíteni? Hol tud a múzeum partner lenni a felsőoktatásban? A válasz számos területen (tantárgyakhoz kapcsolva, közös kutatás-konferenciák, szakmai gyakorlat, oktatás...).

Ami problémát jelent/jelenthet, az az utazás és a finanszírozás (míg a pedagógusoknak például zöld utat ad a pedagógus igazolvány, egy egyetemi oktatónak nincs ilyen „joker” a kezében). Szakmai szempontból jellemző, hogy az állandó kiállítások többsége kevés teret enged, nem kapcsolható bármilyen tantárgyhoz. Így talán az időszaki kiállításoknál van a kulcs/itt lehetne jobban megfelelni a kitűzött igényeknek. Az oktatók részéről a következők fogalmazódtak meg:³⁸ legyen aktuális témájú, módszertanilag felkészült/átgondolt, újat/újszerűt adó/mutató, illeszthető legyen a mai hallgatói igényekhez és társadalmi problémákra is reagáljon (például egészség, Life Long Learning).

Partner lehetne továbbá a múzeum: rendezvényeknél (konferencia helyszín, program...), intézményi kezdeményezéseknél (Felmerült ötlet: Szakkollégiumi munkába beillesztve, szakkollégiumi hallgatóknak tervezendő kiállításokhoz levéltári kutatómunka/anyaggyűjtés segítő a múzeumi munkát, miközben a hallgató megtanul kutatni) illetve pedagógusképzésekben módszertani gyakorlólékhelyként. A pedagógus szakokon a múzeum és iskola későbbi aktív partnerségének elengedhetetlen feltétele, hogy a múzeumpedagógia az oktatás része legyen. A többi szak és képzés esetében, fontos cél lenne a múzeumlátogatás megszerettetése.

Milyen a múzeum felsőfokon? Érdekes, aktuális, a hallgatók és oktatók aktuális érdeklődéséhez igazodó – igényeit követő, vonzó, újat – élményt adó és közösségteremtő intézmény.

Összegzés

A múzeumok és a felsőoktatás közötti együttműködés jelentős múltra nyúlik vissza. A kapcsolat erősítése, rendszeresítése, a 16+ korosztály (beleértve az egyetemi hallgatókat is), igazán hazánkban a 2013-as Országos Múzeumpedagógiai Évnyitón került célkeresztbe.

A tanulmány célja az egyetemek és múzeumok közötti együttműködés jelenlegi kereteinek rövid áttekintése, jó gyakorlatok bemutatásával, továbbá a Kaposvári Egyetem és a múzeumi szféra kapcsolatának ismertetése. A jelenlegi gyakorlat során (a szemléltetett példák alapján): egy-egy egyetem, illetve egy-egy egyetem néhány szakja és egy-egy múzeum között beszélhetünk állandó, rendszeres gyakorlati kapcsolatáról (például muzeológus-, múzeumpedagógus-, művészeti képzésekben).

Vannak jó kezdeményezések, de nem általános a múzeumok egyetemi képzésekbe beépített használata. Állandó kooperáció múzeum és egyetem között inkább speciális együttműködések révén jön létre.

A Kaposvári Egyetem és a múzeumok kapcsolata a Művészeti Kar Galériája (K. B. Galéria), a Pedagógiai Kar múzeumpedagógiai kurzusai révén a múzeumokban dolgozó szakember képzés szempontjából és a konkrét múzeumi együttműködések kapcsán mérhető legegyszerűbben.

³⁸ fókuszcsoporthoz interjú egyetemi oktatókkal (2013. 09. 09.)

A Kaposvári Egyetem szoros kapcsolatban van a Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeummal és a Szennai Szabadtéri Néprajzi Múzeummal. Együttműködésük fő jellemzői: egy-egy oktató, egy-egy szeminárium/előadás kapcsán, szemléltetésre, ismeretterjesztésre használja a múzeum kiállításait; egy-egy múzeumi szakember beoktat az egyetem egy-egy képzésére; bizonyos szakok esetében gyakorlati helyszín; illetve pályázati partner (TIOP 1.2.2 [A Múzeumok iskolabarát fejlesztése és oktatási képzési szerepének infrastrukturális erősítése]).

Hogyan/hol lehetne ezt a kapcsolatot erősíteni? Hol tud a múzeum partner lenni a felsőoktatásban? Szinte bárhol. Néhány ötlet: rendezvényeknél (konferencia helyszín, program...), intézményi kezdeményezéseknél (például: Szakkollégiumi munkába beillesztve), pedagógusképzésekben módszertani gyakorlólékhelyként.

Felhasznált irodalom

- Káldi, Mária 2009. A magyar múzeumi közművelődés és múzeumpedagógia történetéről röviden. in Vásárhelyi, Tamás- Kárpáti, Andrea (szerk.): *A múzeumi tanulás kézikönyve*. Budapest: MTTM, ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, 24-28.o.
- Kemecsi, Lajos 2010. A múzeumi kiállítás tudományos háttere és megalapozottsága. in Bereczki, Ibolya – Sági, Ilona (szerk.): *Kiállításrendezés A-Z-ig: az ötlettől a megvalósításig a közoktatás szolgálatában*. MúzeumIskola 6. Szentendre: Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Képzési Központ 26-30. o.
- Koltai, Zsuzsa 2011. *A múzeumi kultúrák közvetítés változó világa*. Iskolakultúra könyvek 41., Veszprém: Gondolat.
- Takács, Anett 2009. *Animáció – múzeumpedagógiai ismeretek*. (oktatási segédlet) Kaposvár: Együd Árpád Művelődési Központ és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény
- Takács, Anett 2012. Múzeumpedagógia a Kaposvári Egyetemen. in Takács, Anett Walter Imola (szerk.): *Múzeum és pedagógia < Múzeumpedagógia. Múzeumok nagytól alatt*. Tanulmányok a Kaposvári Egyetem múzeumpedagógiai konferenciájának előadásából. Kaposvár: KE PK, 7-12. o.
- Takács, Anett 2013 (A). A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban. Múzeumpedagógia a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára. in *Gyermeknevelés*. 1. (2) 48-56.o.
- Takács, Anett 2013 (B). *Múzeum és egyetem. Múzeumok felsőfokon*. (előadás) Elhangzott: 11. Országos Múzeumpedagógiai Évnyitó (2013) - 16+ Célkeresztben a múzeumok. Magyar Nemzeti Múzeum, Budapest, 2013. szeptember 30.
- Tóth, Erzsébet – Weiszbürg, Tamás 2009. A múzeumok szerepe a felsőoktatásban. Vásárhelyi, Tamás- Kárpáti, Andrea (szerk.): *A múzeumi tanulás kézikönyve*. Budapest: MTTM, ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ 86-89. o.
- Vásárhelyi, Tamás 2009. Múzeum és tanulás – egész életen át. in Vásárhelyi, Tamás- Kárpáti, Andrea (szerk.): *A múzeumi tanulás kézikönyve*. Budapest: MTTM, ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, 81-82. o.

