

Iskola a társadalomban – az iskolai társadalom

Mogyorósi Zsolt – Virág Irén

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

MÉDIAINFORMATIKAI KIADVÁNYOK

Iskola a társadalomban – az iskolai társadalom

Mogyorósi Zsolt – Virág Irén



Líceum Kiadó
Eger, 2015



Hungarian Online University – Ágazati informatikai együttműködés létrehozása az új típusú e-learning alapú képzések hazai és nemzetközi elterjesztésére

TÁMOP-4.1.1.C-12/KONYV-2012-0003

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszecsenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Írta:
Mogyorósi Zsolt
Virág Irén

ISBN 978-615-5509-76-6

Felelős kiadó: dr. Kis-Tóth Lajos
Készült: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdájában, Egerben
Vezető: Kérészy László
Műszaki szerkesztő: Nagy Sándorné

Tartalom

1.	Bevezetés	11
1.1	Célkitűzések, kompetenciák a tantárgy teljesítésének feltételei	11
1.1.1	Célkitűzés	11
1.1.2	Kompetenciák	11
1.1.3	A tantárgy teljesítésének feltételei	12
1.2	A kurzus tartalma	13
1.3	Tanulási tanácsok, tudnivalók	14
1.	Modul: A nevelés és oktatás alapjai	16
2.	Lecke: A neveléstudomány alapjai és tudományközi kapcsolatai	17
2.1	Célkitűzések és kompetenciák	17
2.2	A neveléstudomány alapjai és tudományközi kapcsolatai	17
2.2.1	A pedagógia kialakulása	17
2.2.2	A pedagógia fogalma	18
2.2.3	A neveléstudomány értelmezése	19
2.2.4	A pedagógia tudományterületei	20
2.2.5	A neveléstudomány rész tudományai	22
2.2.6	A pedagógia és a neveléstudomány határtudományai	23
2.3	Összefoglalás, kérdések	25
2.3.1	Összefoglalás	25
2.3.2	Önellenőrző kérdések	26
2.3.3	Gyakorló tesztek	26
3.	Lecke: Az oktatás funkciói	27
3.1	Célkitűzések és kompetenciák	27
3.2	Az oktatás funkciói	27
3.2.1	Az oktatás fogalmának jelentései	27
3.2.2	Az oktatási rendszer mint társadalmi alrendszer	28
3.2.3	Az oktatási intézmények és a társadalmi alrendszerek funkciói	29
3.2.4	Az oktatási rendszer funkciói	30
3.2.5	A kulturális reprodukció	31

3.2.6	Az egyének személyiségének alakítása	31
3.2.7	A társadalmi struktúra újratermelése vagy megváltoztatása	32
3.2.8	A gazdasági és a politikai rendszer legitimálásának funkciói	32
3.2.9	A társadalmi integrációs, a szolgáltatási és a társadalmi változást és fejlődést támogató funkciók	33
3.2.10	A funkciók közötti konfliktusok	33
3.3	Összefoglalás, kérdések	34
3.3.1	Összefoglalás	34
3.3.2	Önellenőrző kérdések	35
3.3.3	Gyakorló tesztek	35
4.	<i>Lecke: A nevelési rendszer struktúrája, tartalmi szabályozás</i>	36
4.1	Célkitűzések és kompetenciák	36
4.2	A nevelési rendszer struktúrája, tartalmi szabályozás	36
4.2.1	A köznevelés	36
4.2.2	A köznevelési rendszer intézményei	37
4.2.3	A köznevelés tartalmi szabályozása	43
4.2.4	A tanárképzés változása	48
4.3	Összefoglalás, kérdések	49
4.3.1	Összefoglalás	49
4.3.2	Önellenőrző kérdések	49
4.3.3	Gyakorló tesztek	50
5.	<i>Lecke: Az iskola mint szervezet</i>	51
5.1	Célkitűzések és kompetenciák	51
5.2	Az iskola mint szervezet	51
5.2.1	A szervezet fogalmi meghatározása	51
5.2.2	A szervezet mint pozíciók együttese	52
5.2.3	Szervezeti struktúra, szervezeti funkciók	52
5.2.4	Szervezet és környezet	53
5.2.5	Bürokrácia és vezetés	53
5.2.6	Az iskola szervezete, struktúrája	54
5.2.7	Az iskola céljai, funkciói	55
5.2.8	Iskolavezetés és feladatmegosztás	56
5.2.9	Az iskola légköre	57
5.3	Összefoglalás, kérdések	57
5.3.1	Összefoglalás	57
5.3.2	Önellenőrző kérdések	58
5.3.3	Gyakorló tesztek	59

6.	<i>Lecke: Az iskola eredményessége, iskolafejlesztés</i>	60
6.1	Célkitűzések és kompetenciák	60
6.2	<i>Az iskola eredményessége, iskolafejlesztés</i>	60
6.2.1	Az iskolaeredményesség vizsgálatok és a kutatás szakaszai	60
6.2.2	Az iskolafejlesztés fejlődési szakaszai	61
6.2.3	Az autentikus iskolafejlesztés	61
6.2.4	Az autentikus iskolafejlesztés belső feltételei	63
6.2.5	A tanulószervezetté válás	63
6.2.6	Iskolafejlesztési tevékenységek és stratégiák	64
6.2.7	Eredményességvizsgálatok és iskolafejlesztés	65
6.2.8	Magyarországi tapasztalatok az eredményességet befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban	65
6.3	<i>Összefoglalás, kérdések</i>	66
6.3.1	Összefoglalás	66
6.3.2	Önellenőrző kérdések	67
6.3.3	Gyakorló tesztek	67
2.	<i>Modul: Iskolák térben és időben</i>	68
7.	<i>Lecke: A nevelés és oktatás tartalmi változásai</i>	69
7.1	Célkitűzések és kompetenciák	69
7.2	<i>A nevelés és oktatás tartalmi változásai</i>	69
7.2.1	Ókor	69
7.2.2	Középkor	71
7.2.3	Reneszánsz és humanizmus	73
7.2.4	Újkor	73
7.2.5	XIX. század	74
7.3	<i>Összefoglalás, kérdések</i>	75
7.3.1	Összefoglalás	75
7.3.2	Önellenőrző kérdések	75
7.3.3	Gyakorló tesztek	75
8.	<i>Lecke: Reformpedagógia</i>	77
8.1	Célkitűzések és kompetenciák	77
8.2	<i>Reformpedagógia</i>	77
8.2.1	A reformpedagógia kialakulása	77
8.2.2	A reformpedagógia szakaszai	79
8.2.3	A reformpedagógia első korszaka (1889-1918)	79
8.2.4	A reformpedagógia második szakasza (1918–1945)	85
8.2.5	A reformpedagógia harmadik szakasza (1945–1989)	91

8.3	Összefoglalás, kérdések	91
8.3.1	Összefoglalás	91
8.3.2	Önellenőrző kérdések	92
8.3.3	Gyakorló tesztek	92
9.	Lecke: Alternatív pedagógia	93
9.1	Célkitűzések és kompetenciák	93
9.2	Alternatív pedagógia	93
9.2.1	Az alternatív iskolák értelmezése	93
9.2.2	Az alternatív iskolák létrejötte	94
9.2.3	Az alternatív iskolák jellemzői	95
9.2.4	Alternatív iskolák Magyarországon	96
9.2.5	Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP)	97
9.3	Összefoglalás, kérdések	100
9.3.1	Összefoglalás	100
9.3.2	Önellenőrző kérdések	100
9.3.3	Gyakorló tesztek	100
3. Modul: Az iskola társadalma		103
10. Lecke: Család és iskola		104
10.1	Célkitűzések és kompetenciák	104
10.2	Család és Iskola	104
10.2.1	A család mint társadalmi intézmény	104
10.2.2	A család – alapfogalmak	105
10.2.3	A család funkciói	105
10.2.4	Család és szocializáció	106
10.2.5	Családi szocializáció és iskola	107
10.2.6	A társadalmi státusz és az iskolázással kapcsolatos beállítódások különbségei	108
10.2.7	A nyelvi szocializáció és iskolai sikeresség	110
10.3	Összefoglalás, kérdések	111
10.3.1	Összefoglalás	111
10.3.2	Önellenőrző kérdések	112
10.3.3	Gyakorló tesztek	113
11. Lecke: Oktatási egyenlőtlenségek – az oktatás méltányossága		114
11.1	Célkitűzések és kompetenciák	114
11.2	Oktatási egyenlőtlenségek – az oktatás méltányossága	114
11.2.1	Társadalmi egyenlőtlenségek – oktatási rendszer	114
11.2.2	Az oktatási egyenlőtlenségek értelmezése	115

11.2.3	Tanulói teljesítmények – szelekció, szegregáció	115
11.2.4	Az oktatási egyenlőtlenségek vizsgált területei	117
11.2.5	Intézmény és program szerinti egyenlőtlenségek	118
11.2.6	A roma tanulókat érintő egyenlőtlenségek	119
11.2.7	Egyéni különbségek – speciális igények	120
11.2.8	Az oktatás méltányossága	121
11.2.9	Törekvések az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére	122
11.3	Összefoglalás, kérdések	123
11.3.1	Összefoglalás	123
11.3.2	Önellenőrző kérdések	124
11.3.3	Gyakorló tesztek	124
12.	<i>Lecke: Multikulturális iskola</i>	125
12.1	Célkitűzések és kompetenciák	125
12.2	Multikulturális iskola	125
12.2.1	A multikulturális nevelés fogalmi meghatározása	125
12.2.2	A multikulturális nevelés keletkezése, irányultsága	126
12.2.3	A multikulturális nevelés dimenziói	128
12.2.4	Multikulturális nevelés és oktatási szükségletek	129
12.2.5	A multikulturális iskola sajátosságai	130
12.2.6	Multikulturális nevelést folytató pedagógus	131
12.3	Összefoglalás, kérdések	132
12.3.1	Összefoglalás	132
12.3.2	Önellenőrző kérdések	133
12.3.3	Gyakorló tesztek	133
13.	Összefoglalás	134
13.1	Tartalmi összefoglalás	134
14.	<i>Kiegészítések (az egész félévhez)</i>	137
14.1	Irodalomjegyzék	137
14.1.1	Hivatkozások (Számozásos módszer)	137
14.2	Médiaelemek összesítése	143
14.2.1	Ábrajegyzék (generálható)	143

1. BEVEZETÉS

1.1 CÉLKITŰZÉSEK, KOMPETENCIÁK A TANTÁRGY TELJESÍTÉSÉNEK FELTÉTELEI

1.1.1 Célkitűzés

A kurzus fő célkitűzése a pedagógia és határtudományai elméleti alapjainak, a nevelés és oktatás tartalmi változásainak megismertetése. A hallgatók megismerik a gyermekszerepek változásait, az alternatív pedagógiai gondolkodás és oktatás jellemzőit. További cél a nevelés társadalmi jelentőségének és társadalmi beágyazottságának feltárása, valamint a köznevelés rendszerének és az iskola, mint szervezet világának bemutatása. Fontos speciális célként fogalmazódik meg a hallgatók érzékenységének és érdeklődésének felkeltése az iskolázás társadalmi összefüggéseinek kérdései iránt. A feldolgozásra kerülő ismeretanyag elsajátítását követően a hallgatók korszerű kreatív feladatokat oldanak meg, melyek során képesek lesznek megszerzett tudásukat analitikus, szintetizáló, eredményes alkalmazására, értékelésére és összehasonlítására.

1.1.2 Kompetenciák

A kurzus során az alábbi kompetenciák fejlesztését jelöljük ki:

- A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
- A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
- Autonómia és felelősségvállalás

Tudás, ismeret

- ismeri a pedagógia és határtudományainak elméleti alapjait
- ismereteket szerez a tanulói csoportok jellemzőiről, a tanári szerep dimenzióiról, a köznevelési rendszer működésének egyes sajátosságairól
- megismeri az oktatási rendszerek társadalmi – gazdasági funkcióit, változásuk, fejlődésük törvényszerűségeit, a szociokulturális háttér és oktatási eredményesség viszonyát, az interkulturális nevelés paradigmáját

- pedagógiai és szociológiai tudást szerez a szocializációról, a hátrányos helyzetű tanulókról, az enkulturációról és a multikulturalizmusról
- ismeri az iskolával szembeni társadalmi elvárások főbb jellemzőit, ismeri az iskola, mint szervezet főbb funkcióit, sajátosságait

Attitűdök/nézetek

- nyitott a demokratikus gondolkodásra és magatartásra nevelés iránt
- elkötelezett az alapvető demokratikus értékek iránt, szociális érzékenység jellemzi
- az iskola világában tudatosan törekszik az értékek sokféleségének elfogadására
- nyitott a személyiségfejlesztés változatos módszereinek elsajátítására
- elkötelezett a nemzeti értékek és azonosságtudat iránt

Képességek

- képes a megtapasztalt pedagógiai gyakorlat elemzésére
- képes reális képet kialakítani a tanulók világáról
- segíti a csoporttagok közösség iránti elkötelezettségének kialakulását, a demokratikus társadalomban való felelős, aktív szerepvállalás tanulását, a helyi, nemzeti és egyetemes emberi értékek elfogadását
- képes értelmezni és a tanulók érdekében felhasználni azokat a társadalmi-kulturális jelenségeket, amelyek befolyásolják a tanulók esélyeit, iskolai, illetve iskolán kívüli életét

1.1.3 A tantárgy teljesítésének feltételei

A kurzus során a hallgatók konstruktív, kooperatív tanulási módszerekre, a kollaboratív tanulásra alapozva a tananyag elsajátítása mellett feldolgozzák a szakirodalmat, és a hálózati eszközök segítségével elkészítik egyéni feladataikat. Minden leckét kérdések és gyakorló feladatok követnek, majd tesztfeladatok zárnak. A hallgatók a kérdések és gyakorló tesztek segítségével önállóan is leellenőrzik tudásukat, és felkészülnek a kurzust lezáró vizsgára.

1.2 A KURZUS TARTALMA

1. Bevezetés

1. Modul: A nevelés és oktatás alapjai

2. A neveléstudomány alapjai és tudományközi kapcsolatai
3. Az oktatás funkciói
4. A nevelési rendszer struktúrája, tartalmi szabályozás
5. Az iskola mint szervezet
6. Az iskola eredményessége, iskolafejlesztés

2. Modul: Iskolák térben és időben

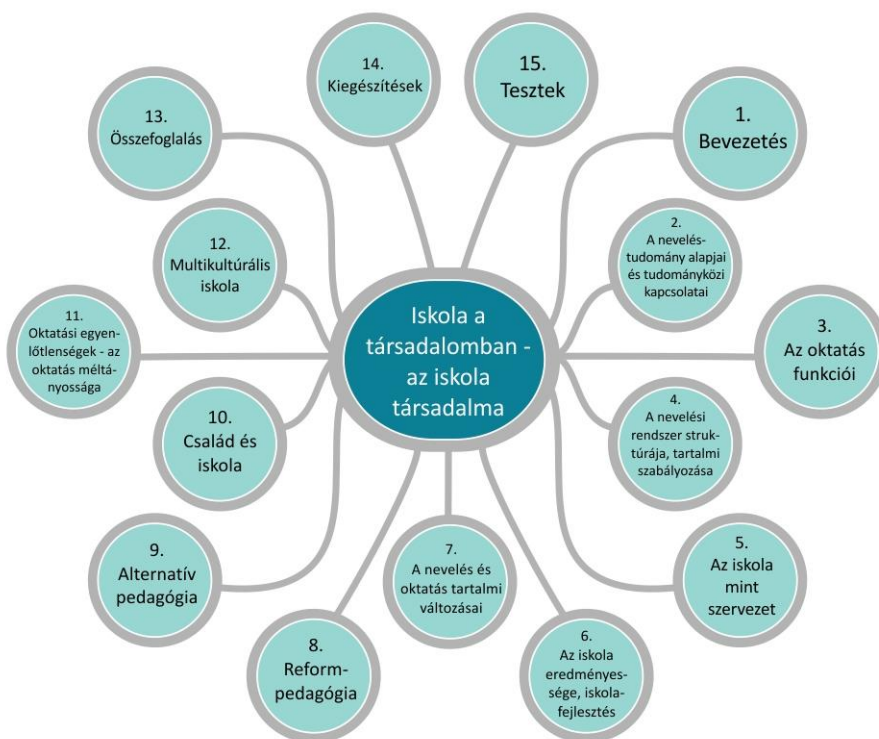
7. A nevelés és oktatás tartalmi változásai
8. Reformpedagógia
9. Alternatív pedagógia

3. Modul: Az iskola társadalma

10. Család és iskola
11. Oktatási egyenlőtlenségek – az oktatás méltányossága
12. Multikulturális iskola

4. Modul: Mellékletek

13. Összefoglalás
14. Kiegészítések
15. Tesztek



1. ábra: A tananyag felépítése

1.3 TANULÁSI TANÁCSOK, TUDNIVALÓK

A tananyag modulárisan épül fel, a modulok egymásutániséga a tudáselemek koncentrikus bővítésének logikai menetét követi. A négy modul a tematikusan összetartozó leckéket fogja össze. Minden lecke alfejezetekre tagolódik, a leckék végén összefoglalás segíti az ismeretek rendszerezését és rögzítését. A tudáselemek elsajátítását önellenőrző kérdések alapján ellenőrizhetik a hallgatók, az ismeretek kreatív alkalmazását korszerű feladatok támogatják.

A feladatok sokszínűek, motiválják a hallgatókat az ismeretek produktív alkalmazására, az önálló véleményalkotásra. Mind a hagyományos módszerek (szakirodalom megismerése), mind a hálózati tanulás által támogatott metodikai elemek megjelennek a kurzusban.

A tanulási folyamatot filmek megtekintése és meghatározott szempontok szerinti elemzése is színesíti és mélyíti. Ehhez kiváló felület a Mestertanár Videoportál.

Hivatkozás_1: <http://mestertanarvp.ektf.hu/>

A portál szerkesztői különböző műfajú és változatos tematikájú filmeket gyűjtöttek össze osztálytermi felvételektől az elméleti előadásokig, az alternatív oktatástól a hátrányos helyzet kihívásaiig. Az elismert szakemberek előadásai, a gyakorló tanárok szakmai hitvallásai lehetőséget teremtenek egy-egy szakmai kérdés, új nézőpont megismerésére.

1. Mozgóképek_1: A Mestertanár Videoportál Intro 15_01_V01

Az egységek végén tudásszintmérő tesztek találhatók, feleletválasztós feladatokkal. Ezek között alternatív választást (igaz-hamis, jó-rossz, helytelen válasz), illetve válaszok illesztését igénylő variánsok is előfordulnak. Ebben az esetben a két halmaz elemei közti kapcsolatot kell megtalálni. A relációanalízis már az ismeretek biztos alkalmazását kívánja meg. A kurzust próbavizsga zárja, ami alkalmat teremt a hallgatók számára önellenőrző feladatsor megoldása révén tudásszintjük ellenőrzésére, az esetleges hiányosságok feltárására.

A tananyag lehetővé teszi az önálló tanulást, és a hallgatók egyéni tanulási ütemének a figyelembevételét. A szerzők a korszerű szakmai tudás közvetítése mellett a sokoldalú és egyéni alkalmazás lehetőségeinek széles horizontját is kívánták nyújtani a könyv megírásával.

1. Modul: A nevelés és oktatás alapjai

2. LECKE: A NEVELÉSTUDOMÁNY ALAPJAI ÉS TUDOMÁNYKÖZI KAPCSOLATAI

2.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja, hogy a hallgatók elsajátítsák a pedagógia és határtudományainak elméleti alapjait, bemutassa és értelmezze a pedagógia és a neveléstudomány alapfogalmait. Fontos célkitűzés, hogy a hallgatók megismerjék rész tudományainak rendszerét, interdiszciplináris kapcsolatait. Fontos cél, hogy a hallgatók képesek legyenek elhelyezni a pedagógiát a társadalomtudományok struktúrájában, és érzékenyek legyenek egy probléma komplex vizsgálatára.

2.2 A NEVELÉSTUDOMÁNY ALAPJAI ÉS TUDOMÁNYKÖZI KAPCSOLATAI

2.2.1 A pedagógia kialakulása

A pedagógia görög eredetű szó, azt jelenti, gyermekképzés, gyermekvezetés. A kifejezés a gyermek (paisz) és a vezetés (again) szóból származik. A pedagógus (paidagogosz – gyermekvezető) pedig az a művelt rabszolga, aki a gyermeket a magántanítóhoz kísérte Athénban a Kr. e. VI-V. században. A rabszolga segített a gyermeknek az otthoni tanulásban, majd a feladatköre egyre bővült, és a gondjaira bízott fiú erkölcsi nevelését is rábízták. (Mészáros-Németh-Pukánszky 2005)

Noha a nevelés egyidős az emberi társadalommal, és az egyes történeti korszakokban, kultúrákban különböző hangsúlyt kapott, az oktatással együtt jelentős tartalmi változásokon ment keresztül. (Erről a 7. leckében olvashatunk majd részletesen.) Kezdetben a nevelés elmélete és gyakorlata összefonódott. A pedagógia más tudományokba ágyazottan, a teológia részeként, majd a filozófiának alárendelten van jelen. (Mészáros-Németh-Pukánszky 2005)

A pedagógia önálló tudománnyá válása, azaz a tudományos pedagógia kialakulása a 18. század végén megy végbe. Ekkor jelentkezik Németországban az igény, hogy a pedagógiát a teológiától független, önálló tudományként (diszciplína) rendszerezék. A hallei egyetemen létrehozzák az első pedagógia tanszéket, melynek Ernst Christian Trapp (1745-1818) lett a pedagógiaprofesszora. (Mészáros-Németh-Pukánszky 2005)

Ezt követően jelentek meg a kifejezetten pedagógiai irányú, nevelési és oktatási kérdéseket tartalmazó folyóiratok is.

2.2.2 A pedagógia fogalma

A pedagógia igen összetett fogalom, amire a szakirodalom számos helyen utal.

Ennek érzékeltetésére kiemelünk néhányat, a teljesség igénye nélkül.

Weszely Ödön definíciójában „A pedagógia szűkebb értelemben a nevelés elmélete. Feladata tudományos vizsgálódással megállapítani a nevelés céljait, eszközeit, módszereit; magyarázatát adni a neveléssel kapcsolatos kérdéseknek, s elvi megokolását a gyakorlati eljárásnak. Végül a tudományos kutatással megállapított elveket rendszerbe kell foglalnia, s rendszeresen előadnia.” (Weszely, 1905:5) A szerző később arra is utal, hogy nem csupán a nevelésről alkotott tudományt nevezik pedagógiának, hanem magát a nevelést is, ami a gyakorlatban történik, és ez gyakran félreértésekhez vezet a terminológiában.

Petrikás Árpád értelmezésében szintén megjelenik a pedagógia összetettsége: „Kettős értelemben használt komplex fogalom. Egyrészt a nevelés elmélete, neveléstudomány, másrészt a nevelés gyakorlati megvalósulása jelölésére szolgál. A pedagógia mint neveléstudomány vizsgálja azokat a folyamatokat, körülményeket és feltételeket, amelyek közreműködnek a nevelésben. Feltárja összefüggéseiket, törvényszerűségeiket, s ezek alapján meghatározza a nevelés célját, alapelveit és feladatrendszerét, azokat az eljárásokat, szabályokat és módszereket, amelyek biztosítják a nevelési alapelvek megvalósulását.” (Báthory- Falus 1997: 138.)

„Pedagógia alatt értendő maga a gyakorlati nevelés és a nevelési folyamat történéseinek tudományos megvilágítása. A neveléstudomány kifejezés a nevelés jelenségeinek tudományos megközelítését fejezi ki.” (Czike, 1996: 9)

Az értelmezések egyetértenek abban, hogy **a pedagógia olyan komplex tudomány, ami a nevelés elméletét és gyakorlatát vizsgálja, miközben az ember céltudatos alakításának a tevékenységét tanulmányozza. Foglalkozik a gyakorlati nevelés minden formájával, valamint a nevelési valóság kutatásával, azaz a gyakorlat és az elmélet egyaránt megjelenik a diszciplínában.**



2. ábra: A pedagógia értelmezése¹

A szakirodalom olvasása közben gyakran találunk utalásokat arra, hogy a köznapi értelemben a pedagógia és a neveléstudomány összeemosódik, azaz csaknem szinonimaként használják. (Dietrich, 2001:117 Vö Stein, 2009:12). A következőkben megnézzük, hogyan ragadható meg a két fogalom közti különbség.

2.2.3 A neveléstudomány értelmezése

Nézzük meg tehát a továbbiakban, hogyan definiálja a szakirodalom a két terminológiát.

„A pedagógia illetve a neveléstudomány az a tudomány, amely a nevelés, a képzés, a tanulás, a szocializáció folyamatait tudományosan megfigyeli, értelmezi, magyarázza, valamint ezeknek a folyamatoknak a hatását prognosztizálja, és a pedagógiai praxisban érintett személyeknek ezt a tudást a rendelkezésére bocsátja.” (Dietrich, 2001:117)

„A neveléstudomány az ember céltudatos alakításának tevékenységét tanulmányozza. Vizsgálja a személyiség alakíthatóságának, fejleszthetőségének összefüggéseit, ok-okozati tényezőit, törvényszerűségeit, a nevelés folyamatában érvényesülő tényezőket, azok rendszerét, hatásmechanizmusait. [...] A pedagógia elmélete – a neveléstudomány – a nevelés alapvető elvi kérdéseit, cél, feladat- és eszközrendszerét kifejtő

¹ Czike (1996: 9) alapján

tudomány. A pedagógia tárgya pedig az a folyamat, amelyben az ember személyiséggé válása végbemegy.” (Kozma 1996: 6:9)

„Amíg a pedagógia mindenekelőtt a pedagógiai gyakorlattal kapcsolatban használatos és elsősorban a gyakorlat ismeretét jelzi, addig a neveléstudomány fogalma a nevelés és képzés megfigyelésének ismereteit írja le, valamint a pedagógiának egy akadémiai tudománnyá való fejlődését is magába foglalja.” (Krüger-Grunert, 2006:112).

„A neveléstudomány tárgya: a személyiség céltudatos alakítása, ön-alakítása, célokat határoz meg, értéket ad át; segít a közösségek létrehozásában megfelelő módszerek és eszközök felhasználásával a nevelés különböző területein, színterein; foglalkozik a közösség hatásrendszerével, a nevelővel és tanítványával, méri az elért eredményeket.” (Oláh, 2004.6)

A szakirodalmat elemezve megerősíthetjük, hogy a két fogalom, a pedagógia és a neveléstudomány valóban összefonódik a használatban.

A továbbiakban a pedagógia meghatározására az alábbi lehetséges definíciót tekintjük irányadónak:

- ☞ **A pedagógia a nevelés elméletével és gyakorlatával, a tudás, az ismeret megszerzésének és továbbadásának kérdéseivel, valamint a gyakorlat orientálásával foglalkozó, önálló, komplex tudomány.**
- ☞ **A neveléstudomány értelmezi és vizsgálja a már meglévő pedagógiai gyakorlatot, megfigyeli és leírja a gyakorlatban zajló nevelési folyamatot.**

2.2.4 A pedagógia tudományterületei

A többi tudományhoz hasonlóan a pedagógiának is vannak részterületei, amit a diszciplína korábban említett összetettsége is megkíván. Az egyes részterületek kijelölésében nem teljesen egységes a pedagógiai szakirodalom, a különböző munkákban többféle klasszifikálási módot találunk. Kozma (1996) a pedagógia alábbi részterületeit különbözteti meg:

Általános pedagógia: elméleti jellegű tudományág, amely a nevelés alapvető kérdéseit, általános összefüggéseit vizsgálja, olyan törvényszerűségek feltárásával foglalkozik, amelyek bármilyen nevelési helyzetben, bármely életkorban érvényesek.

Neveléselmélet: a nevelő hatások és nevelési eredmények közti összefüggéseket vizsgálja.

Didaktika (oktatástan): az oktatási folyamat alapvető kérdéseivel, a szervezett tanítási-tanulási tevékenységgel foglalkozó terület. Fontosabb

kérdéskörei: az oktatási folyamat általános cél- és feladatrendszere, oktatási tartalom, oktatási stratégiák, módszerek, munkaformák, értékelés.

Tantárgypedagógia vagy szakmódszertan: a különböző szaktárgyak (matematika, fizika, földrajz, testnevelés stb.) esetében a tanítási-tanulási folyamat sajátosságaival foglalkozó tudomány. Az adott tárgyat tanító pedagógus számára gyakorlati jellegű információkat ad.

Neveléstörténet: a különböző korok nevelési gyakorlatával, intézményrendszerével és a nevelésre vonatkozó nézeteivel foglalkozó tudomány.

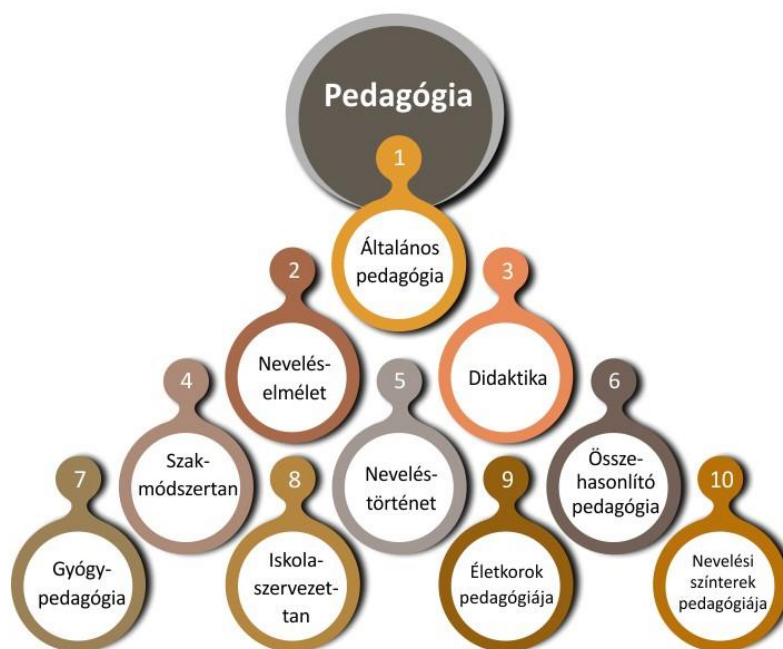
Összehasonlító pedagógia: a különböző országok nevelési rendszereinek összehasonlítása alapján tárja fel az adott nevelési rendszerek általános és sajátos vonásait (pl.: a pedagógusok képzésének rendszerét, az iskolai oktatás időtartamát, az oktatási rendszer tagolódását, különböző szintjeit).

Gyógypedagógia: A testileg, szellemileg sérült fogyatékos gyerekek nevelési lehetőségeivel, annak speciális kérdéseivel foglalkozik.

Iskolaszervezetten: Az iskola mint intézmény szervezeti kérdéseivel, és azok pedagógiai jelentőségével foglalkozik. (az iskola szervezete, szereplői, az iskola társadalmi, jogi, művelődéspolitikai háttere)

Életkorok pedagógiája: Speciális életkori területek pedagógiái: óvodapedagógia, iskolapedagógia, felsőoktatás pedagógiája, felnőttoktatás pedagógiája (andragógia).

Nevelési színterek pedagógiája: ide tartoznak a különböző nevelési színterek speciális pedagógiai kérdései, úgymint a családi nevelés, bentlakásos intézmények, napközi otthonok, médiapedagógia.

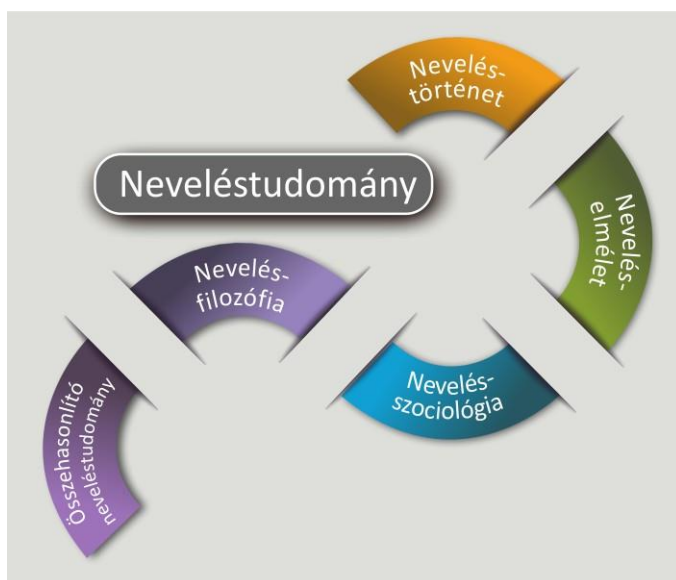


3. ábra: A pedagógia tudományterületei

2.2.5 A neveléstudomány résztudományai

Mivel sok esetben a neveléstudományt a pedagógia részterületeként definiálja a szakirodalom, azaz a nevelési valóság elméleti vizsgálatának tudományaként írja le, így külön nézzük meg a neveléstudomány tudományterületeit.

- **Neveléstörténet:** a nevelési elképzelések és koncepciók változását vizsgálja a különböző történelmi korokon keresztül; a nevelési gyakorlatot, pedagógusok írásait, munkásságát, az intézményes nevelés rendszerét kutatja, elemezi.
- **Neveléstudomány:** a nevelés törvényszerűségeit tárja fel, a nevelő hatások és nevelési eredmények közti összefüggéseket vizsgálja.
- **Nevelésszociológia:** a nevelés (mint társadalmi tevékenység) és a társadalom viszonyát, az iskolai nevelés jellegzetességeit, a tanulói közösségek viselkedését vizsgálja.
- **Nevelésfilozófia:** a nevelés átfogó, elvont kérdéseivel foglalkozó tudományterület.
- **Összehasonlító neveléstudomány:** ld. összehasonlító pedagógia



4. ábra: A neveléstudomány résztudományai

2.2.6 A pedagógia és a neveléstudomány határtudományai

A pedagógia és a neveléstudomány a társadalomtudományok közé sorolható.

Gyakran előfordul, hogy a valóság egy részének megismeréséhez több tudományterület együttes vizsgálódására van szükség. Ha a különböző tudományok ugyanazt az összetett társadalmi jelenséget vagy problémakört együtt, több oldalról, többféle tudományos megközelítésben vizsgálják, a tudományok tudományközi, interdiszciplináris kapcsolatáról beszélünk.

A neveléstudomány tudományközi kapcsolatai közül az alábbiakat emeljük ki:

- **Filozófia:** kapcsolata a pedagógiával a kezdetektől nyomon követhető, sőt hosszú ideig a nevelés kérdéseiben a pedagógia a filozófia alárendelt tudománya volt. A pedagógiában meghatározó az etika, esztétika, az értékelmélet.
- **Biológia:** többek között az idegrendszer fejlődésének törvényszerűségei, a testi felépítés, az öröklés témaköreiben segíti a neveléstudományt.

- **Pszichológia:** a pedagógiával az egyik legszorosabb interakcióban lévő tudományterület; különösen az általános és fejlődépszichológia, a neveléslélektan, a szociálpszichológia és a mentálhigiéné.
- **Szociológia:** a nevelésszociológiával együtt az egyén és környezete, valamint a társadalom kapcsolatának megértésében, vizsgálatában nyújt segítséget.
- **Statisztika:** a statisztikai adatbázisok és elemzések a kutatások során nélkülözhetetlenné tették e tudományt.
- **Közgazdaságtan:** az oktatás-gazdaságtan az oktatás külső környezet szabályozásának értelmezésében nyújt segítséget.



5. ábra: A pedagógia és a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatai

A pedagógia önálló tudomány, de sok esetben a kutatásokban és vizsgálatokban más tudományok eredményeit is felhasználja, azért azt mondhatjuk, hogy a pedagógia alapvetően egy multidiszciplináris tudományág, és fontos jellemzője a komplexitás mellett a más tudományokkal való együttműködés.

Amennyiben azt vizsgáljuk, hogy az iskolában a pedagógiai értékelés során van-e kapcsolat a diákok életkora és a szöveges értékelés, illetve az osztályozás hatékonysága között, akkor a pedagógia mellett a pszichológia tudományának eredményeire is támaszkodhatunk.

Abban az esetben, ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy kimutatható-e összefüggés a tanulók iskolai teljesítménye, eredményessége és a tanulók családi háttere vagy a szülők iskolai végzettsége között, akkor a szociológia tudománya segít a vizsgálat egzaktságában.

2.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

2.3.1 Összefoglalás

A lecke bemutatta a pedagógia elméleti alapjait, a pedagógia és a neveléstudomány alapfogalmait, résztudományainak rendszerét, interdiszciplináris kapcsolatait és elhelyezte a tudományok rendszerében. A pedagógia egyidős az emberi társadalommal, a nevelés és az oktatás kérdései minden társadalomban és kultúrában jelen voltak, noha különböző hangsúlyt kaptak. A pedagógia kezdetben nem önálló tudományként volt jelen, hanem a filozófia és a teológia részeként. Önálló tudománnyá csak a 18. század végén vált.

A pedagógia és a neveléstudomány definíciójára igen gazdag szakirodalom áll a rendelkezésre. A pedagógia egy komplex fogalom. Egyrészt a nevelés gyakorlati kérdéseivel foglalkozik, orientálja a gyakorlati szakembereket, másrészt, mint a nevelés tudománya, vizsgálja azokat a folyamatokat, körülményeket és feltételeket, amelyek közreműködnek a nevelésben. A neveléstudomány pedig olyan elméleti diszciplína, ami a gyakorlati jelenségekre adott válaszok kutatásával foglalkozik. Feltárja a nevelés összefüggéseit, törvényszerűségeit, meghatározza a nevelés célját, alapelveit, feladatrendszerét, valamint azokat az eljárásokat, szabályokat és módszereket, amelyek biztosítják a nevelési alapelvek megvalósulását.

Mivel a pedagógia igen komplex tudomány, több tudományterületre tagolható, úgymint pedagógiatörténet, neveléselmélet, didaktika, tantárgypedagógia, gyógypedagógia, életkorok pedagógiája, speciális pedagógiák, összehasonlító pedagógia. A neveléstudomány ezen felüli részterületei: a nevelésszociológia és a nevelésfilozófia. Mivel a pedagógia és ehhez kapcsolódóan a neveléstudomány is mindig összetett kérdéseket vizsgál, fontosak az interdiszciplináris kapcsolatai más tudományokkal, úgymint a melyek között leginkább a filozófia, pszichológia, biológia, szociológia, a statisztika és a közgazdaságtan jelenik meg.

2.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Keressen további definíciókat a neveléstudomány értelmezéseire „A neveléstudomány értelmezései”² című szöveggyűjteményből! Határozza meg a pedagógia és a neveléstudomány fogalmát! A definíciókat ossza meg a Moodle-ban társaival!
2. Mutassa be a pedagógia részterületeit egy-egy példán keresztül! A példákat ossza meg a fórumon!
3. Vitassák meg a fórumon brainstorming formájában, hogy a kezdő tanár hogyan tudja leghatékonyabban az elméletet a gyakorlatban alkalmazni!

