

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENNEGYEDIK ÉVFOLYAM

1. SZÁM



2014

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZTIZENNEGYEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR,
HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE,
OROSZ SÁNDOR, PUSZTAI GABRIELLA

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Claremont), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Kasik László és Molnár Gyöngyvér
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Óhidy Andrea: A Lifelong Learning-paradigma a németországi és a magyarországi neveléstudományi vitában 1996–2005 között	3
N. Tóth Ágnes: Mérföldkövek a pedagógussá válás folyamatában – empirikus kutatás a Nyugat-magyarországi Egyetemen végzett pedagógusok körében	25
Kasik László, Gutti Kornél és Gáspár Csaba: Hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok szociálisprobléma-megoldó gondolkodása	49

A LIFELONG LEARNING-PARADIGMA A NÉMETORSZÁGI ÉS A MAGYARORSZÁGI NEVELÉSTUDOMÁNYI VITÁBAN 1996–2005 KÖZÖTT

Óhidy Andrea

Magdeburgi Egyetem

A tanulmány az Európai Unió Lifelong Learning-konceptiójának adaptációját hasonlítja össze két uniós tagország neveléstudományi vitájában: Németországban, ami a „régii Európát” és Magyarországon, ami az „új Európát” reprezentálja. Az „észrevétel-értelmezés-adaptáció” többlépcsős elemzési séma segítségével egyrészt feltárja az EU-konceptió német és magyar adaptációjának hasonlóságait és különbségeit, valamint bemutatja és elemzi az azokat befolyásoló legfontosabb tényezőket.

A kutatás célja, elméleti kerete és módszerei

A kutatás középpontjában az Európai Unió (EU) *Lifelong Learning*-programja áll. A vizsgálat társadalomtudományi elméleti keretét az európaizálódás elmélete (l. *Featherstone* és *Radaelli*, 2003) adja. Az európaizálódás fogalma alatt az európai integráció hatására megjelenő változást értjük, például a nemzeti szakviták logikájában. A vizsgálat központi kérdésfeltevése az, hogy miként történik az EU *Lifelong Learning*-konceptió adaptálása a német és a magyar neveléstudományi vitában. Ebben az összefüggésben arra keresem a választ, mit jelent a *figyelembevétel* (a vizsgált országok neveléstudományi vitája mennyiben veszi figyelembe az EU legfontosabb, az élethosszig tartó tanulás témában kidolgozott oktatáspolitikai dokumentumait), az *értelmezés* (hogyan értelmezik a vizsgált országok neveléstudományi szakemberei az EU legfontosabb, az élethosszig tartó tanulás témában kidolgozott oktatáspolitikai dokumentumait), valamint az *adaptáció* (mennyiben számolnak a vizsgált országok neveléstudományi szakemberei oktatási rendszerük nemzeti sajátosságaival a konceptió adaptálása során, illetve mely tényezők játszanak szerepet az adaptációban).

A vizsgálat az 1996–2005 időtartamot foglalja magában, amit a nemzetközi szakirodalom (l. *Gerlach*, 2000; *Kraus*, 2001) a *Lifelong Learning*-konceptió megvalósítási szakaszaként jellemez Európában. A vizsgált országokat a *most-different-systems*, tehát a lehető legnagyobb különbség elve alapján (*Przeworski* és *Teune*, 1970; *Hörner*, 1993) választottam ki melynek a kritériumai a következők voltak: (1) területi-politikai hovatartozás: Nyugat-Európa versus Kelet-Közép-Európa, (2) EU-tagság időtartama: régi-EU-

tagállam versus új-EU-tagállam, (3) politikai tradíció 1945 és 1989/90 között: polgári-liberális demokrácia versus szocialista társadalmi rend, (4) gazdasági tradíció 1945 és 1989/90 között: piacgazdaság versus tervgazdaság, (5) oktatási rendszer: föderalizmus versus centralizmus.

A szakfolyóirat-elemzés módszerét azért választottam, mert segítségével a neveléstudományi vita egy adott témáról akár évtizedekkel később is rekonstruálható. A kutatási tervet úgy készítettem el, hogy az eredmények *Katrin Kraus* (2001) vizsgálatának eredményeivel összehasonlíthatók legyenek. Az elemzett neveléstudományi szakfolyóiratokat a következő kritériumok alapján választottam ki: (1) *nemzeti vonatkozások*: mivel a kutatás célja a német- és magyarországi nemzeti oktatáspolitikai viták elemzése, kizárólag nemzeti vonatkozású szakfolyóiratokat elemeztem. (2) *A megjelenés időtartama*: a szakfolyóiratok folyamatos megjelenése a vizsgált időszakban (1996–2005). Ezt a követelményt csak részben sikerült teljesíteni, mert Magyarországon nem létezik olyan felnőttpedagógiai szakfolyóirat, amely a vizsgálat teljes időszakában folyamatosan adott ki számot. Ezért több magyar felnőttpedagógiai szakfolyóiratot elemeztem. (3) *A szakfolyóirat neveléstudományi szakterülethez való kapcsolódása*: a kiválasztott szakfolyóiratok három neveléstudományi szakterületet képviselnek: az általános neveléstudományt, a felnőttpedagógiát és az iskolapedagógiát. A kutatás metodikájáról részletesen l. *Óhidy* könyvét (2011). Az 1. táblázat szemlélteti a vizsgált magyar és német folyóiratokat.