www.fitzmuseum.cam.ac.uk: <http://www.fitzmuseum.cam.ac.uk/> (2015. január 27.)

www.maa.cam.ac.uk: <http://maa.cam.ac.uk/maa/> (2015. január 27.)

www.classics.cam.ac.uk: <http://www.classics.cam.ac.uk/museum> (2015. január 27.)
 www.kettlesyard.co.uk: <http://www.kettlesyard.co.uk> (2015. január 27.)
 www.museum.zoo.cam.ac.uk: <http://www.museum.zoo.cam.ac.uk/collections.archives/collections> (2015. január 27.)
 www.hps.cam.ac.uk: <http://www.hps.cam.ac.uk/whipple/> (2015. január 27.)
 www.sedgwickmuseum.org: <http://www.sedgwickmuseum.org> (2015. január 27.)
 www.spri.cam.ac.uk: <http://www.spri.cam.ac.uk> (2015. január 27.)
 www.szie.hu: <https://szie.hu/kultura/gepmuzeum> (2015. január 18.)
 www.unideb.hu: <https://portal.agr.unideb.hu/szolgalatasok/muzeum/index> (2015. január 18.)
 www.lfze.hu: <http://lfze.hu/liszt-ferenc-emlekmuzeum-es-kutatokozpont> (2015. január 18.)
 www.felvi.hu: http://www.felvi.hu/felveteli/egyetemek_foiskolak/intezmenyioldalak/meghirdetes.php?meg_id=3022 (2015. január 25.)
 www.felvi.hu: http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek (2015. január 25.)
 www.felvi.hu: http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek (2015. január 25.)
 www.mke.hu: <http://www.mke.hu/info/restaurator.php> (2015. január 25.)
 www.felvi.hu: http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/szakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?sak_id=102&kepzes=a (2015. január 25.)
 www.uni-miskolc.hu: [Url: www.uni-miskolc.hu/~btmtt/muzeologia-szakirany-tanterv.rtf](http://www.uni-miskolc.hu/~btmtt/muzeologia-szakirany-tanterv.rtf) (2015. január 25.)
 www.felvi.hu: http://www.felvi.hu/felveteli/egyetemek_foiskolak/intezmenyioldalak/szakiranyu.php?smeg_id=1561 (2015. január 25.)
 www.felvi.hu: http://www.felvi.hu/felveteli/egyetemek_foiskolak/intezmenyioldalak/szakiranyu.php?smeg_id=445 (2015. január 25.)
 www.felvi.hu: http://www.felvi.hu/felveteli/egyetemek_foiskolak/intezmenyioldalak/szakiranyu.php?smeg_id=1135 (2015. január 25.)
 www.felvi.hu: http://www.felvi.hu/felveteli/egyetemek_foiskolak/intezmenyioldalak/szakiranyu.php?smeg_id=590 (2015. január 25.)
 www.mokk.skanzen.hu: <http://www.mokk.skanzen.hu/11-orzagos-muzeumpedagogiai-evnyito-2013.html> (2015. január 18.)
 www.imm.hu: <http://www.imm.hu/hu/contents/169,egy%c3%bctm%c5%b1k%c3%b6d%c3%a9sek+a+kort%c3%a1rs+iparm%c5%b1v%c3%a9szet+ter%c3%b9let%c3%a9n> (2015. január 18.)
 www.mk.ke.hu (2015. február 11.)

Hálózatok a tehetséggondozásban Magyarországon

Bencéné Fekete Andrea¹

Abstract **Networks of Talent Support in Hungary.** In talented people there is intellectual capital; the future of humanity and the societies depends on the education of young people and the support of talents. In the past decades a unique system of talent support was established in Hungary which provides an opportunity for all talented individuals regardless of social status to deploy their talents. An inter- and intraregional network of talent support system has been created which may even cross the borders of our country. The aim of the talent support activity is not only the development of outstanding performance, but also to raise happy, confident individuals. And the keys to success are well-educated, enthusiastic pedagogues and a supportive family background.