2.3.3 Gyakorló tesztek

Jelölje a helyes választ!

A pedagógiaeredetű szó.

- a. héber
- b. latin
- c. görög**

A pedagógia aszázadban vált önálló tudománnyá.

- a. 17.
- b. 18.**
- c. 19.

Az alábbiak közül válassza ki, hogy melyik nem tartozik a pedagógia részterületei közé.

- a. didaktika
- b. gyógypedagógia
- c. etika**
- d. szak módszertan
- e. nevelélmélet

² Brezsnaynszky László – Buda Mariann (szerk.) (2001): A neveléstudomány értelmezései. Debrecen. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadó. ISBN: 963 472 559 7

3. LECKE: AZ OKTATÁS FUNKCIÓI

3.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke fő célkitűzése az oktatás és az oktatási rendszer funkcióinak megismertetése. Fontos cél, hogy az itt megszerzett ismeretek és alkalmazásai járuljanak hozzá a hallgatók kommunikációs és gondolkodási képességeinek fejlődéséhez, tanári kompetenciáik kialakulásához. Speciális cél, hogy a hallgató ismerjen meg didaktikai és nevelésszociológiai alapfogalmakat, példákon keresztül alkalmazza fogalmi ismereteit. Továbbá, tudja felsorolni az oktatási rendszer funkcióit, értelmezni a funkciók közötti konfliktusokat, illetve a funkciók kölcsönösen egymást erősítő hatását. Valamint, hogy legyen képes értelmezni az oktatási rendszer társadalmi mobilitásban játszott szerepét, továbbá összefüggéseket felismerni más társadalmi alrendszerek és társadalmi intézmények társadalmi mobilitásban játszott szerepével kapcsolatban.

3.2 AZ OKTATÁS FUNKCIÓI

3.2.1 Az oktatás fogalmának jelentései

Az oktatás fogalmát Gaston Mialaret (1993) francia neveléstudós a jelentés három szintjén értelmezi. Ezek az oktatási rendszer, az oktatási produktum és az oktatási folyamat. Az utóbbi két szinten az oktatás révén megszerezhető javak, illetve a javak előállításának és megszerzésének folyamatai válnak tárgyalhatóvá didaktikai megközelítésben. A didaktikai, vagy másként oktatáselméleti megközelítésben létezik az a szemléletmód, mely szerint az oktatás folyamata nem más, mint a tanítás-tanulás folyamata. (Nagy 1997) Ebben egyfelől kiemelkedik a tanulás mint a tanuló tudatos és aktív tevékenysége, melynek révén kulturális javakat sajátít el és ezáltal formálja saját személyiségét is. Vagyis olyan javakra – didaktikai megfogalmazásban *ismeretekre* (ami lehet például információ, fogalom, törvényszerűség, elmélet), *jártasságokra* mint az ismeretek alkalmazási képességére a feladatmegoldásban, *készségekre* mint a cselekvések automatizált komponenseire, *képességekre* mint a cselekvések szélesebb körére való alkalmasságra, továbbá beállítódásokra mint értékelő viszonyulásokra, valamint magatartásmintákra tesz szert tanulási tevékenysége által. (Falus – Szivák 1997; Nagy 1997) Mindezekkel a javakkal gazdagítja saját személyiségét, felhasználásukkal pedig hozzájárul saját közösségei fennmaradásához és gyarapodásához. Másfelől a tanítás-tanulás folyamatában hangsúlyos oldal a tanítás. Ez a pedagógus tevékenysége, melynek során a tanár tervezi,

támogatja, motiválja és értékeli a tanulást. E folyamat hagyományos színtere az iskola.

3.2.2 Az oktatási rendszer mint társadalmi alrendszer

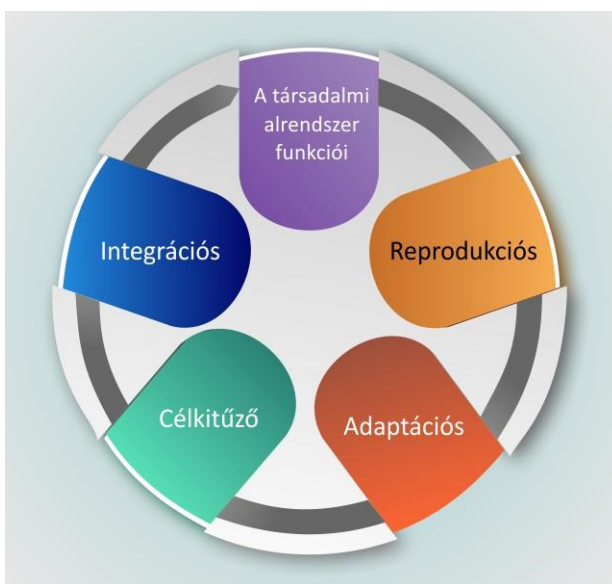
A fent bemutatott páros relációk színtere bár hagyományosan az iskola, ám az oktatásról való gondolkodásban számításba kell vennünk, hogy a történelem során az egyes iskolák mind regionális, mind pedig állami szinten összekapcsolódtak, képzési szintjeik egymásra épültek, azaz iskolarendszerekké formálódtak. Európai kitekintés alapján mondhatjuk, hogy a 18. századtól kezdődően a 19. század során a nemzetállamok több képzési szintet egybefoglaló nemzeti oktatási rendszerei alakultak ki. Kozma (2006) után az oktatási rendszer alatt az intézmények egymáshoz kapcsolódását értjük, melynek részei: az iskolarendszer, (közoktatási/köznevelési rendszer), a szakképzés, a felnőttoktatás és a felsőoktatás. A modern oktatási rendszerek finanszírozásában, tartalmi szabályozásában, irányításában meghatározó az állam szerepe. A társadalom felől közelítve azt látjuk, hogy a modern társadalom egymással összekapcsolódó rendszerek és alrendszerek együttese. Ezek egyike az oktatás mint társadalmi alrendszer, melyben – hasonlóan más társadalmi alrendszerekhez, szervezetileg elkülönülten, meghatározott cselekvési formák végzése történik. (Halász 2001) Társadalmi szempontból fontos kérdés, hogy milyen feladatkörrel és működéssel, vagyis milyen funkciókkal jellemezhető az oktatás.



6. ábra: Az oktatási rendszer

3.2.3 Az oktatási intézmények és a társadalmi alrendszerek funkciói

Szociológiai szempontú megközelítésben a modern társadalmakban az oktatási intézmények funkciói között számon tartjuk az oktatást, mint az ismeretek átadását, a nevelést, mint a személyiségfejlesztést, valamint a fiatalok társadalomba való integrálását. Az első felruhazza a fiatalokat a felnőttkorban betöltendő szerepekhez szükséges ismeretekkel és bevezeti őket az egységes kultúrába, a második formálja személyiségüket. A harmadik funkció az első kettő révén valósul meg, azáltal ahogyan a fiatalokban erősödik a közösséghez, nemzethez való tartozás érzése. (Andorka 1997) A társadalmi rendszer szempontú megközelítések alapján a társadalmi alrendszerek vizsgálatában négy alapvető funkciót szokás megkülönböztetni, melyeket azok ugyan különböző mértékben, ám rendszerint egyidejűleg betöltenek. Ezek a *reprodukciós*, azaz a társadalom újratermeléséhez kapcsolódó, az *adaptációs*, azaz a társadalmi alkalmazkodást elősegítő, a *célkitűző*, azaz a társadalmi célok kitűzéséhez és megvalósításához kapcsolódó, valamint az *integrációs*, azaz a társadalmi integrációt elősegítő funkciók. Az oktatási rendszerről mint társadalmi alrendszerről ugyancsak elmondható, hogy ezeket a funkciókat kisebb-nagyobb mértékben betölti. (Halász 2001)



7. ábra: 2. ábra: A társadalmi alrendszerek funkciói

3.2.4 Az oktatási rendszer funkciói

Az oktatási rendszer funkcióinak leírásban Halász Gábor (2001) nyolc fontos funkciót sorol fel, hangsúlyozva, hogy azok egymással folyamatos kölcsönhatásban vannak, és egyszerre segíthetik, illetve gátolhatják egymást. A szerző lényegesnek tartja azt, hogy e funkciók nem feltétlenül csak az oktatási rendszerek létezéséből fakadó belső jellemzők, hanem a rájuk irányuló társadalmi igények érvényesülésének megnyilvánulásai. A további tartalmi alfejezetekben – Halász funkcióleírását követve, az alábbi funkciók kerülnek rövid bemutatásra: a kultúra újratermelése, vagyis a *kulturális reprodukció*, az *egyének személyiségének alakítása*, a *társadalmi struktúra újratermelése vagy megváltoztatása*, a gazdaság működésének és növekedésének elősegítése, vagyis a *gazdasági funkció*, a *politikai rendszer legitimálása*, a *társadalmi integráció biztosítása*, a különböző közvetlen szolgáltatási funkciók ellátása, vagyis a *szolgáltatási funkció*, végül a társadalmi változások elősegítése vagy fékezése, vagyis a *társadalmi változást és fejlődést támogató funkció*. A későbbiekben ki kell térnünk arra is, hogy a tárgyalandó funkciók teljesüléséhez jelentős társadalmi érdekek fűződnek, melyek ütközésével az egyes funkciók is konfliktusba kerülnek egymással.



8. ábra: Az oktatási rendszer funkciói

3.2.5 A kulturális reprodukció

A kulturális reprodukciós funkció az oktatási rendszerek vélhetően legismertebb és legfontosabb funkciója, melyben a társadalom által felhalmozott tudás, a társadalom által megalkotott értékek és normák továbbadása történik az új nemzedékek számára. Itt tehát két aspektust kell kiemelnünk, a társadalmi tudás átadását és az értékek viselkedési normák átadását. Tartalmilag a tudás sokféle és többretegű. Vagyis beszélhetünk a tudás elemeiről: ismeretekről, jártasságokról, készségekről, képességekről, az aktív és adaptív cselekvőképességet jelentő kompetenciákról, továbbá a tudományos (diszciplináris), a gyakorlati (praktikus) és a technikai – technológiai tudásról. Emellett erkölcsi értékek és elvárások közvetítése folyik, valamint normáknak, szabályoknak a megtanulása, hogy az egyének résztvevői lehessenek a társadalmi életnek és a gazdasági tevékenységeknek. Ez utóbbi közvetítő és beépülési folyamatok kulcsfontosságú mozgatója a nevelés. Az oktatási rendszerben a tudás átadása elsődlegesen az oktatás keretében előre rögzített standardoknak és szabályoknak megfelelően történik, melyek jól láthatók a tantervekben, vizsgakövetelményekben, értékelési szabályokban, s amelyek követését hatóságok ellenőrzik.

3.2.6 Az egyének személyiségének alakítása

Az egyén számára a tanulás nemcsak a társadalmi kultúra elsajátítását jelenti, hanem személyiségének alakulását is. Fontos tudnunk, hogy az egyén szintjén ezek a folyamatok nem különülnek el egymástól. Nahalka (2003) felhívja a figyelmet arra, hogy a személyiségfejlesztés ugyanannak a pedagógiai tevékenységnek a része, melyben a kultúra újratermelése is működik, ám amíg ez utóbbiban a társadalom által megkonstruált már létező kultúrák átadása zajlik, addig az emberi személyiség egyedisége és megismételhetetlensége miatt a személyiségfejlődés segítése annyiféle, ahány tanuló létezik. Látható az is, hogy a tantervek, a különböző szintű szabályozó dokumentumok és a személyiségfejlődés segítésében résztvevő gyakorlati szakemberek különböző elméleti háttérrel, koncepciókkal és elkötelezettségekkel viszonyulnak magához a neveléshez, akár olyanokkal is, melyek ellentétes következtetésekhez vezethetik a nevelőket a pedagógiai folyamatok tervezésében, szervezésében és értékelésében. Ezért sem mondhatjuk, hogy csak a tanuló személyiségek sokfélesége miatt különbözik a nevelés folyamata egyéni szinten. Társadalmi szempontból ugyanakkor az lesz lényeges, hogy milyen személyiségjellemzőket formál az iskola a társadalmi együttélés rendszereiben való működéshez. Ezt Nahalka (2003) után *állampolgár nevelő funkciónak* is tekinthetjük.

3.2.7 A társadalmi struktúra újratermelése vagy megváltoztatása

Szociológiai vizsgálatok sokasága bizonyítja, hogy az oktatási rendszerek meghatározó szerepet játszanak a társadalom osztály- és rétegszerkezetének újratermelésében, illetve jelentősen befolyásolják azok átalakulását is. Az újratermeléssel lényegében a társadalom struktúrája őrződik meg, míg az átalakulással a társadalom struktúrája változik. Az újratermelés direkt módon a társadalmi pozíciók betöltéséhez szükséges iskolai végzettségek elosztásával történik, indirekt módon pedig a különböző társadalmi rétegekhez köthető előzetes tudás iskolai jutalmazásával vagy figyelmen kívül hagyásával, ami végeredményben a végzettségek elosztását befolyásolja. A struktúra megváltoztatásának jelzője a társadalmi mobilitás folyamata, vagyis az egyének és csoportok társadalmi rétegek közötti nemzedéken belüli, vagy nemzedékek közötti helyváltoztatása. Nahalka (2003) rámutat arra, hogy az iskola ugyan szerepet játszik a társadalmi mobilitásban, de nem független ennek megvalósulása az iskola környezetét meghatározó társadalmi folyamatoktól. Ezt kiegészíthetjük azzal, hogy nemcsak az oktatás és az iskola, hanem más társadalmi alrendszerek (pl. gazdaság) és más társadalmi intézmények (pl. házasság) is szerepet játszanak a társadalmi mobilitásban, akárcsak a korábban tárgyalt és a továbbiakban tárgyalandó funkciók betöltésében is.

3.2.8 A gazdasági és a politikai rendszer legitimálásának funkciói

Az oktatás fontos szerepet játszik a gazdaság működésének és növekedésének a biztosításában. Az oktatási rendszerek minimum három ponton kapcsolódnak a gazdaság rendszeréhez. Egyrészt közvetlenül kötődnek a gazdasági-pénzügyi rendszerhez, hiszen e rendszerek működtetése jelentős költségvetési tételt jelent minden fejlett országban. Másrészt az oktatás áruként is megjelenik a fogyasztási javak piacán, mi több, a tudás piaci felértékelődésével még növekszik is a kereslet irányában. Harmadrészt a munkaerő képzésével a gazdaság működéséhez, továbbá a munkaerő termelékenységének növelésével pedig a gazdaság növekedéséhez járul hozzá.

Az oktatási rendszerek feladata az is, hogy a polgárokat alkalmassá tegye a politikai nemzet tagjává válásra, vagyis, hogy tudjanak élni a politikai jogok adta lehetőségeikkel. Az oktatás ugyanakkor a világon mindenhol meghatározó szerepet játszik politikai rendszerek elfogadottságának, vagyis legitimációjának kialakításában. Ez egyaránt működik demokratikus, illetve diktatórikus politikai rendszerekben is. Nahalka

(2003) kiemeli, hogy a legitimációt elsősorban azoknak az ismereteknek, készségeknek, képességeknek és attitűdöknek a fejlesztése szolgálja, melyek az állampolgári jogokhoz és kötelezettségekhez kapcsolódnak, s hogy e feladatot az iskola gyakran a politikai nevelés tevékenységeiben teljesíti.

3.2.9 A társadalmi integrációs, a szolgáltatási és a társadalmi változást és fejlődést támogató funkciók

Halász (2001) hangsúlyozza, hogy az oktatási rendszer egyéb funkcióin keresztül is hozzájárul a társadalmi integrációhoz, vagyis az egyének és csoportok társadalmi összekapcsolásához, viselkedésmintáik és közös valóságértelmezéseik kialakításához. Az integrációs funkció azonban tárgyalható önállóan, megfigyelhető az oktatási rendszer működésében. Az iskola fontos szerepre tett szert a gyerekek társadalmi integrációjában már azzal is, hogy a modern ipari társadalmakban itt töltik idejük jelentős részét, megőrzik őket, míg szüleik dolgoznak. Nahalka (2003) kiemeli, hogy az iskola szerepet vállal az integrációt veszélyeztető jelenségek kezelésében (pl. drogprevenció), továbbá szociális funkciókat lát el, melyekkel elősegíti az integrációs funkció betöltését. A szerző rámutat arra is, hogy az iskola működése egészében szolgáltatásnak tekinthető, mi több, az adott intézmény konkrét szolgáltatásokat végezhet környezete számára különböző gyakorlati problémák (pl. környezetvédelem) megoldásába történő bekapcsolódással. További fontos megállapítás, hogy ugyan többnyire közvetetten, de az oktatási rendszernek szerepe van a társadalmi változás elősegítésében, illetve gátlásában az által, ahogyan az iskola az új tudást, technológiákat terjeszti, vagy elterjedésüket gátolja.

3.2.10 A funkciók közötti konfliktusok

A funkciók közötti kapcsolatokat jellemezve Halász (2001) rámutat azok egymást támogató, de egyben azok konfliktusos jellegére is. Az alapvető mozgatóerő az egyes funkciók teljesülésében a rájuk irányuló érdek. Az oktatási rendszert illetően vannak társadalmi csoportok, melyeknek erős érdekeltségük van egyes funkciók teljesülésében, akár más funkciók érvényesülésének rovására is. Erre példa a szakképzett munkaerővel való ellátottságban érdekelt munkáltatói csoport, melynek igénye a specializált, már a munkára felkészítő szakoktatás erősítése, míg más csoportok az adott korosztály számára az általános képzést tekintik szükségesnek. Itt beszélhetünk a gazdasági funkció és a kulturális újratermelés funkciók konfliktusáról. Az is tipikus konfliktus helyzet, ami a kulturális újratermelés és a személyiségfejlesztő funkciók között írható le.

Ez lényegében a tudásátadást előtérbe helyező, illetve a gyermek-centrikus felfogással jellemezhető nevelési koncepciók összeütközése az iskola világában. E konfliktus számos leágazásával találkozhatunk a pedagógiában, például abban a kérdésben is, hogy vajon az iskolának jól hasznosítható ismereteket kell-e oktatnia, vagy inkább azokat a képességeket kialakítani melyekkel a tanuló maga tudja megszerezni a szükséges ismereteket. Az első álláspont támogatói a tananyagot állítják középpontba, a második hívei az ismeretszerzéshez szükséges képességek kialakítását. Vagyis előbbiek a *materiális* képzést, utóbbiak a *formális* képzést preferálják az oktatásban. (Falus – Szivák 1997) A tantervkészítésben hasonló problémát hordoz a tartalomtudás (információk, fogalmak tudása) és az eszköztudás (önálló ismeretszerzés, a tudás alkalmazása) szembeállítás, melyeket a korszerű tantervek már komplementer tudásfajtként kapcsolnak egybe.

3.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

3.3.1 Összefoglalás

A tanár tervezi, támogatja, motiválja és értékeli a tanuló tanulási tevékenységeit. A tanár és a tanuló páros relációjában megfigyelhető tevékenységek és teljesítmények segítségével leírható a tanítási-tanulási folyamat és annak eredménye. Ez adja az iskolai oktatás gerincét didaktikai megközelítésben. Figyelnünk kell azonban arra, hogy az iskolai oktatás történelmi időben kiterjedt, így iskolarendszerek, oktatási rendszerek jöttek létre. Az oktatásra ráírányuló kezdeti közösségi elvárások mellett egyre komplexebb társadalmi és mindamellett hangsúlyosan nemzeti elvárásokat látunk megjelenni a kialakuló nemzeti oktatási rendszerekre vonatkozóan. Az oktatási rendszerek a komplex modern társadalmakban társadalmi alrendszerként működnek, azaz hozzájárulnak a társadalom mint nagy rendszer céljainak alakításához és azok megvalósításához. Ugyancsak fontos szerepük van a társadalmakat érő kihívásokhoz való alkalmazkodásban, a társadalom mint nagy rendszer működésének folyamatosságában az újratermelés révén, valamint az integrációban mint a nagy rendszer egyben tartásában, a rendszer alrendszereinek és intézményeinek, illetve tagságuk összekapcsolásában. A modern társadalmak életében az oktatási intézmények, az oktatási rendszer elemeiként, az oktatással megszerezhető tudással felkészítik a fiatalokat felnőtt életük szerepeire, a neveléssel támogatják személyiségük fejlődését, alakítják beállítódásaikat és formálják magatartásukat. A nevelés és oktatás során pedig a fiatalok társadalmi és kulturális integrációját valósítják meg. A leckében differenciáltan tárgyaltuk az oktatási rendszerek funkcióit. Hangsúlyoznunk kell azonban itt is, hogy azok foly-

tonos kölcsönhatásban állnak egymással. A kölcsönhatás természete segítő és gátló lehet az egyes funkciókra nézve. A funkciók konfliktusai jól láthatók az oktatáspolitikában mint az oktatás irányításában, de az iskolákban és a nevelési koncepciókban is. A funkciók ugyanakkor elősegíthetik egymást. Vagyis nem lehetetlen például a hatékony és eredményes tudásátadás mellett a hatékony és eredményes nevelés sem, ahogyan erre számos példát láthatunk az oktatási intézményekben.

3.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Mi lehet az a meghatározott tevékenység, ami szervezetileg elkülönült, meghatározott cselekvési forma, és amely az oktatásban, mint társadalmi alrendszerben sajátosan történik?
2. Keressen példákat ismeretekre, jártasságokra és készségekre saját szakterületéről!
3. Sorolja fel az oktatási rendszer funkcióit!
4. Milyen garanciák vannak arra, hogy a kulturális újratermelés során a társadalom által felhalmozott tudás, értékek és normák közvetítése történjen?
5. Keressen példákat arra, hogy más társadalmi alrendszerek és társadalmi intézmények hogyan játszanak szerepet a társadalmi mobilitásban!
6. Mutasson be és értelmezzen konfliktusokat az oktatási rendszer funkciói között!
7. Keressen példákat arra, amikor az oktatási rendszer funkciói elősegítik egymás teljesülését!

3.3.3 Gyakorló tesztek

Igaz vagy hamis? Döntse el az alábbi állításokról!

Didaktikai megközelítésben az oktatás folyamatán a tanár tanítási tevékenységét értjük. I – **H**

A képességek a tudatos tevékenységek automatizálódott komponensei. I – **H**

A felsőoktatás nem része az iskolarendszernek. I – **H**

4. LECKE: A NEVELÉSI RENDSZER STRUKTÚRÁJA, TARTALMI SZABÁLYOZÁS

4.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke fő célkitűzése, hogy bemutassa a magyarországi köznevelés struktúráját, és áttekintést adjon az egyes intézményekről, valamint azokról a szabályozókról, amik a nevelés tartalmi elemeit meghatározzák. További lényeges cél, hogy a hallgatók megismerjék a tantervek különböző fajtáit, a tervezés szintjeit.

A lecke a tanári kompetenciák közül elsősorban a pedagógiai folyamat tervezése, valamint a tanulási folyamat szervezése és irányítása kompetenciák fejlődéséhez járul hozzá.

4.2 A NEVELÉSI RENDSZER STRUKTÚRÁJA, TARTALMI SZABÁLYOZÁS

4.2.1 A köznevelés

A magyar köznevelést a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről szabályozza, ami a Magyar Közlöny 2011/162. számában jelent meg. (A törvényt az Országgyűlés a 2011. december 19-i ülésnapján fogadta el.)

A törvény célja és alapelvei között deklaráltnak megjelenik, hogy „A törvény célja olyan köznevelési rendszer megalkotása, amely elősegíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését, készségeik, képességeik, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akarat tulajdonságaik, műveltségük életkori sajátosságaiknak megfelelő, tudatos fejlesztése révén, és ezáltal erkölcsös, önálló életvitelre és céljaik elérésére, a magánérdeket a köz érdekeivel összeegyeztetni képes embereket, felelős állampolgárokat nevel. Kiemelt célja a nevelés-oktatás eszközeivel a társadalmi leszakadás megakadályozása és a tehetséggondozás.” (2011. évi CXC. törvény 1. § (1))

A törvény úgy rendelkezik, hogy „A köznevelés közszolgálat, amely a felnövekvő nemzedék érdekében a magyar társadalom hosszú távú fejlődésének feltételeit teremti meg, és amelynek általános kereteit és garanciáit az állam biztosítja. A köznevelés egészét a tudás, az igazságosság, a rend, a szabadság, a méltányosság, a szolidaritás erkölcsi és szellemi értékei, az egyenlő bánásmód, valamint a fenntartható fejlődésre és az egészséges életmódra nevelés határozzák meg. A köznevelés

egyetemlegesen szolgálja a közjót és a mások jogait tiszteletben tartó egyéni célokat.” (2011. évi CXC. törvény 1. § (2))

Az intézmények pedagógiai kultúrájában hangsúlyos elemként jelenik meg az egyéni bánásmódra való törekvés, a gyermek elfogadása, az életkorhoz szabott követelmények, a gyermekek fejlődését biztosító kritériumorientált értékelés, a bizalom, a szeretet, az empátia.

„Az Alaptörvényben foglalt ingyenes és kötelező alapfokú, ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú nevelés-oktatáshoz való jog biztosítása az érettségi megszerzéséig, valamint az első szakképesítésre történő felkészítés a magyar állam közszolgálati feladata.” (2011. évi CXC. törvény 2. § (1))

Jogszabályi háttér:

- 2012. évi CXXIV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról – Magyar Közlöny 99. szám 2012. július 24.
- Klebelsberg Intézményfenntartó Központtról szóló 202/2012. (VII. 27.) Korm. rendelet – Magyar Közlöny 102. szám
- A Kormány 2012. szeptember 1-jével központi hivatalt hozott létre.
- 2012. évi CLXXXVIII. Törvény, a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről – Magyar Közlöny 164. szám, 2012. december 7.

4.2.2 A köznevelési rendszer intézményei

4.2.3.1. Az óvoda

Az óvoda az az intézmény, ami a gyermek nevelését hároméves korától a tankötelezettség kezdetéig végzi. Amennyiben a településen/kerületben minden óvodai ellátásra jogosult gyermeket felvett az intézmény, felvehető az a gyermek is, aki a felvételtől számított fél éven belül betölti a harmadik életévét. Abban az évben, amikor a gyermek aug. 31-ig betölti a harmadik életévét, a nevelési év első napjától napi 4 órában részt kell, hogy vegyen az óvodai foglalkozáson. A kötelező óvodai nevelés alól a jegyző az ötödik életév betöltéséig felmenést adhat, amennyiben ezt a gyermek családi körülményei, képességeinek kibontakoztatása vagy sajátos helyzete indokolja. (2011. évi CXC. törvény 8. §)

4.2.3.2. Az általános iskola

Az általános iskola országosan egységes követelményeknek megfelelő nyolc évfolyamos alapfokú nevelési-oktatási intézmény, ami a tanulókat a középfokú iskolai továbbtanulásra készíti fel az érdeklődésüknek, képességüknek és tehetségüknek a figyelembe vételével. (2011. évi CX. törvény 10. §)

4.2.3.3. A gimnázium

A gimnázium az általános műveltséget megalapozó, az érettségi vizsgára és a felsőfokú tanulmányokra felkészítő nevelési-oktatási intézmény. A gimnázium négy, hat vagy nyolc osztályos formában működhet (nyelvi előkészítő évfolyam esetében öt, hét vagy kilenc évfolyammal). A hat- és a nyolc évfolyamos intézmények speciális tehetséggondozó feladatot látnak el. (2011. évi CX. törvény 11. §)

4.2.3.4. A szakközépiskola

A szakközépiskola a négy évfolyamán az általános műveltség megalapozása mellett a tanulókat a szakmai érettségi végzettséget adó érettségire, szakirányú felsőfokú iskolai továbbtanulásra, szakirányú munkába állásra készíti fel. A kilencediktől a tizenkettedik évfolyamig az egységes kerettanterv szerinti közismereti képzés mellett a diákok az ágazathoz tartozó, érettségihez kötött szakképesítések közös elemeinek tartalmát magában foglaló szakmai elméleti és gyakorlati oktatásban vesznek részt. A tizenkettedik évfolyam után az Országos Képzési Jegyzékben meghatározottak szerint „az utolsó középiskolai évfolyam elvégzéséhez vagy érettségi végzettséghez kötött, a szakmai érettségi vizsga ágazatához tartozó szakképesítés szakmai vizsgájára történő felkészítés folyik.” (2011. évi CX. törvény §)

4.2.3.5. A szakiskola

A szakiskola három szakképzési évfolyamon biztosítja az adott szakképesítés megszerzéséhez szükséges közismereti képzést, valamint a szakmai elméleti és gyakorlati oktatást. Az intézményben az „Országos Képzési Jegyzékben meghatározott, kerettantervben kiadott szakképesítések körében folyhat szakképzés.” A közismereti oktatást a szakiskolai közismereti kerettanterv alapján végzik, a szakmai vizsgára való felkészítést a szakképzésről szóló törvény határozza meg. A szakmai vizsga teljesítése után a tanulóknak két éves középiskolai tanulmányokat követően van lehetőségük az érettségi vizsga megszerzésére.

A szakiskolába való bekerülés feltétele a befejezett általános iskolai képzés, ennek hiányában a betöltött 16. életév, vagy az iskolában szervezett Köznevelési Hídprogram szerinti tanév teljesítése. A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai nevelés-oktatása céljából a szakiskola működhet speciális szakiskolaként, készségfejlesztő speciális szakiskolaként, illetve az értelmi fogyatékos tanulók képességét fejlesztő szakiskola előkészítő szakiskolaként. (2011. évi CXC. törvény 13. §)

4.2.3.6. A Köznevelési Hídprogramok

A Köznevelési Hídprogramok a tanulónak a középfokú nevelés-oktatásba, szakképzésbe való bekapcsolódáshoz, vagy a munkába álláshoz, valamint az önálló életkezdéshez szükséges ismeretek megszerzéséhez nyújtanak segítséget a komplex, tanulmányi, szociális, kulturális, képességbeli és személyiségfejlődését támogató pedagógiai tevékenység révén.

A Híd I. programban az általános iskola kezdeményezésére az a tanköteles korú tanuló folytatja a tanulmányait, aki alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, de középfokú iskolába nem nyert felvételt. A program az egyéni képességekre és szükségletekre épülő differenciált fejlődési utak biztosításával pótolja a továbbtanuláshoz szükséges, de hiányzó alapvető ismereteket, kompetenciákat. A hídprogram keretében a tanulók középiskolai felvételi vizsgát tesznek.

A Híd II. programban szintén az általános iskola indítványozására alapfokú iskolai végzettséggel nem rendelkező, diákok vesznek részt, abban a tanévben, amelyben betöltik a tizenötödik életévüket, de legalább hat általános iskolai évfolyamot sikeresen elvégeztek. A programba bekerülő diákok elsajátítják azokat az ismereteket, amelyek a szakképzés megkezdéséhez szükségesek, valamint megszerzik a szakképzésbe történő bekapcsolódáshoz szükséges elméleti és gyakorlati tudáselemeket. A Híd II. program sikeres befejezése után a tanulók a szakképzési évfolyamon a szakmai vizsga letételére készülnek fel.

Hídprogramokat általános és középiskolákban lehet szervezni, a programban részt vevő intézményeket a Kormányhivatal jelöli ki. (2011. évi CXC. törvény 14. §)

4.2.3.7. A gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény, konduktív pedagógiai intézmény

A gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény, konduktív pedagógiai intézmény sajátos nevelési igényű gyermekeket és tanulókat lát el. A sajátos nevelési igényű súlyos és halmozottan fogyatékos gyermek, attól az évtől, amelyben az ötödik életévét betölti, fejlesztő nevelésben, fej-

lesztő nevelésben-oktatásban vesz részt. Ezt a feladatot a gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény, konduktív pedagógiai intézmény végzi. A fejlesztés történhet saját intézményében külön erre a célra létrehozott csoportban, otthoni ellátás keretében, valamint abban az intézményben, ahol a gyermeket gondozzák.

A súlyos és halmozottan fogyatékos gyermekek fejlesztő nevelés-oktatás keretében teljesítik a tankötelezettségüket attól a tanítási évtől kezdve, amelyikben betöltik a hatodik életévüket. A fejlesztő nevelés-oktatás 16 éves korig kötelező, és 23 éves korig folytatható. (2011. évi CX. törvény 15. §)

4.2.3.8. Az alapfokú művészeti iskola

A legalább hat és legfeljebb tizenkettő évfolyamos alapfokú művészeti iskola feladata a művészi képességek és tehetségek fejlesztése, illetve a szakirányú továbbtanulásra való felkészítés. Az oktatás előképző, alapfokú és továbbképző évfolyamokon történik, zeneművészet, képző- és iparművészet, báb- és színművészet, táncművészet művészeti ágakban. Az utolsó alapfokú évfolyam befejezését követően a tanuló művészeti alapvizsgát, az utolsó továbbképző évfolyam elvégzését követően pedig művészeti záróvizsgát tehet. Az oktatás térítési díjhoz kötött, ami a fő-tárgy heti 6 órás oktatását, valamint a tanévenkénti kötelező művészi meghallgatást foglalja magában. (2011. évi CX. törvény 16. §)

4.2.3.9. A kollégium

A kollégium a lakóhelyüktől távol tanuló, valamint a diák testi-lelki egészségét veszélyeztető, tanulását akadályozó otthoni körülmények miatt nem otthon tartózkodó gyermekek iskolai tanulmányainak folytatásához szükséges feltételeket biztosító nevelési-oktatási intézmény. A kollégiumi ellátás 10 éves kortól vehető igénybe. A kollégiumok, amennyiben kiemelt tehetséggondozást végeznek, szakkollégiumként is működhetnek. „A kollégiumi nevelés a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának figyelembevételével a helyi pedagógiai program szerint folyik.” (2011. évi CX. törvény 17. §)

4.2.3.10. A pedagógiai szakszolgálatok

A pedagógiai szakszolgálat a szülők és a pedagógusok nevelő munkáját, valamint a nevelési-oktatási intézmény feladatainak ellátását segíti. A szakszolgálat feladatai:

- „a) a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás,
- b) a fejlesztő nevelés,

- c) a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenység, továbbá az országos szakértői és rehabilitációs tevékenység,
- d) a nevelési tanácsadás,
- e) a logopédiai ellátás,
- f) a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás,
- g) a konduktív pedagógiai ellátás,
- h) a gyógytestnevelés,
- i) az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás,
- j) a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása.” (2011. évi CXCV. törvény 18. §)

4.2.3.11. A többcélú intézmény

Amennyiben valamennyi feladat ellátásához biztosítottak a létesítés és a működés anyagi, tárgyi, technikai és személyi feltételei, az alábbi többcélú intézmények létesíthetők:

- a) egységes óvoda-bölcsőde: „ha a települési önkormányzat nem köteles bölcsődét működtetni és a gyermekek száma nem teszi lehetővé az óvodai és bölcsődei csoport külön-külön történő létrehozását, egységes óvoda-bölcsőde hozható létre a legalább második életévüket betöltött, továbbá az óvodai nevelésben ellátható gyermekek közös neveléséhez.”
- b) egységes iskola vagy összetett iskola: pedagógiai feladatellátás tekintetében szervezetileg egységes intézmény.
- c) közös igazgatású köznevelési intézmény: szervezeti és szakmai tekintetben önálló intézményegységek keretében különböző típusú nevelési-oktatási intézmények feladatait látja el.
- d) általános művelődési központ: szervezeti és szakmai tekintetben önálló intézményegységek keretében nevelési-oktatási intézményi feladatot, továbbá a kulturális, művészeti, közművelődési, sportfeladatok közül legalább egyet ellát.
- e) egységes gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai módszertani intézmény (EGYMI): a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő nevelésének, oktatásának segítése céljából hozható létre. Az EGYMI a szakértői bizottsági feladatokon kívül pedagógiai szakszolgálati feladatokat is elláthat. Elláthatja továbbá a családsegítő szolgálat, az iskola-egészségügyi ellátás feladatait, valamint az intézmény keretén belül óvodai, általános iskolai vagy középiskolai feladatot ellátó intézményegységnek kell működnie. (2011. évi CXCV. törvény 20. §)

A köznevelési rendszer intézményei a Klebelsberg Intézményfenntartó Központtól szóló 202/2012. (VII. 27.) Kormányrendelet értelmében az oktatásért felelős miniszter irányítása alatt működő központi hivatal, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) irányítása alatt állnak. A központi szerv mellett tankerületek jöttek létre, melyek az illetékességi területükön működő általános iskolák, alapfokú művészeti iskolák és gimnáziumok fenntartásával kapcsolatosan a fenntartói feladatokat látják el. A szakképző iskolák, a kollégiumok, a pedagógiai szakszolgálati feladatokat ellátó intézmények, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézmények fenntartásával kapcsolatos fenntartói feladatokat a megyei központi tankerületek végzik.



9. ábra: A köznevelési rendszer intézményei

4.2.3 A köznevelés tartalmi szabályozása

4.2.3.1. A tanterv meghatározása

A nevelés és oktatás szabályozó dokumentuma a tanterv. Több meghatározásával találkozhatunk a szakirodalomban, és az értelmezési keretek változásának történetisége is nyomon követhető. Néhányat kiválasztottunk a definíciók közül a teljesség igénye nélkül.

Szabó (1985) értelmezésében a tanterv a tervezés dokumentuma, a tudás társadalmi elosztásának legfontosabb szabályozó eszköze. Falus-Szivák (2004:28) meghatározásában „Oktatásirányítási és pedagógiai dokumentum, amely típusától függően különböző mértékben tartalmazza és szabja meg az oktatási folyamat leglényegesebb elemeit: célokat, tananyagot, követelményeket, módszereket, eszközöket, tanítási és tanulási feladatokat, értékelési eljárásokat.” Ballér (1996) definíciójában olyan pedagógiai dokumentum, ami előírja az iskolai tanítást-tanulást meghatározó értékrendet, cél-és követelményrendszert, műveltségi tartalmakat és elrendezésüket. Hunyadi-M. Nádasí szerint „A tanterv az oktatás gyakorlatának, irányításának és ellenőrzésének alapvető nyomtatott dokumentuma. Tartalmazza az oktatás tartalmát, az iskolai oktatás céljait általában, az egyes tantárgyak tanításának céljait konkrétan, a tanulók tudásával kapcsolatos követelményeket, a felhasználható időt, a pedagógus megvalósítandó feladatait”. (Hunyadi-M. Nádasí 2000:69) Báthory (2000) olvasatában pedagógiai dokumentumként az iskolai műveltség foglalat, közvetítő eszköz a kultúra és az iskola, a kultúra képviselői és a tanárok között.