1. táblázat. A vizsgált német és magyar szakfolyóiratok

<i>Neveléstudományi szakterület</i>	<i>Német szakfolyóiratok</i>	<i>Magyar szakfolyóiratok</i>
Általános neveléstudomány	Zeitschrift für Pädagogik (ZfP)	Új Pedagógiai Szemle (ÚPSZ)
Felnőttpedagógia	Report	Felnőttoktatás Felnőttképzés
Iskolapedagógia	Die Deutsche Schule (DDS)	Köznevelés

Az elemzésekbe csak azokat a tanulmányok vontam be, amelyek az élethosszig tartó tanulásról szólnak és ezt címükben vagy alcímükben is jelzik. Ez a szelekció lehetővé tette, hogy csak azokat elemezzem, amelyek egyértelműen kapcsolódnak a koncepció neveléstudományi vitájához (*Kraus*, 2001). Összesen hét neveléstudományi szakfolyóirat tíz évfolyamának 49 tanulmányát dolgoztam fel. A vizsgált német és magyar szakfolyóiratokban megjelent az élethosszig tartó tanulásról szóló cikkek kategorizálását a neveléstudományi szakterület alapján a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat. A vizsgált német és magyar szakfolyóiratokban megjelent az élethosszig tartó tanulásról szóló cikkek kategorizálása neveléstudományi szakterület alapján

Neveléstudományi szakterület	Szakfolyóirat	Az élethosszig tartó tanulásról szóló cikkek
Általános neveléstudomány	Zeitschrift für Pädagogik	6
Felnőttpedagógia	Report	16
Iskolapedagógia	Die Deutsche Schule	2
<i>Német szakfolyóiratok összesen</i>		<i>24</i>
Általános neveléstudomány	Új Pedagógiai Szemle	13
Felnőttpedagógia	Felnőttoktatás	–
	Felnőttképzés	7
Iskolapedagógia	Köznevelés	5
<i>Magyar szakfolyóiratok összesen</i>		<i>25</i>
Összesen		49

A vizsgált szakfolyóirat-cikkek elemzésének szempontjai

A kiválasztott cikkek elemzési sémáját *Kraus* (2001) vizsgálatát figyelembe véve dolgoztam ki. Az elemzés három részből áll: (1) tartalom és argumentáció, (2) az élethosszig tartó tanulásról szóló európai oktatáspolitikai vitához való kapcsolódás, illetve (3) a tudományos kifejtés perspektívája.

(1) Első lépésként a kiválasztott cikk tartalmát, szerkezeti sajátosságait, szövegtípusát, rovatokba való besorolását és – amennyiben lehetséges – keletkezésének körülményeit vizsgáltam. (2) Második lépésként azt térképeztem fel, hogyan tükrözik a cikkek az élethosszig tartó tanulásról szóló nemzetközi oktatáspolitikai vitát. A *figyelembevétel* és az *értelmezés* mint szempont ezen értelmezés során jelenik meg. (3) Végül a cikkek adaptációs dimenzióját elemeztem. Itt elsősorban a tudományos kifejtés perspektíváját vizsgáltam, amihez a *Kraus* (2001) által végzett vizsgálat kategóriáit (perspektívákat) alkalmaztam: (1) a külső perspektíva, (2) egytémás perspektíva és (3) az átvételi-rekonstrukciós perspektíva. A vizsgálat eredményeként e kategóriákat kiegészítettem az adaptációs perspektíva kategóriájával.

A *külső perspektíva* a nemzetközi koncepció szerkezeti felépítésének és argumentációjának kritikus reflexióját foglalja magában anélkül, hogy kitérne azok tartalmára. Az érvelés struktúrájának kritikája általában arra irányul, hogy a koncepció legitimitációját megkérdőjelezze.

Az *egytémás perspektíva* az élethosszig tartó tanulás koncepciójának egyes elemeit emeli ki: Az *élethosszig tartó tanulás* kifejezés itt aktuális figyelemkeltőként funkcionál, miközben a szerző egy olyan témát fejt ki, amely a koncepcióban is megtalálható.