Keywords network • talent support • education • Hungary

Bevezetés

A társadalomban az együttműködési hálózatok, melyek az egyes tudományterületek képviselői között jönnek létre, egyre inkább tért hódítanak. A társadalomtudomány területén létrejött hálózatok a klaszterek, a határon túlnyúló együttműködések, önkormányzati kapcsolatrendszer, míg a tudomány területén a publikációk társszerzőinek kapcsolathálója.²

A társadalmi változások hatására a pedagógusok iránt támasztott elvárások is átalakultak, így a pedagógus szerepek is ennek megfelelően folyamatosan módosulnak. Amennyiben a pedagógusok megfelelő tudás birtokában vannak, és elegendő támogatást kapnak, akkor vezető szerephez juthatnak az oktatás átalakításában. A tanári hálózatokat jól megvizsgálva tulajdonképpen tanulási hálózatoknak tekinthetők, ahol a tagok megosztják egymással a tudást. Legfőbb törekvésük a tapasztalatcsere, a tanítás, tanulás minőségének javítása. A hálózatok sokrétűek, lehetnek iskolai, iskolák közötti regionális, nemzeti és nemzetközi hálózatok.³

A tanári hálózatok jellemzői, hogy széles körben valósulnak meg a szoros együttműködés által, a pedagógusok legtöbbször az iskolai szervezeti felépítésből adódóan

¹ Kaposvári Egyetem Pedagógia Kar
Email: feketee.andrea@ke.hu

² Vida, Zsófia Viktória 2012. Együttműködési hálózatok és azok modellezése. in *Évkönyv 2012*. Győr: Széchenyi István Egyetem. 293-306.

³ Vuorikari, Riina 2012. *Tanári hálózatok: az oktatás jelene és jövője: szakmai kihívások és lehetőségek a pedagógusok előtt*. Brüsszel: European Schoolnet.

csapatokban dolgoznak, s így emelik a tanulási eredmények színvonalát, növelik a tanítás hatékonyságát. A tanári csoportok együttműködése magába foglalja az oktatás szervezését, koordinálását, a tananyagok, oktatási segédletek megosztását a hálózaton belül. Ahhoz, hogy a pedagógusok meg tudjanak felelni a hálózati szerepelvárásoknak, új készségekre kell szert tenniük, el kell sajátítaniuk a digitális, hálózatokra épülő világ elvárásainak. Új kulcsfontosságú készségekre kell szert tenniük, melyre a pedagógus továbbképzések nyújthatnak lehetőséget.⁴

A modern kihívásoknak csak azok a pedagógusok tudnak megfelelni, akik képesek lesznek a hálózat aktív tagjaként részt venni a rendszer működésében. Az egyre inkább bővülő online kommunikáció lehetővé teszi a hálózatok földrajzi tértől függetlenedését. Az azonos szakmai körhöz tartozó résztvevők folyamatos együttműködését, tapasztalatcseréjét biztosítja. Ily módon egyetlen pedagógus sem érzi magányosnak magát, kinyílik számukra a világ, nem szorulnak be saját intézményük falai közé. A hálózati rendszer előnye, hogy az interneten keresztül hatalmas mennyiségű oktatási segédanyag elérhető, melyek szabadon alkalmazhatók. Meg kell azonban tanulni annak a módját, hogy ezek a segédanyagok hogyan kontrollálhatók, és alkalmazhatók a tanítás, a tanulás folyamatában, illetve el kell sajátítani a hálózati együttműködés módját is.

A pedagógusképzésnek a leendő óvodapedagógusokat, tanítókat, tanárokat, gyógy-pedagógusokat arra kell felkészítenie, hogy a 21. század kihívásainak legyenek képesek megfelelni. A lisszaboni stratégia (Európa Tanács 2010) szerint meg kell teremteni a jól működő tudásháromszöget, amely az oktatás, a kutatás és az innováció egységéből áll. Ahhoz, hogy ennek megvalósítására képes legyen, egy stabil elméleti és gyakorlati háttértudásra van szüksége. A pedagógusjelölteknek nemcsak az intézmény falai között kellene gyakorlatot szereznük, hanem meg kell ismerniük minél több tanulási környezetet, ahol megfigyelhetik, hogy jön létre külső helyszínen a formális és az informális tanulás, illetve hogyan tanulnak a gyerekek a közösségi hálózatokon keresztül.⁵

A tehetséggondozás területén hazánkban a világon egyedülálló rendszer épült ki az elmúlt évtizedekben, mely lehetőséget biztosít, társadalmi és szociális helyzetől függetlenül minden kiemelkedő adottsággal rendelkező gyermek számára tehetségének kibontakoztatásához. Régiókon belül és kívül szövédket a tehetséggondozás hálói, amelyeknek köszönhetően a határon túli intézményekbe is átvélő tehetségsegítő rendszer alakult ki.

A tehetséggondozás története

A tehetséges emberekben szellemi tőke rejlik, az emberiség és a társadalom jövője a fiatalok nevelésétől, a tehetségek kibontakoztatásától függ. A tehetséggondozásra már az ókori Kínában, Görögországban, az oszmán török birodalomban is nagy figyelmet fordítottak, megpróbálták korán felismerni és a többiek közül kiemelni az egyes területeken különösen tehetségesnek bizonyuló gyermekeket. Központilag szervezett rendszer segítette a tehetségnevelés folyamatát.⁶

A tehetséget régen talentumnak nevezték, amely egy Közel-keleten használatos pénzérme volt. Átvitt jelentése a Bibliából, Máté evangéliumából, az Újtestamentumból

⁴ U.o.

⁵ U.o.

⁶ Harsányi, István 1988. *A tehetségvédelem kis kalauza*. Budapest: Pest Megyei Pedagógiai Intézet.

származik, ahol a talentumokról szóló párbeszéd olvasható. Egy ember a szolgálóra bízta vagyonát, rátermettség alapján osztotta szét köztük a pénzt, eltérő összeget kaptak. Útjáról visszatérve elszámoltatta őket, megdicsérte azt, aki megduplázta vagyonát, s elmarasztalta azt, aki csak megőrizte.⁷ A gazda bölcs előrelátással figyelte szolgálait, és felfedezte a bennük rejlő tehetséget, amelyet segített kibontakozni.⁸ A tehetségek fejlesztése hosszú múltra tekint vissza, de igazán a 20. század második felében teljesedett ki. Géza fejedelem és István királyunk már előhírnökként saját korukban felismerték, hogy „csak tanult emberek tarthatják fent a nemzetet, illeszthetik be Európába”.⁹ A középkorban az egyháznak volt a legnagyobb szerepe a tehetségek felfedezésében és további nevelésében. A tehetséggondozó mentori szerepet a szerzetesek töltötték be. Legnagyobb számban a középkorban az egyház, a szerzetesek, majd a modern kor elejétől a protestáns iskolákban foglalkoztak a kiemelkedő képességű fiatalokkal, ezekben az intézményekben külön feladatként határozták meg a felnövekvő ifjak tehetséggondozását.¹⁰ Az 1600-1700-as években a nagyhírű iskolák alaptevékenysége a tudomány ápolása, a tehetségek felkarolása, a legjobb tanárok foglalkoztatása és a végzetek külföldi egyetemekre történő eljuttatás volt. A 18-19. században az „iskolakollégiumok” játszottak kiemelkedő szerepet a tehetséges diákok nevelésében. A leghíresebb kollégiumok a tehetséggondozás alapkövét Debrecenben, Sárospatakon, Pápán, Nagyenyeden, Kolozsvárott, Marosvásárhelyen és Eperjesen helyezték le.¹¹