A tantervek klasszifikálása különböző aspektus alapján történhet. (Ballér 2003) Hatáskörük függvényében beszélhetünk központi, helyi és kétpólusú tantervről. A központi tanterv országos, területi, fenntartói iskolákra érvényes előírásokat foglal magába. A helyi tanterv csak az egyes iskolákra érvényes szabályozó dokumentum. A kétpólusú tanterv a kereteket és az alapjait tekintve az országos előírásokat követi, azonban a részleteiben a helyi intézményi szuverenitást képviseli. A tartalom jellegeből kiindulva tananyag- ismeretközpontú, tevékenység-, képességközpontú, teljesítmény-, követelmény-központú, valamint folyamatközpontú tanterveket különböztetünk meg. Amennyiben a műfaji jellegeket vizsgáljuk, elkülöníthetünk a sillabuszt, ami a tananyagot csak vázlatosan adja meg. A tantervi rendszer az oktatási célokat és a tananyagok kiválasztásának, elrendezésének és feldolgozásának az összefüggéseit tartja szem előtt. A curriculum felöleli az oktatás egész folyamatát a céloktól az eredményekig. Az alaptanterv az oktatás központilag meghatározott dokumentuma, fundamentumát képezve a helyi, iskolai tantervek kialakításának, valamint a taneszközök, ellenőrzések és értékelések számára. A

kerettanterv a különböző iskolatípusokra, tantárgyakra, tantervi modulokra határozza meg a kötelező tananyagot és követelményeket.

A tanterv megvalósulásának a szubjektivitását alapul véve a deklarált tanterven belül elkülönül az ún. „lefordított tanterv” (translated curriculum”) (Ballér 2003), azaz az a tanterv, ami a tanárok és a tanulók gyakorlatában megvalósul, azaz az ő szintjükön értelmezett, illetve az elsajátított tanterv, ami a tanuló előzetes tudását, környezetének hatásait, valamint az előírt műveltség tanári értelmezését tartalmazza. A rejtett tanterv (Szabó 1985) azokat a pszichikus képződményeket (viselkedési sajátosságok, reakciómódok, attitűdök), foglalja magába, amiket a tanulók bár szervezett, intézményes tanulás keretében sajátítanak el, azonban a tartalma a deklarált tantervben nincs megfogalmazva.

Látható tehát, hogy akár szűkebb, akár tágabb kontextusban értelmezi a szakirodalom a tanterv fogalmát, abban minden esetben egyetértnek, hogy a legfontosabb szabályozó dokumentumnak tekintik. Olyan oktatáspolitikai eszköz tehát, ami tükrözi a társadalom elvárásait és közös műveltségi alapot kíván teremteni.

4.2.3.2. A tanterv változatai

A tanterv az állami oktatásirányítás jellege szerint lehet adott iskolatípusra, iskolafokra vonatkozóan országosan egységes, ezek és a módosításai, valamint a fenntartói tantervek egymás mellett élhetnek; az iskolák helyi tantervvel is dolgozhatnak.

Központosított, egységességre törekvő oktatásirányítás esetén, amikor az állam a kizárólagos iskolafenntartó, a tanterv is egységesen érvényes adott iskolatípuson belül valamennyi iskolára. Az országos tanterveket a mindenkor i iskolaügyért felelős minisztérium készítteti el és jelenteti meg. Az elfogadott tanterveket országgyűlési vagy kormány, vagy miniszteri döntés alapján vezetik be az iskolákba.

A pluralizmust kívánatosnak tartó oktatásirányítás esetén az egységes tantervek mellett természetesen azok módosított változatai és a fenntartói tantervek is jelen vannak. ezek viszonya az állami tantervhez mindig szabályozott. Az állami oktatásirányítás lehetővé teheti vagy előírhatja az egyes iskoláknak az egyedi tanterv szerinti működést. 1998-ra minden iskola létrehozta a Nemzeti Alaptanterv (Nat) alapján a pedagógiai programjában rögzített célokkal összhangban saját helyi tantervét.

A tanterv koncepciója szerint lehet bemenetre vagy kimenetre orientált. (Hunyadi-M. Nádas 2000)

A bemenetre orientált (input) tanterv a feldolgozandó oktatási tartalomra koncentrálna. Fontos az egységes tartalmi tudás, a tanári munka szabályozása. Részletesen meghatározzák a feldolgozandó anyagot és az arra szánt időt.

A kimenetre (output) orientált a tanulók által elérendő követelményekre koncentrál. A követelményeket vagy azok egy részét úgy határozzák meg, hogy meghatározó szerepet kap az elérésének kiválasztásában a pedagógus.

A tanterv az oktatási tartalom kifejtettsége szerint lehet részletezett vagy kerettanterv, de léteznek kombinált megoldások is. A részletezett tanterv a feldolgozandó oktatási tartalomra nézve leíró jellegű. A kerettanterv a tananyagot nagyobb egységeiben adja meg, ezzel biztosítja a pedagógus önálló döntéseit.

A tananyag a tantervekben tárgyakba vagy műveltségterületekbe rendezhető horizontálisan. Magyarországon az előző honosodott meg, de olyankor, amikor a tanulók egységes világszemléletére, az összefonódó területek bemutatására törekszenek, műveltségterületek meghatározására is sor kerül.

4.2.4.3. A Nemzeti alaptanterv

A Nemzeti alaptanterv a fejlesztési követelményeket és a minimális tartalmi követelményeket meghatározó központi alaptanterv. A Nemzeti Alaptantervet 1995- elfogadták el, ami

1. Az oktatásirányítás jellege szerint egységes.
2. Az oktatásra irányuló.
3. Kimenetre orientált.
4. az oktatási tartalom meghatározása keretjellegű.
5. Az oktatás tartalmának horizontális elrendezése komplex műveltségi területekben történik.
6. A tananyag vertikális elrendezésében döntően a lineáris és koncentrikus elrendezés kombinációja érvényesül.
7. A tananyag és a követelmények felosztása egy-egy műveltségi területen belül maradván, életkori ciklusokhoz kötődik.
8. Az oktatás időbeli kereteit egy-egy műveltségi területre vonatkozóan csak százalékos arányaiban határozza meg.

Ez alapján kellett elkészíteni az egyes iskolák helyi tantervét. (Hunyady-M. Nádas 2000)

A 2012. május 16-i Kormányrendelet újra definiálta a Nat-ot, az érték-közvetítést hangsúlyozva a nevelési-oktatási folyamatban. A Nat 2012 által kiemelt fejlesztési területek és nevelési célok:

- Erkölcsi nevelés
- Nemzeti azonosságtudat, hazafias nevelés

- Állampolgárságra, demokráciára nevelés
- Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése
- A testi és lelki egészségre nevelés
- A családi életre nevelés
- Felelősségvállalás másokért, önkéntesség
- Fenntarthatóság, környezettudatosság
- Pályaorientáció
- Gazdasági és pénzügyi nevelés
- Médiatudatosságra nevelés
- A tanulás tanítása

A kompetenciafejlesztésben, műveltségközvetítésben és tudásépítésben az alábbi kulcskompetenciákat jelölték ki:

- Anyanyelvi kommunikáció
- Idegen nyelvi kommunikáció
- Matematikai kompetencia
- Természettudományos és technikai kompetencia
- Digitális kompetencia
- Szociális és állampolgári kompetencia
- Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
- Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség
- A hatékony, önálló tanulás

A közműveltség és a tartalmak tekintetében kiemelt szempontokként jelenik meg a közösségi értékű elismert, lényeges és továbbépíthető tudás, a képességek, készségek, ismeretek olyan rendszere, mely lehetővé teszi az alapvető természeti/társadalmi jelenségek, folyamatok, összefüggések megismerését és megértését. A tudás folyamatosan és koncentrikusan bővül. (Kaposi, 2013)

A Nat az alábbi műveltségterületeket határozza meg:

- Magyar nyelv és irodalom
- Idegen nyelvek
- Matematika
- Ember és társadalom
- Ember és természet

- Földünk – környezetünk
- Művészetek
- Informatika
- Életvitel és gyakorlat
- Testnevelés és sport

4.2.3.4. Kerettantervek

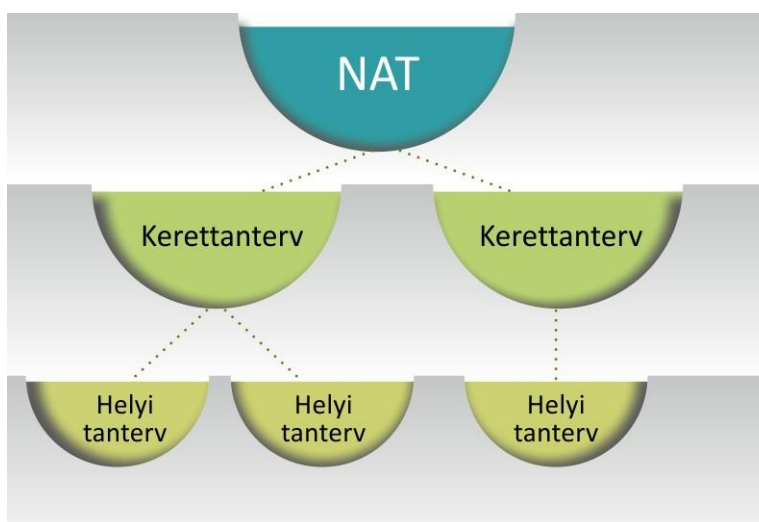
A kerettanterv részletes, tantárgyra és évfolyamokra vonatkozó követelményeket meghatározó tanterv.

„A Nat-ban foglaltak érvényesülését a kerettantervek biztosítják. Az egyes iskolatípusokban és oktatási szakaszokban a kerettantervek tartalmazzák: a nevelés és oktatás céljait, a tantárgyi rendszert, az egyes tantárgyak témaköreit, tartalmát, a tantárgyak egy vagy két évfolyamra vonatkozó követelményeit, továbbá a tantárgyközi tudás- és képességterületek fejlesztésének feladatait, és meghatározzák a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre álló kötelező, valamint az ajánlott időkeretet.” (Nat 2012) A 2012. novemberi a Miniszteri rendelet alapján az alábbi kerettantervek léteznek:

- Alsó tagozat
- Felső tagozat
- Négy évfolyamos gimnázium
- Hat évfolyamos gimnázium
- Nyolc évfolyamos gimnázium
- Szakközépiskola
- Szakiskola

4.2.3.5. Pedagógiai program/helyi tanterv

Az iskola pedagógiai programjának részeként a miniszter által kiadott kerettanterveket kiegészítve helyi tantervet készít. A helyi tanterv megnevezi az oktatásért felelős miniszter által kiadott kerettantervet és rendelkezik az abban meghatározott kötelező és nem kötelező tanórai foglalkozások időkeretének legfeljebb tíz százalékának felhasználásáról. A helyi tanterv az iskolák Pedagógiai Programjának szerves részét képezi, a helyi sajátosságoknak, az iskola arculatának megfelelően kialakított, ám a kerettantervekben meghatározottakat figyelembe vevő tanterv.



10. ábra: A köznevelés tartalmi szabályozása

4.2.4 A tanárképzés változása

4.2.5.1. A tanári kompetenciák

A tanárképzés több jelentős átalakuláson ment keresztül az utóbbi években, a kontinentális képzési hagyomány duális rendszerét 2006-tól a bolognai folyamat által meghatározott kétciklusú tanárképzés váltotta fel. A hároméves első szakaszt (BA/BSc) követő kétéves mesterképzést (MA/MSc) követően szerezhették meg a hallgatók a tanári képesítést. A tanárképzés kimeneti követelményeiben az alábbi tanári kompetenciák vannak:

1. a tanulói személyiség fejlesztése
2. tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. a pedagógiai folyamat tervezése
4. a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése
5. az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése
6. a tanulási folyamat szervezése és irányítása
7. a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása
8. szakmai együttműködés és kommunikáció
9. szakmai fejlődésben elkötelezettség, önművelés

A pedagógus életpályamodellben a pedagógusoknak ezeken a kompetenciákon belül kell megmutatniuk fejlődésüket. Az életpályamodell az alábbi szinteket jelöli meg (Kotschy 2011):

- 0. szint: a gyakorlatra bocsátás feltétele
- 1. szint: a diplomás tanár
- 2. szint: a véglegesített tanár
- 3. szint: a tapasztalt tanár
- 4. szint: a kiváló tanár
- 5. szint: a mestertanár. (Bővebben: Kotschy 2011)

A bolognai rendszerű képzést 2013-tól ismét az osztatlan tanárképzés váltotta fel, azaz a tanárjelöltek már tanulmányaik kezdetétől a tanári pályára készülnek.

4.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

4.3.1 Összefoglalás

A lecke bemutatta a köznevelés feladatát és az intézményeit a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről értelmében, továbbá a tartalmi szabályozó dokumentumokat, a tanterveket; a 2012. évi Nemzeti alaptantervet, a kerettanterveket, valamint a helyi tanterveket.

Láthattuk, hogy a tanterv nem pusztán a tananyag kiválasztását és elrendezését szabályozó hivatalos dokumentum, hanem kihat a nevelés-oktatás folyamatára és eredményeire is. Irányító szerepe mellett hangsúlyos a tanulók képességfejlődését lehetővé tevő összetett tartalmak közvetítése, illetve az oktatás tényezői közti kapcsolat kialakítása.

A tanárképzésnek fel kell készítenie a hallgatókat, hogy hatékony pedagógusként dolgozhassanak a köznevelés intézményrendszerében, tanári kompetenciáikat fejlesszék. Bár a rövid életű (2006-2013) kétfázisú bolognai rendszerű tanárképzést az osztatlan tanárképzés váltotta fel 2013 szeptemberében, mindkét képzés a hallgatók pedagógus pályára való eredményes felkészítésére törekszik.

4.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Definiálja a köznevelés feladatát a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről értelmében!
2. Mutassa be a köznevelés intézményeit, és készítsen hozzá prezentációt!
3. Milyen szempontok alapján lehet a tanterveket csoportosítani?

4. Hasonlítsa össze két különböző fenntartójú intézmény helyi tantervét! Emelje ki és értelmezze a különbségeket!
5. Olvassa el Kaposi József: A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011-2013) című írását. Készítsen kivonatot, ossza meg társaival, és vitassák meg a fórumon.

4.3.3 Gyakorló tesztek

Döntse el a következő állításokról, hogy igazak (I) vagy hamisak (H)!

A sillabusz olyan tanterv, ami a tananyagot csak vázlatosan tartalmazza. **I** – H

A kétpólusú tanterv olyan tanterv, ami a Magyarország bármely két kiválasztott intézményében megegyezik. **I** – **H**

A curriculum részletesebben kifejtett a sillabusznál. **I** – H

5. LECKE: AZ ISKOLA MINT SZERVEZET

5.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke fő célkitűzése az iskola szervezetrendszerként való megismerése. Ennek érdekében a tanítási – tanulási folyamat fókuszába a szervezetek működésének sajátosságai, a funkciók értelmezése és lehetséges leírásai, valamint az iskolának mint szervezetnek specifikus jellemzői kerülnek. Fontos kompetenciafejlesztési célkitűzésünk a szervezeten belüli együttműködés fontosságának felismertetése, ezáltal az együttműködési képesség kialakításának alapozása.

5.2 AZ ISKOLA MINT SZERVEZET

5.2.1 A szervezet fogalmi meghatározása

Az emberi történelem során a társadalmi rendszerek hosszú idő alatt fejlődtek ki társadalmi szokások és viselkedésminták eredményeként. Az ipari társadalmak megjelenése előtt a család, a rokonság, a szomszédság, a közösségek saját szükségleteiket maguk elégitették ki, gondoskodtak saját élelmezésükről, gyermekeik neveléséről, a munka megszerzéséről és elvégzéséről, de még saját szórakozásukról is. A modern társadalmakban azonban ez már nincs így. Igényeink, szükségleteink kielégítése olyan emberektől függ, akikkel gyakran még csak nem is találkozzunk. Mindez azáltal valósulhat meg, ahogyan a szervezetek összehangolják az emberi tevékenységeket és erőforrásokat. (Giddens 2003)

A szervezet fogalmi meghatározásának kiindulópontja lehet a „szervezés” szó. Ez az egy célra irányuló tevékenységek megszervezését jelöli. A szervezés összehangolja a tevékenységben résztvevők célra irányuló cselekvéseit, vagyis koordinálja együttműködésüket. Kozma (1999) rámutat arra, hogy az emberi történelemben a koordináció állandósulása az alapja a szervezetek kialakulásának. Ugyanakkor fontos látnunk, hogy a szervezés és a szervezet különböző fogalmak. Vagyis a rokonság megszervezheti a rokonságba tartozó család házának a felépítését, de ettől még nem válik szervezetté, építőipari vállalattá. Szociológiai fogalmi meghatározások hangsúlyozzák, hogy *szervezetet konkrét – alapvetően munkamegosztási, célok érdekében hoznak létre, meghatározott térben (épületben, fizikai környezetben) helyeznek el, működését előre megtervezik, formális előírásokkal szabályozzák.* (Farkas 2003; Giddens 2003; Kozma 1999)

5.2.2 A szervezet mint pozíciók együttese

A szervezet leírható úgy is, mint a szervezeti célok elérésére kialakult státuszok (pozíciók) és szerepek funkcionális összekapcsolódása, hálózata. (Farkas 2003) Ez alatt azt értjük, hogy a szervezeti célokért dolgozó emberek meghatározott feladatokat végeznek, miközben a feladat végzőjétől meghatározott teljesítményeket és viselkedéseket várnak el. A feladatok meghatározottak, azaz formálisan előírtak, elvégzésükhöz specializált tudásra van szükség. Vagyis a feladat elvégzésére van hely (státusz, pozíció) a szervezetben, melynek betöltőjétől elvárják a teljesítést és az azt elősegítő viselkedést. A specializált tudás nem személyre szóló, több ember rendelkezhet vele. A hely elfoglalásának nem feltétele a személyes ismertség. A státuszt a tudás alkalmazásával és a szerepek betöltésével lehet elfoglalni és megtartani. Ez alapján érthető az a megközelítés, hogy a szervezet valójában az emberek személytelen kapcsolataira épülő nagyobb csoportja a konkrét célok elérésére. (Giddens 2003) Azt is látnunk kell, hogy a szervezet céljait szolgáló tevékenységek együttese adja azt a működésbeli, funkcionális köteléket, ami összefűzi a státuszokat és szerepeket a szervezeti rendszerben. A fentiek alátámasztják azt az állítást, miszerint a szervezet nemcsak egyénekből áll, hanem *pozíciók együttese*, mely pozíciókat az egyének elhagyhatnak, helyükre viszont mások léphetnek. (Kozma 1999)

5.2.3 Szervezeti struktúra, szervezeti funkciók

A szervezeten belüli pozíciókat betöltőknek kisebb-nagyobb hatásuk van egymásra. Akik nagyobb mértékben tudják befolyásolni mások tevékenységét, viselkedését, nagyobb hatalommal rendelkeznek. Az is elmondható, hogy ők kockázat és felelősségvállalás tekintetében különböznek másoktól. Hatalom és kockázat, jog és felelősség egyenlőtlenül oszlanak el a pozíciók között. Ez eredményezi a pozíciók egymás közötti alá- és fölérendelődését, kialakítva a pozíciók vertikális struktúráját. A pozíciók mellérendelődése a horizontális struktúrát mutatja, melyben a pozíciók között nincs lényegi különbség a fenti szempontok alapján. A vertikális struktúra, másként a pozíciók kialakult hierarchiája, biztosítja a tevékenységek folyamatos koordinálását, ezen keresztül a szervezeti célok elérését. (Kozma 1999) A célok elérése azonban rendszerint eltér a tervezettől, vagyis számolni kell nem szándékolt következményekkel. A szervezeti funkciók leírása ennek a jelenségnek az értelmezését segíti. A funkciók nemcsak feladatköröket és működéseket jelölnek, hanem olyan megfigyelt következményeket is, melyek a szervezet megszilárdulásához és rugalmasságához járulnak hozzá. A diszfunkciók csökkentik a szervezet szilárdságát vagy rugalmasságát. A manifeszt (hivatalos) funkciók

szándékolt és felismert objektív következmények, melyek a szervezet szilárdságát vagy rugalmasságát növelik. A latens (rejtett) funkciók nem szándékolt és nem felismert következmények, melyek lehetnek funkcionálisak, vagy diszfunkcionálisak. (Farkas 2003)

5.2.4 Szervezet és környezet

A szervezetek sajátossága, hogy kielégítik az emberi együttélés során felmerülő hiányokat, igényeket, elvárásokat. A koordinált tevékenységeket emberi szükségletek kielégítése érdekében végzi a szervezet, lévén erre hozták létre. Vagyis a szervezet célélérése szükségletkielégítés. Az ehhez vezető szervezeti tevékenységrendszer értelmezhető szervezeti funkcióként, így a funkció leírható úgyis, mint a szükségletek kielégítésének rendszere. (Kozma 1999) Az előzőekben láttuk, hogy a szervezetek célélérése rendszerint nem a tervezetteknek megfelelően történik. Ennek oka a hivatalos funkciók és a tényleges (manifeszt és latens) funkciók különbsége, illetve a hivatalos funkciók ellen ható diszfunkció megjelenése. A jelenség hátterében egyrészt a szervezet külső környezetének igényei és annak változásai állnak, másrészt a belső környezet és a szervezeti struktúrák működése. Ez részben azt jelenti, hogy a környezeti igények nem tervezett funkciók ellátására is ösztönzik a szervezetet (növelve a latens funkciókat), illetve azt, hogy a változó szükségletek előidéznek a szervezeti alkalmazkodást (adaptációt), vagyis új funkciók megjelenését. A belső környezet legjellemzőbben státuszokból, szerepekből, hatalmi viszonyokból, szervezeti egységekből, munkamegosztási és kommunikációs formákból áll. (Farkas 2003)

A szervezet belső viszonyait azonban nemcsak a formálisan (hivatalosan) létező, horizontális és vertikális struktúrák mentén megtalálható kapcsolatok, hanem a tagok közötti személyes indíttatásból kialakult informális (nem hivatalos) kapcsolatok is jellemzik, melyek szintén befolyásolják a funkciókat.

5.2.5 Bürokrácia és vezetés

A modern szervezetek sajátossága, hogy működésük többé-kevésbé bürokratikus jellegű. A bürokráciára, mint sajátos szervezeti típusra jellemző az uralmi hierarchia. Ebben az utasítások fentről lefelé érkeznek, s a legtöbb jogkörrel rendelkező irányító pozíció pedig a szervezeti piramis csúcsán található. A bürokratikus szervezetben dolgozó hivatalnokok munkáját írott szabályok rögzítik, akik fizetésért, teljes munkaidőben, otthonuktól elszeparáltan, hivatali eszközeiket nem tulajdonolva végzik munkájukat. (Giddens 2003) Az így működő bürokratikus szervezet hatékonyabb, mint a kevésbé formálisan működő szervezetek. Vagyis minél

komplexebb maga a szervezet és differenciáltabb a munkamegosztás benne, miközben a célok nem változnak és a feladatok ismétlődnek, annál eredményesebb a bürokratikus modell szerinti működés. Ha viszont a feltételek változnak, a szervezeti tevékenységek megújulnak, akkor az úgynevezett rugalmas modell szerinti működés gyümölcsöző, melyben előtérbe kerül a szakmai kommunikáció, a kollegiális együttműködés és a feladat- és hatáskörök rugalmas meghatározása. (Farkas 2003)

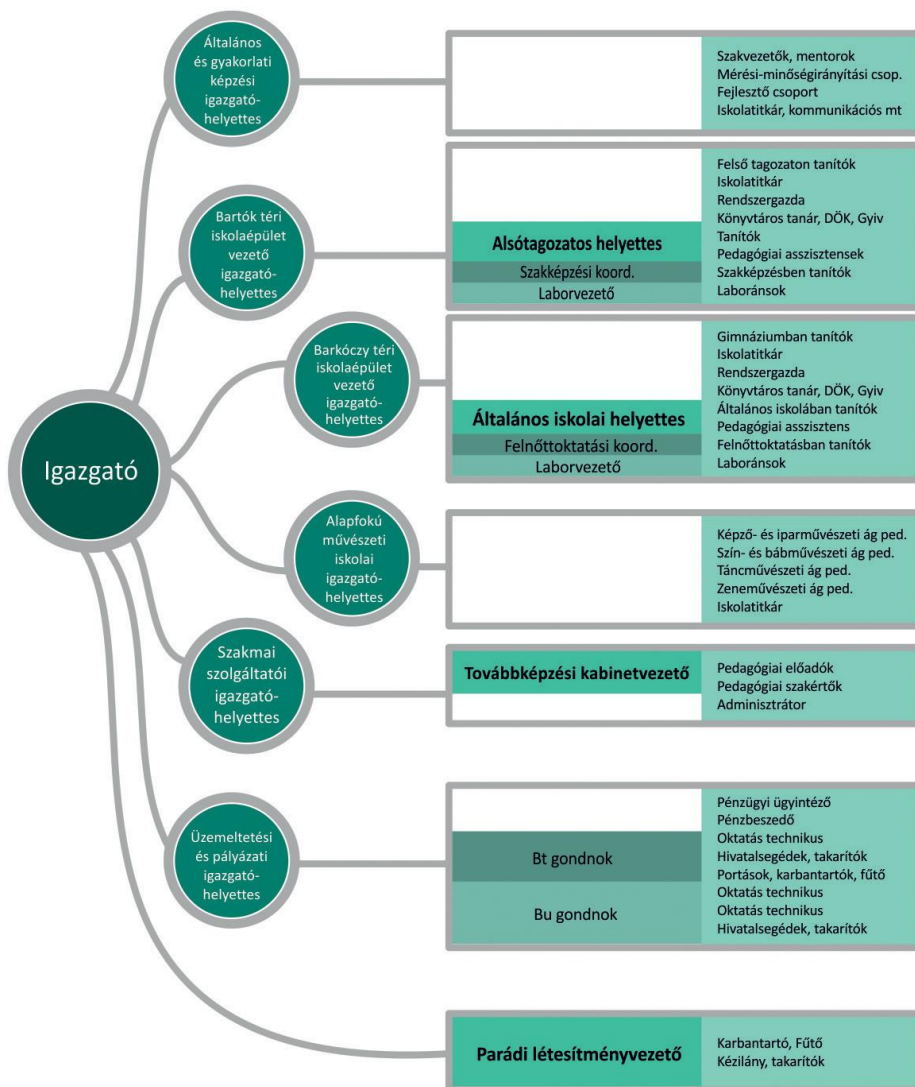
Szólni kell még a szervezetek vezetéséről, mint az uralom gyakorlásának formájáról. Ebben a viszonyrendszerben a vezetési stílus hat a megelégedettségre és a teljesítményre. A vezetői tekintély alapja – ahogyan erre Farkas (2003) rámutat, az illetékesség és a szakmai fölény, de befolyásolják még a személyes tulajdonságok is. Ez alapján pozicionális, szakmai (funkcionális), illetve személyi tekintélyről beszélhetünk.

5.2.6 Az iskola szervezete, struktúrája

Az iskola mint szervezet pozíciók rendszereként és a pozíciókhoz kapcsolódó szerepek rendszereként is jellemezhető. Ez ugyan minden szervezetre elmondható, viszont van néhány specifikus sajátossága az iskolai szervezetnek. Kozma (1999) ilyen sajátosságnak tekinti a pedagógusok és tanulók szervezeteinek egybeépülését, melyek szervezeti egységekként saját tagsággal, saját tennivalókkal, térbeli és időbeli elkülönüléssel határozhatók meg. Az iskola működését más szervezeti egységek is kiegészítik és továbbstrukturálják, így nemcsak a tantestületi és az osztályszervezetről van szó, hanem napköziről, tanulócsoportokról és szakmai munkaközösségekről, illetve egyéb szervezeti egységekről is. (Lsd.: 11. sz. ábra) Jellemző, hogy más nevelési szervezet struktúrája is kiegészítheti és kiegészítheti az iskolai szervezet pozíciórendszerét. Ez utóbbit látjuk kollégiumok, diákotthonok esetében. További sajátosság, hogy az iskolai szervezeti egységek nem függetlenek azoktól a szociokulturális jellemzőktől, melyeket tagságuk hordoz. Azt is mondhatjuk, hogy az egyes szervezeti egységek rétegspecifikus vonásokkal bírnak. Példa erre a tagozatos, illetve a felzárkóztató osztályok társadalmi összetétele.

A tagozatos osztályok a művelődési javak megszerzése szempontjából rendszerint kedvező, míg a felzárkóztató osztályok kedvezőtlen társadalmi összetételűek. A kedvező társadalmi összetétel lényegében azt jelenti, hogy az ide tartozó tanulók a tanítási tanulási folyamatban már csak előzetes tudásuk miatt is előnyösebb helyzetben vannak, s természetesen a folyamat eredményeképpen többlettudásra tesznek szert, ami további előnyök forrása lesz az iskolarendszerben való továbbhaladás szempontjából. A társadalmi összetétel egyik fontos mutatója a szülők iskolai végzettsége. Vagyis a tagozatos osztályokban a magas iskolai

végzettségű szülők gyermekei az iskolai struktúrában a tudáselsajátítás szempontjából kedvezőbb pozíciókat foglalják el.



11. ábra: Iskolai szervezet organogramja

5.2.7 Az iskola céljai, funkciói

Az iskolai célok empirikus kutatása alapján Kozma (1999) rámutat arra, hogy az iskolai manifeszt célok és a tantestületi célok között jelentős

megfelelés mutatható ki, ugyanakkor az igazgatói célok gyakran konkrét oktatási, illetve szervezetre irányuló célokként jelentkeznek. A pedagógusok inkább ragaszkodnak a dokumentumokban rögzített célokhoz, míg az igazgatók eltérnek attól. A jelenség mögött az állhat, hogy az igazgatók felvállalják az önálló véleményalkotás kockázatát. Láttuk persze az előzőekben, hogy a vezetői pozíciót betöltők a nagyobb hatalom mellett, nagyobb felelősséget és kockázatot is vállalnak. Némileg árnyalja a képet az a kutatás, mely szerint az iskolavezetők a felszínen az iskolai célok fontosságát az oktatáspolitikai elvárásokkal összhangban fogalmazták meg, míg nyílt kérdésre adott válaszaik valódi céljaikhoz állnak közelebb. Ezek pedig az iskola menedzselésére, fenntartására, illetve a tanulók mérhető eredményességére irányulnak. (Szekszárdi 2006) /15_05_V01/

Funkcionális analízis alapján lehetséges a környezeti szükségletekre adott szervezeti válaszként leírni és csoportosítani az iskolai funkciókat. Így lesz bemutatható a hivatalos és a nem hivatalos szükségletekre adott, a teljesítést és a nem teljesítést mutató szervezeti válaszok köre. Ezek közé számíthatjuk a tantervi követelmények elérését mint hivatalos szükségletek teljesítését, az el nem ért tantervi követelményeket, mint hivatalos, de nem teljesített szükségleteket, az idénymunkában való részvételt mint a nem hivatalos szükséglet teljesítését, vagy a tanfolyam indításra irányuló kérés visszautasítását mint a nem hivatalos szükséglet nem teljesítését. (Kozma 1999)

5.2.8 Iskolavezetés és feladatmegosztás

Az iskola vezetése is szakma, s mint ilyen tanulható, ám kétségtelenül a személyes tulajdonságoknak itt is szerepe van a vezetői magatartás megformálásában. A legismertebb vezetési stílusok (autokratikus, demokratikus, anarchikus) az iskolavezetésben is azonosíthatók. (Lsd.: http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/nevtarsal/klasszikus_vezeti_stilusok.html) Iskolai vezetéselméleti nézőpontból a szervezet eszköz az igazgatói célok megvalósításában. Az iskolavezetés szintjén történik a célki-jelölés, a tantestület szintjén a feladatok lebontása, a tanulók szintjén pedig a feladatok végrehajtása. (Kozma 1999)

Empirikus kutatások alapján viszont jól látható, hogy erős iskolai középvezetésre is nagy szükség volna az intézményeket érő változó környezeti kihívások miatt. A középvezetés azonban elbizonytalanodott az alulfinanszírozottságnak köszönhetően, s nincsenek sokan, akik az osztályfőnökséggel vagy munkaközösség-vezetéssel járó többletfeladatokat szívesen vállalnák, miközben a döntések és speciális feladatok egy része rájuk hárul a szervezetben. Jellemző, hogy a tantervválasztásba a munkaközösség-vezetők, a szülői panaszok és tanulói magatartásprob-

lémák kezelésébe pedig az osztályfőnökök bevonását preferálják az igazgatók. A tanárok értékelésében viszont a tantestület bevonása még az előbbieknél is szűkebb körű, jószerivel csak az igazgató, az igazgató-helyettes és a munkaközösség-vezető pozíciókra terjed ki. (Szekszárdi 2006)

Az előző évtized fontos tendenciájára mutatnak rá azok a kutatások, melyekből látszik, hogy az igazgató tevékenysége a gazdasági, társadalmi kihívások miatt a menedzseri feladatok felé mozdult, s ez felértékelte az őt közvetlenül segítő igazgatóhelyettesek szerepét a szervezetben. (Török – Szekszárdi – Mayer 2011)

5.2.9 Az iskola légköre

Kozma (1999) rámutat az egyes iskolai pozíciókhoz társult szerepek betöltésének és a szerepek közötti konfliktusok főloldásának fontosságára, az igazgató vezetői stílusára – ami alapvetően feladatra vagy személyre orientált lehet, továbbá a pedagógusok szerepzavaraira – melyek visszavezethetők szerepeik együttes megvalósításának kényszerére (*nevelő, szakember és tisztviselő*), mint olyan tényezőkre, amik meghatározzák az iskola légkörét. Ugyanakkor hozzá kell tennünk, hogy az iskola szereplői (ideértve a diákokat és a szülőket is) közötti kapcsolat a hatékony szervezeti működést mutató iskolákban kölcsönös bizalmon, elfogadáson és tiszteleten alapul. (Szekszárdi 2006) Az általános bizalomhiány viszont rombolja a kapcsolatokat, s ezen keresztül az iskolai légkört. A rossz iskolai légkör pedig kedvezőtlenül befolyásolja a szervezet funkcionális működését. A jó légkör, az ösztönző hangulat és az egymásra figyelem viszont, más tényezőkkel együtt, pozitívan hat a pedagógusok lelki egészségére, hiszen erősíti önértékelésüket, növelve teljesítőképességüket. A pozitívan ható más tényezők Szekszárdi (2006) kiemelése után a következők: az igazgató törekvése, hogy bevonja a pedagógusokat a döntésekbe, a pedagógusok személyes céljainak tisztelete, valamint a szervezeti működés kiszámíthatósága.

5.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

5.3.1 Összefoglalás

A leckében láttuk, hogy szervezet nem csak úgy általában lesz, hanem azt szándékoltan és tervszerűen, munkamegosztási célokból, térben lehatároltan hoznak létre, miközben működését tervekkel és előírásokkal szabályozzák. Az így kialakult szervezet nemcsak egyénenként áll, hanem pozíciók együttese is egyben, így konkrét személyektől függetle-

nül működése hosszú távon biztosított. A pozíciókat betöltőkkel szemben tanúsított elvárások a szerepek, melyeket az egyének formálnak meg.

A szerepbetöltés nem független a személyiségektől, így már csak a formális (hivatalos) kapcsolatok mentén is egyedi sajátosságokkal bírnak az azonos szervezeti típusok. A személyes indíttatásból kialakult informális (nem hivatalos) kapcsolatok tovább differenciálják a szervezet egyedi működését és légkörét. Elmondható, hogy nincs két egyforma iskolai szervezet akkor sem, ha szervezeti egységeik rétegspecifikus jellemzőik alapján megegyeznek.

A 2010-ig feldolgozott adatok alapján az iskolavezetés céljai és tevékenységei általánosan három területre koncentrálnak, a menedzselésre, a fenntartásra és a tanulók mérhető eredményességére. Az igazgatók döntően menedzseri feladatokat látnak el, míg a többi területen az igazgatóhelyettesek szerepe bővült. A középvezetés (munkaközösség-vezetők, osztályfőnökök) a szervezeti adaptációs folyamatok erősítése miatt lényeges szervezeti szint az iskolákban.

A jó iskolai légkör (közérzet), mint a funkcionalitás meghatározója, alapvetően a jó kapcsolatokon, bizalmon és kölcsönös tiszteleten múlik. A légkört a szerepek betöltése, a szerepkonfliktusok föloldása, a vezetés stílusa befolyásolja jelentősen. A pedagógusok lelki egészségének és teljesítőképességének megőrzését elősegíti a jó légkör, a döntésekben való részvétel és a személyes célok elérhetősége, valamint a kiszámítható működés.

5.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Miben ragadható meg a szervezés és a szervezet fogalmi közötti különbség?
2. Mit jelent az, hogy a szervezet pozíciók együttese, milyen következményei vannak ennek az egyén és a szervezet viszonyában?
3. Értelmezze a funkció fogalmát, mutassa be a szervezeti funkciókat!
4. A szervezeti adaptáció fogalmának felhasználásával értelmezze, hogy mely szervezeti modell mikor nyújt több esélyt az eredményes működéshez?
5. Milyen következményei vannak annak, hogy az iskola szervezeti egységei rétegspecifikus vonásokkal bírnak?
6. Környezeti szükségletekre adott szervezeti válaszokként hogyan lehet csoportosítani az iskolai funkciókat?
7. Mi jellemzi az iskolavezetés feladatmegosztással kapcsolatos strukturális viszonyát és tevékenységeit az iskolai szervezetben?

8. Jellemezze a jó, illetve a rossz iskolai légkört, felsorolva a kialakulásukhoz vezető tényezőket!

5.3.3 Gyakorló tesztek

Igaz vagy hamis? Döntse el az alábbi állításokról!

A szervezetben egy pozíció elfoglalásának nem előfeltétele a személyes ismertség. *I – H*

A pozíciók vertikális struktúráját a pozíciók egymás közötti alá- és fölérendelődése adja. *I – H*

A pedagógusok inkább ragaszkodnak a dokumentumokban rögzített célokhoz, mint az iskolaigazgatók. *I – H*

6. LECKE: AZ ISKOLA EREDMÉNYESSÉGE, ISKOLAFEJLESZTÉS

6.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke fő célkitűzése az iskola eredményességével és az iskolafejlesztéssel kapcsolatos kutatások megismerése, a kutatásokból levonható tanulságok összegzése. Fontos kompetenciafejlesztési célkitűzésünk – kapcsolódva az előző leckéhez, a szervezeten belüli együttműködés fontosságának tudatosítása, továbbá az egyéni szakmai fejlődés iránti felelősségvállalás és a szakmai fejlesztésekben való kezdeményezőképeség megerősítése.