A koncepció maga mint szerkezeti keret jelenik meg, amire azonban csak utalás történik kifejtés nélkül. Ez formailag általában úgy mutatkozik meg, hogy a kifejezés a cikk elején és végén jelenik meg, azonban a szöveg teljes egészében a kiválasztott téma bemutatására szolgál.

Az *átvételi-rekonstrukciós perspektívába* azon cikkek tartoznak, amelyek a nemzetközi oktatáspolitikai vita átvételét a nemzeti szintű vitába tüzték ki célul annak bemutatása révén. Ennek során rekonstruálják a kiválasztott nemzetközi *Lifelong Learning*-dokumentumok keletkezésének körülményeit, fejlődését és tartalmát.

A jelen vizsgálat eredményei alapján bevezetett új kategóriába, az *adaptációs perspektíva* csoportjába azok a – kizárólag magyar – folyóiratcikkek tartoznak, amelyek már nemcsak a kiválasztott nemzetközi *Lifelong Learning*-dokumentumok bemutatását tűzik ki célul, hanem megpróbálják ezeket a nemzeti neveléstudományi vitába is bevonni. Ennek során a koncepciónak főleg azon elemeit taglalják, amelyek a nemzeti oktatáspolitikai dokumentumokban, illetve nevelési gyakorlatban megtalálhatók: a tematizálás középpontjában az elméleti vagy gyakorlati *adaptáció* kérdése áll. Az egyes folyóiratcikkek részletes elemzését l. *Óhidy* (2011).

A kutatás eredményei

Az adaptáció hasonlóságai

A vizsgálat a következő megegyezésekre derített fényt a két ország neveléstudományi vitájában az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban: a témával foglalkozó neveléstudományi cikkek mennyisége, konszenzus az élethosszig tartó tanulás fontosságáról, az élethosszig tartó tanulás definíciójának és a témával kapcsolatos fogalomhasználatnak az egységesülés felé mutató tendenciája, valamint a nemzeti oktatáspolitikai/neveléstudományi témákra való összpontosítás megegyezéseire.

A német és a magyar neveléstudományi szakfolyóiratok legszembevetőbb megegyezése a témával foglalkozó cikkek mennyisége. A vizsgált időszakban a német szakfolyóiratok 24, a magyar szakfolyóiratok 25 cikket jelentettek meg az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban. Ez átlagosan folyóiratonként egy cikket jelent évente, tehát a témával való foglalkozás mindkét ország neveléstudományi szakirodalmában elenyészőnek tekinthető. Azonban a megjelent cikkek arról tanúskodnak, hogy a retorika szintjén mind Németországban, mind Magyarországon konszenzus alakult ki az élethosszig tartó tanulás fontosságáról. A *Kraus* (2001) vizsgálati eredményeivel való összehasonlítás mutatja, hogy ez a konszenzus a német neveléstudományi vitában csak az ezredforduló után jött létre. *Kraus* az 1970–1998 időtartamra vonatkozóan „a német szakvita csekély rezonanciájáról” és az „élethosszig tartó tanulásról szóló nemzetközi oktatáspolitikai dokumentumokkal való foglalkozás hiányairól” ír (*Kraus*, 2001. 50. o.). Ezzel szemben Magyarországon ez a konszenzus már az 1970-es években fellelhető volt a neveléstudományi szakfolyóiratok állásfoglalásaiban, ahogy ezt a következő idézetek mutatják:

„Lassan nálunk is közhellyé válik az élethosszig tartó tanulás” (Széchy, 1979. 195. o.)

„A mai modern gazdasági-társadalmi körülmények között az életen át tartó tanulás elkerülhetetlen szükségszerűséggé vált az egyes egyének számára ugyanúgy, mint a szervezetek és a társadalmak számára” (Mihály, 1977. 253. o.)