Magyarországon intézményes keretek közt a tehetséggondozó munka a 19. század végén és a 20. század elején indult el. A tehetségkutatással külföldön is csak a 19. században kezdtek el foglalkozni kutatók. A fogalom meghatározása és a fejlesztő lehetőségek felkutatása állt a tudományos értekezések fókuszában. A tehetség mai értelmezése az intelligenciakutatásokon és a kreativitásvizsgálatok eredményein alapulnak. A tehetség definíciójának számos meghatározása létezik, sok külföldi és hazai tudós modellje vált ismertté és egyúttal vitatottá. Az egyes meghatározások más- más nézetet foglalnak össze, mutatnak be, más lényegi dolgot emelnek ki, és más módon közelítik meg a témát. A meghatározások többségében közös vonás, hogy a kimagasló teljesítmény mellett a tehetséget meghatározó két tényezőként az öröklődést és a környezetet nevezik meg. Úgy vélik, hogy a kiemelkedő képesség öröklött léte önmagában nem elegendő, hanem kibontakozásához a személy környezetének támogatása is elengedhetetlen. A korábbiakban a tehetség fogalmát az intelligenciával, a későbbiekben a kreativitással azonosították, míg a 20. században már megjelent az árnyaltabb, komplexebb, több faktort is figyelembe vevő szemléletmód.

A tehetséggondozás magyar történetében talán az egyik legelső és ma is helytálló megfogalmazása a tehetségnek Szitnyai Elek budapesti főgimnáziumi tanártól származik. A szellemi tehetségek eredete (1905) című tanulmányában talentumnak nevezte a tehetséget. „A *talentum* vagy *tehetség* annyit jelent, hogy valaki az emberi tevékenység egy bizonyos körében éles felfogása, ítélete, szellemi alkotásai, tehát mintegy fokozó-

⁷ Máté evangéliuma 25, 14-30.

⁸ Csíkszentmihályi, Mihály 2010. *Tehetséges gyerekek*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.

⁹ Sarka, Ferenc 2010. *A magyar tehetséggondozás történetének főbb állomásai*. [online] http://tehetsegprogram.hu/letolt/A_magyar_tehetséggondozas_tortenetenek_fobb_allomasai.pdf 1. o. 2010.12.10. (2013.11.10.)

¹⁰ Martinkó, József 2011. *Fejezetek a magyar tehetséggondozás történetéből*. http://w.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=34&rid=1&id=220 (2011.06.02.)

¹¹ Sarka, 2010.

*dott lelki ereje által válik ki a társai közül...*¹² A kiemelkedő tehetség oly elmeműködés, mely bizonyos körben kedvvel és élesen tud megfigyelni; tiszta, világos ítéletű s így éles felfogású; gyorsan feltalálja a hasonlóságokat, s ezek révén jól következtet; termékeny a fantáziája; jó a memóriája – mindez azonban csak a saját körében, abban az irányban, amelyben diszpozíciókkal rendelkezik.

Harsányi¹³ szerint a tehetség velünk született, adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képesség, amely az emberi tevékenység egy bizonyos területén az átlagosnál messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni.

Ebben az időszakban már több jelentős tehetségmentő és tehetséggondozó terv látott napvilágot, Szeghalmon, Hódmezővásárhelyen, Békéscsabán. Micheller Magdolna a század végén a tehetségek fejlesztését támogató ösztöndíjakat, valamint az önkormányzatokkal rendelkező kollégiumokat tartotta hasznosnak a középfokú oktatásban. A főiskolai és az egyetemi képzésben a tehetségek támogatásának eredményes módszere a hallgatók és az oktatók szakmai együttműködése, közös kutatómunkája. Elengedhetetlennek vélte az idegen nyelvek használható tudását, valamint a külföldi ösztöndíjakat, melyek lehetőséget biztosítanak az országok közti tudományos együttműködésre.¹⁴ Berényi¹⁵ szerint azonban nem elegendő kizárólagosan a pénzügyi feltételeket megteremteni a tudomány fejlődéséhez. A sikerek eléréséhez tehetséges fiatalokra is szükség van, akik „életüket a tudomány művelésére” szánják, és olyan kiváló érzékkel rendelkező mentorokra, akik fel tudják ismerni az ifjú tehetségekben rejlő képességeket, és hivatásuknak érzik, hogy útjukat egyengessék, haladásukat a kutatói pályán támogassák. A tudományos vezetőkre nagy felelősség hárul a fiatal kutatók tehetségének kibontakoztatásában, mivel nagyon fontos, hogy egy tudományos tehetség se vesszen el hazánkban és a határainkon túl.¹⁶

A tehetségálózatok hazánkban

Rowling szerint „*A veletek született értékes tehetség kárba vész, ha nem építünk rá, ha nem aknázzuk ki szakszerű oktatással!*”¹⁷ A tehetség megőrzése érdekében jött létre egy olyan tehetségsegítő hálózat hazánkban – és ehhez a határon túli szervezetek is csatlakoztak – amely szakszerű tevékenységgel támogatja a tehetségek kibontakozását, fejlesztését. Magyarországon a rendszerváltás óta kiemelt figyelmet fordítanak a szakemberek a tehetségek támogatására, e terület elméleti háttérének megteremtésére, valamint a gyakorlatban történő megvalósítására.