6.2 AZ ISKOLA EREDMÉNYESSÉGE, ISKOLAFEJLESZTÉS

6.2.1 Az iskolaeredményesség vizsgálatok és a kutatás szakaszai

Lannert Judit (2006a) rámutat az iskolaeredményesség-vizsgálatok lényegére, miszerint az ilyen kutatások azt vizsgálják, hogy a tanulók teszttel mérhető teljesítményeit mennyire befolyásolják az iskolai tényezők. A tesztekre épülő teljesítményadatok elsősorban az amerikai és az angol oktatási rendszer mérési kultúrájában voltak és vannak jelen, így természetesen ezek az országok jártak élen az iskolaeredményességi vizsgálatokban. A szerző összefoglaló tanulmánya alapján némi időbeli eltolódással négy szakaszt tudunk bemutatni, elsődlegesen arra törekedve, hogy a hasonlóságokat kiemeljük.

Az első szakaszban a kutatók lényegében arra a kérdésre keresték a választ, hogy az iskolának milyen hatása van a tanulói teljesítményekre. Az USA-ban a Coleman – jelentés nyomán ez a hatás igen kicsinek mutatkozott. A britek az amerikai eredmények után kezdték vizsgálni, hogy tényleg nincs-e meghatározó szerepe az iskolának a tanulók teljesítményében. Egyben kiterjesztették az eredményesség fogalmát és azt nemcsak akadémikus (tanulói teljesítmények), hanem szociális értelemben (lemorzsolódás, hiányzás) is vizsgálták. Végül az iskola hatását jóval jelentősebbnek találták. A második szakaszban a bemeneti és kimeneti adatokon túl a folyamattényezők vizsgálata is előtérbe került. Fontossá váltak ekkorra az osztálytermi adatok és az amerikai kutatások is jelentősebbnek találták az iskolai tényezőket, míg több brit kutatás kevésbé jelentősnek. A harmadik szakaszban az USA-ban az eredményesség-vizsgálatok összekapcsolódtak az iskolafejlesztéssel és az a kérdés,

hogyan lehetne eredményesebb iskolát csinálni. A briteknél e szakaszban az egyes iskolák eredményességének időbeli változása felhívta a figyelmet a követéses vizsgálatok szükségességére. A negyedik szakaszban a britek kiépítik a követési rendszert, hozzáadott értéket tudnak mérni, továbbá az iskolafejlesztéssel szorosabbá válik a kapcsolat. Az USA-ban a fő kérdés a negyedik szakaszban az, hogy hogyan csináljunk jó iskolát általában. (Lannert 2006a)

6.2.2 Az iskolafejlesztés fejlődési szakaszai

Hopkins és Reynolds (2001) áttekintik az OECD Nemzetközi Iskolafejlesztési Projektjétől datálhatóan /1983-1985/ az iskolafejlesztés fejlődési szakaszait. Megállapítják, hogy kezdetben az iskolafejlesztéssel kapcsolatos kezdeményezések kevéssé jelenítettek meg szisztematikus, programszerű és koherens megközelítéseket az iskola megváltoztatását célzóan. Ugyan a hangsúlyok a szervezeti változás folyamatain, az iskolai önértékelésen és a változások illetékességi körein (egyes iskolák és pedagógusok) megtalálhatók, ám ezek csak nagyon lazán kapcsolódtak a tanulói teljesítmények kérdéseihez, problémáihoz.

A 90-es években az iskolafejlesztés és iskolai eredményesség kutatóinak és a gyakorlati alkalmazóknak a hozzájárulásával alakult ki a megközelítések szinergiája. Az iskolai eredményesség-kutatás és az iskolafejlesztés képviselőinek közösen osztott perspektívája olyan elemekkel gazdagodott, mint a hozzáadott érték szemléletű módszertan, vagy az iskola összetevőinek, az osztályok és tanárok tevékenységének vizsgálata. Fontos lett annak az érvényes tudásbázisnak a feltárása, hogy mi az, ami működik az iskolai szinten a tanulói teljesítmények növelésében, s az, hogy ellássák az iskolákat azokkal az irányelvekkel és stratégiákkal, melyek bevezetése oktatási változásokat eredményez az osztályterekben.

A 2000-es évekre az iskolafejlesztésben előtérbe került az iskola egész működési gyakorlatának megváltoztatása. Ennek kiinduló alapja változatlanul a tanuló teljesítményeket tartja szem előtt, ám fókusza a tanulási szint, továbbá a tanár tanulásirányítási és szervezési viselkedése, valamint fokozódó tudatossággal az iskola képességeinek fejlesztése. Ez a pedagógusok képességeinek fejlesztésén túl a stratégiai tervezés, a változások bevezetésének és a külső erőforrások felhasználásának módjaira is kiterjed.

6.2.3 Az autentikus iskolafejlesztés

Amiről tehát valójában szó van az ezredfordulót követően, az az úgynevezett autentikus iskolafejlesztés fogalmában ragadható meg, ami –

Bognár Mária (2004) kiemelése alapján – egyrészt magába foglalja az oktatásügyi változásoknak a gyakorlati tapasztalatokból táplálkozó elméletekre épülését, másrészt pedig egy koherens értékrendszerre történő alapozást is. A szerző azonban rámutat arra, hogy a gyakorlatban az igazi stratégiai döntéseken alapuló és a reformkihívásokra válaszoló fejlesztési folyamatokat a gyors megoldások iránti szükségletek gyakran elsodorják, s csak reformkezdeményezések indulnak el. Ugyanakkor látható az is, hogy az iskolafejlesztés elmélete felhalmozott már annyi tudást és tapasztalatot az elmúlt évtizedekben, amire ráépíthetők volna valóban sikeres oktatás- és intézményfejlesztések.

Az iskolafejlesztésben felhalmozott tudás alapján sikeresnek ígérkező intézményi fejlesztést – Hopkins (2001) munkája alapján – Bognár (2004) szerint a következők jellemzik:

Tanulói teljesítményre összpontosít: koncentrálás a tanulói teljesítményre és a diák tanulásának fejlesztésére,

Érintettek aktív részvételére épít: a változási folyamatban érintettek tudással, képességekkel való felruházása, hogy a változtatás képviselőivé válhassanak,

Összefüggés – specifikus: a sajátos helyzet és feltételek figyelembevétele, kontextus elemzésére épülő stratégia biztosítása,

Természetében rejlik a kapacitásépítés: vagyis folyamatos fejlődésre képes, ezt támogató és célként tételező szervezet kialakítása,

Implementációra figyel: az osztálytermi folyamatokra és a diák tanulására összpontosít,

Stratégiai beavatkozásra épül: az iskola vagy a rendszer helyzetének javítására irányuló hosszú távú program készül, középtávú eredményelvárásokkal és ezeknek megfelelő fejlesztési prioritásokkal

Kívülről támogatott: vagyis kiépíti a különböző szervezetek támogató és segítő rendszerét, valamint támogatja olyan hálózatok létrejöttét, melyek segítik a jó gyakorlat terjedését,

Rendszerben gondolkodik: vagyis a társadalmi és politikai környezet realitása, amit felismer, s egyben azt is, hogy a külső változásokhoz alkalmazkodni kell a célélérés érdekében, amihez a rendszeren belüli kreativitásra és együttműködésre van szükség.

Végeredményben az autentikus iskolafejlesztés kulcskomponensei között láthatjuk az eredményes iskola és az iskolafejlesztés kutatásainak összekapcsolódását, a szervezetfejlesztés eredményeit, a tanárok viszonyulását a változtatásokhoz, a nevelőtestület tanulását, az iskolafejlesztés belső feltételeit, valamint az azt elősegítő stratégiákat. (Bognár 2004)

6.2.4 Az autentikus iskolafejlesztés belső feltételei

Az autentikus iskolafejlesztés – mint az iskola egyfajta közös kompetenciájának – belső feltételei olyan komponensek, amelyek képessé teszik az iskolát az eredményes változásokra. Ezek a komponensek: a nevelőtestület tagjainak tudása, készségei, a professzionális tanulószervezet, a koherens program és a technikai források. Ennek a képesség együttesnek a magja a tanulás fejlesztése érdekében tevékenykedő fejlődésre képes iskolai szervezet. (Bognár 2004)

McMahon (2006) szerint az iskola kultúrájának koncepciója mint a kölcsönösen támogató tanulószervezet megjelenítése a valóságban jelentős szervezeti és viselkedési változást követel sok iskolában. Ez érthető, hiszen a professzionális tanulószervezet mint szakmai tanulóközösség jellemzői felölelik a kollektív felelősségvállalást a tanulók tanulásaért, a szakmai reflektivitás integrálását a gyakorlatba, a közös célok elérését szolgáló fejlesztési együttműködések, melyek a felszíni segítségnyújtáson túl kölcsönös szakmai tanulást generálnak. A szakmai tanulás támogatott folyamatában a csoport és az egyéni tanulás gyakrabban közösségi, mint magányos jellegű, továbbá minden tanár tanuló is egyben a kollégáival együtt.

6.2.5 A tanulószervezetté válás

McMahon (2006) kiemeli; kevés kutatási adat van arra, hogy az iskolai kultúrák hogyan változhatnak meg ebbe az irányba, milyen vezetői és tanári lépéseket kell tenni a professzionális tanulószervezet, a szakmai tanulóközösség kialakítása érdekében. A kérdéseket vizsgáló kvalitatív kutatások fényében az nyert megállapítást, hogy minden iskola különleges és egyedi, vagyis az egyes iskolák sajátos jellemzőit is számba kell venni, melyek pozitív vagy negatív hatással lehetnek az iskola mint tanulószervezet működési folyamataira. A válaszok azt is megmutatták, hogy gyakran az összes felnőtt, de különösen a pedagógiai munkát segítők és a tanárok együttesen alkotják ezt a közösséget. Az is kiderült, hogy a professzionális tanulószervezetként felfogott iskolai kultúra szakirodalmából ismert legfőbb jellemzői, úgymint a közösen osztott értékek és jövőkép, a szakmai személyzet kollektív felelősségvállalása a tanulók tanulása iránt, igen magas arányban megjelentek a pedagógusok válaszaiban.

Mindez a tanári elszigeteltség oldásával, a tantestület elköteleződésével a tanítási – tanulási folyamat reflektív felfedezése iránt, az idő és a források elérhetőségével, hozzárendelésével, a közös tanuláshoz tartozó tevékenységekkel, úgymint a hospitálással, a közös munkatervezéssel, a páros vagy csoportos oktatással (team teaching), az iskolai kutatások

felvállalásával, és ezek betervezésével az iskolai napba valósulhat meg. Ezen túl az informális tanulási lehetőségek biztosítása – akár úgy, hogy egy tantestületi csoport együtt van egy szobában, de még inkább úgy, hogy a közös megbeszélésekre van idő és igény, bizonyult lényegesnek. A pénzügyi források szintén szükségesek ehhez az iskola alapú tanuláshoz, de az iskolák közötti hálózatokban és a külső képzésekben való tanuláshoz, fejlesztéshez is. (McMahon 2006)

6.2.6 Iskolafejlesztési tevékenységek és stratégiák

Bolam (2006) a 2000-es évekre kialakult megközelítés alapján az iskolafejlesztést a tanuló teljesítmények növelése érdekében szervezett, a tanítási-tanulási folyamaton és az azt támogató feltételek javításán keresztül megvalósuló tevékenységeknek és stratégiáknak látja. Hangsúlyozza, hogy ezek a stratégiák az iskola képességeinek javítására és a minőségi oktatás szolgáltatására irányulnak. Az iskolafejlesztésben a kutatási adatok alapján jelentős szerepe van az iskolavezetésnek. Az eredményes iskolák vezetésére jellemző néhány közös sajátosság; így például az erős, célirányos vezetés, ami a tanárokkal való széles egyetértésen s a döntésekbe való bevonásukon alapul az iskolai célok és értékek tekintetében, vagy például a tanári kar és a diákok folyamatos fejlődésének elősegítése.

Hopkins és Reynolds (2001) ugyancsak kiemelik kutatási eredmények figyelembe vételével, hogy a tanuló-összetételi (szocio – ökonómiai státussal jellemezhetően) sajátosságok szerinti iskolafejlesztési gyakorlatok alapján a hatékony iskoláknak specifikus stratégiákat kellett adaptálniuk a tanulói teljesítmények növelése érdekében. Az eredményes iskolában az eredményesnek bizonyuló stratégiák az alábbi elemeket tartalmazzák a szerzők kiemelése alapján;

- intellektuális és gyakorlati tér felkínálása a tanároknak, hogy kísérletezzenek a tanterv és a tanítás-tanulás új formáival,
- a tanulási szint és ennek az iskola egyéb szintjeivel való kapcsolódásainak újrastrukturálása,
- a nevelési-oktatási értékek és a különböző értékpozíciókhoz társult gyakorlatok artikulációja és megvitatása,
- a tanulók felhatalmazása döntésekre a tanulási helyzetekben, s igénybe vételük az oktatási-nevelési változás elősegítése felé. (Hopkins – Reynolds, 2001:466)

6.2.7 Eredményességvizsgálatok és iskolafejlesztés

A stratégiákon túlmenően az iskolai eredményesség vizsgálatának nemzetközi tapasztalatai azt mutatják, hogy különösen négy tényező; az *iskolai infrastruktúra*, az *iskolavezetés*, a *pedagógus pedagógiai munkája* (különösen *pedagógiai értékelése*), valamint az *eltérő tanulói összetétel* játszik szerepet az iskola eredményességének, hatékonyságának alakulásában. A kutatások e tényezők tekintetében olyan fontos jelenségeket tártak fel, mint például a tanulók osztálytermi elhelyezkedése, ami fokozhatja a köztük lévő kommunikációt elősegítve a kooperatív viselkedést, vagy lehetővé tették az olyan vezetői jegyek azonosítását is, melyek alapján leírhatóvá vált a transzformációs vezető típusa, aki kulturális változást képes elérni az iskolában. Ennek a kulturális változásnak része a kollegialitás, a folyamatos jobbításra való törekvés és a közös tervezés. A pedagógus tanulásszervezési, tananyagot kijelölő-feldolgozó, tanulókat csoportba soroló munkáján túl, az elvárásait közvetítő értékelő tevékenysége meghatározó a tanulói teljesítményekben, a mérhető eredményességben. A PISA – vizsgálatok (bővebben lsd. 11. lecke) fényében a heterogén összetételű, 15 éves korukig együtt tartott tanulói populációk teljesítményei jobbak a korábban szétválogatott populációkénál. A legmeglepőbb eredménye a vizsgálatoknak a minőség és méltányosság együtt járása. (Lannert 2006a) – Vagyis az, hogy a minőségi oktatás és az esélyegyenlőtlenségek csökkentése együttesen állítják elő a tanulói teljesítményekben mérhető jobb eredményeket, azaz a jó színvonalú tanítás mellett, a különböző szempontból hátrányos helyzetű tanulók jobb tanulási teljesítményeinek elérése is megvalósul.

6.2.8 Magyarországi tapasztalatok az eredményességet befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban

Lannert (2006b) saját – általános iskolákat megcélzó – vizsgálatának kiindulópontja az a szakirodalmi és kvalitatív kutatási eredmények alapján kialakítható feltevés, hogy az iskolák eredményessége függ azok tanulói összetételétől, a tanárok aktivitásától és az iskolavezetés politikájától. Azokban az iskolákban, ahol a tantestület összetartó, teljesítményre és problémamegoldásra orientált, továbbá részt vesz a döntéshozatalban is, produktívnak tekinthető az iskolai klíma.

A kutatási tapasztalatokat az alábbiakban összegezhetjük:

„Az eredményes iskolákban a fókusz a tanulási készségek tanulói elsajátításán van, ezért a tanulási időt maximalizálják és megpróbálják a legjobban kihasználni. Fontos elem a tanulók haladásának megfelelő nyomon követése (monitoring) is. A tanítás hatékonysága érdekében a tantestület gyakorlatorientált fejlesztése zajlik az iskolában. A szülők in-

volváltsága ezekben az iskolákban kiugró. A hatékony oktatási – nevelési szervezés és implementáció az, amin keresztül valóban hathat a vezetés. Az eredményes iskolákra általában jellemző, hogy magas színvonalú, de megfelelően operacionalizált elvárásokat támasztanak a tanulókkal szemben. (...) Akkor eredményes a tanítás és tanulás, ha a tanterv a célok egy lehatárolt készletét tartalmazza, elsősorban az alapkészségeket hangsúlyozza, a tartalom megfelelően strukturált, és jelen van az értékelés és a visszacsatolás is.” (Lannert, 2006b:43-44)

6.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

6.3.1 Összefoglalás

Leckénkben bemutattuk az iskolaeredményesség – vizsgálatok és az iskolafejlesztés – kutatások forrásvidékét, fejlődési szakaszait és a kutatási irányok eredményeinek egymásra hatását. A kutatási irányok szinergiája fókuszban tartja a tanulói teljesítményeket, a tanulást, a tanár tanulásirányítási és szervezési tevékenységét, viselkedését, valamint az iskola képességeinek fejlesztését.

Az autentikus iskolafejlesztéssel foglalkozó alfejezeteinkben rámutatunk az iskolafejlesztési kutatások során felhalmozott tudás elemeire, amelyek a sikeres intézményi fejlesztés kiindulópontjait alkotják. Az autentikus iskolafejlesztés belső feltételei között kiemeltük a tanulás fejlesztése érdekében tevékenykedő, fejlődésre képes iskolai szervezetet. Ez lényegében a professzionális tanulószervezet. A professzionális tanulószervezet a fejlesztési együttműködésekén túl mindenki kölcsönös tanulását feltételezi. Kvalitatív kutatási eredmények fényében áttekintettük a tanulószervezetté váláshoz szükséges sajátosságokat, változásokat. Az iskolafejlesztéshez kapcsolódóan számba vettük a legfontosabb hatékonynak bizonyult tevékenységeket és stratégiákat is, melyek összekapcsolhatók az eredményes iskolában eredményesnek bizonyult stratégiákkal.

A stratégiákon túl rámutattunk arra, hogy az iskolai eredményesség vizsgálatának négy tényezője közül az iskolavezetés képes kulturális változást elérni az iskolában. Ez pedig sarokköve lehet az iskolafejlesztésnek, hiszen e kulturális változásnak része a kollegialitás, a folyamatos jobbításra való törekvés és a közös tervezés.

Végül bepillantást nyertünk a hazai iskolaeredményességi vizsgálatokba. A látott eredmények alátámasztották, hogy az eredményesség és az iskolafejlesztés egymást erősítő folyamatok mentén valósul meg.

6.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Miben ragadható meg az iskolaeredményességi vizsgálatok és az iskolafejlesztési kutatások közötti különbség?
2. Mit sorolna az autentikus iskolafejlesztés kulcskomponensei közé?
3. Melyek az autentikus iskolafejlesztés belső feltételei?
4. Milyen lépéseket, változásokat feltételez a tanulószervezetté válás?
5. Melyek az eredményes iskolában az eredményesnek bizonyuló stratégiák?
6. Magyarázza meg azt a kijelentést, hogy a hazai iskolaeredményességi vizsgálatok eredményei alátámasztották, hogy az eredményesség és az iskolafejlesztés egymást erősítő folyamatok mentén valósul meg.
7. Hogyan értelmezi azt a kijelentést, hogy az iskolavezetés sarokköve lehet az iskolafejlesztésnek?

6.3.3 Gyakorló tesztek

Igaz vagy hamis? Döntse el az alábbi állításokról!

A tantestület gyakorlatorientált fejlesztése a tanítás hatékonysága érdekében történik. I – H

A minőségi oktatás és az esélyegyenlőtlenségek csökkentése együttesen állítja elő a tanulói teljesítményekben mérhető jobb eredményeket. I – H

A rendszerben gondolkodás azt jelenti, hogy a sikeres intézményi fejlesztés a politikai környezet realitásával számol. I – H

2. Modul: Iskolák térben és időben

7. LECKE: A NEVELÉS ÉS OKTATÁS TARTALMI VÁLTOZÁSAI

7.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A fejezet célja, hogy bemutassa az egyes neveléstörténeti korszakokban a nevelés és az oktatás tartalmi változásait. A lecke áttekintést nyújt és kiragad néhány fontos mérföldkövet, részleteiben és teljességében azonban nem tárgyalja a korszakokat. Fontos célkitűzés, hogy a hallgatók megismerjék a nevelés és oktatás változására ható társadalmi és gazdasági folyamatokat, körülményeket, és ezeket a későbbiekben összefüggéseiben vizsgálják és értelmezzék.

A kompetenciákat tekintve a hallgatók megismerik az oktatási rendszerek társadalmi – gazdasági funkcióit, változásuk, fejlődésük törvényszerűségeit, az iskolával szembeni társadalmi elvárások főbb jellemzőit.

7.2 A NEVELÉS ÉS OKTATÁS TARTALMI VÁLTOZÁSAI

7.2.1 Ókor

Mivel az őskorban az írásbeliség híján csak az összehasonlító etnográfiai kutatások, valamint az antropológia segítségével következtethetünk arra, hogy a közösség előtt folyó nevelés tartalmát az élet fenntartásához szükséges gyakorlati ismeretek és készségek, a rokon kapcsolatok, szokások megismertetése határozta meg, így elsőként az ókori nevelésre koncentrálnunk.

7.2.1.1. A folyammenti kultúrák

Az ókori keleti rabszolgatartó társadalmakban a hatalom az istenkirály kezében volt. A tudományok fejlődését, melynek fő művelői a papok voltak, a mezőgazdaság, a kereskedelem és a kézművesség ösztönözte. A Kr. előtti 3-2. évezredben alakult ki az írásbeliség. Erre az időszakra tehető Mezopotámia, Egyiptom, India és Kína területén az első iskolák kialakulása. (Pukánszky–Németh 1996)

Mezopotámiában az írástudók képzésére szolgáló első írnokképző templomiskolák kialakulása az i.e. IV. évezredre tehető. A Kr.e. II. évezredben már kétféle írnokképző működött, az alapképzést nyújtó „tábla háza”, amely a közrendű gyerekek előtt is nyitva állt, illetve a magasabb szintű ismereteket nyújtó „bölcsségek háza”.

A tábla házában az írás, olvasás, számolás és elemi tudományos ismeretek elsajátítása mellett a tanulók a költészet legfontosabb alkotásai-

val, a mítoszok, himnuszok, ráolvasások szövegeivel, ismerkedtek meg. A bölcsességek házában a papok, bírók, orvosok képzése folyt, így az ide járók magas szintű matematikát, geometriát, teológiát, jogi és orvosi ismereteket, valamint naptárkészítést tanultak.

Bár a testi fenyítés mindennaposnak számított Mezopotámiában, a gyermeknek a jövő letéteményeseként nagy jelentőséget tulajdonítottak. (Pukánszky–Németh 1996)

Egyiptomban hasonló tisztelet övezte az írástudókat és a tudományok művelőit, mint Mezopotámiában, hiszen az államapparátus működtetésében itt is kiemelkedő szerepe volt az írnokoknak. Az első írnokképzők a Középbirodalom idején (Kr. e. 2060–1785) szerveződtek. A négy-öt évig tartó képzés során az alapkészségeken túl (írás, olvasás, számolás) a csillagászat, a földrajz, a vallás és az alapvető erkölcsi nevelés alkották a képzés tartalmát. Ezt követően a nagyobb városok diplomái mellett található papi szemináriumokon matematikát, geometriát, asztrológiát (csillagjósolást) és zeneelméletet tanítottak. A tanulás joga csak a szabadokat illette meg. A gyermek nevelésére Egyiptomban is nagy hangsúlyt helyeztek, a nevelés legfontosabb céljának a tradíciók, az örökérvényű normák, az istentől származó igazság megismertetését tekintették.

Indiában a dravidák virágzó kultúrájának a II. évezredben indoeurópai törzsek hódítása vetett véget. A hódítók a leigázottaktól elkülönülve kasztrendszer hoztak létre, a kasztoknak megfelelően szerveződtek az egyes iskolák is. Így jöttek létre a papok képzését szolgáló bráhman iskolák, a katonai előkelők gyermekei számára létesített kszatrija-iskolák, illetve a közrendűek képzését szolgáló vaiszja iskolák. A leigázott őslakosok (sudrák) számára nem létesítettek iskolát. Változást a buddhizmus megjelenése hozott. Egységes oktatást szerveztek, amelynek a központjai a kolostorok voltak. Papok és világiak egyaránt tanulhattak itt művészeteket, orvostudományt, logikát és filozófiát. A gyermekekre önnevelés és tanítás útján fejleszthető lényként tekintettek, a nevelés céljaként pedig a megismert világok harmóniájának megteremtését jelölték ki. (Mészáros–Németh–Pukánszky 2002)

Kínában a II. évezred végére alakult ki az egységes iskolarendszer. Az ingyenes alapiskolák mellett a járási, tartományi iskolákban tandíjköteles középfokú képzés folyt. Felsőfokú képzésben az állami tisztségviselők, a mandarinok részesültek. A gyermekeket a szülők és a felnőttek iránti kötelező tiszteletre és feltétlen engedelmességre nevelték. (Pukánszky–Németh 1996)

7.2.1.2. Görögország és Róma

Az ókori Görögországban a poliszokban (városközpontú államok) arisztokratikus köztársaság alakult ki, a hatalmat az arisztokrácia birto-

kolta. Az archaikus korban (Kr. e. XIII–IV. sz.) nem beszélhetünk intézményes nevelésről, a gyermekek első nevelő közege a család volt. A nevelés célja a bátor harcosok nevelése volt. A fiúk a családból kikerülve sajátították el a fegyverforgatást, a népgyűlésen pedig a szónoklat tudományát. A Kr. e. VIII–VI. században Spárta volt a görögség egyik kulturális centruma, a hatalmat a katonai arisztokrácia birtokolta. Az állam katonai jellegéből fakadóan a nevelés célja a kíméletlen, edzett, fanatikus harcos képzése volt, ennek érdekében a szigorú testgyakorlás mellett a gyerekektől megkövetelték a feltétel nélküli engedelmességet is. A kemény kiképzésben a lányok is részt vettek. A fiúk húszéves koruktól a hadsereg tagja lettek, katonai képzésük a háborúban folytatódott tovább.

Athénban a Kr.e VI–V. században a polisz vezető rétegét az arisztokraták mellett a legmagasabb jövedelemmel rendelkező polgárok alkották. Ez kihatott a nevelés céljára is, ami Athénban a „jó poliszpolgár” nevelése volt. Kezdetben magántanárnál kellett elsajátítani a szakmai és általános műveltséget a múzsai (grammatikai-irodalmi, zenei) és gümnasztikai (sport és kifejező mozgás) képzés keretében, majd később a különböző iskolatípusokban.

A hellenisztikus nevelés időszakában (Kr. e. 336 – Kr. e. 30) alakulnak ki Görögországban az alap-, a közép-, valamint a felsőfokú oktatást nyújtó filozófiai, orvosi és retorikai iskolák. (Mészáros–Németh–Pukánszky 2002)

A Római Birodalomban az intézményes nevelés kialakulása Róma nagyhatalommá válásának időszakára tehető, az addigi családi nevelést felváltották a magániskolák, a grammatikai és a retorikai iskolák. Később kiegészült a jogi iskolával. Az iskolával szemben támasztott társadalmi igény szerint a jó hivatalnok Rómában rendszerbe foglalt tudományok birtokosa, azaz rendelkezik nyelvi (latin, görög, grammatika, retorika, dialektika) és „tudományos” képzettséggel (aritmetika, geometria, asztrológia, zeneelmélet), valamint szilárd erkölcsi tartással. Ezek alkották a „hét szabad tudományt” vagy a „hét szabad művészetet” (Septem artes liberales). A római nevelés célja, a gyermekeket jó emberré nevelni, aki a megfelelő általános és szakműveltség birtokosa. (Mészáros–Németh–Pukánszky 2002)

7.2.2 Középkor

7.2.2.1. A gyermekszemlélet

A középkorban nagyon magas volt a csecsemőhalandóság, ami részben a kor higiénés viszonyaival, részben az orvostudomány kezdetlegességével magyarázható. A csecsemőket gyakran adták a szülők dajkaságba, ahol kétéves korukig maradtak a kicsik. Visszakerülve, a

csalásban csupán néhány évet töltöttek, majd vagy szolgálonak szegődtek, vagy a jobb módú családok iskolába adták gyermekeiket, így nem alakult ki igazán bensőséges kapcsolat a szülők és a gyermekek között. A gyermeket kicsinyített felnőttként kezelték, ami a korabeli képzőművészeti ábrázolásokon is megfigyelhető. (Pukánszky 2001) A nem kívánt gyermekeket kitették, őket az egyház vette gondozásába és nevelte fel.

A középkorban mind a műveltségben, mind a nevelésben a vallás és az istenközpontúság volt a mértékadó. A gyermekre, mint eredendően bűnös lényre tekintettek, aki különösen fogékony a bűnökre. A nevelés fontos feladata ebből fakadóan Isten feltétlen tisztelete, és a vallásos normák betartatása.

7.2.2.2. A klerikus nevelés

A Római Birodalom volt területein a IV. századtól kezdve folyamatosan alakultak ki a kolostorok és a szerzetesrendek, a nyugati szerzetesség megalapítójának Nursiai Benedeket (480-547) tekintjük, aki 529 körül Monte Cassino hegyén alapított kolostort, melynek szigorú szabályzata hosszú ideig példa volt a többi kolostor számára. A VI–VIII. században a kolostorok szellemi és gazdasági központokká lettek, a szerzetesek a szent könyveket tanulmányoztak, tanítottak, ezen kívül nehéz fizikai munkát is végeztek.

Európában a VIII. század végére megszilárdult a frank birodalom, és Nagy Károly frank uralkodó a IX. századra megeremtette az iskolák rendszerét, mely mintát jelentett több európai országban is. A plébániával rendelkező településeken plébániai iskolákat hoztak létre, amik alapvető klerikus ismereteket (olvasás és éneklés) tanítottak. A magasabb ismeretek elsajátítását minden területi központban a kolostori és székesegyházi iskolák biztosították. Néhány székesegyházi iskola kiemelkedett a többi közül, és nagyobb műveltségű klerikus (az egyház kötelékébe tartozó) tanárokat hívott meg, és magasabb színvonalú oktatást biztosított a diákoknak. A XII–XIII. században kiemelkedett néhány speciális tudomány, a teológia, a jogtudomány, és az orvostudomány. Ezek a székesegyházi iskolák jelentették az első egyetemek alapjait. (Pukánszky–Németh 1996)

7.2.2.3. A polgárság iskolái

A XIII. századtól az egyház mellett fokozatosan megerősödött a városi polgárság, a kereskedő, iparos- és hivatalnokréteg, ami az iskolákra is hatással volt. A városi plébániai iskolák tananyagának kialakításakor a polgárság igényeit is figyelembe vették. A gyerekek az iskolában az olvasás, írás és éneklés mellett latin grammatikát tanultak. Ezt követték a

későbbi munkájukhoz szükséges praktikus ismeretek (különböző hivatalos iratok szerkesztése, pénzügyi ismeretek, gyakorlati számtan, könyvelés, kereskedelmi levelezés, földrajzi-csillagászati ismeretek), végül a komplex ismeretkörök.

7.2.3 Reneszánsz és humanizmus

A humanizmus az érett európai középkor egyik nagyhatású filozófiai irányzata, a reneszánsz korstílus eszmei háttere a XIV–XV. század Itáliájából indult ki, az antik klasszikus szerzők újrafelfedezésével. A korábbi istenközpontúságot az emberközpontúság váltotta fel, azaz mindennek a mértéke az ember lett. A reneszánsz és a humanizmus korában egyre több szülő vitte iskolába gyermekét, gyakran bentlakásos intézménybe, a szülőktől távol, ahol alapfokú ismereteket (írás-olvasás-számolás) tanultak. A gyerekek nem életkor, hanem a tudásban való előrehaladás szintjének megfelelően kerültek tanulócsoportokba.

A gyermekek fegyelmezésének mindennapos eszköze volt a testi fenytetés, ami otthon az édesapa feladata volt, azonban az iskolában is rendszeresen éltek vele. (Pukánszky 2001)

A korszak két legkiemelkedőbb pedagógusa Rotterdami Erasmus (1469–1536) németalföldi humanista tudós, Ágoston-rendi szerzetes, filozófus és teológus, valamint Johannes Amos Comenius (1592–1670) cseh - morva pedagógus és író volt.

7.2.4 Újkor

A felvilágosodás a polgári forradalmat előkészítő szellemi mozgalom a XVII. században indult ki Angliából. A XVIII. században Franciaországban teljesedett ki és érte el a csúcspontját, azonban a közép- és kelet-európai országokban még a XIX. század első felében is éreztette hatását. A gondolkodói az értelmet, a racionalizmust állították a középpontba. Azt vallották, hogy az ember jó, vagy a törvények és a nevelés által javítható, és a vallás közbeiktatása nélkül is élhet erkölcsösen. A felvilágosodás embere a boldogságát a földön keresi és találja meg, úgy, hogy boldogságához a másoké is hozzá tartozik. A felvilágosodás korának legjelentősebb pedagógiai alakjai John Locke (1632–1704) angol filozófus, orvos és politikus, és Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), francia filozófus voltak. (Fináczy 1927)

A 18. századot a nevelés vagy pedagógia évszázadának nevezi a szakirodalom, mert a nevelés közüggé vált, úgy vélték, hogy a köznevelés és közoktatás segítségével a társadalmi problémák is orvosolhatók.

Az írók, filozófusok és államférfiak figyelme is a nevelés felé irányult, és egyre több pedagógiai tárgyú értekezés, könyv jelent meg, törekedve

a gyermeki lélek formálására. A 18. század közepétől a fejlődő orvostudomány, a védőoltások bevezetése és a higiéniai viszonyok általános javulása következtében csökkent a csecsemőhalálozás, és nőtt az emberek várható élettartama. A gyermek szerepe felértékelődött a családban, a szülők több figyelmet szenteltek a gyermekeiknek. (Pukánszky 2001)

A XVIII. század végén Németországban bontakozott ki a felvilágosodás gondolataira épülő filantropizmus, és új alapokra kívánta helyezni az oktatás monotonná vált gyakorlatát, az antik szerzők tanulmányozását, a grammatizáló nyelvtanítást. Helyette a praktikus ismereteket, az élő idegennyelv tanulást, a szemléltetést állította a középpontba.

7.2.5 XIX. század

A XIX. század jelentős társadalmi változásokat indított el Nyugat-Európában. A francia forradalom új értékeket teremtett; az ipari forradalom és az urbanizáció átalakította emberek életét. Politikai jogokkal még mindig csak a férfiak rendelkeztek, a nők legfontosabb feladata az otthon megteremtése, a gyermekek nevelése, valamint a hétköznapi munkák megszervezése volt.

A XIX. században a népoktatási rendszerek megjelenése új fejezetet nyitott európai iskolaügy történetében, a művelődés és a közoktatás nemzeti ügyé, a társadalmi nyilvánosság fontos terévé vált.

A felvilágosult abszolutista uralkodók (Nagy Frigyes, Mária Terézia és II. József) törvényeikkel kötelezővé tették az alapfokú oktatást a tankötelezettség bevezetésével, és saját állami irányítás alá vonták az oktatásügyet.

Az anyaság felértékelődött, a nők tudatosan készültek a szülői szerepre. A polgári családok otthonaiban megjelent a felnőtt terektől elkülönített gyerekszoba a gyermekekhez méretezett bútorokkal, a sajátos gyermeki szükségletekhez igazodó berendezési tárgyakkal.

A gyermekkor, mint speciális életszakasz létjogosultságot nyert, kialakultak a speciális gyermeki lét terei, a játékipar, a kifejezetten gyermekeknek szánt irodalom. A gyermek fő feladatának a társadalomba való beilleszkedést tekintették, ugyanakkor még mindig egy veszéllyel teli speciális életszakaszként tekintettek rá.

A pozitív változások mellett főként az iparilag fejlett országokban a gyárakban és bányákban megjelent a gyerekmunka, amit törvényekkel próbáltak visszaszorítani.

A század számos jeles pedagógust jegyez, közülük Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) és Johann Friedrich Herbart (1776–1841) pedagógiája éreztette a következő időszakban leginkább a hatását. (Mészáros–Németh–Pukánszky 2002)

7.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

7.3.1 Összefoglalás

A lecke áttekintést adott a neveléstörténet fontos állomásairól a nevelés kezdeteitől a XI. századig. Bemutatta, hogy az egyes neveléstörténeti korszakokban az adott társadalmak hogyan viszonyultak a gyermekek neveléséhez, milyen célokat fogalmaztak meg, és milyen elvárások jelentek meg az iskolázásban. Kirajzolódott, hogy hogyan reagált a korabeli oktatás az adott térben és időben a társadalmi, gazdasági és politikai változásokra. A tananyag nem tért ki a korszakokat meghatározó legkiemelkedőbb pedagógiai gondolkodókra, inkább folyamatában és összefüggéseiben érzékeltette a nevelés és oktatás tartalmi változásait.

7.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Mutassa be, hogyan változott a nevelés és az oktatás célja az ókorban a folyammenti társadalmakban.
2. Dolgozza fel önállóan Rousseau legfontosabb pedagógiai vonatkozásait. Mutassa be rajta a felvilágosodás pedagógiai koncepcióját!
3. Keresse meg elektronikus formában Bruegel Gyermekjátékok (1560) című festményét! Mutassa be a kép segítségével a középkor gyermekszemléletét!
4. Melyik évszázadot nevezik a nevelés évszázadának? Miért?
5. Milyen főbb változások jellemzik a 19. századot?

7.3.3 Gyakorló tesztek

Jelölje meg a helyes választ!

Mezopotámiában az első írnokképző templomiskolák a

a. i.e. IV. évezredben

b. i.e. III. évezredben

c. i.e. II. évezredben

alakultak ki.

A nevelés célja Athénban

a. a bátor katona

b. az erkölcsös ember

c. a jó poliszpolgár
nevelése volt.

A gyermekszoba
a. a 17. században
b. a 18. században
c. a 19. században
alakult ki.

8. LECKE: REFORMPEDAGÓGIA

8.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja, hogy bemutassa a reformpedagógia kialakulását, a folyamat szakaszait, valamint a legkiemelkedőbb reformpedagógiai koncepciókat. Fontos törekvés, hogy a hallgatók megismerjék a különböző reformpedagógiai irányzatok legfőbb célkitűzéseit, didaktikai és tanulás-szervezési mozzanatait. Ezeket megismerve a hallgatók gazdagíthatják saját módszertani repertoárjukat, és hozzásegíti őket az őket körülvevő iskolai környezetben a hatékony és eredményes munkavégzéshez. A tanári kompetenciák fejlesztésének tekintetében a jelen egység *a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése*, valamint *a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése* kompetenciák fejlesztését támogatja.