Ez a retorikai szinten megfigyelhető konszenzus az élethosszig tartó tanulás fontosságáról mindkét ország neveléstudományi vitájában összefonódik az európai oktatáspolitikai dokumentumokban fellelhető *Lifelong Learning*-definíció, valamint a témával kapcsolatos fogalomhasználat tendenciózus átvételével. Az élethosszig tartó tanulás eszméje legkésőbb 1996, azaz az Egész életen át tartó tanulás európai éve (EYLL) óta az oktatáspolitikai reformkoncepciók összefoglaló fogalmává vált a tagállamokban. Az alliterációs szópár Lifelong Learning kiszorította az egyéb megnevezéseket mint például *lebenslängliche Schule* vagy *lebenslängliche Sozialisation* (l. Dauber és Verne, 1976). Jelen kutatás alapján ez a tendencia mindkét vizsgált ország neveléstudományi vitájában megfigyelhető. Bár a *Lifelong Learning* szópárnak németül és magyarul is több változata ismert, a *Lebenslanges Lernen* és az élethosszig tartó tanulás kifejezések egyértelműen kiszorították a többi variációt. A vizsgált német cikkek túlnyomó többsége a *Lebenslanges Lernen* kifejezést preferálja (l. Dohmen, 1997; Giesecke, 1997; Kade, 1997; Mader, 1997; Nuissl, 1997; Seitter, 2000; Knoll, 1997; Koch, 2001; Krug, 2001; Dohmen, 2002; Faulstich, 2002; Alheit, 2003; Barz és Tippelt, 2003; Jäger-Flor és Jäger, 2003; Casale, Oelkers és Tröhler, 2004; Herzberg, 2004; Jahn, 2004; Kade és Seitter, 2004). A *European Year of Lifelong Learning* elterjedt német fordítása az *Europäisches Jahr lebensbegleitenden Lernens* hatására még a *lebensbegleitendes Lernen* (l. Krug, 1997; Pahl, 2001) kifejezés használatos, de sokkal ritkábban. Utóbbit azért vezették be, hogy a koncepciót megszabadítsa annak negatív konnotációjától, amit egyes szerzők (pl. Dauber, Fritsch, Liegle, Sachs, Scheilke és Spiekermann, 1975; Dauber és Verne, 1976) az élethossziglani tanulás kifejezés (*lebenslängliches Lernen*) használatával nyomatékosítottak. A Kraus-vizsgálat (2001) szerint az 1970-es évek NSZK-jában még a negatív értelmezés volt leginkább használatos. A szerzők élethossziglani iskolázásról és szocializációról írtak (Dauber és Mtsai 1975; Dauber és Verne, 1976). A koncepció csak az 1990-es években kapott pozitívabb értelmezést és kapcsolódott össze a jövőnek való tanulás (Klafki, 1996) elképzelésével. Kraus szerint a Lifelong Learning német fordításának kezdeti negatív konnotációja a német neveléstudománynak az európai oktatáspolitikához való negatív hozzáállását, valamint az Ivan Illich és a Cuernavaca-manifesztum kritikájának – ami az „élethossziglani nevelés árát” állította pellengérré (l. Hentig, 1971) – átvételét tükrözte. A német fordítás egységesülése a *Lebenslanges Lernen* kifejezés használatával egyrészt a nemzetközi oktatáspolitikai vita fogalomhasználatának egységesülésére vezethető vissza, másrészt a semleges szöveg választás a koncepció növekvő elfogadását is jelzi.

Az elemzett magyar cikkekben főként az élethosszig tartó tanulás kifejezés használatos mint a Lifelong Learning fogalmának legnépszerűbb fordítása (l. Szabó, 2000; Mihály, 2002a, b, c; Ránki Lantos, 2002; Harangi, 2004; Veres, 2004; Ványik, 2002; Hídvégi, 2003; Veisz, 2005; Bajka és Erdei, 2005). Ezenkívül még az egész életen át tar-

tó oktatás (l. *Majzik*, 1997) vagy az egész életen át tartó tanulás (l. *Budai*, 2000; *Szép*, 2003; *Harangi*, 2003) fogalmát használják. *Komenczi* az egész életre kiterjedő tanulás (2001) formulát, *Szilágyi* a Tanulás egy életen át (2004) kifejezést alkalmazza. Az Új Pedagógiai Szemle cikkei általában az élethosszig tartó tanulás-t használják, míg a felnőttpedagógiai szakfolyóirat Felnőttképzés az egész életen át tartó tanulás-ról ír. A magyar szakfolyóiratok által használt összes kifejezés semleges konnotációval bír és a leginkább használatos élethosszig tartó tanulás szinonimájaként értelmezhető.