1989-ben alakult meg Szegeden a Magyar Tehetséggondozó Társaság Geffert Éva vezetésével, 84 tehetséggondozás iránt elkötelezett alapító taggal. Az első elnöktől 1992-ben Czeizel Endre orvos genetikus vette át a stafétát, majd 2001-ben az elnöki tisztelet Báthory Zoltán professzor kapta meg. A tehetségsegítő szervezet első jelentős

¹² Gyarmathy, Éva 1998. *Tehetség és a tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek.* http://www.magyarpedagogia.hu/document/Gyarmathy_MP982.pdf (2014.09.23) 137.o.

¹³ Harsányi, 1988.

¹⁴ Micheller, Magdolna 2006. *Metszetek a 20. századi magyar tehetséggondozás történetéből.* Budapest: TSF Gazdasági Főiskolai Kar.

¹⁵ Berényi, Dénes 2005. *Tehetséggondozás a tudományban.* Budapest: MTA.

¹⁶ Bencéné Fekete, Andrea 2011. A tudományos kutatásra nevelés a felsőoktatásban. in Szele Bálint (szerk.): *Tehetséggondozási Workshopok a Kodolányi János Főiskolán 3.* Székesfehérvár: KJF. 11-19.p.

¹⁷ Rowling, J.K. 2003. *Harry Potter és a Főnix Rendje.* Budapest: Animus. 189.o.

nemzetközi rendezvénye a Miskolci Egyetemen tartott konferencia volt, ahol 30 európai ország mutatta be tehetséggondozó rendszerét. A Tehetség Világtanács elnökeként részt vett a programsorozaton az amerikai Renzulli, és az Európai Tehetségtanács elnökeként a holland Mönks professzor. A Magyar Tehetséggondozó Társaság jelenlegi szakmai irányítója Balogh László professzor, aki a legkiválóbb tehetségsegítő szakemberekkel dolgozik a magyar tehetséggondozás felvirágoztatásáért.¹⁸

1996-tól kezdte meg munkáját Csermely Péter professzor irányításával a Kutató Diákok Országos Szövetsége, melynek célja, hogy a tudomány iránt érdeklődő, elhivatott középiskolásoknak lehetőséget biztosítson a kutatómunka elkezdéséhez. Ma már az ország összes jelentős kutatóműhelye csatlakozott a hálózathoz, mintegy 800 mentor – akik közül több mint százan a MTA tagjai – vesz részt az ifjú kutatók nevelésében. A Szövetség legkiemelkedőbb fóruma az évenként megrendezett Országos Konferencia, ahol a regionális versenyek legjobbjai tarthatják meg előadásait. A lassan 20 éve folyó középiskolai tehetséggondozó munka eredményét az is igazolja, hogy ma már az EU öt tagállamában is alkalmazzák ezt a rendszert.¹⁹

2000-ben indult el az Arany János Tehetséggondozó Program, melynek keretében a halmozottan hátrányos, kedvezőtlen szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekek tehetséggondozása folyik bentlakásos, kollégiumi rendszerben.

2006 novemberében a Magyar Tudomány adott hírt a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács megalakulásáról, melyet a magyarországi és a határon túli civil szervezetek hoztak létre.²⁰ A Tanács a magyarországi és a határon túli civil szervezetek tehetséggondozó tevékenységét koordinálja, támogatja. Kiemelt célja a tehetségek felismerésének, kiválasztásának támogatása, kiemelkedő mentori tevékenységet végző tehetséggondozók elismerése. Nagy hangsúlyt fektetnek a tehetséges fiatalok kapcsolathálózatának kiépítésére, önszerveződésük és társadalmi felelősségvállalásuk támogatására. A tanácsot nem személyek alkotják, hanem szervezetek a tagjai.²¹

Debrecenben 2008 szeptemberében rendezték meg a Tehetségpontok I. Országos Konferenciáját, ahol a Tehetségpontok megalakulásának és működésének alapelveit határozták meg.²² Ezt követően számos Tehetségpont alakult az országban és a határon túl. 2011-ben a Tehetségsegítő Tanácsok első konferenciáján Kormos Dénes összegezte a Tanácsok működésének kezdeti tapasztalatait, úgy vélte, „*hogy feltárják és megerősítik helyi-szakmai kapcsolatrendszerüket és képesek a szektorok, intézménytípusok és tehetségterületek közötti rivalizálás helyett partneri kapcsolatokat kiépíteni.*” Célul tűzte ki helyi erőforrás térképek elkészítését, mely megkönnyíti a pályázati összegek odaítélését. Fontosnak tartotta a Tanácsok befogadó szemléletét, valamint azt, hogy a formális együttműködés helyett élő, aktív támogatórendszer alakuljon ki.²³ A tehet-

¹⁸ Magyar Tehetséggondozó Társaság (MTT) (évszám nélkül): <http://www.mateh.hu/index.php/rolunk> (2015.01.10)

¹⁹ <http://www.complex.hu/kzldat/t1200124.htm/t1200124.htm> (2013.09.10.)

Kutató Diákok Országos Szövetsége (KDOSZ évszám nélkül)

²⁰ Csermely, Péter 2006. A jövő tudósai. in *Magyar Tudomány* 2006. 11. 1405. <http://www.matud.iif.hu/06nov/16.html> (2013.10.25.)