8.2 REFORMPEDAGÓGIA

8.2.1 A reformpedagógia kialakulása

A reformpedagógia kialakulását a 19-20. században bekövetkezett társadalmi, gazdasági változások következtében kialakult folyamatok indukálták. A 19. században kritikával illették az iskolarendszerek túlszűfolttségét, a gimnazisták túlterheltségét, és iskolareformokat követeltek. Új gyermekkép alakult ki, ami már gyökeresen szakít a középkori „kicsinyített felnőtt” szemlélettel. Azt hangsúlyozza, hogy a gyermek minőségileg más, mint a felnőtt; önálló világa van, sajátos szemléletmóddal, nézőpontokkal, problémákkal, értékekkel és tapasztalatszerzési formákkal. A századfordulón bontakozott ki a művészetpedagógiai mozgalom. Pedagógiai törekvése arra irányul, hogy a művészet, mint a valóság megismerésének formája fontos nevelési eszköz (segíti a személyiség alakulását, látni tanít). Megnő az irodalom, képzőművészet és a zene szerepe. (Pukánszky–Németh 1996)

A 20. században megnövekedett az ipari produktivitás, ennek hatására megjelent az ún. fogyasztó ember. A gyerekek társadalmi szerepe megnőtt, fontosnak tartották a gyermekek színvonalas nevelését-iskoláztatását. A gyerekek életében egyre nagyobb szerepet kapott az iskola és a kortárs csoport. Új pedagógiai mozgalmak és irányzatok alakultak ki.

Fellendült a természetjárás, fokozódott a népi kultúrák iránti érdeklődés. Az emberek jobban érdeklődtek a művészetek és a sport iránt. A reformpedagógia első fontos alapidokumentumának Ellen Key (1849–

1926) svéd tanítónő „A gyermek évszázada” (1900) című munkáját tekintik. (Németh 1996)



Forrás: <http://hirnok.wordpress.com/2009/06/10/ellen-key-1849-1926/> letöltés: 2014. 08.30.

12. ábra: Ellen Key (1849–1926)

A szerző az iskolarendszer radikális reformját és a gyermek fejlődési sajátosságaival összhangban álló nevelési módszereket követeli könyvében. Szembeállítja a régi gyakorlat tananyag-központúságát az új szemlélet gyermekközpontú megközelítésével, a korábbi passzív befogadást a cselekvésközpontúsággal, valamint a kizárólagosan értelemközpontú tanítást a sokoldalú képességfejlesztéssel. A reformpedagógia célja a gyermeki individuum önállóságának, szabadságának megvalósításában, a gyermekhez méretezett iskola létrehozásában, valamint a hagyományos nevelési intézmények radikális átalakításában ragadható meg.

A reformpedagógia meghatározásánál Németh–Skiera (2003:65) definícióját tekintjük irányadónak: „A reformpedagógia a pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő – elsősorban Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló elnevezésére szolgál, amelyek a 19. század utolsó évtizedétől kezdődően a 20. század húszas éveinek végéig jöttek létre.”

8.2.2 A reformpedagógia szakaszai

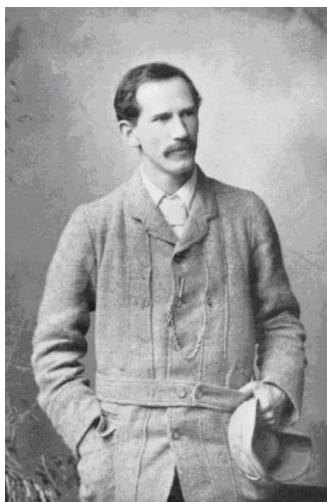
A reformpedagógia szakaszolásában Németh (1996) munkáját követjük. Ennek alapján három klasszikus szakasz különíthető el. Az első periódus 1889–1918-ig tart, ide sorolja a szakirodalom a New School mozgalmat, Maria Montessori, Ovide Decroly, Georg Kerschensteiner és Adolphe Ferrière pedagógiai koncepcióit. A második korszak az 1918–1945 közötti időszak, ez a reformpedagógia kiteljesedésének az időszaka, amikor világméretűvé válik a mozgalom, és az egyes iskolák kapcsolatba lépnek egymással. A harmadik időszak az 1945–1990-ig terjedő korszak, amit sokszor tévesen az alternatív pedagógiával azonosítanak, és bár az alternatív pedagógiák kialakulása kétségtelenül ebben az időszakban zajlik, azonban a 60-as évektől kezdődően.

A következő fejezetek áttekintik ezeket a klasszikus korszakokat, és kiemelik a legjelentősebb képviselőiket.

8.2.3 A reformpedagógia első korszaka (1889-1918)

8.2.3.1. A New-School

A New-School reformpedagógiai alapját a bentlakásos magániskolák jelentették. Az első iskolamodellként is szolgáló intézményt Cecil Reddie angol tanár 1889-ben Abbotsholme-ban létrehozott nevelőintézete jelenti.



Forrás: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cecil_Reddie.jpg
letöltés: 2014. 08.30.

13. ábra: Cecil Reddie (1858-1932)

Abbotsholm egy olyan vidéki környezetben kialakított bentlakásos nevelőintézet, ami életszerű körülmények között jól hasznosítható műveltséget nyújtott a társadalmi elit rétegéből érkező fiúk számára. Az iskola megteremtette a növendékek testi-szellemi-erkölcsi értékeinek összhangját.

Az intézetek pedagógiai eszköztára több elemből tevődött össze. Egyik fontos meghatározója a szigorú napirend volt.

Kiemelt jelentőséggel bírt az esztétikai-művészeti nevelés, ami a napirend áttekintésével is szembetűnő, valamint az oktatás didaktikai-módszertani elemei között a forráselemzés, a megfigyelés, valamint az önálló kísérletek. A tanár-diák kapcsolat új dimenziója figyelhető meg az intézményben, a tanár, mint segítő jelenik meg a folyamatban.

Meghatározó volt a már korábban említett családias jelleg, az önkormányzatban végzett öntevékeny munka, valamint a vallásosság jelenléte.

A vidéki, családias otthon idéző környezetben található bentlakásos magániskolák a növendékek teljes körű nevelését vállalták. Az új iskolák Európa több országában is meghonosodtak, a legnagyobb hatást a német nyelvterületeken váltották ki. (Németh–Skiera 2003)

8.2.3.2. Ovide Decroly pedagógiája

Ovide Decroly (1871–1932) belga orvos és pszichológus kezdetben fogyatékos gyermekek nevelésével foglalkozott, akik számára 1901-ben menhelyet alapított.



Forrás: <http://educationmuseum.wordpress.com/2011/12/14/ovide-decroly-1871-1932/> letöltés: 2014. 08.30.

14. ábra: Ovide Decroly (1871-1932)

Decroly figyelme később fordult az ép értelmű gyermekek felé, 1907-ben nyitotta meg „Ermitage” nevű magániskoláját Brüsszelben egészséges gyermekek számára. Az iskolában kialakított munkatermek az öntevékeny gyermeki ismeretszerzést alapozták meg.

Azt vallotta, hogy a fejlődésben a természet adja meg az alapokat és a feltételeket:

„a nappalok és éjszakák, nyarak és telek, születés és halál, fizikai, kémiai, asztronómiai, biológiai jelenségek előre meghatározott egymásutánjában nyilvánul meg [...], abban a formában, ahogyan van, vagy ahogy az ember a maga számára szükségletének és ízlésének megfelelően kisajátítja.” (Németh 1996:63)

Ebből kiindulva úgy véli, hogy az iskola az élet természetes rendjéhez alkalmazkodva készíti fel a gyermekeket az életre, aminek következtében a gyermek 4 négy alapvető szükségletét úgynevezett érdeklődési központok köré csoportosította, úgymint:

1. táplálkozás,
2. védekezés az időjárás és viszontagságai,
3. védekezés a veszedelmek és az ellenségek ellen,
4. közös munka.

A különböző ismereteket nem tagolta tantárgyakra, a tárgyakat a különböző alkotó jellegű gyermeki tevékenységek helyettesítik. Az ismereteket koncentrikusan bővítette, először a gyermek önmagára vonatkozó ismeretei kerültek fókuszba, majd a természeti és társadalmi környezetre vonatkozó komplex ismeretrendszer.

A gyerekek a folyamatokat közvetlenül megfigyelték, és érzékszervi tapasztalatok alapján tanultak. A tanulási folyamat során a tanító nem irányított direkt módon, a munka szabadon folyt, miközben a gyermekek egymást támogatva, közösen tevékenykednek.

8.2.3.3. Georg Kerschensteiner és a munkaiskola

Georg Kerschensteiner (1854–1932) német matematikus és pedagógus volt.



Forrás: http://stadtmuseum.bayerische-landesbibliothek-online.de/files/portrait/88_Hilsdorf_Kerschensteiner_G_M_GR_28-1434.jpg letöltés: 2014. 08.30.

15. ábra: Georg Kerschensteiner (1854–1932)

München iskolatanácsosaként megreformálta a város népiskoláinak tantervét, bevezette az iskolai műhelyoktatást, az iskolai kertészeteket, emellett konyhákat és laboratóriumokat alapított, valamint megszervezte a továbbképző fiú- és leányiskolák rendszerét.

Kerschensteiner értelmezésében az új típusú népiskola a munkaiskola, azaz a tömegek iskolájának a fizikai munkára kell felkészítenie az embereket. A népnevelés értékét nem a magas színvonalú kultúra elsajátításában, hanem a szorgalmas, alapos, precíz munkavégzésre való felkészítésben látta.

A képzés során a növendékek megismerkedtek a termeléssel kapcsolatos manuális munkaformákkal. A munkaoktatás mellett a tananyagban az alapvető műveltségi elemek is helyet kaptak; az írás, olvasás, fogalmazás, számolás, természeti és társadalmi alapismeretek, valamint a higiénia. Fontos szerepet kapott a közös munka, és ennek során a felelősségvállalás, valamint a segítségnyújtás. (Pukánszky–Németh 1996)

8.2.3.4. *Maria Montessori*

Maria Montessori (1870–1952) olasz orvos, pedagógus sok tekintetben úttörőnek számított a maga korában.



16. ábra: *Maria Montessori (1870–1952)*

Forrás: <http://www.bpmontessori.hu/nappali/index.php/component/users/> letöltés: 2014. 08.30.

Természettudományos érdeklődéséből fakadóan először műszaki tanulmányokat folytatott, majd felvételizett az orvosi egyetemre. Ő volt az első nő, aki felvételt nyert, és az első, aki abszolválta az egyetemet. Ezt követően pszichiátriai gyakorlaton vett részt, ahol döbbenet tapasztalta a betegek körülményeit és állapotát. 1899-ben gyógypedagógiai intézet alapított, majd 1907-ben a Gyermekek Házát („casa dei bambini”), ahol lefektette módszerének az alapjait, melyet 1909-ben „Módszerem könyve” címen publikált. Pedagógiai módszerére Rousseau, Pestalozzi és Fröbel pedagógiai felfogása volt hatással, emellett a korszak orvostudománya és természettudományos eredményei, valamint a gyermekgyó-

gyászati, értelmi fogyatékos gyermekek nevelésére irányuló gyógypedagógiai törekvések. (Németh–Skiera 2003)

A Montessori pedagógia két alapelve: a gyermeki aktivitás és szabadság. A nevelés alapelve: a gyermek aktivitása, azaz hagyjuk a gyermeket önállóan cselekedni, mert az teremti lehetőséget az érzékszervek fejlesztésére, az önálló tapasztalatszerzésre. „Az életnek nem akkor vagyunk a segítségére, ha elnyomjuk megnyilvánulásait, hanem akkor, ha könnyítünk kifejlődésén és megoltalmazzuk a fenyegető veszélyektől [...] Ezért kell elhárítanunk a gyermek útjából a fejlődés elé gördülő akadályokat, s ezért kell tekintettel lennünk szükségleteire, és biztosítanunk szellemi élete természetes spontán kibontakozását. [...] Vagyis arra kell törekednünk, hogy a gyermek mindent, amire képes, önállóan el is végezhesen [sic].” (Németh 1996:55)

A nevelési cél tehát a gyermeki öntevékenységhöz nyújtott optimális segítségnyújtás, és az akadályok elhárítása gyermek fejlődése elől, hogy a gyermek mindent, amire képes önállóan is elvégezhesse. Jelmondatává is az vált: „Segíts nekem, hogy egyedül dolgozhassak!”

Az vallotta, hogy a gyermek rendelkezik azzal a képességgel, hogy személyiségét önmaga építse fel. A fejlődésben 3 fő korszakot különít el:

1. 0–6 év:

a) 0–3 év az érzékszervi tapasztalatok ösztönös befogadása

b) 4–6. éves kor: A tudat fejlődése, az én és az akarat erő megjeleneése;

2. 7–12 év: „szociális embrió” – „extrovertáló intelligencia” időszaka (tudományos ismeretek alapjai, közösségi és erkölcsi fogékonyság);

3. 12–18. év: „szociális újszülöttkor”: (önálló döntések, védelem és biztonság szükséglete, fogékonyság a felnőttkor társadalmi szerepe, az igazság és az emberi méltóság iránt).

Az oktatás során a gyermek fejlődésének szakaszaira alapozott „univerzális tantervet” képzelt el, melynek műveltségtartalmai a földi élet és az emberi kultúra evolúciójára, a kozmikus tervre vonatkozó ismereteket foglalják magukba. Az oktatás didaktikai-metodikai szervezeti mozzanataiban a nevelés-oktatás legfőbb formája az önművelő jellegű szabad munka. Fontos továbbá az olyan pedagógiai tér kialakítása, amelyben a gyermekhez méretezett környezet és eszközök biztosítják az aktív gyermeki tanulás feltételeit. „A kibontakozó tevékenység célja, hogy gyermeket saját fáradozásai útján segítse hozzá az egyre nagyobb mértékű önállósághoz és tökéletesedéshez.” (Németh–Skiera 2003:118)

Fontos módszer a napirend, a foglalkozások (ritmikus mozgás, csendtartás), ami mellett a módszer fő karakterét az érzékszervi fejlesztő eszközök jelentik.

Maria Montessori már saját korában elismertséget vívott ki magának. 1929-ben megalakult a Nemzetközi Montessori Szövetség. Újabb fejlesztési elemként az 1930-as évektől békére nevelés és kozmikus nevelés koncepciójának és eszközeinek kidolgozása jelent meg, majd az 1960-as évektől a további eszközök kifejlesztése, valamint a középiskolai tagozat továbbfejlesztése jelenik meg.

8.2.3.5. Adolphe Ferrière

Adolphe Ferrière (1879–1960) svájci származású pedagógus 1899-ben megalapította az „Új Iskolák Nemzetközi Irodáját”, amivel lehetőséget teremtett a különböző reformpedagógiai elvek mentén szerveződött intézményeknek a kapcsolattartásra.

Ferrière kidolgozta a tevékeny, cselekvő iskola („*école activ*”) pedagógiai koncepcióját, ami az újabb reformpedagógiai irányzatok elképzeléseit foglalja magába.

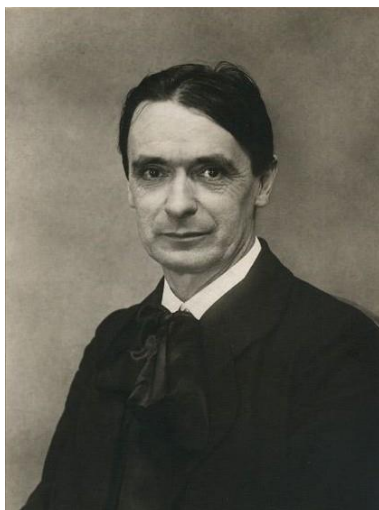
„Azt az iskolát, mely gyermekpszichológián alapszik, s az egyén egységéhez, helyesebben egészéhez: érzelmi világához, értelméhez és akaratához szól, röviden tevékeny (aktív) iskolának nevezzük”. (Ferriéret idézi: Németh 1996: 76)

8.2.4 A reformpedagógia második szakasza (1918–1945)

A második szakasz fő meghatározója, hogy világmozgalommá szerveződik a nemzetközi pedagógiai reformirányzat, azaz Európából áthelyeződik a szintér Amerikába is. A korszak új elemeként jelenik meg a korábbi sokféle gyermekközpontú reformpedagógia motívum szintézisbe foglalásának igénye, és a gyermek közösségi keretek között történő individuális nevelése. Az epocha képviselői; a Waldorf pedagógia, Freinet pedagógiája, a Dalton-terv, a Winnetka Plan és a Jena-terv.

8.2.4.1. A Waldorf pedagógia

A Waldorf pedagógia megalapítója Rudolf Steiner (1861–1925) osztrák filozófus, író, dramaturg és tanár, aki a Waldorf Astoria gyár munkásai gyermekei számára alapította meg 1919-ben a Waldorf-iskolát.



Forrás: <http://www.rsarchive.org/Portrait.php?steiner-reitman-1915.jpg> letöltés: 2014. 08.30.

17. ábra: Rudolf Steiner (1861–1925)

Steiner pedagógiájának világnézeti alapját az antropozófia adja. E nézet értelmében az ember a kozmosz tükörképe és ebben előre meghatározott fejlődési fokokon keresztül halad a szellemi lét irányába. A fejlődést az alábbi hétéves ciklusokra tagolja:

- 0–7 év: a világ érzékszervi befogadása
- 7–14 év: engedelmes példakövetés
- 14–21 év: az autonóm ítéletalkotás kora
- 21–28 év a bölcsesség kora.

Elfogadják a karmát (sorstörvény) és a reinkarnációt (az újjászületés), a nevelés célja, hogy az egyén betagoľódjon a kozmikus fejlődésbe, és konkrét ismereteket, készségeket sajátítson el a "külső" világban való érvényesüléshez. Gyermekantropológiai és fejlődés-lélektani megközelítésben az ember négy „testből” áll, amelyek hétéves szakaszokból álló ritmus keretében fejlődnek ki. Ezek az alábbiak:

1. fizikai-
2. éter-
3. asztrál
4. 'én'- test.

A testeken keresztül az ember összeköttetésben áll minden létezővel; az ásványvilággal, a növényekkel, az állatokkal, és szellemi létezőkkel. A

gyermek individualitását a négy temperamentum: kolerikus, szangvinikus, melankolikus, flegmatikus "keveredése" adja.

A tanulás fogalom a testek fejlődéséhez kapcsolódóan alakul:

1. utánzás;
2. követés;
3. tényszerű gondolkodás;
4. az 'én' segítségével történő önnevelés útján.

A tanulási folyamatban a tanár a saját személyisége és a környezet alakítása, illetve a temperamentumok kezelése által hat a gyerekekre. A tanár feladata életkori szakaszonként változik, kezdetben példakép, majd tekintély, ezt követően a szakszerű oktatás, végül a szakképzés megvalósítója.

A Waldorf iskola tantervében minden hagyományos tárgy megtalálható, de speciális antropozófiai orientációval. Az oktatásban kiemelt szerepe van a művészeteknek, a kézműves tevékenységeknek és a praktikus ismereteknek. Az első osztálytól tanulnak a gyerekek az idegen nyelveket és hangszeres zenét. Sajátos tárgyként jelenik meg az euritmia, a fafaragás, a kertművelés.

Az iskolákban a főtárgyak tanítása kb. négy hetes ciklusokban, epochákban történik. A diákok maguk írják az epocha-füzeteiket, tankönyveket alig használnak.

A tanítási folyamat során a szerves-genetikus tanulást hangsúlyozzák, azaz hogyan jutunk el pl. a magtól a kenyérig, a fától a fából készült szerszámgig. Az iskolákban osztálytanítók tanítják a gyerekeket elsőől nyolcadik osztályig, ezt követően jelennek meg a folyamatban a szaktanárok. A Waldorf iskolákban nincs osztályozás, a gyerekekről szöveges értékelést és bizonyítványverseket készítenek a tanárok.

Az iskolákban nagyon fontos a szülők együttműködése. (Németh-Skiera 2003)

8.2.4.2. Freinet pedagógiája

Célestin Freinet (1896–1966) francia reformpedagógus és tanító a háborúban szerzett tüdőlövés következtében fejlesztette ki pedagógiai koncepcióját: „Amikor 1920-ban visszatértem a nagy háborúból, sérült tüdővel, csak egy legyengült, nehezen lélegző «dicsőséges sebesült» voltam, képtelen arra, hogy az órákon néhány percnél többet beszéljek. Másfajta pedagógiával a nehéz lélegzésem ellenére is talán folytatni tudtam volna szeretett mesterségemet. De olyan gyermekeket tanítani, akik – merengő szemükből ezt tisztán ki lehetett olvasni – nem figyelnek és nem értenek, az órát állandóan megszakítani, hogy az álmodozókat és a rendetlenkedőket a szokásos frázisokkal rendre utasítsam: – Lennél szíves figyelni?... Mindez felesleges fáradozás volt az osztály zárt légkör-

ében, ahol tisztában voltak fiziológiai képességeimmel. Mint a fuldokló, aki nem akar a vízben alámerülni, én is kénytelen voltam megtalálni a fennmaradás módját. Számomra ez élet-halál kérdése volt.”(Németh, 1998:89)

Kitárta az iskola kapuit, és a gyerekeket kivitte a környezetbe, ahol a munkavégzésük közben figyelték meg a mesterembereket, az állatokat, a növényeket. A sétáról visszatérve az élményeket, tapasztalatokat az iskolában feldolgozták fogalmazásokat írtak és beépítették a tanulmányaikba. Átalakította az osztály belső képét, és megváltoztatta a tanári asztal funkcióját. A terem közepre állította, és arra tették a sétán begyűjtött tárgyakat, azaz a szemléltetés helye lett, amit körbe lehet állni, és mindenki számára elérhető. Az osztályterem műhelyre hasonlított; az asztalokat, a székeket az aktuális tevékenységnek megfelelően rendezték el. Később kézi szedésű nyomdát vásárolt, és a tanítványok fogalmazásaiból újságot szerkesztettek, amit a szomszédos iskoláknak is továbbítottak. Megindult ezzel az iskolák közti levelezés. Ezt követően a gyerekek által készített lapokból szerkesztették a tankönyveiket, és szaktítottak a gyományos tankönyvekkel.

Freinet pedagógiájának legfontosabb jellemzői:

A „kísérletező tapogatózás”: A gyermek természetes kíváncsiságára épít. Nem a tudás átadása a kizárólagos cél, sokkal fontosabb ennél a kutatási módszer, a gondolkodási mód elsajátítása.

A szabad önkifejezés: Minden gyermek magában hordozza kibontakozásának, önmegvalósításának csíráit. A nevelő dolga az, hogy ezt segítse: teremtsen olyan légkört, amelyben a gyermek szabadon megnyilvánulhat, kifejezheti gondolatait, érzéseit. (Pukánszky–Németh 1996)

A tartalmas közösségi élet: A közösen végzett munka együttműködésre, kölcsönös segítségnyújtásra nevel. A közösség elfogadja a másságot, hagyja érvényesülni az egyéni sajátosságokat.

A napjaink pedagógiai gyakorlatában is eredményesen alkalmazható Freinet-technikák a következők:

1. Szabad önkifejezés
 2. Kommunikációs technikák
 3. Technikák a környezet tanulmányozására
 4. technikák a tanítás individualizálására
 5. A szervezés és a szövetkezeti élet technikái.
- (Németh–Skiera 2003)

8.2.4.3. Dalton terv

A Dalton terv kidolgozója Helen Parkhurst (1886–1973 amerikai tanítónő és reformpedagógus.

Parkhurst Montessori hallgatója volt Rómában, majd 1915–18-ig munkatársa és képviselője lett. Koedukált kísérleti iskoláját 1920-ban az USA-ban, Daltonban hozta létre, így a reformpedagógia színtere Európából Amerikára is kiterjedt. Iskoláját népszerű reformpedagógiai alapelvek; a szabadság, egyéniség és közösségi szellem jegyében szervezte. Elveti a frontális oktatást, amit azzal indokolt, hogy nem veszi figyelembe a tanulók egyéni sajátosságait, képességeit, és értelmi fejlődésük eltérő ütemét. Megszüntette a hagyományos zárt osztályszerkezetet, amivel egyben a bukás is megszűnt.

A hagyományos osztálytermeket szakkabinetekké (laboratórium) alakította, amiket eszközökkel pl. szakkönyvekkel, képekkel, térképekkel, modellekkel, kísérleti eszközökkel látott el. Ilyen módon jöttek létre pl. a történelem, földrajz, természettudományok, matematika stb. szakkabinetek.

Az oktatás során minden a tanulók fejlődési ütemének és érdeklődésének megfelelően történt. Minden diák minden tárgyból egy feladatlapot kapott, az elvégzendő feladattal és a feladat megoldásához szükséges idő megadásával. A tanulók megállapodást kötöttek a tanárral, amelyben vállalták a munka elvégzését.

A feladatlap alapján a szaktanterekben (laboratóriumokban) önállóan dolgoztak, a jelen lévő szaktanárok szükség esetén segítették a munkát. A tanár a nevelő hatású környezet és a feladatok létrehozója, az önállóan tevékenykedő és magukat szabadnak érző tanulók kísérője-tanácsadója, bátorítója, valamint a szaktanteremben a tantárgy szakembere. A vállalt feladatok elvégzése után a diákok vizsgára jelentkezhetek, annak sikeres letétele után újabb feladatok elvégzését vállalhatták. Mindenki saját fejlődési ütemének megfelelően haladhatott, teljesítményét tanulmányi táblázata alapján bármikor ellenőrizhette.

Az öntevékeny egyéni munkára alapozott délelőtti tevékenységet délutáni csoportos foglalkozások pl. testgyakorlás, zene, rajz, barkácsolás, önkormányzati tevékenység egészíti ki. (Németh-Skiera 2003)

8.2.4.4. Winnetka Plan

A Winnetka terv kidolgozása Carleton W. Washburne (1889–1968) nevéhez köthető, aki nem alapított saját iskolát, hanem reformját Chicago egyik külvárosában, Winnetkában valósította meg.

Washburne két alapvető egységre bontotta a tananyagot:

1. Az általános, illetve a továbbtanuláshoz szükséges ismeretekre. Ide tartozott az írás, olvasás, számolás, földrajzi, történelmi, ipari, gazdasági stb. ismeretek.

Meghatározták az ismeretek osztályonként elérendő tudásszintjét, mindenki saját ütemének megfelelően önállóan vagy csoportosan sajátította el, és az elért eredményeket tesztekkel ellenőrizték.

A másik egységet az 2. Alkotó és csoportmunkák alkották, amely során az egyes tevékenységformák kiválasztása a gyermekek egyéni érdeklődésén alapult. Ilyen tevékenységformák voltak a viták, megbeszélések, részvétel az iskolai önkormányzatban és a különböző bizottságokban, színjátszás, iskolai folyóirat szerkesztése, kézimunka, rajz, testnevelés, zene stb.

Washburne iskolájában is megszűnt a tanár hagyományos vezető és irányító szerepe, sokkal inkább az egyéni és közösségi munka szervezője, a tevékenykedő gyermek tanácsadója, segítője lett.

8.2.4.5. A Jena Plan-pedagógia

Peter Petersen (1884-1952) német egyetemi tanár és reformpedagógus iskolamodellje a korszak reformpedagógiai törekvéseinek összegző-záró szintéziseként értelmezhető. Petersen 1923-tól a jénai egyetem pedagógia professzora volt, a Jena Plan koncepciót 1924 és 1950 között az egyetemi gyakorló iskolában dolgozta ki és folyamatosan fejlesztette tovább.

A hagyományos osztálytermek helyett az önálló tanulás, munka és gyermeki felfedezés ösztönzésére csoportszobákat alakított ki. Megszüntette az évfolyamosztályt, és tízosztályos kísérleti iskoláját osztályok helyett négy alapcsoportra osztotta, amelybe több évfolyamot, kb. 30-40 gyermeket gyűjtött össze:

- Alsósok csoportja, az 1–3. iskolai év tanulói (7–9 évesek).
- Középső csoport; a 4–6. iskolai év tanulói (10–12 évesek).
- Felsősök csoportja; a 6–8. iskolai év tanulói (12–14 évesek)
- Ifjúsági csoport, a 8/9–10. iskolai év tanulói (14–16 évesek).

Az egyes csoportokba a tanulók általános érettségük, nevelődési szintjük alapján (testi fejlettség, magatartás-viselkedéskultúra, erkölcsi tulajdonságok stb.) kerültek.

Parkhurst iskolájához hasonlóan itt sincs bukás. A nevelés a közösségben és a közösség számára történik, aminek célja: a gyermeki individualitás közösségi személyiséggé formálása. (Németh 1996)

A diákok a hagyományos órarend helyett „ritmikus hetirend” szerint tanultak. A művelődési alapformák megvalósítása sokféle pedagógiai helyzet keretében történik; beszélgetés, játék, munka és ünnep. A korábbi koncepciókhoz hasonlóan itt is megszűnt a hagyományos tanárszerep, a pedagógus a csoport vezetője, a tanulócsoporthoz tagja. Az oktatás új tartalmi elemekkel gazdagodott, azaz a gyerekek el tudjon igazodni a világ-

ban, a dolgokat, jelenségeket és önmagát is megértve alkotó módon tevékenykedjen.

A tanterem iskolai lakószoba és munkaterem is egyben különböző tevékenységterekkel. Jellemző a természetes, öntevékeny tanulás során a sokfajta munkaeszköz használata, a tantárgyi kereteken túllépő projekt-orientált oktatás, a tanulás individuális, ill. az egyéni fejlődési szempontok alapján történő differenciálása, a Freinet-technikák és a Montessori eszközök használata, valamint a fogyatékos gyermekek integrációja. (Németh–Skiera 2003)

8.2.5 A reformpedagógia harmadik szakasza (1945–1989)

A harmadik szakaszt többen az alternatív pedagógiákkal azonosítják, ami csak részben igaz, mert bár az alternatív pedagógiai irányzatok ebben a periódusban alakultak ki, de egy a hatvanas – hetvenes években megjelenő társadalmi igényt elégítenek ki. (Bővebben lsd. 9. fejezet.) A korszakban Nyugat Európában és az Egyesült Államokban a reformpedagógiák továbbra is jelen vannak, egyre többen megismerik ezeket az irányzatokat, de általánosan egyik oktatási rendszerben sem terjednek el.

8.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

8.3.1 Összefoglalás

A 18–19. század végén Európában kialakult reformpedagógiai mozgalom a nevelés és az oktatás radikális átalakítására törekedett. Szakított a korábbi iskolák tananyag-központúságával, az egydimenziós értelmfejlesztéssel, a gyermeket, a tapasztalati úton való megismerést, és a sokoldalú képességfejlesztést állította a középpontba. A reformpedagógia első szakaszában a különböző szemléleti alapok, a célok, a tartalmi elemek, a módszerek alakultak ki, majd a második szakaszban megjelent az egyes koncepciók szintézisbe foglalásának az igénye, és azzal, hogy a színtér Európából Amerikába is áthelyeződött, világméretűvé vált a mozgalom.

A különböző reformpedagógiai koncepciók nem váltották fel a tömeg-oktatást, csupán válaszokat adtak az adott kor és társadalom kérdéseire, szükségleteire. Hogy egy adott reformpedagógiai koncepció mennyire van jelen a későbbi időszakokban is, az nyilvánvalóan utal arra, hogy olyan fontos szükségletek és igények kielégítésére vállalkozott, amik túlmutatnak az alapításkor megjelenő társadalmi-gazdasági igényeken, és mélyebb pedagógiai, didaktikai, módszertani elemei miatt váltak hosszú távon életképessé.

8.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Fogalmazza meg a reformpedagógia lényegét saját szavaival!
2. Sorolja fel a reformpedagógia történeti korszakait, és emeljen ki egy-egy képviselőt! Indokolja a választását!
3. Nézze meg a Mestertanár Videoportálon (mestertanarvp.ektf.hu) a Hámori Waldorf Iskolában készített filmeket. Ezek alapján írjon egy esszét a Waldorf pedagógia gyakorlati megvalósulásáról.

8.3.3 Gyakorló tesztek

1. Jelölje meg a helyes választ!

A reformpedagógia a

- a. 17.
 - b. 18.
 - c. 19.**
- században alakult ki.

2. Jelölje meg, a reformpedagógia mely alakja tevékenykedett legkorábban!
a. Cecile Reddie
b. Maria Montessori
c. Peter Petersen
3. Jelölje meg, hogy az alábbi állítás igaz vagy hamis!
Montessori pedagógiai módszerére Rousseau, Pestalozzi és Herbart pedagógiai felfogása volt hatással. I – **H**

9. LECKE: ALTERNATÍV PEDAGÓGIA

9.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A tananyag célkitűzése, hogy a bemutassa az alternatív pedagógia kialakulásának hátterét, az alternatív iskolákat és azok jellemzőit. A hallgatók megismernek iskolapéldákat a magyar gyakorlatból, aminek a segítségével ismereteket és alapvető tudást szereznek a társadalmi és csoportközi folyamatokról, a demokrácia működéséről, az enkulturációról. Képesek lesznek segíteni a csoporttagok közösség iránti elkötelezettségének kialakulását, a demokratikus társadalomban való felelős, aktív szerepvállalás tanulását, a helyi, nemzeti és egyetemes emberi értékek elfogadását, továbbá képessé válnak értelmezni és a tanulók érdekében felhasználni azokat a társadalmi-kulturális jelenségeket, amelyek befolyásolják a tanulók esélyeit, iskolai, illetve iskolán kívüli életét. A lecke elsősorban a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, valamint az autonómia és felelősségvállalás tanári kompetenciák fejlesztéséhez járul hozzá.

9.2 ALTERNATÍV PEDAGÓGIA

9.2.1 Az alternatív iskolák értelmezése

Az alternatív iskola sok esetben összemosódik a köznapi használatban a reformpedagógiával. Kétségtelenül oda nyúlnak vissza a gyökerei, azonban más időben és társadalmi kontextusban értelmezett fogalom. Sokszor eleve konstruktív pedagógiai megoldást feltételez, azaz a tömegoktatás pozitív alternatív megoldását. A komplex értelmezési keretben Brezsnýánszky (2004) több aspektusból járja körbe a lehetőségeket. 1. Köznapi nyelvben az új, a más, az eltérő, a modern, haladó, szabad, jelentésében használatos, azonban ebben az esetben gyakran az eleve jobb, korszerűbb általánosítást is magukban hordozza, illetve feltételezi, ami nem minden esetben bizonyítható, mindemellett nem ragadja meg a pedagógiai szakmai lényegét. 2. Fenntartói, iskolaszervezési szempontból a nem állami, nem reguláris, nem domináns, nem hagyományos kontextusában használatos. Brezsnýánszky úgy véli, ez az értelmezés elsősorban a rendszerektől való függetlenséget hangsúlyozza a szabadsággal, az el nem kötelezettség kiemelésével. 3. Történeti, kronológiai szempontból főleg a reformpedagógia iskoláira és hullámaira hivatkozva terjedt el a kifejezés. Ténylegesen először az 1960-as, 1970-es években, a plurális demokráciákban civil kezdeményezésre létrejött iskolák nevezték magukat alternatívnak. 4. A pedagógiai eszme- és programkritikai

szemlélet szerint a nem hagyományos, a nem a herbarti szellem értelmében működő iskolák megnevezésére is használják az alternatív elnevezést. Ez azonban igen szűken értelmezi a kifejezést.

? Mi akkor valójában az alternatív iskola?

„Az alternatív iskola iskolamodellekre utaló elnevezés. Olyan iskolákat neveznek így, amelyek céljaikban, tartalmukban és főleg módszereikben lényegesen eltérnek az adott helyen és időben megszokottnak nevezhető iskolarendszer intézményeitől. Az eltérés a program egészét (a filozófiáját) érintő olyan mértékű sajátosság, amely önérvényű modellként értékelhető. [...] *azokat az iskolákat illeti meg az alternatív jelző*, amelyek tényleges választékot, pedagógiaiilag lényegesen eltérő lehetőségeket, modell értékű alternatívákat kínálnak nevelőknek, tanítványoknak, (köz)oktatási rendszernek egyaránt. Nem feltétlenül gyökeres ellentétei a többieknek és nem is csupán egyetlen alternatívája lehet a mindenkori tömeges gyakorlatnak. Pedagógiai alternatívát, más nevelést, más iskolát ígérnek, adnak, mint a többiek. Ha nem is mindig ellenmodelljei, de pedagógiai berendezkedésüket tekintve valódi konkurensei a többieknek. Hordozói lehetnek a jövőnek (ebből adódik a legerőteljesebb szakmai és iskolahasználoi várakozás velük szemben), de szolgálhatnak korlátozott jelentőségű képzési, nevelési érdekeket, képviselhetnek fejlődési zsákutcát is.” (Brezsnyánszky 2003)

Németh – Pukánszky (1996) értelmezésében azt emeli ki, hogy az alternatív iskolák olyan heteronóm intézmények csoportja, amelyek pedagógiai programjai, szervezeti keretei eltérnek, alternatívát jelentenek a tömegoktatás iskolaformáival szemben.

Az alternatív iskolák nem követnek tehát konzekvensen egy-egy tradicionális irányzatot, sokkal inkább szabadon, alkotó módon alakítják ki a saját, a tömegiskolától gyakran szintén jelentős mértékben különböző pedagógiai arculatukat.

9.2.2 Az alternatív iskolák létrejötte

Az alternatív iskolák kialakulását Németh – Pukánszky (1996) a reformpedagógia harmadik periódusára (1945-1989) teszi. A legtöbb ma is működő európai alternatív iskola a hatvanas-hetvenes évek reformkor-szakában keletkezett, így kifejeződnek bennük a kor sajátos ideológiai-szellemi áramlatai. Ennek következtében elméleti háttérükben igen heterogén elemek jelennek meg; az egyenjogúság, az esélyegyenlőség, a liberális nevelésfelfogás, a pszichoanalízis és a humanisztikus pszichológia gondolatai (Neill, Rogers), Ivan Illich iskolátlanítási elképzelései, csakúgy, mint pl. Gordon egyenjogúságon és együttműködésen alapuló konfliktus-megoldási formái. Európában a hetvenes években jelentek

meg az alternatív iskolák. Változatos elnevezésükben az adott országban kiemelt sajátosságok köszönnek vissza; Németországban a Szabad Iskolák (Freie Schulen), Dániában a Kisiskolák (Lilleskoler) nevekkel találkozunk, Svájcban és Ausztriában a „szabad” és „alternatív” jelzők mellett az „aktív”, „demokratikus-kreatív”, „kooperatív” elnevezés is megtalálható. (Pukánszky-Németh 1996)

Kialakulásukat az oktatás tömegesedésével hozzák összefüggésbe, amivel szemben választható megoldások, alternatívák jöttek létre. Kezdetben azok a társasági és magániskolák vallották magukat „szabadnak”, amelyek saját törvényeik, sajátos pedagógiai elveik szerint működtek.