A nemzetközi *Lifelong Learning*-diskurzus hatása a német és a magyar neveléstudományi vitában – a definíciót és a fogalomhasználatot, valamint az ezzel kapcsolatos tematikai súlypontozást tekintve – a fogalom semleges, illetve pozitív konnotációban való értelmezésében mutatkozik meg, miközben a koncepció tartalma – elsősorban a német neveléstudományi vitában – továbbra is kritika tárgya. A pozitív konnotáció elterjedése egybeesik az ezredfordulóra való felkészüléssel. A *Lifelong Learning*-koncepció a nemzetközi oktatáspolitikai dokumentumokban „ideológiai megoldási eszközként” (*Gerlach*, 2000. 10. o.), a XXI. század problémáinak kulcsaként jelenik meg. Ez az idillikus kép messzemenően tükrözi Európa akkori politikai helyzetét: az 1990-es évek nagy változásai után egy konszolidációs szakasz következett, melynek középpontjában tíz ország – köztük Magyarország – uniós csatlakozása állt. A gazdasági növekedés lelassulásának okaként a termelés és foglalkoztatás egymástól eltérő fejlődését jelölték meg az EU szakemberei. Az EU versenyképességét egy tudásalapú társadalom létrehozásával akarták megtartani és továbbfejleszteni. Az EU az ezredforduló óta ennek megvalósítása érdekében a tagországok oktatáspolitikájának erősebb koordinációját igyekezett megvalósítani. A Lisszabon-folyamat és a nyílt koordinációs módszer alkalmazását az oktatáspolitikában egy új, átfogó foglalkoztatás-politika részeként vezették be. Ennek keretében adta ki az Európai Bizottság a *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (l. *Európai Bizottság*, 2000) című vitairatát. Az ennek során kialakult, egész Európát átfogó *Lifelong Learning*-vita a vizsgált országok oktatáspolitikai diskurzusának egységesüléséhez vezetett. Ezt megfigyelhetjük az élethosszig tartó tanulásnak a *Memorandum*ban és *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása* (*Európai Bizottság*, 2001) című közleményben kifejtett, átfogó értelmezésében, azaz a bölcsőtől a koporsóig ívelő, a formális, a nem formális és az informális tanulási helyzeteket egyaránt magában foglaló emberi cselekvés definíciójának átvételében (l. *Dohmen*, 2002; *Maróti*, 2002).

Jelen vizsgálat kimutatta, hogy a fogalomhasználat és az élethosszig tartó tanulás definíciójának egységesítő tendenciái ellenére a vizsgált országok nemzeti neveléstudományi vitájának kulcstémái és súlypontozása a nemzeti oktatáspolitikai tervektől és a nemzeti aktorok kutatási témáitól függ. Mind a német, mind a magyar cikkekben elsősorban a nemzeti oktatáspolitikai reformelképzeléseket és kutatási projekteket mutatták be (l. *Alheit*, 2003; *Jäger-Flor* és *Jäger*, 2003; *Szilágyi*, 2004). Akkor is ezek alkották a cikkek tematikus súlypontját, ha a szerzők a nemzetközi (európai) oktatáspolitikai vitával való kapcsolatot is említették. Azonban ezek tematizálása a német és a magyar szakfolyóiratokban nagy eltéréseket mutatott. Az egyetlen hasonlóság abból állt, hogy a legtöbb tanulmány a nemzeti *Lifelong Learning*-vitát meg sem említette.

Az adaptáció különbségei

A német és magyar neveléstudományi vitának az élethosszig tartó tanulásról szóló folyóiratcikkei alapvető különbségeket mutatnak abban, hogy a vizsgált neveléstudományi szakterületek milyen mértékben, rovatban és szövegtípusban foglalkoztak a koncepcióval. A koncepció társadalmi-politikai kontextusának tematizálása és az EU Lifelong Learning koncepciójának figyelembevétele szempontjából szintén jelentős differenciák mutathatók ki. Ezenkívül a koncepció kollektív vagy egyéni perspektívájának dominanciája, a *Cropley*-féle kategóriákba való besorolhatóság (l. *Cropley*, 1979), valamint a formális vagy az informális tanulás hangsúlyozása alkották a főbb eltéréseket.