²¹ Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (NTT)(évszám nélkül): <http://tehetsegpont.hu/nemzeti-tehetsegsegito-tanacsrol> (2015.02.15)

²² Balogh, László 2007. *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz.* www.tehetsegpont.hu/dokumentumok/tehetsegfogalomBL.doc (2014.12.15)

²³ Kormos Dénes 2011. *Társadalmi összefogás a tehetségekért.* <http://geniuszportal.hu/content/tarsadalmi-osszefogas-tehetsegekert> (2013.09.10.)

ségpontok feladata a tehetségek felfedezése, tanácsadás és pályaorientáció, a fiatalok életútjának egyengetése.

A Tehetséghidak Program elindításáról 2012-ben született döntés, mely kezdeményezés keretében számos rendezvénysorozat foglalkozott a tehetségek segítésével, valamint pályázati lehetőséget biztosítottak a tehetségek fejlesztéséhez. A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ) állandó szervezeti formát nyújt a tehetséggondozó szervezeteknek, segíti a folyamatos párbeszédet a kormánnyal, közvetíti a tehetséggondozásban résztvevők tapasztalatait, igényeit.

A felsőoktatásban a tudományos és művészeti diákköri tevékenység, a tehetséggondozás már több mint 60 éves múltra tekint vissza. A hallgatói-oktatói tudományos, művészeti műhelymunka az önképzés, az elitképzés és a tudósképzés színtere, a tehetséggondozás egyik leghatékonyabb formája Magyarországon. Szakmai, emberi kapcsolat alakul ki tanár és diák között, a tudományos kutatómunka során fejlődik szellemi, szakmai tevékenységük, és emellett megtanulják a másik kutató szakmai tevékenységének megismerését, elfogadását, a szellemi kultúra iránti tiszteletet.²⁴ Hazánkban példaértékű tehetségsegítő hálózat fejlődött ki, melynek fontos építőkövei a Tehetségpontok és a Tehetségsegítő Tanácsok. A Tehetségsegítő Tanács olyan helyi vagy regionális szinten létrejött szerveződés, amely szakmai és társadalmi összefogalással segíti a tehetségek felismerését, fejlesztését.

Tehetséggondozó hálózat Somogy megyében

2009-ben létrejött jött Nemzeti Tehetségprogramhoz kapcsolódóan alakult ki a tehetséggondozó hálózat Somogyban. A somogyi példa, az országban elsőként kialakított mentori hálózat, mely a közoktatás minden szintjén, iskolarendszerű és intézményen kívüli keretek közt is lehetőséget biztosít a tehetségek fejlesztésére. Esélyegyenlőséget nyújt, oly módon, hogy a család anyagi helyzetétől függetlenül mindenki fejlődhessen azon a területen, ahol valamely tekintetben kiemelkedő adottságokkal rendelkezik.

A folyamat részeként 2011-ben 18 alapító tag közös elhatározásából alakult meg a Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács. Az alapító tagokat a sokszínűség jellemzi, mivel közöttük találhatók oktatási intézmények, önkormányzatok, civil szervezetek, gazdasági társulások, vállalkozások és magánszemélyek. A tagokat összekötő tevékenység a tehetséggondozás, mely során közös cél a kiemelkedő tehetségek felkutatása, fejlesztése, szakmai támogatása, valamint a gazdasági feltételek megteremtése a tehetséggondozás folyamatához. A tevékenységét mindegyik fél önkéntesen folytatja, mert a közös hitvallás a tehetségigéreték felkutatása és támogatása. Az alakuló ülés után a Tanács meghatározta legfontosabb célkitűzéseit.

Kiemelkedő jelentőséget tulajdonít az esélyegyenlőség biztosításának, hogy minden gyermek, óvodás, iskolás és egyetemista társadalmi, anyagi, szociális helyzetétől függetlenül lehetőséget kapjon arra, hogy a benne rejlő bármely kiemelkedő területen fejlődhessen. Olyan regionális tehetségsegítő programokat szerveznek, amelyekhez a hozzáférés lehetőségét fokozatosan növelik. A programok számának növelése mellett az aktív tehetségsegítők körének folyamatos bővítését és a szakértők felkutatását tűzték ki célul. A folyamatban az első lépés mindig a tehetséges fiatalok felkutatása, valamint

²⁴ Országos Tudományos Diákköri Tanács (OTDT) (évszám nélkül): www.otdt.hu (2015.02.15)

az eredmények tükrében tehetségterkép készítése, azt követően pedig a tehetséggondozó hálózat kiépítése. A Tanács tevékenységkörébe tartozik a tehetségsegítés az óvodás kortól kezdődően egészen a felnőtté válás küszöbéig.

Az eredményes program feltétele olyan tehetség-tanácsadás megteremtése, amely a diákok, a pedagógusok és a szülők számára is könnyen elérhető. A tanácsadás elsősorban azoknak a pedagógusoknak szól, akik nem erre a tevékenységre képzettek, de hitvallásból részt vesznek a gyermekek és ifjak segítő tevékenységében. Mivel a Tanács tagjai közt szerepelnek óvodapedagógusok, gyógypedagógusok, tanítók, tanárok, művészeti pedagógusok, egyetemi oktatók, ezért minden szinten lehetőség nyílik arra, hogy a tudományosan elismert, legújabb módszerek kerüljenek bevezetésre a tehetséggondozás minden területén.

A kételyek, félelmek eloszlatására, a tapasztalatcserére lehetőséget biztosítanak szakmai fórumokon mind a pedagógusok, mind a szülők számára. Nagyon fontos jövőbeni feladatnak tekintik a tehetségigéreték nevelő családok segítését, abban az esetben is, ha az iskolarendszer a különbségük miatt kizárja gyermeküket. Kiemelt figyelmet fordítanak a hatékony helyi és térségi tehetségsegítő programok szervezésére, a helyi és térségi hálózat bővítésére, valamint a tehetségbarát társadalmi környezet kialakítására, és az ehhez szükséges erőforrások megteremtésére.²⁵

Tehetséggondozás a felsőoktatásban

A felsőoktatásban végbemenő tehetséggondozás kissé eltér az általános tehetségfejlesztéstől, sajátos módszerek épültek be a gyakorlatba. Célja a tudományos kutatásra történő felkészítés, a szakma megújítása, valamint a módszertani lehetőségek gyarapítása, korszerűsítése. A program sikerét döntően befolyásolja, hogy a mentorálás mellett milyen feltételeket és önfejlesztő lehetőségeket biztosít az egyetem a hallgatók számára saját képességeik felismeréséhez, a tudományos és módszertani kreativitásuk kibontakoztatásához.