Az iskola legtöbb esetben a szülők és tanárok, gyermekek arra irányuló szabad vállalkozása, hogy saját elképzeléseik szerint alakítsák ki saját iskolájuk életét. „Általában fenntartói értelemben a tömegestől eltérő, nagyobb cselekvési, kísérletezési szabadságot biztosító alternatívát keresnek sajátos iskolafelfogáshoz, gyakorlathoz.” (Brezsnyánszky 2004)

9.2.3 Az alternatív iskolák jellemzői

Az alternatív pedagógiai koncepcióra épülő iskolák igen sokfélék, vannak azonban olyan közös ismérvek, melyek a különféle gyakorlatokban megegyeznek. Brezsnyánszky (2004) az azonosságot az alábbiakban látja:

- Az alternatív iskolákat a polgári democráciákban magánszemélyek, csoportok, alapítványok, társadalmi intézmények, azaz szülők, pedagógusok, egyházak stb. hozzák létre és működtetik.
- Az intézményeket sok esetben a helyi szükséglet hívja életre, például problematikus fiatalok nevelésének igénye, szülők, pedagógusok „nyomása”, kezdeményezése, főként helyi kezdeményezésből fejlődnek. Előfordul továbbá az is, hogy az iskola valamilyen program kipróbálására alakul, azaz „felülről” szerveződik.
- A tanulók társadalmi összetétele vegyes, egyes iskolák tudatosan erre törekednek.
- Az alternatív iskolák főként alap- és középfokú intézmények.
- Mivel nem a tömegigényeket elégítik ki, többnyire kis létszámú iskolák. Fő vonzerejüket a tanulókkal való egyéni bánásmód, valamint a kiemelt nevelői figyelem jelenti.
- Tudatos önértelmezés és érvényesítési törekvés.
- Mindezek mellett a gyakorlatban számos olyan szervezeti és módszertani elemmel találkozhatunk, melyek tetten érhetők az alternatív iskolákban. Ilyenek többek között:

- Az iskolák elméletileg komplexen megalapozottak, azaz egy pedagógiai vagy pszichológiai nézetrendszert valósít meg, egy szakértő, kutató, gyakorlati szakember és a köréje szerveződő pedagógusok alapítják (pl. Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program)
- Saját tanterveket vagy speciális kerettanterveket dolgoznak ki.
- A képzési idő hosszabb a hagyományos iskolák képzési idejéhez képest.
- Hangsúlyos a sokoldalú képességfejlesztés, ennek érdekében széles tevékenységrepertoárt kínál a tanulóknak.
- Eltérő a tananyag elrendezése, lehetővé válik a moduláris elrendezés, a projektorientált oktatás.
- A hagyományostól szintén különbözik az oktatási idő tagolása, epochális rendszerben (az egyes tantárgyak 3-4 hetes ciklusban történő folyamatos oktatása) vagy ritmikus heti rendben szerveződik a tanítás.
- Módszerek tekintetében az egyéni és a csoportos munkát egyaránt támogató tanulásszervezési módokat részesíti előnyben (projekt, kooperatív tanulás stb.).
- A tanulói teljesítmények értékelésében osztályozás helyett a személyre szabott szöveges értékelés a meghatározó.

9.2.4 Alternatív iskolák Magyarországon

Az alternatív iskolák a plurális demokráciákban a huszadik század hatvanas éveiben jöttek létre, Magyarországon a keletkezésük a nyolcvanas-kilencvenes évek fordulójára tehető. Hazánkban beszélhetünk olyan intézményekről, melyek visszanyúlnak a reformpedagógiák hagyományaihoz, és annak bázisán alakítják ki valamely adaptív változatát. Ilyen pl. a Jena Plan koncepció alapján szervezett egri Kemény Ferenc Sportiskolai Általános Iskola (<http://kemeny-eger.sulinet.hu/>), valamint a rogersi alapokon nyugvó budapesti Rogers Iskola és Óvoda (<http://www.rogersiskola.hu/>).

Vannak továbbá olyan alternatív intézmények, melyek a magyarországi viszonyokhoz és oktatási struktúrához alkalmazkodva alakították ki sajátos alternatív pedagógiai koncepciójukat. Ilyen intézmény a Winkler Márta által 1988-ban alapított Kincskereső Iskola (<http://www.kincskereso-iskola.hu/>), a Natonek Gabriella által alapított Lauder Javne Zsidó Közösségi Óvoda, Általános Iskola, Középiskola és Zenei Alapfokú Művészeti Iskola (<http://www.lauder.hu/>), a Zsolnai József nevéhez kapcsolódó, 1996 óta minősített tantervekkel rendelkező Érték-

közvetítő és Képességfejlesztő Program iskolái, valamint az 1988-ban Horn György alapította Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG). Utóbbi két intézményt mutatják be a következő fejezetek.

9.2.5 Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP)

Az értékközvetítő és képességfejlesztő programot Zsolnai József és kutatócsoportja dolgozta ki. Az ÉKP egy olyan iskolai program, amely 1-12. évfolyamot nézve illeszkedik a NAT-hoz.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő programot, amely a kommunikáció-alapú „Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program” (NYIK) továbbfejlesztése és kiterjesztése volt, a szakirodalom (Csík 1994) a Zsolnai program legkifejlettebb, leírt formájának aposztrofálja, melynek kutató fejlesztő helye a törökbálinti Kísérleti Általános Iskola (mai neve: Bálint Márton Általános és Középiskola) volt.

1981-ben az Oktatáskutató Intézetben Zsolnai József vezetésével új kutatás kezdődött, ami abból indult ki, hogy az akkori szociálpolitika által szorgalmazott művelődési hátránykompenzálás, valamint a gazdaságpolitika által kívánatosnak tartott tehetségfejlesztés problémája az iskola keretei között megoldható. Mindez egy egységbe összekapcsolva, pedagógiai eszközökkel, leginkább a képességfejlesztés segítségével valósítható meg. A képesség- és tehetségfejlesztésben az iskola potenciális szerepét kívánták meghatározni. (Kiss 2002a)

Fontos célként jelenik tehát meg, hogy mindenki számára elérhetővé kell tenni a sokoldalú képességfejlesztést, ennek színhelyeül pedig az iskolának kell szolgálnia. A gyermekeknek lehetőséget kell biztosítani, hogy minél több területen kipróbálhassák magukat, érdeklődésük kialakulhasson.

Az ÉKP egésznapos iskola, a tanítás beosztása igazodik a gyermekek „szellemi” állapotához (délelőtt: matematika, természetismeret, magyar nyelv és irodalom, délután: készségtárgyak: bábozás, néptánc, környezet- és vizuális kultúra).

A program tág tevékenységi köröket biztosít, azaz jóval több tantárgyat, műveltségi területet tanít, mint a hagyományos iskola. A tananyagban kötelezőként vagy választhatóként szerepel: ember-, vallás-, erkölcsismeret, filozófia, drámajáték, vizuális kultúra és művészettörténet, képzőművészeti-, színház-, film-, zeneesztétika, fotózás, médiaismeret-mozgóképkultúra, virágrendezés, háztartástan, könyv- és könyvtárhasználat, néptánc, bábozás stb. (Zsolnai 1995)

A tantárgyi programot átszövi a nyelvi és vizuális kommunikáció. Kiemelt szerepet kap az érintkezéskultúra: a jól érthető tiszta beszéd, az igényes fogalmazás írásban és szóban egyaránt, az illetudó, toleráns

viselkedés. A program saját taneszközökkel, tanítási programmal, pedagógiával, 1996 óta minősített tantervekkel rendelkezik.

Az ÉKP 1-3. osztályosoknak szóló programját 1988-ban, a 4-6. osztályosokét 1991-ben nyilvánították alternatívvá. Az ÉKP iskolai programja, amely 1-12. évfolyamot nézve illeszkedik a nemzeti alaptantervhez, műveltségi területeihez és a műveltségi területek oktatásának közös követelményeihez, többszöri kísérleti kipróbálás, javítás eredményeként 1986 óta választható az iskolák számára.

A program az 1995/96-os tanévben érte el csúcspontját, ekkor összesen 104 iskolában tanítottak az ÉKP alapján. Ezt követően megfigyelhető a programot követő iskolahálózat visszaszorulása, amiben jelentős szerepe volt a NAT elfogadásának és a kerettanterv bevezetésének, ami – bár a program adaptációja megtörtént az új műveltségi területekre – egyfajta alkalmazkodási kényszert jelentett az oktatási-nevelési programok számára. Ennek következtében 1998-ban 65, a 2001/2002-es tanévben pedig mindössze 40 iskola vállalta, hogy a program szellemében végzi oktató-nevelő munkáját. (Kiss 2002b) – Kiss Éva 2009/2010-es adatai alapján már csak 25 intézmény működött ÉKP-s tanterv szerint. Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG)

Az 1988-ban alapított intézmény Magyarország első alapítványi iskolája, mely Horn György vezetésével egy pedagóguscsoport kezdeményezésére alakult. Az AKG iskolakoncepciójának elemei kezdetben az akkori magyar iskolarendszer kritikájából alakultak ki. Az alapítók célja egy önálló programmal rendelkező, egységes, az államigazgatástól független, önigazgató iskola létrehozása volt, amit egy új finanszírozási rendszerrel és programmal akartak megalapozni. (Bende 2006)

Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium nemcsak nevében, hanem programjában is ragaszkodik a 20. század elejének reformpedagógiai irányzataihoz. Az alternatív az intézmény értelmezésében azt jelenti, hogy a szuverenitást, az autonómiát, az egyediséget alapelvnek tekintve érdemi alternatívákat kíván nyújtani tanítványainak. Az AKG ennek érdekében gimnázium és szakközépiskola egyszerre, a diákok önálló programokat választhatnak és indulhatnak különböző irányokba. Az AKG három képzési irányt kínál, és a hétéves képzés során arra törekszik, hogy a tanulók valódi alternatívákkal találkozzanak. (Pedagógiai Program: www.akg.hu)

Az iskola általános alapelve: A gyerek nem az életre készül, hanem él. Az AKG jelenlvé, szabad, személyközpontú, alternatív iskola. Jelenlvé, azaz törekszik a rövid távú sikerekre, a napi örömek megélésére, az aktuális problémák, konfliktusok feloldására.

Lemondtak az intézményi szabályozó eszközökről (pl. ellenőrző), s helyére az információ szabadságát, a tanulók szabad döntését, a személyességet, az érdeklődést, az érdekeltséget helyezték.

Az AKG programja szorosan kötődik a század eleji reformpedagógiákhoz, pedagógiai alternatívákhoz; érték-, norma- és képzési alternatívákat közvetít diákjainak.

Az intézményben a képzési idő: 7 év, a-mi 3 szakaszra tagolódik. **1. Alsó középfokú szakasz: 7-10. évfolyam**, ez jelenti az alapképzést, ami általános és egységes képzést nyújt, azonban erre a szakaszra is jellemző a gyakorlatias és problémacentrikus megközelítés, az epochális tanítás, a projektek, a differenciált, de mindenki számára előírt tevékenységformák, a dominánsan iskolai, gyakorlatorientált, a tapasztalatokon nyugvó ismeretszerzés. Ebben a képzési ciklusban nincs osztályozás, helyette szöveges értékelést kapnak a diákok. Tantárgyblokkokban, nagyobb műveltségi körökben folyik az oktatás:

- anyanyelvi,
- idegen nyelvi kommunikációs;
- társadalomismereti;
- matematika;
- művészeti;
- természettudományi blokkok;
- gyakorlati tárgyak (számítógép-ismeret, művészeti alkotó tevékenységek, gazdálkodási ismeretek, kommunikáció, tanulásmódszertan, testnevelés).

A képzés második szakasza a Nyelvi kommunikációs év, a 11. évfolyamon. Az órák kétharmad részében a második idegen nyelv (spanyol francia, német) intenzív tanulása mellett informatikai képzés, testnevelés, angol szinten tartás és képességfejlesztés történik.

Ez a ciklus önálló éves projektbeszámolóval zárul. A tanulmányok 3. periódusát a **felső középfokú szakasz, a 12-13. évfolyam** alkotja. A gimnáziumi képzésben differenciált, alternatívákat kínáló, teljes, érettségivel lezárt képzés folyik, ekkor jelennek meg a szaktudományok önállóan. Ezt a szakaszt az önálló tanulás, az egyéni órarendek, a tárgyaként, programonként többszintű képzés jellemzi. Ekkor már megjelenik az osztályozás, hisz általános cél a pályaaorientáció, az érettségire, felvételire való felkészítés.

Az iskola jellege és regionális adottságai nagymértékben meghatározzák az iskolahasználók körét. Az intézményben a szülők fedezik a költségek mintegy harmadát, és noha a költségtérítés mértéke differenci-

ált, többnyire csak a magas társadalmi státuszú, az átlagosnál magasabb jövedelmű családok választása esik az oktatási intézményre.

Az AKG épülete Óbudán, a Raktár utcában található, ennek megfelelően főként a Budán és a Buda környéki agglomerációban élő családok számára jelent vonzerőt.

9.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

9.3.1 Összefoglalás

Az alternatív pedagógiai koncepciók mentén szerveződő alternatív iskolák a plurális demokráciákban jöttek létre a huszadik század hatvanas éveiben, illetve hazánkban a nyolcvanas-kilencvenes években. Bár pedagógiájuk a reformpedagógiákban gyökerezik, és annak harmadik szakaszaként említi a szakirodalom, nem követnek konzekvensen egy-egy irányzatot, hanem szabadon alakítják ki a tömegoktatástól eltérő oktatási-nevelési gyakorlatukat. Az alternatív iskolák kialakulásához szükségessé azok az iskolákkal szembeni újfajta társadalmi megrendelések, melyeknek a közoktatás nem tud eleget tenni. Az alternatív iskolák nem azt mutatják meg, hogy milyennek kell a közoktatásnak lenni, sokkal inkább arra mutatnak példákat, hogy milyen sokféle lehet egy iskola. A tömegoktatás alternatívájaként lehetőséget teremtenek arra, hogy mindenki megtalálja a számára legmegfelelőbb iskolatípust. Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy míg ez Nyugat Európában megvalósul, a jelenlegi magyarországi szabályozók korlátozzák a nem hagyományos iskolák működési lehetőségeit, fennmaradását.

9.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Hogyan definiálná az alternatív iskolákat?
2. Emelje ki az alternatív iskolák közös jellemzőit!
3. Említsen példákat az alternatív intézmények megalakulásának lehetőségeire!
4. Miben ragadható meg a reform és alternatív iskolák közti különbség?
5. Mutassa be részletesen egy alternatív iskola koncepcióját!

9.3.3 Gyakorló tesztek

Igaz vagy hamis? Jelölje meg a helyes választ!

Az alternatív pedagógia és a reformpedagógia fogalmai egymás szinonimái. **I – H**

Az alternatív iskolák legtöbb esetben a szülők és tanárok, gyermekek arra irányuló szabad vállalkozása, hogy saját elképzeléseik szerint alakítsák ki saját iskolájuk életét. **I – H**

Az alternatív iskolák elméleti háttere heterogén, gyökereik a reformpedagógiáig nyúlnak vissza. **I – H**

- ✿ Töltse le az AKG honlapjáról (www.akg.hu) a legfrissebb Pedagógiai Programot. Keresse ki a pedagógusi feladatokat. Készítsen egy egy oldalas esszét a feladatokról, és reflektáljon a megváltozott pedagógus szerepekre. Töltse fel írását a keretrendszerbe.
- ✿ Válasszon ki egy európai országot, amelynek a nyelvét beszéli. Keressen rá az adott országban az alternatív iskolákra. Készítsen egy fogalomtérképet, hogy milyen értelmezésben használatos az adott országban a fogalom.
- ✿ Milyen lehetőségeket teremt az alternativitás a közoktatásban? Vitassák meg a fórumon.
- ✿ Válasszon ki egy magyarországi alternatív iskolát! Készítsen róla prezentációt, és ossza meg a keretrendszerben.

3. Modul: Az iskola társadalma

10. LECKE: CSALÁD ÉS ISKOLA

10.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke fő célja a család és iskola viszonyrendszerének nevelésszociológiai szempontú bemutatása. Ehhez lényeges ismeretként kerül feldolgozásra a család mint társadalmi intézmény és szocializációs közeg. Fontos célkitűzés annak tudatosítása, hogy a különböző társadalmi-gazdasági és kulturális háttérű családok gyerekei valamennyien hosszú szocializációs szakaszon mennek keresztül, mely általános és specifikus jellemzőkkel bír. Az általános jellemzőkhöz tartozóan megismerkedünk a szocializációs funkciókkal, továbbá azok eltérő sajátosságaival a társadalmi háttértől függően, valamint az iskolai pályafutásra gyakorolt hatásokkal. Fontos cél annak tudatosítása, hogy a társadalmi jellemzők hatásai nem megváltoztathatatlanok, hanem éppen ellenkezőleg, alakíthatók. Az eredményes iskolákban megfigyelhető pedagógiai gyakorlatok alkalmazásával a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége is növelhető. Ehhez persze elengedhetetlen a családi háttér és a tanulói jellemzők megismerése, továbbá a kulturális nyitottság és a tanulás támogatásának kompetenciája.

10.2 CSALÁD ÉS ISKOLA

10.2.1 A család mint társadalmi intézmény

Az előző leckékben találkoztunk már a társadalomtudományi, szociológiai megközelítésben alapfogalomnak számító társadalmi rendszer, alrendszer, vagy szervezet kifejezésekkel. Látnunk kell, hogy a fenti fogalmak alapvetően társadalmi intézményeket jelölnek. Andorka (1997) hangsúlyozza, hogy az emberi társadalmakban az egyes ember nem makrotársadalmi struktúrákkal találkozik, hanem a közöttük közvetítő társadalmi intézményekkel.

„A szociológia társadalmi intézménynek nevezi a normák és értékek valamilyen egymással összefüggő tevékenységekre vonatkozó elfogadott rendszerét, amelyek a társadalmi életet szervezik oly módon, hogy a társadalom tagjai a társadalom számára fontos funkciókat ellássák. Ilyen társadalmi intézmények: a család, az oktatási rendszer, a gazdasági rendszer (vállalatok stb.) és a kormányzat, a politikai intézmények. Némelykor ide sorolják a vallást is.” (Andorka, 1997:351)

A különböző társadalmak legfontosabb társadalmi intézményei közé tartozik tehát a család, a rokonság és a házasság is. A társadalmi intézmények történetileg rögzült viselkedésmódokat tartanak fent, melyek

mögött széles körben elfogadott értékek és normák állnak. Minden intézményesült viselkedésmódot szankciók védnek. A társadalmi intézmények végeredményben a társadalom tagjai által végzett tevékenységek különböző módjait jelenítik meg. (Giddens 2003)

10.2.2 A család – alapfogalmak

Ebben az alfejezetben szociológiai és nevelésszociológiai szakirodalmak (Andorka 1997; Kozma 1999; Giddens 2003) alapján, megismerünk olyan társadalmi intézményeket és társadalomelméleti fogalmakat, amelyek segítségével a család mint társadalmi intézmény definíciója értelmezhetővé válik. Megismerjük azokat a fogalmakat is, melyek használatával leírhatjuk a családi kapcsolatokat.

A különböző megközelítések hangsúlyozzák, hogy a család olyan emberek csoportja, akiket meghatározott kötelék fűz össze. E meghatározott kötelék házassággal, leszármazással, illetve örökbefogadással jön létre.

A csoport a család esetében mindig kis létszámú, a tagok személyesen ismerik egymást, továbbá teljes személyiséggel kapcsolódnak a csoporthoz, azaz nem csak a szervezeti szerepük alapján. Elmondható tehát, hogy a *család kiscsoport, informális csoport* (vagyis személyes kapcsolatok és nem formális előírások szabályozzák), és *elsődleges csoport* is egyben, hiszen a kapcsolatok sokoldalúsága a teljes személyiséggel való részvételt feltételezi, s hogy az ilyen csoportok a szocializáció elsődleges terepei. (Andorka 1997)

Giddens (2003) kiemeli, hogy a családtagokat közvetlen rokoni kapcsolat fűzi össze, ami leszármazással vagy házassággal jön létre. Az utóbbi a társadalom által elfogadott szexuális közösség két ember között, ami egyben szélesebb rokonsági csoportokat is összekapcsol. A szélesebb rokonsági kapcsolatokon belül találjuk a *nukleáris családot*, ami gyermeket nevelő férfi és nő együttélését jelenti közös háztartásban. Ha három vagy több generáció él együtt, *akkor kiterjesztett családról* beszélünk. A *származási családu*nkba beleszületünk, míg a *nemző családu*ba belépünk.

10.2.3 A család funkciói

A család nemcsak társadalmanként és kultúránként, hanem a történelmi időkben is – mind a családi kapcsolatok, mind pedig a családi funkciók tekintetében – változásokat mutat. A történelmi változások esetében például köztudomású, hogy a fejlett világ társadalmaiban a XX. század során általános jelenséggé vált a nukleáris család elterjedése, a nők munkába állása, vagy az, hogy jellemzően a fiatal családok földrajzilag

nagyobb távolságban telepedtek le származási családjuktól. Az is nyilvánvaló, hogy az ipari társadalmak kialakulását megelőző korszakokban is voltak változások a családi kapcsolatokban és funkciókban.

A családi funkciók elemzése során a nevelésszociológia (Kozma 1999) tárgyalja a *biológiai*, a *gazdasági* és a *társadalmi* funkciókat. Az elsőben kiemelésre kerül a reprodukció (azaz a népesség utánpótlása) és a szexuális igények kielégítése, a másodikban a termelés és a fogyasztás, míg a harmadikban a társadalmi különbségek átörökítése és a szocializáció. Felhívja a figyelmet a változásra a gazdasági funkción belül, miszerint korábban a termelési funkció erőteljesebb volt, manapság viszont a fogyasztási funkció dominál, vagyis ma már nem megtermeljük, hanem inkább megvásároljuk a fogyasztási javakat. A társadalmi különbségek átörökítése a társadalmi struktúra vizsgálati szempontjából, voltaképpen a származási család társadalmi státuszának átörökítését jelenti, azaz a munkáscsaládból származó tanuló társadalmi helyzete (státusza) ugyanaz, mint a szüleié. A nevelésszociológia, tárgyánál fogva, kiemelten foglalkozik a szocializációs funkcióval, amit majd részletesebben a következő alfejezetekben tárgyalunk.

A családi funkciók változásával kapcsolatos szociológiai megközelítés (Andorka 1997) kiemeli a *termelési*, a *fogyasztási*, a *reprodukciós*, a *felnőttek pszichés védelmének* és a *gyerekek szocializációjának* funkcióit. Korábban maga a család termelési egységként működött (például parasztgazdaságként), de egyben a fogyasztás is itt ment végbe. Az ipari társadalmakban a család, a háztartás fogyasztása jelentősebb, de ugyanakkor megfigyelhető az is, hogy a családi fogyasztás egy része a családon kívülre kerül (például az étkezés egy része). A népesség fenntartása, mint reprodukciós funkció, alapvetően a családban történik, de a házasságon kívüli születések száma emelkedik. A felnőttek pszichés védelmével és a gyermekek szocializációjával kapcsolatos funkciókból pedig bizonyos társadalmi intézmények egyre jelentősebb mértékben részesedtek. Gondoljunk csak a mentálhigiénés szolgáltatásokra, vagy magára az iskolára.

10.2.4 Család és szocializáció

A szocializáció az a folyamat, melyben az ember csecsemő korától, gyermekkorán át felnőtt koráig elsajátítja a társadalmi normákat és értékeket, megtanulja a különböző társadalmi szerepekben elvárt viselkedéseket, miközben kialakul személyisége. (Andorka 1997; Kozma 1999; Giddens 2003) A szocializációs folyamat nem zárul le a felnőtt korban sem, az ember életciklusának végéig tart. A szocializáció alapvető folyamatai jórészt az olyan elsődleges csoportokban, mint a család és a kortárs csoportok, illetve olyan intézményekben, mint az iskolák zajlanak.

Ezeket együttesen szocializációs közegeknek nevezzük. Közéjük sorolhatjuk még a médiát és a munka világának intézményeit, szervezeteit is.

A nevelésszociológiai megközelítés kiemeli a szocializációs folyamat motorjaként a tanulást, mégpedig az úgynevezett szociális tanulás fontosságát. A szociális tanulás Kozma (1999) szerint egy olyan bonyolult, sok részből álló emberi tevékenység-együttes (tehát nem elmélet!), melynek során a közösség tagjaiként a közösség kultúráját tanuljuk meg, és ami egyben biztosítja a szocializációs folyamat kétoldalú eredményességét. Vagyis egyrészt a közösség (kultúra) túlélését, másrészt az új generáció számára azt, hogy ne kelljen mindent előről kezdeni a természeti és társadalmi kihívásokra adandó válaszok tekintetében.

Nevelésszociológiai megközelítésben (Kozma 1999) elsőként a **család szocializációs funkciói** közül a *gyermek gondozását* mint a fiziológiai szükségletek kielégítését, a biológiai fejlődéshez szükséges bázist, valamint a *biztonságérzet megteremtését*, mint a pszichikus fejlődés megalapozóját kell számításba venni. A *beszélés tanítása* azért lesz lényeges, mert a beszéddel a családi kultúra tapasztalatrendszerét közvetíti hatékonyan, míg az *első interakciós térként* az interakciókon keresztül a család tevékenységrendszerébe vezet be. Mindkettő természetesen magatartásmintákat is közvetít, amit viszont közvetlenül látunk a *modellbiztosító* funkcióban. Az első modellek pedig jelentősen hozzájárulnak a gyermek azonosságtudatának kialakulásához, amit *identitásképző funkcióként* vehetünk számításba.

10.2.5 Családi szocializáció és iskola

Az alfejezetünk címében jelzett rendkívül kiterjedt és komplex viszonyrendszert, részben ebben és részben a két következő alfejezetben, négy téma kiemelése mentén tárgyaljuk szakirodalmi áttekintések alapján. (Andorka 1997; Kozma 1999; Giddens 2003; Dr. Nagy – Keller – Mogyórósi – Tóth 2008) Elsőként számításba vesszük az elégtelen korai szocializáció következményeit a gyermek fejlődésére nézve, majd a jól szocializáló család hatását a gyermek iskolai teljesítményére. Harmadikként a különböző társadalmi státuszú családok iskolázással kapcsolatos beállítódásait, aspirációit tekintjük át a 10.2.6. tartalmi egységben, majd negyedikként a 10.2.7. alfejezetben a nyelvhasználat jelentőségéről szövelünk.

A korai szocializáció elégtelensége súlyos következményekkel járhat, melyeket jól példáznak az olyan esettörténetek, mint Genie-é. A szociológiai elemzés (Giddens 2003) rámutat arra, hogy a körülbelül másfél éves korától 13 éves koráig mind a külvilágtól, mind a családi interakcióktól elzártan tartott, sem játékokat, sem szeretetet nem kapó, ellenben sokszor bántalmazott gyermek nem tanult meg beszélni, nem fejlődött ki

a mozgása, nem lett szobatiszta. Hosszú rehabilitációs szakasz és szeretetteljes környezetbe kerülése után sem alakultak ki megfelelő szinten emberi képességei. Ez alátámasztja azt az elképzelést, miszerint a szociális tanulásnak van egy kritikus időszaka, ami ha elmúlik anélkül, hogy a megfelelő szocializációs hatások kiváltanák a tanulást, akkor később a hiányosságok már nem pótolhatók megfelelően, vagyis nem tekinthető eredményesnek a szocializációs folyamat. Elmondható az is, hogy hosszú korai szocializációs szakasz nélkül korlátozottak lennének emberi képességeink.

Látnunk kell azonban, hogy bár a fentihez hasonló szélsőségesen durva helyzetek ritkán fordulnak elő, a gyermekvédelmi esettörténetek számos példát mutatnak a gyerekek legelemibb, gondozással kapcsolatos szükségleteinek ki nem elégítésére a családon belül: például a kisgyermek éhezik, vagy nem kap megfelelő orvosi ellátást. Ezek a helyzetek azonban felvetik az érzelmi elhanyagolás eshetőségét is.

Az iskolai pályafutás szempontjából a hiányos szocializáció következményeinek sorában számolnunk kell az általános fejlődési visszamaradással, a társas magatartás problémáinak, az értelmi képességek fejlődésének és a nyelvi viselkedés zavarainak lehetőségeivel.

Míg a hiányos szocializáció következményeiben egyértelműen hátrányt jelent a gyermek iskolai pályafutása szempontjából, addig a jól szocializáló család előnyt. A jól szocializáló család az iskolai sikeresség fontos összetevője. A jól szocializáló család jellemzője, hogy a család betölti funkcióit, jól működik. Vajon mitől? Egyértelműen a benne található érzelmi köteléktől. A szociális tanulást ugyanis áthatja a gondozás során kialakult érzelmi kötődés, a kialakult szeretetkapcsolat. Vagyis, ha pusztán egészségügyi és táplálkozási szempontból jobb körülményeket is biztosítana számukra egy kötelezően bentlakásos intézmény, a szegény, de jól szocializáló család gyermekei hazaszöknének innét, mert a személyre szóló szeretetkapcsolatok nem pótolhatók.

10.2.6 A társadalmi státusz és az iskolázással kapcsolatos beállítódások különbségei

A jól szocializáló családok között – társadalmi és kulturális helyzetüket tekintve –, jelentős különbségekkel és egyenlőtlenségekkel találkozunk. Ezek kifejeződnek a családok által elfoglalt társadalmi pozíciókban, azaz a csoporttagságokban (például etnikai, nemzetiségi, vallási csoport-hovatartozás különbségeiben) és a társadalmi státuszban. A társadalmi státuszok egyenlőtlenségeit a státusforrások empirikus eloszlásában látjuk, mely lépcsőzetesen tagolja a társadalmat, leírhatóvá téve osztály- és rétegekategoriókat. Olyan státusforrásokról van szó, mint például a jövedelem, az iskolai végzettség, a hatalom, a vagyon. (Mogyorósi 2009)

A státusforrásokat az empirikus szociológiai vizsgálatok logikáját követve egyenlőtlenségi dimenzióknak is tekinthetjük. – A család társadalmi státuszát megragadhatjuk egy olyan komplex mutatóban is, mint amit a szocioökonómiai státus (angol rövidítéssel: SES) fejez ki. (Bővebben a SES-ről és a családi nevelés és szocializáció kérdéseiről ld.: http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/nevtarsal/csaldi_nevels_szocializaci.html)

Társadalomtörténeti tény, hogy a huszadik század elejétől napjainkig adatolhatóan a magasabb társadalmi státuszú családok gyerekei generációkon keresztül öröklődően, mindig magasabb iskolai végzettséget szereznek, illetve magasabb presztízsű iskolákba járnak, szemben az alacsonyabb társadalmi státuszú, alacsony iskolai végzettségű szülők gyerekeivel. (Andor – Liskó 2000) Mondhatni a családi hagyomány, kultúra szinte erre predesztinálja őket. Ugyanakkor az életkörülményeket meghatározó feltételek hatása is jelentős, hiszen az iskolázás költségei sokszorosan meghaladhatják az alacsonyabb státuszú családok anyagi lehetőségeit. Vagyis nem feltétlenül csak arról van szó, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők nem szeretnék gyermekeiknek magasabb végzettséget biztosítani az általuk elértnél. Éppen ellenkezőleg, szeretnék, ha gyermekeik többre vinnék. (*Lsd: Egy célt mindig el kell érni. 3. Mozgóképek: 15_10_V01*) – Andor Mihály és Liskó Ilona (2000) kutatási eredményekre támaszkodva igazolja a fenti jelenség elterjedtségét.

Az igazi kérdés viszont az lesz, hogy az anyagi lehetőségek vagy a családi kultúra összetevőinek hatása jelentősebb a gyerekek továbbtanulására? Az eredmények azt mutatják, hogy a kultúráé. Ugyanis a gyermek továbbtanulási aspirációjában és a középiskola-választásban a szülők iskolával és tudással kapcsolatos attitűdjeinek, beállítódásainak van meghatározó szerepe. Az alacsony iskolai végzettségű szülők a munkába állást tekintik fontosnak. Úgy gondolják, ha akar, érettségivel továbbtanulhat a gyermek, de lényeges, hogy minél hamarabb szakmája legyen. A diplomás szülők esetében a későbbi felsőfokú továbbtanulás esélyei, a megszerezhető tudás mennyisége és minősége a döntő. Ezek a beállítódások kiegészülnek azokkal a tudásokkal, hogy hogyan lehet a meglévő tudást iskolán kívüli foglalkozásokkal növelni, továbbá beágyazódnak abba az értékrendbe, ami a családi fogyasztást a kulturális tőke gyarapításához igazítja. (Andor – Liskó 2000)

A felhalmozott kulturális tőke pedig pozitívan jelentkezik az iskolai végzettségekben (mint további kulturális tőkefelhalmozásban), a foglalkozási pozíciókban és a társadalmi státuszokban. – Bővebben a kulturális tőkéről és megjelenési formáiról ld.:

http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/nevtars/6_lecke_gazdasgi_tke_kulturals_tke_trsadalmi_tke_s_az_oktats.html

10.2.7 A nyelvi szocializáció és iskolai sikeresség

A család szocializációs funkciói körében a beszéd tanítása kiemelt fontosságú, mert a családi kultúra tapasztalatrendszerét tudja közvetíteni hatékonyan, gyorsítva a szociális tanulás folyamatát. Valójában a beszédtanulás során nyelvet és nyelvhasználatot tanulunk, ami egyben a családi kultúra közvetítője és kifejezője. A nyelvhez kötődő tudásaink, képességeink segítenek, vagy éppen akadályoznak iskolai pályafutásunkban, boldogulásunkban. Beszédünk kulturális tökének fontos eleme. Ha nyelvhasználatunk, beszédformánk középosztályi jellemzőket mutat, akkor több esélyünk van sikeresnek lenni az iskolában.

A nyelvi szocializáció, nyelvi készségek és iskolai sikeresség sajátos összefüggésére Basil Bernstein mutatott rá a kidolgozott és a korlátozott kódokat, beszédformákat leíró elméletében, mely szerint a különböző kódok használata hatással van iskolai teljesítményükre. (Andorka 1997; Giddens 2003)

Bernstein szerint a különböző társadalmi és kulturális háttérű gyerekek eltérő beszédformákat alkalmaznak. Az alsóbb osztálybeli, szegényebb családok gyermekeinek beszédére a korlátozott kód jellemző. A nyelvet kontextusfüggően használják, azaz olyan előfeltevésekkel, melyek szerint a hallgatóság ismeri a helyzetet, előzményeket. A magától értetődő dolgokat nyelvileg nem fejezik ki. A nyelv inkább gyakorlati tapasztalatok közlésére, mintsem elvontabb gondolatok, folyamatok vagy relációk értelmezésére alkalmas. A nevelésben a jutalmazás és a büntetés fontos, de azok indokolása és a kiegészítő magyarázatok hiányoznak. A kidolgozott kód használata ellenben nem követeli meg az előzmények, a helyzet ismeretét, hiszen nyelvileg kifejezik azokat, azaz a beszédmód kontextusfüggetlen. Ez a beszédforma elősegíti az elvont gondolkodás kialakulását, ugyanis alkalmas értelmezésre, elvont gondolatok megjelenítésére. A kulturális töké jellemző eleme ez a középosztályi vagy magasabb társadalmi pozíciójú családoknak. Az iskola ezt a beszédformát és a mögötte húzódó kultúrát részesíti előnyben, önmaga ugyanezt a kódot használja. Az alacsonyabb státuszú, korlátozott kódot használó tanulók ehhez nehezen tudnak alkalmazkodni, mert nyelvhasználatuk összeütközik a formális elméleti oktatás követelményeivel. (Giddens 2003)

Giddens (2003) bemutatja Bernstein elméletének felhasználásával, hogy a korlátozott kóddal járó jellegzetességek, hogyan csökkentik a gyerekek iskolai esélyeit:

„1. A gyermek valószínűleg csak korlátozott válaszokat kap otthon a kérdéseire, s ezért feltehetőleg kevésbé tájékozott és kevésbé kíváncsi a nagyvilágra, mint a kidolgozott kódot elsajátító gyermek.

2. *A gyermek számára problémát okozhat a tanításban használt érzelemmentes és absztrakt nyelv, valamint az iskolai fegyelem általános alapelveinek betartása.*
3. *A tanár magyarázatából valószínűleg sok mindent nem ért, mivel más nyelvi formában jelennek meg, mint ami a számára megszokott. A gyermek esetleg úgy próbál megbirkózni a problémával, hogy lefordítja a tanár nyelvét arra a nyelvre, amelyet ismer – ekkor azonban azokat az elveket veszíti szem elől, amelyeket a tanár megpróbál megtanítani neki.*
4. *Noha a gyermeknek a begyakorlást vagy „magolást” igénylő tanulás esetleg nem okoz nagyobb nehézséget, az általánosítást vagy absztrakt gondolkodást kívánó fogalmi különbségteleket csak igen nehezen tudja felfogni.” (Giddens, 2003:417)*

A családi háttér – vagyis a szocializációs folyamatok minőségi jellemzői, a családi kultúra sajátosságai, a család társadalmi státusza – a tanuló iskolai sikeressége szempontjából kulcsfontosságú tényező, de nem az egyetlen. Mint korábban láttuk, az iskolaeredményességi vizsgálatok felhívták a figyelmet mind a pedagógusok, mind az iskolavezetés tevékenységének meghatározó szerepére a tanulói teljesítményekben mérhető eredményesség tekintetében. Vagyis hatékony iskolai (intézményi) és pedagógiai tevékenységekkel a tanulók iskolai sikerességének növelése lehetséges, azaz lehetséges az iskolarendszerben való továbbhaladás és a továbbtanulási szándékoknak megfelelő végzettségek megszerzése. E hatékonyság eléréséhez családi háttértől függetlenül minden tanuló tanulási teljesítményének növelésén keresztül, azaz az iskolai eredményesség növelésén át vezet az út. Ez a szakmai munka feltételezi a tanuló családi háttérének és egyéni jellemzőinek ismeretét, a nevelési, oktatási folyamatok tanulókhoz igazítását.

10.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

10.3.1 Összefoglalás

Leckénkben bemutattuk a családot mint alapvető társadalmi intézményt, csoportként jellemző sajátosságait, a családi kapcsolatok alapformáit és a család történelmileg és kulturálisan változó funkcióit. Megismertük a szocializáció mibenlétét, a szocializációs folyamat eredményeit, a család szocializációs funkcióit. Láttuk azt, hogy a korai szocializációs folyamatnak és a gyermekkori szocializációnak lehetőségei „minőségi” eltérései: az elégtelen, a hiányos és a jó szocializáció eseteiről szoltunk. A szociális tanulás komplex tevékenység-együttese a családi kultúrák különbségei és a személyiségbeli jellemzők miatt válto-

zatosak, ezért a szocializációs folyamat egyedi sajátosságokkal is bír az általános vonásokon túl. Néhány általános összefüggés viszont nem kerülhető meg.