A legszembetűnőbb különbség az élethosszig tartó tanulásról szóló német és magyar neveléstudományi vita között a szakfolyóiratokban megjelent cikkek neveléstudományi szakterületekre való eloszlása. A szakfolyóiratok reprezentatív volta lehetővé teszi, hogy ennek alapján következtetéseket vonjunk le az adott neveléstudományi szakterületeket illetően (l. *Kraus*, 2001). Az élethosszig tartó tanulásról szóló német neveléstudományi vita elsősorban a felnőttpedagógiai szakfolyóirat: a *Report* hasábjain követhető nyomon. A vizsgált időszakban itt jelent meg a legtöbb (16) cikk a témáról. Ennek alapján arra következtethetünk, hogy a német neveléstudományi Lifelong Learning-diskurzus elsősorban a felnőttpedagógiai vita keretében folyt. A témával való foglalkozás középpontjában az élettörténet-kutatás állt. Ennek egyik magyarázata az élethosszig tartó tanulás fogalmának a felnőttpedagógiával való egyenlővé tétele (l. *Knoll*, 1997; *Kraus*, 2001). Ez abból következik, hogy a 1970-es években az oktatási rendszer negyedik szektorának kiépítésekor az élethosszig tartó tanulás gondolata fontos szerepet játszott annak legitimitásában (l. *Gerlach*, 2000; *Nuissl*, 2000; *Kraus*, 2001). A magyar neveléstudományi vitában a téma az általános neveléstudományt képviselő Új Pedagógiai Szemlében fordult elő legtöbbször, összesen 13 tanulmány foglalkozott az élethosszig tartó tanulással. A magyar neveléstudományi Lifelong Learning-diskurzus tehát elsősorban az általános neveléstudományi vita keretében folyt. Ennek keretében a felnőttpedagógiai és az iskolapedagógiai perspektívát egyaránt feldolgozták. A német általános neveléstudományi szakfolyóirat, a *Zeitschrift für Pädagogik* – a többi szakterülettel összehasonlítva – közepes érdeklődést mutatott a téma iránt: a vizsgált időszakban összesen hat cikk jelent meg. Szintén közepes érdeklődés volt jellemző a magyar felnőttpedagógiai szakfolyóiratokra: a *Felnőttoktatás* egyáltalán nem foglalkozott a témával, a *Felnőttképzés* összesen hét cikket jelentetett meg a témáról. Ezt az eredményt erősen meghatározták az 1990-es évek politikai változásai is. Az 1990–1997-es és a 2000–2003-as időszakban egyáltalán nem jelentek meg felnőttpedagógiai folyóiratok Magyarországon. Hiányuk negatívan befolyásolta az eredményt, ennek ellenére a magyar neveléstudományi vitában is megfigyelhető az élethosszig tartó tanulás és a felnőttoktatás fogalmainak szinonimaként való kezelése (l. *Angelusz* és *Mihály*, 1979; *Durkó*, 1980a, b; *Csoma*, 1995). Mindkét vizsgált országban az iskolapedagógia szakterülete foglalkozott a legkevésbé az élethosszig tartó tanulás problematikájával. A *Die Deutsche Schule* 2, a *Köznevelés* 5 cikket jelentetett meg a témáról az adott időszakban. A PISA-felméréseket, melyek

mindkét országban az oktatási rendszer – ezen belül főleg az iskolai oktatás – reformjának szükségességét mutatták ki, az iskolapedagógiai cikkekben meg sem említették.

Ahogy ezt a 3. táblázat szemlélteti, a vizsgált cikkek szövegtípusait tekintve is sikerült különbségeket kimutatni a német és a magyar neveléstudományi *Lifelong Learning*-vitában.

3. táblázat. A vizsgált német és magyar folyóiratokban megjelent az élethosszig tartó tanulásról szóló cikkek kategorizálása rovatok és szövegtípus, valamint a neveléstudományi szakterület alapján

Szakkönyv	Tanulmány	Oktatás-pol.-i dokumentum bemutatása	Recenzió	Intézmény v. konferencia bemutatása	Interjú	Olvasói levél	Oktatás-pol.-i dokumentum kivonata	Összesen
ZfPäd	5	–	1	–	–	–	–	6
DDS	2	–	–	–	–	–	–	2
Report	12	1	2	–	–	–	1	16
<i>Német szakkönyvek összesen:</i>	<i>19</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>–</i>	<i>–</i>	<i>–</i>	<i>1</i>	<i>24</i>
ÚPSZ	5	7	–	1	–	–	–	13
Köznevelés	–	–	–	2	1	2	–	5
Felnőttoktatás	–	–	–	–	–	–	–	–
Felnőttképzés	3	1	1	2	–	–	–	7
<i>Magyar szakkönyvek összesen:</i>	<i>8</i>	<i>8</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>–</i>	<i>25</i>

A német szakkönyvek főként tanulmányok formájában foglalkoztak a témával. A magyar szakkönyvekben megegyezett a tanulmányok és az oktatáspolitikai dokumentumokat bemutató cikkek aránya. Utóbbiak főként az *Új Pedagógiai Szemlében* jelentek meg, ahol az OECD és az Európai Bizottság dokumentumait az „Európa-melléklet” és az „OECD-dokumentumok” elnevezésű rovatokban – általában bíráló nélkül – mutatták be. Az oktatáspolitikai dokumentumok kivonataitól (mint pl. az Európai Bizottság 1995-ös fehérkönyvének egy részlete, amely a *Report* c. szakkönyv 1997. évi decemberi számában jelent meg az *Europäische Kommission: Anpassung der Bildungssysteme* cím alatt) ezek annyiban különböznek, hogy a szerzők a kiválasztott dokumentumok tartalmát összefoglalva ismertetik. A magyar cikkek között volt két olyan szövegtípus is, amely a német szakkönyvekben nem volt megtalálható: interjú és olvasói levél. Ezek a *Köznevelésben* jelentek meg, amely a többi vizsgált szakkönyvtől annyiban különbözik, hogy hetente jelenik meg. A folyóirat magát „pedagógiai hírmagazinnak” titulálja és

ebből következően nagy hangsúlyt fektet az aktualitásra. Az itt megjelent cikkek általában jóval rövidebbek és publicisztikai(bb) stílusban íródtak.