Ebben az életszakaszban sem bizonyul a tehetséggondozás könnyű, zökkenőmentes feladatnak, mivel a hallgatók és az oktatók között egyre kevesebb a személyes kapcsolat. Előfordulhat, hogy felsőoktatási tanulmányai során egy hallgató kizárólag az előadás alkalmával találkozik tanárával, és csak a vizsgán, egyetlen alkalommal a félév folyamán nyílik lehetőség a szakmai beszélgetésre. A Bolognai rendszer bevezetése megváltoztatta a felsőoktatási képzési struktúrát, amely hatást gyakorolt a tehetségek felfedezésére, majd későbbi fejlesztésükre is. Az új rendszer megnehezítette a hallgatói tudományos kutatások kibontakozását, mivel az első hároméves ciklusban kell, hogy sor kerüljön a témaválasztásra, a konzulens keresésre, a kutatás lefolytatására és a dokumentáció elkészítésére, valamint az országos megmérettetésen történő szereplésre. A mesterképzésben mindezt két év alatt várja el a rendszer, mely szinte lehetetlen feladatnak bizonyul abban az esetben, ha a tanulmányait a hallgató nem ott folytatja, ahol az alapidiplomáját megszerezte.²⁶

²⁵ Bencéné Fekete, Andrea 2014. A Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács szerepe a tehetséggondozásban. in Nagyházi Bernadette, Vörös Klára (szerk.): *Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben*. Tanulmánykötet. Kaposvár: KE. 12-19.

²⁶ Bencéné Fekete, Andrea 2011. A tudományos kutatásra nevelés a felsőoktatásban. in Szele Bálint (szerk.): *Tehetséggondozási Workshopok a Kodolányi János Főiskolán 3*. Székesfehérvár: KJF. 11-19.p.

A tehetségek fejlesztése több szinten folyik a felsőoktatásban. A tudományos kutatást végző hallgatók felkarolása elsősorban a Tudományos és Művészeti Diákköri tevékenység keretén belül történik, de kiváló lehetőséget biztosít erre a tevékenységre a szakkollégiumi rendszer is. A havonta megrendezésre kerülő tudományos estéken az ismeretbővítés mellett szélesedik a szakkollégisták tudományos látóköre, valamint segítséget kapnak a saját ötletcsírák kibontakoztatásához is.

A Csokonai Hallgatói Tehetséggondozó műhely tréningorozata hozzájárul az eredményes tehetséggondozáshoz. A foglalkozások keretében minden érdeklődő hallgatónak lehetősége nyílik a tananyagot túlmutató kutatómódszertani ismeretek megszerzésére, retorikai- és személyiségfejlesztő tréningen, valamint prezentációkészítési gyakorlatokon történő részvételre. Itt készülnek el az első absztraktok, előadások és publikációk. A tanszéki műhelyekben folyó kutatásoknak, módszertani csoportok kreatív újító tevékenységének aktív részesei a demonstrátorok, akik a legkiválóbb szakemberek segítségével nyernek bevezetést a legújabb kutatások világába.

A módszertani területen kiemelkedő hallgatók felkutatásában a gyakorló iskolai, óvodai szakvezetők segítik a módszertanos kollégákat, illetve a csoport előtti tanítások, foglalkozások alkalmával kerülnek kiválasztásra a legjobb pedagógiai érzékkel és kreativitással rendelkező hallgatók. Tehetséggondozásukban a szakmódszertani tanszéknek, illetve a gyakorló intézményeknek jut kiemelkedő szerep.

A mai iskolarendszerben tantárgyakhoz kötötten, órarendi keretek között folyik általában a tehetséggondozás, kivételt képeznek ez alól a sport és a művészetek, mivel ezeken a területeken iskolai kereteken kívül folyik főként a fejlesztő tevékenység. A „más” területen kiemelkedő teljesítményt nyújtó, a hivatását, szakmáját különleges módon végző fiatalokkal nem sok esetben foglalkoznak.

A kiemelkedő, jól motivált, kreatív pedagógusjelöltek felkutatása, azonosítása először a módszertani órákon, majd azt követően a gyakorlatokon megfigyeléssel történik. A tehetségefejlesztés a mentorok, elsősorban a szakvezetők segítségével folyik a gyakorló intézményekben. Hallgatóink indulnak az országos szervezésű tanítási versenyeken, mivel nagyon fontos, hogy találkozzanak a társintézményeink legkiválóbb szakembereivel, hallgatóival, hogy ezáltal is tapasztalatot és önbizalmat gyűjthessenek. Létrehoztuk karunk saját tanítói versenyét is, mivel az országos versenyekre nevezhető hallgatók száma korlátozott, ezért nem tudunk minden tehetséges hallgatónak lehetőséget biztosítani arra, hogy megmutathassa szakmai, gyakorlati tudásának kiváló oldalát.

A Roma Szakkollégium keretében folyik a roma/cigány tanulók tehetséggondozása, ahol kiemelten fontos szerepe van a szemléletformálásnak. Nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a más értékszemlélettel érkező hallgatók törekvéseit támogassuk. A mentorok segítségével részt vehetnek a tudományos életpályára felkészítő programokon és a szakmai tapasztalatszerzést, előrehalást segítő kurzusokon.

A tanítási verseny az országos versenyek mintájára, hallgatói kezdeményezésre, oktatói segítséggel jött létre, a sikerét az bizonyítja, hogy egyre nagyobb a hallgatók és a szakvezetők lelkesedése, és ez a jelentkezők létszámának emelkedésében is megmutatkozik. A még több hallgatónak és szakterületnek kibontakozási lehetőséget biztosító rendezvényünk a szakmai tehetségnap, ahol lehetőség nyílik másik szakterületek megismerésére is.