A társadalmi pozíció a társadalomban elfoglalt helyét mutatja meg a családnak, leggyakrabban a szülők foglalkozása, iskolai végzettsége, lakóhelye és jövedelme alapján. Ezek jelölik a család társadalmi helyzetét, másként társadalmi státuszát. A család társadalmi pozíciójához kapcsolhatunk még olyan mutatókat is, mint például a család nemzetiségi, vagy vallási csoport-hovatartozása. A mutatók társadalmi-gazdasági és kulturális jellemzők leírását teszik lehetővé. Többek között azt is, hogy milyen lényegi, az iskolai pályafutást meghatározó eltérések lehetségesek társadalmi pozíciók szerint a családi szocializációs funkciókban. Láthattuk ezt a nyelvi készségek elsajátításában, de az iskolázással, tudással kapcsolatos beállítódásokban és a kulturális tőke gyarapításának eszközeiben is. Így viszont nyilvánvaló, hogy a társadalmi pozíció alapján eltérő családi háttérű tanulók előnyös, illetve hátrányos helyzetűek lesznek az iskolában a jó teljesítmények elérése szempontjából, hiszen az iskola maga is a középosztályi, vagy magasabb státuszú családok értékeit vallja a tudással, tanulással összefüggésben, s mi több az általa közvetített elméleti tudás fogyasztása a kidolgozott kód használatával lehetséges.

Az alacsonyabb társadalmi státuszú (pozíciójú) családból származó, hátrányos helyzetű gyermek gyengébb tanulmányi teljesítménye, iskolai sikertelensége azonban nem megváltoztathatatlan következménye társadalmi helyzetének. Az eredményes iskola feltételezi a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének és iskolai sikerességének növelését. Ebben kulcsszereplő a pedagógus, aki szakmai kompetenciáinak működtetésével képes a tanulói teljesítmények fokozására, függetlenül a tanuló társadalmi-gazdasági és kulturális háttérétől.

10.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Mit értünk a *társadalmi intézmény* fogalom alatt, s milyen fontosabb társadalmi intézményeket tud felsorolni?
2. Mutassa be a család fontosabb funkcióit, részletezze szocializációs funkcióit!
3. Mit, és milyen mutatók segítségével mutat meg a társadalmi pozíció fogalma?
4. Miért lehetnek hátrányos helyzetben az alacsonyabb társadalmi pozíciójú családokból származó tanulók az iskolában?

10.3.3 Gyakorló tesztek

Igaz vagy hamis? Döntse el az alábbi állításokról!

Az olyan egyenlőtlenségi dimenziók, mint a jövedelem és az iskolai végzettség, kifejezik a társadalmi státuszok közötti egyenlőtlenségeket. **I**
–H

A vallási és a nemzetiségi hovatartozás státusforrások, vagyis egyenlőtlenségi dimenziók. **I** – **H**

A kulturális tőke megjelenési formái között számon tartjuk az inkorporált, az intézményesült és a tárgyasult kulturális tőkét. **I** – H

11. LECKE: OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK – AZ OKTATÁS MÉLTÁNYOSSÁGA

11.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke fő célkitűzése az oktatási egyenlőtlenségeknek, az oktatási rendszer különböző szakaszaiban történő azonosítása, az egyenlőtlenségek kialakulásában szerepet játszó oki tényezők feltárása, az oktatási egyenlőtlenségek területeinek bemutatása, valamint az oktatási egyenlőtlenségek és oktatási rendszer teljesítmények összefüggéseinek, továbbá az oktatás gazdaságra és társadalmi jóllét alakulására kifejtett hatások összefüggéseinek megértése. Fontos cél a méltányosság elvének fogalmi megragadása, továbbá a méltányos oktatás gyakorlati hasznosságának bemutatása, valamint a minőségi és méltányos oktatási gyakorlatok iránti érzékenység fokozása.

11.2 OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK – AZ OKTATÁS MÉLTÁNYOSSÁGA

11.2.1 Társadalmi egyenlőtlenségek – oktatási rendszer

Ismert tény és egyben hétköznapi tapasztalat, hogy az emberi társadalmakban jelentős egyenlőtlenségekkel találkozunk. A szociológiában számon tartják az olyan egyenlőtlenségi dimenziókat, mint a jövedelem, a vagyon, a munkakörülmények, az egészség, a műveltség, a lakásvi-szonyok, a szabadidő, melyek kifejezik a társadalmi pozíciók közötti egyenlőtlenségeket. (Andorka 1997) Feltételezhetjük ugyan a társadalmi pozíciók egyenlőségét néhány dimenzió mentén, azonban az esélyek egyenlősége – azaz, hogy mindenkinek ugyanannyi esélye van a kedvezőbb pozíciókba való bejutásra, valóságosan nem létezik, hiszen még a legegyszerűbb társadalmakban megtalálható társadalmi pozíciók is hierarchikus rendszert alkotnak. Az új generáció tagjai egy hierarchikus rendszer meghatározott pontján lépnek be a társadalomba, s ebből adódóan a pozíciók megszerzéséhez szükséges korlátozott számú erőforrások megszerzésére több, illetve kevesebb eséllyel rendelkeznek. Vagyis a társadalmakban az esélyek egyenlőtlenségéről beszélhetünk. Mindezek alapján a társadalmak egyenlőtlenségi rendszereknek tekinthetők. (Mogyorósi 2009) Az oktatási rendszer társadalmi alrendszer, intézményei társadalmi-gazdasági beágyazottsággal bírnak, így a társadalmi egyenlőtlenségek leképződnek bennük. Megfigyelhető az is, hogy minél inkább rétegzett és etnikailag szerveződő egy társadalom, annál

kevésbé tudja kompenzálni oktatási rendszere az eleve nagyobb egyenlőtlenségeket. (Keller – Mártonfi 2006)

11.2.2 Az oktatási egyenlőtlenségek értelmezése

Az oktatási egyenlőtlenségeket mérhetően az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés, a tanulói teljesítmények (tudás, kompetenciák) és az oktatási rendszerben való előrehaladás (továbbtanulási lehetőségek) tekintetében ragadhatjuk meg első közelítésben. Az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése azonban fontos oktatáspolitikán túlmutató kérdéssé vált a fejlett országokban, mert nemzetközi kutatások alapján egyértelművé vált az egyenlőtlenségek és a társadalmak versenyképessége közötti kapcsolat. Kapcsolati összefüggések alapján az mondható el, hogy minél kisebbek a tanulói teljesítményekben mért eredmények közötti különbségek a társadalmilag előnyös, illetve hátrányos helyzetűek között, az adott ország gazdasági teljesítménye annál nagyobb. Ennek hátterében a mindenkinek hozzáférhető, jó minőségű szolgáltatást nyújtó oktatási rendszer áll. (Keller – Mártonfi 2006) Az sem elhanyagolható társadalmpolitikai szempontból, hogy a magasabb iskolázottság és a jobb életminőség együtt jár. Györgyi és Kőpatakiné (2011) szerint hazai vizsgálatok is igazolják a fentieket, ugyanakkor a feltételezett szakmunkáshiánnyal kapcsolatos oktatáspolitikai elképzelésekkel összefüggésben rámutatnak arra, hogy bár a társadalmi és a munkaerő-piaci igények a magasabb végzettséget célozzák, a mindenkori politika elvei, hatalmi és pénzügyi érdekei háttérbe szoríthatják ezeket az igényeket, érdekeket.

Az oktatási egyenlőtlenségeket eddig a bemenet (hozzáférés), a folyamat (tanulási teljesítmények, továbbhaladás) mentén közelítettük meg, de a társadalmi-gazdasági kapcsolati összefüggések miatt a kimenet (iskolai végzettségek) felőli megközelítést is ide kell vennünk.

11.2.3 Tanulói teljesítmények – szelekció, szegregáció

A hozzáférés, a tanulói teljesítmények, a továbbhaladás és az iskolai végzettségek társadalmilag meghatározott (rétegspecifikus) elosztása, azaz a társadalmi eredetű oktatási egyenlőtlenségek, az oktatásszociológiai vizsgálatokból már korábban ismertek voltak. (Andor – Liskó 2000; Gázsó 1976; Gázsó – Laki 2004; Kozma 1975) Az oktatási egyenlőtlenségek leírásába új lendületet hozott a 2000-es nemzetközi PISA – vizsgálatok számunkra kedvezőtlen tanulói eredményeinek megismerése. Ettől kezdve mind az oktatáspolitikai, mind a politikai elit számára kihívásként kapott figyelmet az egyenlőtlenségek növekedése az oktatásban. Egyértelművé vált, hogy az erős szelekció nyomán az iskolák között

kialakult különbségek növelik a tanulók induláskor mért teljesítményei közötti különbségeket. Így a szelekciós mechanizmusok és a szegregáció jelenségeinek leírása és kutatása előtérbe került. A szelekció lényegében a tanulók kiválogatását jelenti, ami többé – kevésbé mindig jelen van az iskolarendszerekben, ám a szegregáció csak a kevésbé szolidáris társadalmakra jellemző. Ez utóbbi egyes társadalmi csoportok elkülönítését és elkülönült nevelését jelenti. (Keller – Mártonfi 2006)

A kutatások megmutatják, hogy a szegregáció leginkább a roma kisebbséget sújtja. Az elkülönült nevelés hátterében az alacsony szolidaritási szint, a szabad iskolaválasztás, a munkanélküliség áll, és az így megvalósuló oktatás mindig alacsony színvonalú. (Havas – Kemény – Liskó 2002; Havas – Liskó 2005; Kertesi – Kézdi 2005) A későbbi PISA – vizsgálatok – a PISA –ról lsd.: 18. ábra – eredményei szintén megerősítették, hogy az iskolaválasztásban döntő tényező a társadalmi háttér, s hogy az iskolák közötti szelekción alapuló különbségek meghatározók a tanulók eredményeiben. (Györgyi – Kőpatakiné 2011) Nem feledhető tény, hogy a tanulói eredmények alapján határozható meg egy oktatási rendszer eredményessége, vagyis nálunk az iskolák közötti nagy különbségek rontják a rendszer átlagok szerinti teljesítményét.

PISA2012 tájékoztató - Jellemzők és eredmények (Oktatási Hivatal)

http://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/pisa/pisa_2012_meres

Mi a PISA-vizsgálat?

A PISA a Programme for International Student Assessmentből képzett betűszó, egy olyan vizsgálat sorozat, amelyet 2000-ben indított el a világ legfejlettebb országait tömörítő gazdasági szervezet, az OECD, melynek Magyarország 1996 óta tagja. A vizsgálatot háromévente bonyolítják le.

Mit mér a PISA?

A PISA alkalmazásképes tudást mér, azt vizsgálja, hogy a tizenöt éves tanulók milyen mértékben képesek felhasználni a tudásukat életszerű helyzetekben megjelenő feladatok megoldására, és ezt hogyan befolyásolja a tanulók és iskoláik háttere. A fő mérési területek a szövegértés, az alkalmazott matematikai műveltség és az alkalmazott természettudományi műveltség, ezek közül az egyik mindig nagyobb, a másik kettő kevesebb hangsúlyt kap. 2003-ban és 2012-ben egyaránt a matematika volt a fő mérési terület. A PISA

Mire való ez a mérés?

A PISA érvényes összehasonlító adatokat közöl az egyes oktatási rendszerek

- eredményességéről: mennyire értik a gyerekek, amit olvasnak; mennyire ismernek föl és tudnak megoldani matematikai és természettudományi problémákat?
- hatékonyságáról: mekkora az egyes országok oktatási ráfordítása, és ehhez viszonyítva milyenek az eredményeik?
- méltányosságáról: mekkorák a különbségek a különböző csoportokhoz tartozó tanulók (például fiúk és lányok, jobb és gyengébb családi háttérrel rendelkezők) eredményei között; megfelelő mértékben jutnak-e hozzá a tanulási lehetőségekhez és erőforrásokhoz a fenti csoportok tagjai?

Az itt bemutatott legfontosabb eredményeken kívül a PISA alkalmas egy oktatási rendszer sokrétű és több szempontú diagnosztikus leírására.

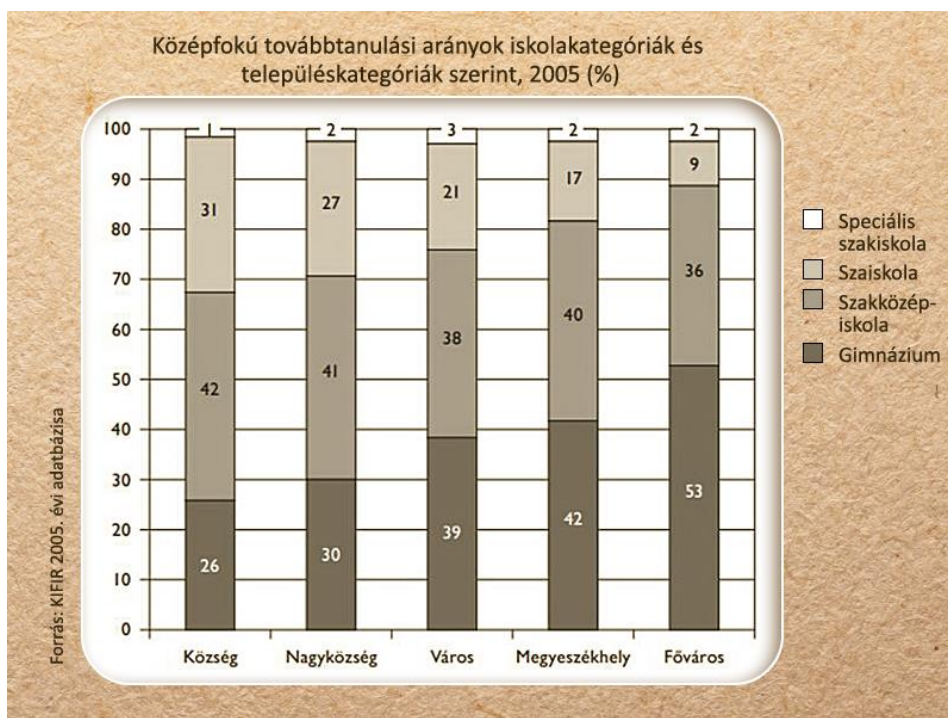
18. ábra: PISA – vizsgálatok

11.2.4 Az oktatási egyenlőtlenségek vizsgált területei

Az oktatási egyenlőtlenségek, a tanulók tanulási teljesítményeiben mutathatók meg élesen. Ezekről tudósítanak a kompetenciamérések. Az eredmények segítségével az oktatási egyenlőtlenségek hagyományosan vizsgált területei a *települési, a nemek közötti, az intézmények és képzési programok közötti, a roma tanulókat érintő, valamint az egyéni különbségek mentén leírható egyenlőtlenségek*. (Cs. Czachesz – Radó 2003; Keller – Mártonfi 2006; Györgyi – Kőpatakiné 2011)

A települési egyenlőtlenségek kirajzolódnak a tanulói továbbhaladásban, például a községekben sokkal nagyobb arányban tanulnak tovább szakiskolában a diákok, mint gimnáziumban, míg a városiaknál fordított a helyzet. (Isd.: 19. ábra) A tudásvizsgálatok differenciálják a képet. A 2009-es Országos kompetenciamérés (OKM) mutatja, hogy a fővárosi és megyeszékhelyi tanulók teljesítménye között kisebbek a különbségek, mint a községi és városi tanulók között, illetve a városi és megyeszékhelyi tanulók között. Az ország régiói között azonban markáns különbségek mutatkoznak annak köszönhetően, hogy a jól teljesítő régiók legrosszabb eredményeit elért kistérségei sokkal jobbak a rosszul teljesítő régiók legrosszabb eredményeit elért kistérségeinél. Közben a legjobban teljesítő kistérségek közötti régiós különbségek kicsik. (Györgyi – Kőpatakiné 2011)

Keller és Mártonfi (2006) rámutatnak arra, hogy az oktatásban a nemek közötti egyenlőtlenségi problémák a fiúkra helyeződtek át, a nőket ért történelmi oktatási hátrányok korábban felszámolásra kerültek. A PISA – vizsgálatok a fiúk és lányok teljesítménykülönbségeit jóval kisebbnek mutatja más országokban tapasztalhatóknál. Újabb eredmények alapján elmondható, hogy a lányok szövegértésben, a fiúk matematikából jobbak és a különbségek a magasabb évfolyamokon nagyobbak. A továbbtanulás lányokra jellemző útja a gimnázium, illetve a felsőoktatás, mindkét helyen többen is vannak, ám a felsőoktatásba jelentkezők számához viszonyítva a fiúk nagyobb arányban jutnak be oda. (Györgyi – Kőpatakiné 2011)



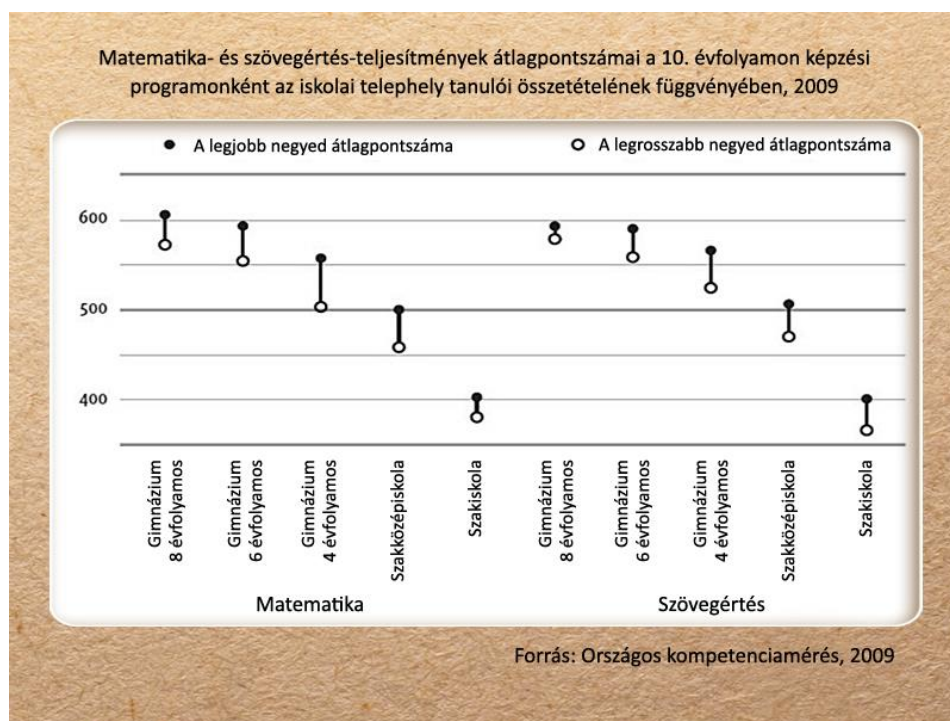
19. ábra: A továbbhaladás területi egyenlőtlenségei

11.2.5 Intézmény és program szerinti egyenlőtlenségek

A tanulói teljesítménykülönbségek alapján a szakiskola a leggyengébben teljesítő iskolatípus a magyar oktatási rendszerben. Ha az idejéről diákok társadalmi háttérét nézzük, akkor a társadalmi egyenlőtlenségek látványos leképeződésével találkozunk. Az itt tanulók jelentős része olyan családokból származik, akik mélyszegénységben élnek. Sok diák falvakból jár be az iskolába, ahová gyakran kényszerválasztás révén kerültek, s nem azt tanulják, amit szerettek volna. Tanulási motivációjuk alacsony, ritka a tanulási siker. (Keller – Mártonfi 2006)

Az OKM vizsgálatok adatai azt mutatják, hogy a gimnáziumok, különösen a szerkezetváltó hat és nyolc osztályos gimnáziumok tanulói teljesítenek legjobban a matematika és a szövegértés terén. A szakközépiskolások eredményei gyengébbek, a szakiskolások lemaradása pedig nagyon nagy. A jobb tanulási teljesítmények elérése szempontjából legkedvezőbb társadalmi háttérű (magasabb iskolai végzettségű szülő) szakközépiskolások eredményei átlagukban elmaradnak a legkedvezőtlenebb társadalmi háttérű (alacsonyabb iskolai végzettségű szülő) gim-

náziumi tanulók eredményeinek átlagától. Ez azt jelzi, hogy a középfokú intézmények között nagy egyenlőtlenségekkel találkozunk, s nemcsak az intézmények, hanem a képzési programok között is jelentősek az egyenlőtlenségek. Ennek hátterében a programok teljesítményfüggő szelekciója áll, aminek egyik következménye, hogy már egy programon belül is a teljesítményeket nézve lényegében homogén képzési típusok jönnek létre. Ilyenek a nyolc, illetve hatosztályos gimnáziumi képzések és velük szemben a gyengébb teljesítményeket mutató négyosztályos gimnáziumi képzés. (Lsd.: 20. ábra) Az látható, hogy a gimnáziumi program változatlanul a továbbtanulásra készít fel erős szelekción keresztül. A felsőoktatásba belépő hallgatók körében a kétezres években növekedett a gimnáziumi érettségivel rendelkezők aránya. (Györgyi – Kőpatakiné 2011)



20. ábra: Programon belüli különbségek

11.2.6 A roma tanulókat érintő egyenlőtlenségek

A kétezres évek első évtizedében lényegében általánossá vált az alapiskolai végzettség megszerzése és a középfokon való továbbtanulás a romák körében. Vagyis az oktatási expanzió elérte ezt a rendkívül heterogén társadalmi csoportot is. (Lsd.:

http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/nevtars/2_lecke_oktatsi_expanzi.html)

A továbbtanulás jellemző célja a szakmaszerzés, az elérhető intézménytípus a szakiskola. Ugyanakkor már az ezredfordulót követően látszott, hogy a fővárosi romák többsége szakközépiskolában tanul tovább és több mint 10 százalékuk gimnáziumban. Igaz a felsőoktatásban a roma fiatalok kb. 2 százaléka jelenhetett meg ekkoriban. (Keller – Mártonfi 2006)

A kutatások eredményei a roma tanulók körében mért oktatási egyenlőtlenségek (alacsony tanulói teljesítmények, továbbhaladási és kimeneti egyenlőtlenségek) strukturális okaként a szegregációt nevesítik, ami együtt jár az oktatás alacsony színvonalával. (Havas – Liskó 2005; Kertesi – Kézdi 2005) Mind társadalmi okokból, mind az oktatási rendszer céljait tekintve indokolt integrációs (együttnevelési) törekvéseknek azonban kevés támogatottsága volt a közvéleményben. (Keller – Mártonfi 2006)

Az OKM vizsgálatok eredményei mutatják a nyolcadikos roma tanulók gyenge szövegértési és matematika teljesítményeit, ám a középfokú oktatásból (elsősorban a szakiskolából) való lemorzsolódás nem az előbbiekkal van összefüggésben, hanem inkább az iskolai hiányzással. A roma szülők gyermekeik továbbtanulásával kapcsolatban elvárják a szakmaszerzést, de a szülők fele ennél már magasabb végzettséget szeretne gyermekének. Ugyanakkor a gimnáziumokba történő jelentkezés növekvő aránya mellett megfigyelhető a roma tanulók nagyobb elutasítása is, csak a jelentkezők nyolc százaléka kerül felvételre, szemben a nem roma jelentkezők 28 százalékával. (Györgyi – Kőpatakiné 2011)

11.2.7 Egyéni különbségek – speciális igények

Alábbi alfejezetünkben két tanulói csoportot említünk meg, a sajátos nevelési igényűeket és a tehetségeseket. A velük kapcsolatos oktatási problémák gyökere abban foglalható össze, hogy az egyénre szabott képzés nem jellemző oktatási rendszerünkben, miközben a speciális igények mind a gyorsabban, mind a lassabban haladó tanulók felől jelentkeznek. A lassabban haladók jórészt a speciális nevelési igényű tanulók. A köznevelési törvény alapján speciális nevelési igényűek körébe szakértői bizottság szakértői véleménye alapján kerülhetnek különböző fogyatékkal, pszichés fejlődési zavarral diagnosztizált tanulók. A korábbi fogalomhasználat tágabb volt, egyben lehetőséget adott a szociális és organikus eredetű képességbeli hiányok összemosására. A valódi probléma azonban az volt, hogy tendenciaszerűen fordult elő a hátrányos helyzetű, döntően roma tanulók gyógypedagógiai intézményekbe vagy osztályokba irányítása. Adminisztratív szabályozás eredményeként ez a diszkriminációs, szegregációt fokozó gyakorlat visszaesett. Ugya-

nakkor a szakértői bizottságok munkája lassult, így túlkoros gyerekek jelentek meg az óvodában, mellettük viszont nincsenek SNI –nek minősített gyerekek. Ez arra utalhat, hogy a valóban rászorulók nem kapják meg a korai fejlesztést. (Györgyi – Kőpatakiné 2011)

A tehetséges tanulók ugyancsak kihívás elé állítják az oktatási rendszert. Neuwirth (2006) adatai szerint az iskolák 5-6%-a képes csak a legkiválóbb tanulókat oktatni. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű tehetségesek elkallódásának veszélye éppen a korábban bemutatott szelekciós nyomás és szegregáció miatt egyértelmű, hiszen könnyen kerülhetnek továbbtanulási kényszerpályára, vagy alacsony színvonalú oktatást nyújtó intézménybe.

11.2.8 Az oktatás méltányossága

Az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése nemcsak a nemzetközi szakirodalomban, hanem a fejlett országok oktatáspolitikáiban is fontos szerepet kapott a 20. század végére. E mögött az a felismerés áll, hogy az egyének nevelési szükségleteihez igazodó, minőségi oktatást biztosító oktatási rendszerek nem pusztán igazságosabbak, de a gazdasági fejlődést is támogatóbbak. Az oktatási rendszerek ilyen irányú fejlesztéséhez azonban nem elégséges alapelv sem az egyenlő hozzáférés, sem pedig az egyenlő bánásmód elve. Szükség van az *igazságosságra*, vagyis a *méltányosság (equity) alapelve*re. (Keller – Mártonfi 2006) Sem az oktatáshoz való *egyenlő hozzáférés*, sem az oktatásban alkalmazott *egyenlő bánásmód* elve nem akadályozza meg a társadalmi egyenlőtlenségek oktatási leképeződését. Csak a *méltányosság* elvének alkalmazása mellett kereshető a válasz arra, hogy hogyan lehetne az oktatási egyenlőtlenségektől sújtottak képességeit, tanulási teljesítményeit, oktatási eredményességüket, iskolázottságukat növelni.

Az OECD nemzetközi vizsgálatok alapján hangsúlyozza, hogy a *legjobb teljesítményt nyújtó oktatási rendszerek azok, amelyekben a méltányosság és a minőségi oktatás kéz a kézben jár*. Ennek az az oka, hogy az ilyen oktatás csökkenti az iskolai kudarcot, erősíti az egyének és a társadalmak képességeit, hogy válaszolni tudjanak a recesszióra, hozzájáruljanak a gazdasági növekedéshez és a társadalom jóllétéhez. A legjövödelmezőbb oktatáspolitikai az, amelyik beruház a minőségi oktatásba és az egyenlő hozzáférésekbe legalább a felső középfokkal bezáróan. Továbbá, ahol azok a tanulók, akik az oktatás alsóbb szakaszain nehézségekkel küzdenek, megkapják az adekvát, időben érkező támogatást és vezetésket, mert így nagyobb valószínűséggel szerzik meg az iskolai végzettséget minden családi nehézség, szociális háttér ellenére. Nem feledhető, hogy azok a diákok, akik gazdagító iskolai tapasztalatokra

tesznek szert nagyobb valószínűséggel maradnak az iskolarendszerben és lépnek majd át a munkaerőpiacra. (OECD 2012)

11.2.9 Törekvések az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére

Az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére irányuló legfontosabb törekvések közül néhányat Györgyi és Köpatakiné (2011) összefoglalását követve mutatunk be az alfejezetben. – Kétségtelenül a kompetenciaalapú oktatás bevezetése, a roma oktatási modellprogramok még szélesebb köre, de az alternatív és reformpedagógiák, valamint iskolai innovációk is mind értelmezhetők volnának ebben a keretben is.

A legerőteljesebb oktatáspolitikai törekvések egyike volt az évezred első évtizedében a halmozottan hátrányos helyzetűek iskolai szegregációjának visszaszorítása. Az iskolák átszervezése, a nem megfelelő oktatási szabályozási környezet miatt pontos adatokkal alátámasztva nehéz megítélni a törekvések eredményességét, az viszont jól látható, hogy több nagyvárosban felszámolták a gettóiskolákat. Ezen sikerek hátterében a helyi oktatási szerkezet következetes átalakítása és olyan pedagógiai fejlesztési folyamatok állnak, melyekből minden társadalmi réteg profitálhatott. Az oktatáspolitikai eszközöket azonban foglalkoztatáspolitikai és szociálpolitikai eszközökkel kiegészítették.

Az iskolán belüli sikeres programoknál az Integrált Pedagógiai Rendszer (IPR) bevezetését kell kiemelnünk. Kutatási eredmények alapján a kontrollcsoport eredményeihez képest a programban részt vett hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulók teljesítményei javultak, továbbá a hátrányos helyzetűek lemaradása csökkent társaiktól. Az IPR – hez a pedagógusok kiképzését is megvalósították. A nyolcszáznál is több képzési programban közel kilencezer pedagógus vett részt.

Az Arany János Tehetséggondozó Program alapvetően gimnáziumokban foglalkozik hátrányos helyzetű kistélepedéseken élő fiatalokkal, még hozzá igen eredményesen. A programban részt vett diákok az érettségít követően több eséllyel jutnak be a felsőoktatásba.

Kifejezetten a roma fiatalok oktatását célul tűző intézmények közül kell megemlítenünk a pécsi Gandhi Gimnáziumot, mert tanulóik jelentős számban tanulnak tovább a felsőoktatásban, illetve a Kalyi Jag nemzeti-ségi szakiskolát, ahol szakmát szerezhhetnek a rászoruló halmozottan hátrányos helyzetű romák. (Györgyi – Köpatakiné 2011)

11.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

11.3.1 Összefoglalás

Az emberi társadalmakban megfigyelhető egyéni és társadalmi egyenlőtlenségek leképeződését láthatjuk az oktatási rendszerekben, az iskola világában. Az itt található oktatási egyenlőtlenségeket értelmezhetjük a bemeneteken, az iskolákhoz és oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés, az iskolai teljesítmények és az oktatási rendszerben való továbbhaladás, vagyis a folyamat, valamint a megszerzett iskolai végzettségek, azaz a kimenetek mentén. Minél nagyobb különbségeket találunk a fenti szakaszokban mérhető adatok alapján a különböző tanulói csoportok között, annál nagyobb egyenlőtlenségekről beszélünk az oktatási rendszerben.

A hazai oktatási egyenlőtlenségek alakulásának strukturális okai között a szegregációt és az erős szelekciót tartjuk számon, de nyilvánvalóan az oktatás minősége is az oki tényezők között szerepel. Az oktatási egyenlőtlenségek területei, vagy dimenziói a *települési, a nemek közötti, az intézmények és képzési programok közötti, a roma tanulókat érintő, valamint az egyéni különbségek mentén leírható egyenlőtlenségek*.

A nagyobb egyenlőtlenségek csökkentik az oktatási rendszer teljesítőképességét, nemzetközi versenyképességét, s arról tanúskodnak, hogy a rendszer minőségi problémákkal küzd. Csak a magas minőségi szolgáltatást nyújtó oktatás képes jelentős mértékben hozzájárulni a gazdasági növekedéshez és a társadalom jóllétéhez. A magas minőségi oktatást nyújtó rendszerek sajátossága, hogy egyben méltányosak is.

A méltányosság nem pusztán a társadalmi igazságosság alapelve, hanem olyan valós oktatási gyakorlat, amelyik minőségi szolgáltatásokkal csökkenti az iskolai kudarcot, erősíti az egyének és a társadalmak képességeit, biztosítja a hozzáférés egyenlőségét akár a felső középfokú oktatási szolgáltatásokhoz is. A méltányos oktatás sajátossága, hogy a benne szerzett iskolai tapasztalatok ellensúlyozzák a kedvezőtlen szociális háttér hatását, növelik mind a továbbhaladás, mind pedig a munkapiaci esélyeket.

Sajnos el kell mondanunk, hogy nemzetközi összehasonlításban – bár a 2009-es PISA vizsgálatok megállapítják a tanulói teljesítményekben való előrelépésünket a korábbi évekhez képest, a magyar oktatási rendszer minden törekvés ellenére a vizsgált OECD tagállamok körében a legkevésbé méltányos. (OECD 2012) – Ugyanakkor mostanra már azt is tudjuk, hogy a 2012-es mérésben romlottak a magyar tanulók eredményei.

11.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Mi a különbség a szelekció és a szegregáció fogalmai között?
2. Sorolja fel az oktatási egyenlőtlenségek hagyományosan vizsgált területeit, majd írjon le egy-egy a dimenziót jellemző jelenséget!
3. Hogyan lehet értelmezni az egyenlő hozzáférés, az egyenlő bánásmód és a méltányosság alapelveit?
4. A méltányosság mint jellemző oktatási gyakorlat, hogyan hat az oktatási rendszer teljesítményére? Miért?

11.3.3 Gyakorló tesztek

Igaz vagy hamis? Döntse el az alábbi állításokról!

A vallási és az etnikai hovatartozás egyenlőtlenségi dimenziók. I – **H**

Nemzetközi vizsgálatok alapján azok az oktatási rendszerek nyújtják a legjobb teljesítményeket, ahol külön oktatják a gyorsabban haladókat a lassabban haladóktól. I – **H**

Az Integrált Pedagógiai Rendszert (IPR) bevezető iskolákban a hátrányos helyzetű tanulók teljesítménye növekedett, miközben a nem hátrányos helyzetű tanulók teljesítményszintje nem változott. I – **H**

12. LECKE: MULTIKULTURÁLIS ISKOLA

12.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke fő célkitűzése a multikulturális iskola és a multikulturális nevelés jellemzőinek megismerése, a multikulturális nevelést folytató pedagógus profiljának megrajzolása. Fontos cél még a multikulturális nevelés és a multikulturális iskola mint a társadalmak fokozódó heterogenitására adható oktatási válasz bemutatása, továbbá a nevelési területen felmerülő egyéb összefüggések, problémák és fogalmak értelmezése.

12.2 MULTIKULTURÁLIS ISKOLA

12.2.1 A multikulturális nevelés fogalmi meghatározása

Amikor azt halljuk, hogy multikulturális iskola, akkor arra is gondolhatunk, hogy az adott iskolában sokféle kultúra képviselői találkoznak, vagy éppen arra, hogy az intézmény a multikulturális nevelést valósítja meg valamilyen mértékben. Az előbbi valójában a multikulturalitás azaz a társadalom sok kultúrájúságának iskolai megjelenését fejezi ki, ami nem feltétlenül jár együtt a multikulturális nevelési megközelítés alkalmazásával. Az utóbbi viszont arra utal, hogy a multikulturális iskola multikulturális nevelést folytat. Fejezetünkben ez utóbbi megközelítés szerint tárgyaljuk a multikulturális iskolát. Ez egyben azt is jelenti, hogy nem kerülhetjük meg a multikulturális nevelés fogalmi meghatározását, rövid bemutatását, egyes oktatási kérdésekkel való összefüggéseinek értelmezését.

A hazai szakirodalmak (Forray – Hegedűs 2003; Kovács 1997; Czachesz 1997; Karlovitz 2006; Torgyik 2008) fogalom meghatározásait tanulmányozva röviden elmondható, hogy a pedagógiában a multikulturális nevelést az interkulturális neveléssel gyakran azonosnak tekintik. Ugyanakkor az interkulturális nevelés fogalma Európában korábban elterjedtebb volt és azokra az oktatási (szakpolitikai és pedagógiai) törekvésekre utalt, melyek a bevándorló kisebbségek asszimilációját (beolvadását) voltak hivatva akadályozni integrációjuk (beilleszkedésüket) elősegítése mellett. A multikulturális nevelés fogalom használata eredetileg amerikai jellegzetessége a pedagógiának, s kötődik az afroamerikai polgárjogi mozgalomhoz. A hatvanas – hetvenes évektől angliai elterjedését is látjuk a fogalomnak, amit az ezredfordulót követően még az EU programok is használnak. Tartalmilag a definíciók olyan oktatáspolitikai stratégiának vagy koncepciónak, pedagógiai eszköztárnak írják le a multikulturális nevelést, ami a kisebbségi helyzetben lévő tanuló iskolai és társadalmi integrációját segíti elő. Megjelenik úgy is a fogalom, mint

olyan pedagógiai szemlélet, ami az iskolai munka egészét hatja át, segítve az integrációs szándékokat. Torgyik (2008) hangsúlyozza, hogy mára a fogalom használata kiszélesedett, hiszen nemcsak az etnikai kisebbségek integrációjáról van szó, hanem más kisebbségi csoportok iskolai, oktatási, s végül társadalmi integrációjáról. Ezért is mondhatjuk, hogy a multikulturális nevelés fontos jellemzője az inkluzivitás, azaz a befogadás. Végül, hogy mi is az a multikulturális nevelés? Az egyik legfontosabb amerikai megközelítés alapján:

„A multikulturális nevelés a nevelés azon területeként definiálható, amelynek fő célja egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, nemekhez, etnikai és kulturális csoportokhoz, szociális osztályba tartozó diákok számára. Az egyik legfontosabb célja, hogy valamennyi diákot olyan tudás, attitűdök, viszonyulások és képességek kialakításához segítse hozzá, amelyek egy plurális, demokratikus társadalom hatékony működéséhez szükségesek, s hogy a különböző csoportokból származó emberek közötti interakciók és kommunikációformák sikeresen működjenek a társadalomban és a morál terén, a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálva.” (Banks és Banks, idézi Torgyik, 2008:11)

12.2.2 A multikulturális nevelés keletkezése, irányultsága

Nyugat – Európában a multikulturális nevelés alanyait eredetileg a bevándorlók és a kasszyszerű kisebbségek képezték (Lesznyák – Czachesz 1995), míg az Egyesült Államokban az afroamerikaiak, illetve a különböző etnikai csoportok. Az előbbi esetben kulcsfontosságú volt az iskolai kudarc felszámolása, míg az utóbbiban az egyenlő oktatási esélyek biztosítása. Alább főbb történeti változásaiban mutatjuk be a multikulturális nevelést. Lesznyák Márta és Czachesz Erzsébet (1998), illetve Torgyik Judit (2008) áttekintő tanulmányaira alapozva.