A cikkek szövegtípusa már utal a tudományos kifejtés domináns perspektívájára: a német szakfolyóiratok esetében a tanulmányok nagy száma utal az egytémás perspektíva túltengésére, ami különösen alkalmas az élethosszig tartó tanulás elméletének és a hozzá kapcsolódó kutatási projektek bemutatására. A magyar szakfolyóiratokban a tanulmányok és az oktatáspolitikai dokumentumokat bemutató szövegek egyenlő aránya jelzi az átvételi-rekonstrukciós és az adaptációs perspektíva fontosságát. A vizsgált szakfolyóirat-cikkek kategorizálását a tudományos kifejtés perspektívája alapján a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. A vizsgált szakfolyóirat-cikkek kategorizálása a tudományos kifejtés perspektívája alapján

<i>Szakfolyóirat</i>	<i>Egytémás perspektíva</i>	<i>Átvételi-rekonstrukciós-perspektíva</i>	<i>Adaptációs-perspektíva</i>	<i>Nem kategorizálható szövegek</i>	<i>Összesen</i>
ZfPäd	Seitter, 2000; Kade és Seitter, 2004; Barz és Tippelt, 2003; Alheit, 2003; Casale, Oelkers és Tröhler, 2004	–	–	Faulstich, 2002	6
Report	Giesecke, 1997; Kade, 1997; Mader, 1997; Nuissl, 1997; Koch, 2001; Krug, 2001; Pahl, 2001; Jäger és Jäger-Flor, 2003; Herzberg, 2004	Dohmen, 1997; Krug, 1997; Knoll, 1997; Dohmen, 2002	–	H. S., 1996a, b; N. N., 1997	16
DDS	Klafki, 1996	Jahn, 2004	–		2
<i>Német szakfolyóiratok</i>	15	5	–	4	24

4. táblázat folytatása

<i>Szakfolyóirat</i>	<i>Egytémás perspektíva</i>	<i>Átvételi-rekonstrukciós-perspektíva</i>	<i>Adaptáció perspektíva</i>	<i>Nem kategorizálható szövegek</i>	<i>Összesen</i>
ÚPSZ	<i>Bardócz, 1999; Maróti, 2002; Hidvégi, 2003;</i>	<i>Majzik, 1997; Szabó, 2000; Budai, 2000; Komenczi, 2001; Mihály, 2002a, b, c; Ránki Lantos, 2001</i>	<i>Ványik, 2002; Harangi, 2004</i>	–	13
Felnőtt- oktatás	–	–	<i>Harangi, 2003; Szilágyi, 2004;</i>	–	–
Felnőtt- képzés	<i>Bajka és Erdei, 2005</i>	<i>Szép, 2003</i>	<i>Veisz, 2004; Veres, 2004</i>	<i>N. N., 2003</i>	7
Közne- velés			–	<i>Novák és Miksa, 1999; Mayer, 2002; Gogl, 2003; Novák, 2003; S. T., 2003</i>	5
<i>Magyar szakfolyóiratok</i>	4	8	7	6	25
Összesen	19	13	7	10	49

A táblázatból látható, hogy a külső perspektíva, ami a *Kraus*-vizsgálatban (2001) még a második leggyakrabban alkalmazott kategória volt, jelen vizsgálatban sem a német, sem a magyar neveléstudományi cikkekben nem volt jelen. Az írások az élethosszig tartó tanulás koncepcióját belső, nemzeti vagy – ritkábban – közös európai perspektívából szemlélik (l. *Dohmen, 1997; Veres, 2004*). Valamennyi szakfolyóirat tartalmi szempontból foglalkozik a koncepcióval, nincs köztük olyan, amely csak a szerkezeti felépítést vizsgálná, illetve olyan, amely a koncepciót teljes egészében elutasítaná. A kritikus reflexió célja a koncepció jobbá tétele, hiányosságainak pótlása. A vizsgálat során mindkét ország neveléstudományi vitájában kimutatott általános konszenzus az élethosszig tartó tanulás fontosságáról nem utolsósorban az Európai Unió 2000-ben bevezetett új oktatáspolitikai irányvonalának eredménye (l. *Óhidy, 2009, 2012*).