Összegzés

A magyar tehetséggondozó rendszer egyedülálló a világon, és évtizedek óta eredményesen működik. Egyedisége, hogy a fejlesztő tevékenység mindenkorosztályra kiterjed. A korai életszakaszban kezdődik már a felkutatással, majd ezt követi a sokrétű tehetséggondozó tevékenység az óvodában, iskolában és átível a felsőoktatáson keresztül a felnőttkorra is. A tehetség érték a nemzet számára, a tehetséggondozás mozgatórugója pedig az a sok, lelkes tehetséggondozó, aki hitétől vezérelve, önkéntesen, hivatásától függetlenül támogatja a tehetségeket, hogy a tehetséggelántákból szép virágok nyílhasanak.

A tehetség életkor független, sajátossága a pozitív másság, a tehetségeknek gyakran más a viselkedésük, gondolkodásuk, szemléletmódjuk, érzelmviláguk.²⁷ Az embereknek meg kell tanulni élni velük, és segíteni őket, hogy aztán később a társadalom javát szolgálhassák.

A tehetségfejlesztő tevékenység célja nem csak a kiemelkedő teljesítmény továbbfejlesztése, hanem az is, hogy boldog, vidám fiatalokat neveljünk határon innen és túl, hogy aztán megtalálhassák helyüket a világban. A siker kulcsa pedig a jól képzett, pedagógus, a szakértő lelkes mentorok és a támogató családi háttér.

Felhasznált irodalom

- Bagdy, Emőke – Kövi, Zsuzsanna – Mirnics, Zsuzsanna 2014. *Fény és árnyék. A tehetségerők felszabadítása*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Balogh, László 2007. *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz*. www.tehetsegpont.hu/dokumentumok/tehetsegfogalomBL.doc (2014.12.15)
- Balogh, László 2009. A Tehetségpontok első Országos Konferenciája Debrecenben, in *Magyar Tudomány* <http://www.matud.iif.hu/2009/09mar/14.htm> (2013.10.25.)
- Bencéné Fekete, Andrea 2011. A tudományos kutatásra nevelés a felsőoktatásban. in Szele Bálint (szerk.): *Tehetséggondozási Workshopok a Kodolányi János Főiskolán 3*. Székesfehérvár: KJF. 11-19.p.
- Bencéné Fekete, Andrea 2014. A Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács szerepe a tehetséggondozásban. in Nagyházi Bernadette, Vörös Klára (szerk.): *Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben*. Tanulmánykötet. Kaposvár: KE. 12-19.
- Berényi, Dénes 2005. *Tehetséggondozás a tudományban*. Budapest: MTA.
- Csermely, Péter 2006. A jövő tudósai. in *Magyar Tudomány* 2006. 11. 1405. <http://www.matud.iif.hu/06nov/16.html> (2013.10.25.)
- Csíkszentmihályi, Mihály 2010. *Tehetséges gyerekek*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Gyarmathy, Éva 1998. *Tehetség és a tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek*. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Gyarmathy_MP982.pdf (2014.09.23)
- Gyarmathy, Éva 2007. *A tehetség*. Budapest: ELTE Kiadó.

²⁷ Bagdy, Emőke – Kövi, Zsuzsanna – Mirnics, Zsuzsanna 2014. *Fény és árnyék. A tehetségerők felszabadítása*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

- Harsányi, István 1988. *A tehetségvédelem kis kalauza*. Budapest: Pest Megyei Pedagógiai Intézet.
- Istance, David – Kobayashi, Mariko 2012. *Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Kormos Dénes 2011. *Társadalmi összefogás a tehetségekért*. <http://geniuszportal.hu/content/tarsadalmi-osszefogas-tehetsegekert> (2013.09.10.)
- Köznevelési Törvény 2012. évi CXXIV. tv. 1.§. <http://www.complex.hu/kzldat/t1200124.htm/t1200124.htm> (2013.09.10.)
- Kutató Diákok Országos Szövetsége (KDOSZ évszám nélkül) <http://www.karolyigimnazium.hu/kutdiak.htm> (2015.01.10)
- Magyar Tehetséggondozó Társaság (MTT) (évszám nélkül): <http://www.mateh.hu/index.php/rolunk> (2015.01.10)
- Martinkó, József 2011. *Fejezetek a magyar tehetséggondozás történetéből*. http://w.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&e-id=34&rid=1&id=220 [2011.06.02.]
- Micheller, Magdolna 2006. *Metszetek a 20. századi magyar tehetséggondozás történetéből*. Budapest: TSF Gazdasági Főiskolai Kar.
- N. Kollár, Katalin,- Szabó, Éva 2004. *Pszichológia Pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (NTT)(évszám nélkül) <http://tehetsegpont.hu/nemzeti-tehetsegsegito-tanacsrol> (2015.02.15)
- Országos Tudományos Diákköri Tanács (OTDT) (évszám nélkül): www.otdt.hu (2015.02.15)
- Rowling, J.K. 2003. *Harry Potter és a Főnix Rendje*. Budapest: Animus.
- Sarka, Ferenc 2010. *A magyar tehetséggondozás történetének főbb állomásai*. http://tehetsegprogram.hu/letolt/A_magyar_tehetseggondozas_tortenetenek_fobb_allomasai.pdf 1.o. 2010.12.10. (2013.11.10.)
- Vida, Zsófia Viktória 2012. Együttműködési hálózatok és azok modellezése. in *Évkönyv 2012*. Győr: Széchenyi István Egyetem. 293-306.
- Vuorikari, Riina 2012. *Tanári hálózatok: az oktatás jelene és jövője: szakmai kihívások és lehetőségek a pedagógusok előtt*. Brüsszel: European Schoolnet.