Az Egyesült Államokban az afroamerikai polgárjogi mozgalmak kiényszerítették az etnikai tartalmak beillesztését az iskolai tananyagba. Ezzel egy időben a felsőoktatásban egyre nagyobb jelentősége és elterjedtsége lett az afroamerikaiakról szóló kurzusoknak (black studies). A multikulturális nevelés fejlődésének első szakasza így az **etnikai tanulmányokra** (ethnic studies) alapozódott. A második szakaszban az oktatási szakértők, pedagógusok felismerték, hogy az etnikai tartalmak tananyagba és a tantervekbe való beépítése nem elegendő, szükség van átfogó oktatási reformokra. Nem elég önmagában az etnikai kisebbségek igényeinek kielégítése, hanem el kell érni a különböző etnikai kisebbségekhez, rasszokhoz való demokratikus viszonyulást a többségi tanulók körében is. A **multietnikus oktatás** ezt célozta, miközben köz- és felsőoktatásban az egyenlő esélyek biztosítására szisztematikus reformok

kezdődtek. A harmadik szakaszban újabb társadalmi csoportok, a fogyatékosok és a nők is a figyelem középpontjába kerültek. Új eredmények születtek, törvényt fogadtak el a fogyatékos gyerekek oktatásáról – 1975 –, nőkről szóló kurzusok, női programok (women's studies) indultak el az egyetemeken, főiskolákon. A multikulturális nevelés elméletei tudományközi területekre vezettek, melyeket több tudományterület is vizsgált, így a multikulturális nevelés maga is *interdiszciplináris*sá vált. A negyedik korszakban – jelenünkben is – a *kutatási irányvonalak továbbfejlődéséről* beszélhetünk, de arról is, hogy a korábbi tudományos kérdések, oktatáspolitikai célkitűzések és pedagógiai programok továbbra is jelen vannak és fejlődnek. (Torgyik 2008)

Nagy-Britanniában a multikulturális nevelés első szakaszában a bevándorlók gyerekeinek iskolai kudarcaira keresték a megoldásokat a tanárok. Az egyéni útkeresések végül a multikulturális nevelés kialakulását, megerősödését hozták a '60-as évektől a '80-as évekig. A kiindulópont az volt, hogy mivel a gyerekek kultúráját nem értékelik, ez szegényes énképhez és ezen keresztül teljesítményromláshoz vezet, ezért szükséges a különböző kultúrák egyenértékűségének elismerése és elfogadása. A legfontosabb törekvés az lett, hogy pozitív megerősítő tartalmak kerüljenek be a tananyagokba és a tantervekbe. A második szakaszban (a '70-'80-as évek fordulóján) a multikulturális nevelés kritikájaként jelentkezett az antirasszista nevelés, amelyik szerint az előbbi – akaratlanul is – a kisebbségi csoportok problémásságát állította a középpontba és a többségi intézmények rasszizmusáról elterelte a figyelmet, valamint egyoldalú kulturális orientációja a szociális problémák elhanyagolásához vezetett. További kritika, hogy az egyéni szintű előítéletek csökkentésének célja nem válthatja ki az intézményes diszkrimináció és társadalmi rasszizmus elleni fellépést. Az antirasszista nevelés célul tűzte ki a tanári viselkedés, a tanítási és értékelési módszerek, az iskolai kultúra megváltoztatását. A multikulturális nevelés képviselői a kritikák jegyében fejlesztették elméletüket és gyakorlatukat. A '90-es évekre a két irányzat összekapcsolódásáról is beszélhetünk, bár az antirasszista nevelés több képviselője szerint alapvető filozófiai különbségek miatt ez nem lehetséges. (Lesznyák – Czachesz 1998)

Összességében elmondható, hogy az amerikai multikulturális nevelés – képviselőit tekintve is – egységesebb, ugyanakkor szélesebb problématerületeket átfogó, pedagógiai részterületként komplexebb, tudományként és gyakorlatként kevésbé ideologikus, továbbá érzékenyebb a szociális problémák és a nemi diszkriminációval szembeni fellépés terén. Az Egyesült Államokban fejlődő multikulturális nevelés meghatározó hatással van a világ más országaiban megfigyelhető multikulturális nevelésre. A következő alfejezetben megnézzük, hogy mik lehetnek ennek a

komplex pedagógiai részterületnek a relatíve elkülöníthető önálló vizsgálati és gyakorlati alkalmazási területei, vagyis dimenziói.

12.2.3 A multikulturális nevelés dimenziói

Banks (1993) a késő '60-as évektől tartó mintegy negyedszázados kutatás, megfigyelés és terepmunka után alkotta meg azokat a dimenziókat, melyek relatíve önállóan vizsgálhatók a multikulturális nevelés területén. A multikulturális nevelés dimenzióinak leírásában kiemeli a kisebbségi és az etnikai csoporttényezők vizsgálatának szempontját a rendelkezésre álló rengeteg kutatási adat és elemzés miatt, de hangsúlyozza, hogy nem hagyhatók figyelmen kívül a nemi, a társadalmi osztály és a speciális nevelési igényű csoportok tényezői sem.

Torgyik (2008) összefoglaló tanulmányában átfogóan mutatja be a Banks - féle dimenziók lényeges jellemzőit. Lentebb a szerző összefoglalását követjük.

A **tartalmi integráció** dimenziója azt jeleníti meg, ahogyan a pedagógus adatokat, ismereteket, példákat közvetít a különböző társadalmi – kulturális csoportokról, hogy szaktárgya elméleteit, törvényszerűségeit és a meghatározó összefüggéseket eltérő szempontok szerinti megvilágításban is alátámassza. Fontos kérdés, hogy az etnikai csoportokról, vallásokról, rasszokról, nemekről, kisebbségekről és társadalmi csoportokról mi kerül be a tananyagba, ezek hogyan integrálódnak a tantervbe. Lényeges, hogy a tanterv és a tananyag multikulturális szempontú átalakítása az ország össznépszerűségét reprezentálja.

A **tudáskonstrukció** dimenziója a tudásterületeken azonosítható kulturális előfeltevések vizsgálatával kapcsolatos kutatási eredményeket veszi számba. Ezek alapján megállapítható, illetve megismerhető, hogy a földrajzi, etnikai, kulturális és társadalmi háttérhelyzet hogyan befolyásolja a tudásalkotás – pontosabb szakkifejezéssel a tudáskonstrukálás, folyamatát. Osztálytermi viszonylatban az lesz a lényeges, hogy a pedagógus hogyan segíti a különböző etnikai és kulturális háttérű tanulók megértési, feldolgozási tevékenységeit, azaz tudáskonstrukciós folyamataikat. – Amennyiben tudása van a tudáskonstrukciós folyamatok csoportra jellemző sajátosságairól, eredményesebben járulhat hozzá a tanulók iskolai sikerességéhez.

Az **előítéletek csökkentése** dimenzióban a fő kérdés, hogy hogyan lehet csökkenteni a tanulók és a tanárok előítéleteit a különböző etnikai csoportokra, rasszokra, nemekre, szegényekre, más vallásúakra, különböző képességűekre vonatkozóan. Pozitív megfogalmazásban a cél a demokratikus értékek és attitűdök kifejlesztése a szereplőkben. A multikulturális nevelési tapasztalatok azt igazolják, hogy kiváltképp két fő taní-

tási – tanulási stratégia alkalmas erre, a kooperatív tanulás és a projekt módszer.

Az **esélyegyenlőség pedagógiája** dimenzió valójában a méltányos pedagógia megjelenése. Arról van szó, hogy hogyan lehet növelni a többségi teljesítményektől elmaradó, különböző etnikai háttérű, eltérő kulturális és alacsony társadalmi státuszú csoportokból érkező tanulmányi eredményességét. A multikulturális nevelés hangsúlyozza a kisebbségi csoportok oktatási esélyegyenlőségét és az ezekből érkező diákok tanulmányi teljesítményének javítását.

Az **iskola kultúrája és szervezete** dimenzió kiemeli az iskolai kultúra és szervezet újragondolásának és újraépítésének fontosságát. – A pedagógusokkal és a multikulturális iskolával foglalkozó alfejezetekben foglalkozunk e dimenzió lényeges aspektusaival.

12.2.4 Multikulturális nevelés és oktatási szükségletek

Természetesen az alfejezetben a multikulturális nevelés és az oktatási szükségletek viszonyrendszerének teljességét nem lehetséges feltárni a terjedelmi korlátok miatt. Így itt mindösszesen a fokozódó társadalmi heterogenitásra adható oktatási válaszra fókuszálunk, míg azt csak megemlítjük, hogy már az ún. Delors – jelentés is, mely az oktatás helyzetéről és az előtte álló kihívásokról szól és mintegy 10 évnyi kutatás után látott napvilágot 1997-ben az UNESCO megbízásából, lényegében megerősíti a multikulturális nevelést mint lehetséges oktatási választ a társadalmi-gazdasági problémákra, a kirekesztésre és a szegénységre. (Lsd. bővebben: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00010/1997-11-ta-Majzik-Oktatas.html>)

Halász Gábor (2008) szerint az oktatást világszerte és hazánkban is olyan változások jellemzik, amik a jövőben is elkerülhetetlenül jelen lévő társadalmi – gazdasági kihívásokkal függenek össze. Ezek az oktatási változások a demográfiai változásokhoz való alkalmazkodásban, a fokozódó társadalmi heterogenitásra adott válaszokban, az eredményes tanulás és a kompetenciafejlesztés szükségességében, a növekvő komplexitás kezelésében és a tanárok, mint humánerőforrások fejlesztésében érhetők tetten. – Nem nehéz belátni, hogy a multikulturális nevelés felfogható olyan pedagógiai eszköztárnak, amelyik segít a változásokhoz való sikeres alkalmazkodásban. Különösképpen jelentős ez a szerep a fokozódó társadalmi heterogenitásra adott válaszok tekintetében.

Magyarországon az egyik legnagyobb oktatási kihívást jelentő feladat a roma tanulók integrációja, ami feltételezi az iskolák nevelési-oktatási munkájának változását, megújulását. Vannak olyan intézmények, melyek sikeresek a roma tanulók oktatásában, annak köszönhetően, hogy pedagógiai módszereiket a nagyfokú heterogenitással jelle-

mezhető tanulócsoporthoz igazították. Ezek az intézmények innovatívak, s az itt dolgozó pedagógusok szakmai feladatuknak tekintik a tanulási nehézségek vagy a magatartási problémák megértését és megoldását. (Halász 2008)

Ugyancsak ezt a szakmai feladatvállalást látjuk, ha az Integrációs Pedagógiai Rendszert (IPR) bevezető innovatív iskolák körében végzett – Kézdi Gábor és Surányi Éva által publikált – hatásvizsgálatot nézzük. A szerzők szerint ezek az intézmények sikeresebbek voltak, mint a hasonló jellemzőkkel bíró, ámde az IPR-t nem bevezető kontroll iskolák. Az integrációs programban résztvevő iskolákban csökkentek az etnikai előítéletek, javultak a tanulók olvasáskészségei és továbbtanulási esélyei, valamint önértékelésükre is pozitív hatással volt a program. A kutatók hangsúlyozták, hogy a sikerek hátterében több egymással összefüggő mechanizmus állhat, és ezek közül az integrációt, továbbá a személyközpontú, tanulói autonómiát megerősítő pedagógiát emelik ki. (Kézdi – Surányi 2008) – Fontos azt látnunk, hogy az IPR elemei között szerepelnek a multikulturális tartalmak – interkulturális nevelési szemlélet –, a projekt módszer és a kooperatív tanulás, ami meghatározó tanítási stratégiája a multikulturális nevelésnek. Vagyis már a fentiekből érzékelhetően sem áll távol egymástól a multikulturális nevelés és a személyközpontú, tanulói autonómiát megerősítő pedagógiai gyakorlat.

12.2.5 A multikulturális iskola sajátosságai

Banks (1999) a multikulturális iskolák fontos jellemzőiként írja le a következőket:

- az iskolavezetésnek és a tanároknak magas elvárásai és pozitív attitűdjei vannak a diákok irányában, továbbá pozitívan, törődően és támogatóan reagálnak rájuk,
- a formalizált tanterv reflektál a tapasztalatokra, kultúrákra, és az etnikai és kulturális csoportok sokféle nézőpontjára, akár csak a nemekére,
- a tanárok tanítási stílusa illeszkedik a tanulók tanulási, kulturális és motivációs stílusához,
- a tanárok tisztelik a tanulók anyanyelvét és dialektusát,
- az iskolában alkalmazott tananyagok bemutatják az eseményeket, helyzeteket, fogalmakat a különböző rasszok, etnikai és kulturális csoportok nézőpontjából,
- az iskolában alkalmazott értékelési és tesztelési eljárások kulturálisan érzékenyek és azt eredményezik, hogy arányosan jelennek meg a színes bőrű diákok a tehetségesek osztályaiban,

- az iskolai kultúra és a rejtett tanterv tükrözi a kulturális és etnikai sokszínűséget,
- az iskolai tanácsadóknak magas elvárásaik vannak az eltérő rasszokból, etnikai és nyelvi csoportokból származó diákokkal szemben és segítik őket, hogy pozitív karrier célokat fogalmazzanak meg és realizáljanak.

Mint láthatjuk a multikulturális nevelés minden dimenziójával kapcsolatban vannak a felsorolt jellemzők. Torgyik (2008) hangsúlyozza, hogy az iskola akkor lesz multikulturális, ha kulturálisan és szociálisan elfogadó légkört teremt, tekintettel van az intézményhasználók heterogenitására és egységesen – minden dolgozóra érvényesen – kultúraérzékeny szemlélettel rendelkezik. A multikulturális iskola figyelemmel van tehát a fiúk és lányok, a különböző társadalmi rétegekből érkező, különböző vallású, eltérő családi és vagyoni helyzetű, különböző képességű, eltérő etnikai háttérű, továbbá a nyelvi különbségeket mutató gyerekek sajátos és közös szükségleteire és igényeire.

A multikulturális iskola további kulturális sajátossága, hogy materiális kultúrája (iskolaépület, terek és tantermek, berendezések, udvar) tisztaságot, barátságosságot mutat, a díszítő elemek, a falújságok, plakátok, képek és a diákok munkái tükrözik az iskola kulturális és etnikai sokszínűségét. Ezt a sokszínűséget megjelenítheti a tantestület is, hiszen fontos a kisebbségi tanárok foglalkoztatása, alapvetően a példaadás és a szülőkkal való kapcsolattartás miatt. (Utóbbi főként kommunikációs, nyelvi nehézségek esetén kiemelt jelentőségű.) Kulcsfontosságú kulturális sajátossága a multikulturális iskolának a szülők bevonása az iskola tevékenységeibe, illetve a jó kapcsolatok fenntartása a helyi kulturális, etnikai és vallási közösségekkel. (Lesznyák – Czachesz 1998)

12.2.6 Multikulturális nevelést folytató pedagógus

A multikulturális nevelésben, mint egyébként az intézményes nevelésben általában, kulcsszereplő a pedagógus. Az intézményes nevelésben a legfontosabb dolgok a tanár-diák interakciókban történnek, melyek fő színtere az osztályterem. A multikulturális nevelés céljai között oktatáspolitikai szinten szerepel a kisebbségi kultúra megőrzése, az asszimiláció elkerülése és a társadalmi integráció elősegítése. Ez azt feltételezi, hogy a kisebbségi kultúra és a társadalmi integráció egyaránt értékek a multikulturális nevelést folytató pedagógus számára. Azonban közvetlen pedagógiai célja egyrészt a több kultúrára épülő személyiségfejlesztés lehet, mellyel a diákok előnyként élhetik meg az eltérő kulturális háttérrel. (Kozma 1995) Másrészt viszont a korábbi alfejezetekben bemutatott multikulturális nevelési és multikulturális iskolai céloknak és sajátosságoknak

megfelelően végzi személyiségfejlesztő, oktató munkáját. Vagyis kulturálisan és szociálisan érzékeny szemlélettel, méltányos pedagógiai tevékenységeket folytat. A következőkben a teljesség igénye nélkül megnézzük, hogy, mikor, milyen feltételek mentén folytathat multikulturális nevelést a pedagógus.

Alapvető jellemző, hogy a multikulturális nevelést folytató pedagógus nem rasszista, továbbá képes legyőzni előítéleteit, előfeltételezéseit a különböző más és saját (etnikai, kulturális, szociális, vallási, nyelvi, nemi stb.) csoportokból érkező emberekkel, gyerekekkel szemben. Képes önnevelésre, tudja irányítani kapcsolatait és saját viselkedését a multikulturális nevelési céloknak megfelelően. Kritikus saját tevékenységével szemben. Elkötelezett a gyermekcentrikus pedagógia megteremtése iránt. (Torgyik 2008) Tanítási módszereit és értékelési tevékenységét nem jellemzi a „beskatulyázás”, de más módon sem diszkriminál. Ebbe a sokszor nem tudatos diszkrimináció kivédése is beletartozik. Vagyis a nem diszkrimináló pedagógusok a kisebbségi csoportokból származó gyerekekre is ugyanannyi figyelmet fordítanak, velük is ugyanannyit kommunikálnak, nem büntetik többször és nem dicsérik kevesebbszer őket. Mindezt úgy érik el, hogy tudatosan reflektálnak, azaz folyamatosan reagálnak és észrevételeket tesznek saját viselkedésükre, ami egyben a tanári reflektivitás (tudatos odafigyelés, elemzés, fejlesztés a szakmai személyiségre) lényege. Jellemzően jól ismert és alkalmazott tanítási módszerük a kooperatív tanulás, ami eredendően a multikulturális nevelés kihívásaira adott módszertani válaszként jelentkezett, majd a szociális kompetenciafejlesztés széles körben elterjedt stratégiájává vált. Ugyanakkor a multikulturális nevelésben máig megmaradt az etnikai előítéletek csökkentésének fontos eszközeinek. (Lesznyák – Czachesz 1998)

Mindezek azt jelentik, hogy a multikulturális nevelést folytató pedagógus elkötelezett a kisebbségi csoportok kultúrájának megőrzése és sikeres társadalmi integrációjuk elősegítése mellett, méltányos pedagógiával a különböző háttérű tanulók iskolai sikerességének hatékony támogatása iránt, továbbá saját szakmaiságának és személyiségének folyamatos reflektív fejlesztésében.

12.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

12.3.1 Összefoglalás

Leckénkben a multikulturális iskolával foglalkoztunk. Két közelebbi okunk is volt arra, hogy miért kapott kiemelészt ez a témakör. Az egyik, hogy az iskola eredményessége a tanulói teljesítményeken keresztül határozható meg, s minden „pedagógiai eszköztár” amivel növelni lehet a tanulói teljesítményeket, számításba jön, amikor eredményes iskoláról,

hatékony pedagógiáról és pedagógusról beszélünk. A másik, hogy ha az iskola mindenkié – ahogyan ezt a demokratikus társadalmakban a közoktatásról szokták mondani – optimális lenne, ha ezt a diákok és a szülők is így éreznék az adott iskolában függetlenül társadalmi helyzetüktől, csoport hovatartozásuktól. Ráadásul, ha az iskola társadalma integrált, akkor az iskola társadalmi integrációs funkciója is erősebb. A multikulturális iskola mindkét szempontból fontos tehát.

A multikulturális iskola legfontosabb sajátossága, hogy multikulturális nevelést folytat és lényegében a multikulturális nevelés szemlélete hatja át egész működését. A leckében ezért kiemelten kezeltük a multikulturális nevelés fogalmi és tartalmi bemutatását, majd erre építve tárgyaltuk a multikulturális iskola és a multikulturális nevelést folytató pedagógus jellemzőit. Kulcsfogalmaink voltak: kisebbségi kultúra, kulturálisan és szociálisan érzékeny gyermekcentrikus pedagógia, iskolai és társadalmi integráció, előítéletek csökkentése, kooperatív tanulás, méltányos pedagógia, szakmai önfejlesztés, reflektivitás.

12.3.2 Önellenző kérdések

1. Hogyan határozná meg a multikulturális nevelés fogalmát?
2. Milyen dimenziókkal jellemezhető a multikulturális nevelés?
3. Emelje ki és mutassa be a multikulturális iskola Ön szerint legfontosabb sajátosságait! Miért tartja fontosnak ezeket?
4. Emelje ki és mutassa be a multikulturális nevelést folytató pedagógus legfontosabb jellemzőit!

12.3.3 Gyakorló tesztek

Igaz vagy hamis? Döntse el az alábbi állításokról!

A méltányos pedagógia az a pedagógiai gyakorlat, amit a különböző (etnikai, kulturális, alacsony szociális státuszú, sajátos nevelési igényű) háttérrel jellemezhető tanulók iskolai teljesítményeinek növelése érdekében, alapvetően az iskolai sikeresség hatékony támogatásának céljával alkalmaznak megfelelő szemlélet, eszközök és módszerek alkalmazásával. **I – H**

A multikulturális nevelés magába foglalja a nemzetiségi oktatás kérdéseit is. **I – H**

A multikulturális iskolában a kulturálisan és szociálisan elfogadó légkör csak a tanárok és diákok, tanárok és tanárok, diákok és diákok viszonylataiban követelmény. **I – H**

13. ÖSSZEFOGLALÁS

13.1 TARTALMI ÖSSZEFOGLALÁS

Az Iskola a társadalomban – az iskola társadalma című kurzus tananyaga szerkesztésében és tartalmában igazodik a megfogalmazott célkitűzésekhez, hiszen a pedagógiai, pedagógiatörténeti és nevelésszociológiai klasszikus ismeretek mellett, az iskolázás társadalmi összefüggéseinek tárgyalása, továbbá a neveléstudományi kutatások eredményeinek megismerése valóban hozzájárulhat az oktatás és társadalom egymáshoz kapcsolódó kérdései iránti érdeklődés és érzékenység felkeltéséhez, fokozásához.

A tananyag három modulra tagolódik. Az első modul *A nevelés és oktatás alapjai* címmel szerepel és valóban egy diszciplinárisan is komplex alapozást kínál. A másodiktól a hatodik leckéig tartó részben általános pedagógiai, nevelésszociológiai, tantervelméleti, nevelésszociológiai és iskolaszervezettani, valamint iskolaeredményességi és iskolafejlesztési megközelítések mentén tárgyaltuk az „alapokat.” Megismertük a pedagógia elméleti alapjait, a pedagógia és a neveléstudomány alapfogalmait, rész tudományainak rendszerét, továbbá elhelyeztük mindkettőt a társadalomtudományok között. Megismertük egy kissé a társadalomnak, de leginkább magának az oktatási rendszernek a mibenlétét, az oktatás és az oktatási intézmények funkcióit, értelmeztük a funkcionális kapcsolatokat. Bemutattuk a köznevelés rendszerét, a deklarált funkciókat, a főbb dokumentumokat, a tanterv funkcióját, jellegzetességeit, továbbá kitértünk a tanárképzés néhány sajátosságára is. Tárgyaltuk a szervezetek témakörét, kiemeltük az iskola mint szervezet sajátosságait, a vezetés kérdéseit, a jó iskolai légkör fontosságát. Megtutdtuk azt, hogy a pedagógusok is segíthetik a jó légkör kialakulását, ami pedig visszahat lelki egészségük és teljesítőkéességük megőrzésére. Az iskolaeredményességi és iskolafejlesztési kutatások rámutattak arra, hogy a tanulás fejlesztése érdekében tevékenykedő, fejlődésre képes iskolai szervezet a letéteményese az eredményes iskolának, melyben kiemelten fontos a tanár tanulásirányítási, tanulástámogató és tanulásszervezési tevékenysége.

A második modul, az *Iskolák térben és időben*, neveléstörténeti alapozottságú leckéiben feltáruznak a neveléstörténet fontos állomásai a nevelés kezdeteitől a XIX. századig. Megismertük, hogy az egyes neveléstörténeti korszakokban az adott társadalmak hogyan viszonyultak a gyermekek neveléséhez, milyen célokat fogalmaztak meg, és milyen elvárások jelentek meg az iskolázásban. Kirajzolódott, hogy hogyan rea-

gált a korabeli oktatás az adott térben és időben a társadalmi, gazdasági és politikai változásokra, továbbá folyamatában és összefüggéseiben érzékeltettük a nevelés és oktatás tartalmi változásait. Bemutattuk a modulban a reformpedagógia törekvéseit és jellegzetességét, azt, ahogyan szakított a korábbi iskolák tananyag-központúságával, az egydimenziós értelemfejlesztéssel, és ahogyan a sokoldalú képességfejlesztést állítja a középpontba. Kiemeltük, hogy a reformpedagógia olyan fontos szükségletek és igények kielégítésére vállalkozott, ami túlmutat az alapításkor megjelenő társadalmi-gazdasági igényeken, és mélyebb pedagógiai, didaktikai, módszertani elemei miatt vált hosszú távon életképessé. A reformpedagógia fontosságát láthattuk az alternatív pedagógiai koncepciók tárgyalásánál is, hiszen pedagógiájuk a reformpedagógiákban gyökerezik. Igaz, nem követnek konzekvensen egy-egy irányzatot, hanem szabadon alakítják ki a tömegoktatástól eltérő oktatási-nevelési gyakorlatukat. Az alternatív iskolák nem azt mutatják meg, hogy milyennek kell a közoktatásnak lenni, sokkal inkább arra mutatnak példákat, hogy milyen sokféle lehet egy iskola, továbbá lehetőséget teremtenek arra, hogy mindenki megtalálja a számára legmegfelelőbb iskolatípust.

A harmadik modul, mely az *Iskola társadalma* címet kapta, klasszikus nevelésszociológiai, továbbá az oktatás eredményességével foglalkozó neveléstudományi kutatásokra, valamint a multikulturális nevelés, mint pedagógiai terület interdiszciplináris kutatásaira és nevelésméletére épült. Az ebben szereplő leckékben láthattuk a család és iskola viszonyrendszerét, a szocioökonómiai státusz tanulási eredményességre gyakorolt hatását, de azt is, hogy az alacsonyabb társadalmi pozíciójú családból származó, hátrányos helyzetű gyermek gyengébb tanulmányi teljesítménye, iskolai sikertelensége nem megváltoztathatatlan következménye társadalmi helyzetének. Az iskola eredményességével foglalkozó kutatások rámutattak arra, hogy az eredményes iskola feltételezi a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének és iskolai sikerességének növelését, amiben kulcsszereplő a pedagógus, aki szakmai kompetenciáinak működtetésével képes a tanulói teljesítmények fokozására, függetlenül a tanuló társadalmi-gazdasági és kulturális háttérétől. Az oktatási rendszer szintjén megállapítást nyert, hogy az oktatás méltányossága nem pusztán a társadalmi igazságosság alapelve, hanem olyan valós oktatási gyakorlat, amelyik minőségi szolgáltatásokkal csökkenti az iskolai kudarcot, erősíti az egyének és a társadalmak képességeit, biztosítja a hozzáférés egyenlőségét akár a felső középfokú oktatási szolgáltatásokhoz is. A méltányos oktatás sajátossága, hogy a benne szerzett iskolai tapasztalatok ellensúlyozzák a kedvezőtlen szociális háttér hatását, növelik mind a továbbhaladás, mind pedig a munkapiaci esélyeket. Utolsó leckénkben a multikulturális nevelést és a multikulturális iskolát mutat-

tuk be. A multikulturális nevelést itt úgyis értelmeztük, mint olyan pedagógiai eszköztárat, amivel a különböző háttérű tanulók iskola teljesítménye növelhető, valamint úgyis, mint olyan pedagógiát, ami a társadalmak növekvő heterogenitására adhat releváns oktatási választ.

Meggyőződésünk szerint a modulok és leckék tanulása révén olyan tudástartalmak birtokába juthatnak a kurzus résztvevői, melyek erősítik tanári kompetenciáikat.

14. KIEGÉSZÍTÉSEK (AZ EGÉSZ FÉLÉVHEZ)

14.1 IRODALOMJEGYZÉK

14.1.1 Hivatkozások (Számozásos módszer)

Könyv

- 110/2012. (VI.4) kormányrendelet a nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. In: Magyar Közlöny 2011/162.
- ANDOR Mihály – LISKÓ Ilona: *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest, Iskolakultúra, 2000.
- ANDORKA Rudolf: *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó, 1997.
- BALLÉR Endre: A tanterv. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, 193-218. o.
- BALLÉR Endre: *Tantervelméletek Magyarországon a 19-20. században*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet Kiadó, 1996.
- BANKS, James A.: *An Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Boston, Allyn and Bacon, 1999.
- BANKS, James A.: *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice*. Review of Research in Education, Vol. 19., 1993. 3-49.o.
- BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván: *Pedagógiai lexikon*. Budapest, Keraban Kiadó, 1997.
- BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Egy differenciális tanításelmélet vázlata. Budapest, Okker Kiadó, 2000.
- BENDE Katalin Judit: Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai arculatának változásai az elmúlt tizenhét évben. In: Falus Iván (szerk.): *Miért jó egy alternatív iskola? Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata*. Budapest, Gondolat, 2006.
- BOGNÁR Mária: Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 2004. 1. sz.
- BOLAM, Ray: Leadership and Management in School Improvement. In: J.C. Lee – M. Williams (Eds.): *School Improvement: International Perspectives*. New York, Nova Science Publishers, Inc., 2006. 21-34.o.

- BREZSNYÁNSZKY László – BUDA Mariann (szerk.): *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadó, 2001.
- CZACHESZ Erzsébet: Multikulturális nevelés (szócikk). In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon. II. kötet*. Budapest, Keraban Könyvkiadó, 1997. 499-500.o.
- CZIKE Bernadett (szerk.): *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 1996.
- CS. CZACHESZ Erzsébet – RADÓ Péter: Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2003. 349–376.o.
- DIETRICH, Theo: A pedagógiai gondolkodás és a neveléstudomány sajátosságai. In: Brezsnýánszky László – Buda Mariann (szerk.): *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen: Debreceni Egyetem, 2001.
- FALUS Iván – SZIVÁK Judit: *Didaktika*. Budapest, Comenius Oktató és Kiadó Bt., 2004.
- FALUS Iván – SZIVÁK Judit: *Didaktika*. Pécs, Comenius Bt., 1997.
- FALUS Iván (szerk.): *Miért jó egy alternatív iskola?* Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata. Budapest, Gondolat, 2006.
- FINÁCZY Ernő: *Az újkori nevelés története (1600-1800)*. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Ny., 1927.
- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest, Oktatóskutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, 2003.
- GAZSÓ Ferenc – LAKI László: *Fiatalok az újkapitalizmusban*. Budapest, Napvilág Kiadó, 2004.
- GAZSÓ Ferenc: *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1976.
- GIDDENS, Anthony: *Szociológia*. Budapest, Osiris Kiadó, 2003.
- GYÖRGYI Zoltán – KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária: Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest, Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2011. 363-395.o.
- HALÁSZ Gábor: A jelen és jövő iskolája – közoktatás Magyarországon és Európában. In: Benedek András – Hungler Diána (szerk.): *Az oktatás közügy* (a VII. Nevelésügyi Kongresszus programja). Budapest, Művészetek Palotája – Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, 2008. 17-34.o.

- HALÁSZ Gábor: *Az oktatási rendszer*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2001.
- HAVAS Gábor – KEMÉNY István – LISKÓ Ilona: *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Társadalom és oktatás sorozat, 2002.
- HAVAS Gábor – LISKÓ Ilona: *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, 2005.
- HOPKINS, David – REYNOLDS, David: The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 4. *Educational Effectiveness and Improvement: Developing New Theories and Methods*. 2001. 459-475.o.
- HOPKINS, David: *School Improvement for Real*. Routledge/Falmer, London, 2001.
- HUNYADY Györgyné – M. NÁDASI Mária: *Pedagógiai tervezés*. Pécs, Comenius Bt., 2000.
- KAPOSI József: A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011-2013). In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2013/9-10. sz. 14-37. o.
- KARLOVITZ János Tibor: Szükségesek-e taneszközök a multikulturális neveléshez? In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása. IV. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. Debrecen, DE, 2006. 194-203.o.
- KELLER Judit – MÁRTONFI György: Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2006. 377-411.o.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor: Általános iskolai szegregáció. – Okok és következmények. In: Kertesi Gábor: *A társadalom peremén. – Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest, Osiris Kiadó, 2005. 313–376.o.
- KÉZDI Gábor – SURÁNYI Éva: *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai*. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007. Kutatási összefoglaló. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008.
- KISS Éva: *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról*. Pápa, VE TK Pedagógiai Kutatóintézete, 2002a.
- KISS Éva: *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia iskolái*. Pápa, Veszprémi Egyetem Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program Országos Központja, 2002b.

- KLEIN Sándor – SOPONYAI Dóra: *A tanulás szabadsága Magyarországon. Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak.* Budapest, EDGE 2000 Kiadó, 2011.
- KORMOS József: *Nevelésfilozófia.* Egyetemi jegyzet. Budapest, PPKE, 2012.
- KOTSCHY Beáta (szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei.* Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2011.
- KOVÁCS Sándor: Interkulturális oktatás-nevelés (szócikk). In: In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon. II. kötet.* Budapest, Keraban Könyvkiadó, 1997. 57.o.
- KOZMA Béla: *Pedagógia I.* Pécs, Comenius Bt., 1996.
- KOZMA Tamás: *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai.* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 2006.
- KOZMA Tamás: *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.
- KOZMA Tamás: Etnocentrizmus. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Értékátadás és konfliktusok a pedagógiában.* Pécs, JPTE, 1995.
- KOZMA Tamás: *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei.* Korszerű Nevelés Sorozat. Budapest, Tankönyvkiadó, 1975.
- KRON, Friedrich, W.: *Pedagógia.* Budapest, Osiris, 2003.
- KRÜGER, Heinz-Hermann – GRUNERT, Cathleen (szerk.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft.* Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, 2006.
- LANNERT Judit: Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2006a. 17-42.o.
- LANNERT Judit: Eredményesség az általános iskolában. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2006b. 43-63.o.
- LESZNYÁK Márta – CZACHESZ Erzsébet: Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. In: Czachesz Erzsébet: *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára.* Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió, 1998. 7-18.o.
- MCCMAHON, Agnes: School Culture and Professional Learning Community: Some Implications for School Improvement. In: J.C. Lee – M. Williams (Eds.): *School Improvement: International Perspectives.* New York, Nova Science Publishers, Inc., 2006. 35-48.o.
- MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Budapest, Osiris, 2002.

- MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Budapest, Osiris, 2005.
- MIALARET, Gaston: *Az oktatástudományok*. Budapest, Keraban Kiadó, 1993.
- MOGYORÓSI Zsolt: A hátrányos helyzet öröksége. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A közoktatás méltányossági problémái és a tanárképzés*. Eger, EKF Líceum Kiadó, 2009. 7-39. o.
- NAGY Sándor: *Az oktatás folyamata és módszerei*. Mogyoród, Volos Kiadó, 1997.
- NAHALKA István: Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003. 38-56.o.
- NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Budapest, Gondolat Kiadó, 2004.
- NÉMETH András – SKIERA, Ehrenhardt: *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003.
- NÉMETH András: *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996.
- NEUWIRTH Gábor: *A középiskola néhány mutatója 2005*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2006.
- OLÁH János: A nevelés és a nevelési folyamat. In: Dombi Alice – Oláh János – Varga István (szerk.): *A nevelélmélet alapkérdései*. Gyula, APC Stúdió, 2004.
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996.
- PUKÁNSZKY Béla: *A gyermekkor története*. Budapest, Műszaki Kiadó, 2001.
- STEIN, Margit: *Allgemeine Pädagogik*. München/Basel, Ernst Reinhardt Verlag, 2009.
- SZABÓ László Tamás: *A "rejtett tanterv"*. Budapest, Oktatókutató Intézet, 1985.
- SZEKSZÁRDI Júlia: Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2006. 279-312.o.
- TORGYIK Judit: Multikulturális nevelés, interkulturális tartalmak. In: Torgyik Judit (szerk.): *Multikulturális tartalmak a pedagógiában*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008. 9-24.o.
- TÖRÖK Balázs – SZEKSZÁRDI Júlia – MAYER József: Az iskolák belső világa. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.):

Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2011. 273-294.o.

WESZELY Ödön: *Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban.* Budapest, Révai Kiadás, 1905.

WINKLER Márta: *Kinek kaloda, kinek fészek.* Budapest, EDGE 2000 Kiadó, 2001.

ZSOLNAI József: *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia.* Budapest, Tárogató, 1995.

Elektronikus dokumentumok / források

BREZSNYÁNSZKY László: Alternatívok és alternatívák. Az alternatív iskolák értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle* 2004/6. [elektronikus dokumentum][2010. augusztus 3.] <URL:

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Breznysanszky-Alternativok.html>>

FARKAS János: *A társadalmelemzés alapjai.* Szervezetek c. fejezet. Budapest, BME, 2003. [elektronikus dokumentum][2014.február 20.]<URL: <http://www.rezler-foundation.hu/bme/>>

KOVÁCS László: *NIIFP hálózati multimédia pilot projekt.* Budapest, SZTAKI, 2008. [elektronikus dokumentum][2010.február 1.]<URL: <http://www.sztaki.hu>>

MAGYAR István – SÁNDOR József – Dr. GAÁL Gabriella – MOGYORÓSI Zsolt: *Az iskolai nevelés alapjai.* Eger, EKF, 2008 [elektronikus dokumentum][2014.február1.]<URL:

<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/nevtarsal/index.html>>

MAJZIK Lászlóné: *Oktatás – rejtett kincs – Delors-jelentés a XXI. századi oktatásról.* Budapest, Új Pedagógiai Szemle, 1997. 11. sz. [elektronikus dokumentum][2014.május 10.]<URL:

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00010/1997-11-ta-Majzik-Oktatas.html>>

NAGY Mária – KELLER Magdolna – MOGYORÓSI Zsolt – TÓTH Tibor: *A nevelés társadalmi alapjai.* Eger, EKF, 2008 [elektronikus dokumentum][2014.február1.]<URL:

<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/nevtars/index.html>>

OECD: *Equity and Quality in Education – Supporting Disadvantaged Students and Schools.* OECD, 2012. [elektronikus dokumentum][2014.május 10.]<URL:

<http://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>>

14.2 MÉDIAELEMÉK ÖSSZESÍTÉSE

14.2.1 Ábrajegyzék (generálható)

1. ábra:	A tananyag felépítése	14
2. ábra:	A pedagógia értelmezése.....	19
3. ábra:	A pedagógia tudományterületei.....	22
4. ábra:	A neveléstudomány rész tudományai.....	23
5. ábra:	A pedagógia és a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatai	24
6. ábra:	Az oktatási rendszer.....	28
7. ábra:	2. ábra: A társadalmi alrendszerek funkciói.....	29
8. ábra:	Az oktatási rendszer funkciói.....	30
9. ábra:	A köznevelési rendszer intézményei	42
10. ábra:	A köznevelés tartalmi szabályozása.....	48
11. ábra:	Iskolai szervezet organogramja.....	55
12. ábra:	Ellen Key (1849–1926).....	78
13. ábra:	Cecil Reddie (1858-1932)	79
14. ábra:	Ovide Decroly (1871-1932)	80
15. ábra:	Georg Kerschensteiner (1854–1932)	82
16. ábra:	Maria Montessori (1870–1952).....	83
17. ábra:	Rudolf Steiner (1861–1925)	86
18. ábra:	PISA – vizsgálatok	116
19. ábra:	A továbbhaladás területi egyenlőtlenségei	118
20. ábra:	Programon belüli különbségek	119