Jelen vizsgálat kimutatta az egytémás perspektíva dominanciáját a német szakvitában az 1996–2005 kutatási időszakban is, azzal a különbséggel, hogy ebben az időszakban egyre több szerző próbálta összekötni – legalább a retorika szintjén – saját témáját az élethosszig tartó tanulás koncepciójának nemzetközi oktatáspolitikai vitájával. A német neveléstudományi diskurzus középpontjában a koncepció elméletével való foglalkozás állt. A szerzők az élethosszig tartó tanulás fogalmát – többek között – megkísérelték ösz-

szekötni a klasszikus német műveltségfogalommal (*Bildungsbegriff*), továbbá konstruktív ötleteket dolgoztak ki a koncepció modifikációjára. A *Report* szakfolyóirat írta erről: „Majdnem minden szerző hangsúlyozza, hogy itt nem a szóhasználatról folytatott, tisztán akadémiai vitáról van szó, hanem olyan diskurzusról, amely komoly következményekkel jár mind az oktatáspolitikára, mind a didaktikára nézve” (Nuissl, 2000. 5. o.). Néhány tanulmány kifejezetten hangsúlyozza az adaptációs dimenzió fontosságát a nemzeti neveléstudományi elmélet, illetve nevelési gyakorlat számára. Dohmen (2002) az élethosszig tartó tanulás és a klasszikus német műveltség koncepciója között talált fontos megegyezéseket.

Más szerzők az élethosszig tartó tanulás megvalósítására kidolgozott legfontosabb nemzeti koncepciókat mutatják be, például a Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium „*Lebensbegleitendes Lernen für alle*” akcióprogramját (Krug, 2001), az Oktatásszervezési Szövetségi-Tartományi Bizottság „*Lebenslanges Lernen*” kísérleti modellprogramját (l. Pahl, 2001; Krug, 2001) vagy a *Forum Bildung* „*Lernen ein Leben lang*”-koncepcióját (l. Koch, 2001; Krug, 2001). Ezekben a cikkekben a nemzetközi oktatáspolitikai dokumentumok argumentációja már nagyrészt interiorizálódott. A cikkek témája ennek megfelelően – ahogyan az egyik tanulmány alcíme is kifejezi – „[a koncepció és a fogalom] operacionalizálása a nemzeti oktatási rendszerekben” (Knoll, 1997. 27. o.). A folyóirat profiljának megfelelően a felnőttpedagógia kérdései állnak a témával való foglalkozás középpontjában. Többek között arról folyik a vita, hogy az élethosszig tartó tanulás megvalósítása az oktatási rendszer negyedik szektorában a pénzügyi támogatások csökkentésével vagy növelésével jár együtt (l. Nuissl, 1997. 42. o.). A *Zeitschrift für Pädagogik* az egytémás perspektíva dominanciájának legjobb példája. Az itt megjelent hat tanulmányból öt ebbe a kategóriába sorolható. A külső perspektíva eltűnésével összefüggésbe hozva, ez a kutatási eredmény úgy értelmezhető, hogy a német neveléstudományi vita valamennyire feladta énközpontúságát és a korábnál erősebben figyelembe vette a nemzetközi oktatáspolitikai diskurzust. Az ehhez való kapcsolata azonban továbbra is kritikus és távolságtartó maradt: a vizsgált szakfolyóiratok nagy része a koncepció hiányosságait tárgyalja, bírálja. Ugyanakkor ez a kritika már a koncepciók tartalmi elemeire vonatkozik és nem csak azok szerkezeti felépítésére, argumentációjára – mint a *Kraus*-vizsgálatban elemzett cikkeké.

A magyar szakfolyóiratok esetében az átvételi-rekonstrukciós (8) és az adaptációs perspektívából (7) megírt cikkek aránya nagyjából megegyezett. Az egytémás perspektívából való foglalkozás a témával az utolsó helyre szorult (4). A cikkek középpontjában egyértelműen az európai Lifelong-Learning-dokumentumokkal való foglalkozás állt. Ezt mutatja az új rovatok „Európa-melléklet” és „OECD-dokumentumok” bevezetése is az ÚPSZ-ben. A magyar Lifelong Learning-diskurzus ezen irányultsága az EU-csatlakozás hatásából következik. A magyar neveléstudomány – a magyar oktatáspolitikához hasonlóan – az EU-ba való belépésben látta az egyetlen lehetőséget az ország politikai jövőjének pozitív irányba való befolyásolására (l. Óhid, 2009, 2012). Mivel ez az oktatási rendszertől gyors alkalmazkodást követelt, a neveléstudományi vitából elmaradt a koncepció elméletének kritikus reflexiója.

A vizsgált cikkek a koncepció tartalmi elemeinek vizsgálatok a megvalósítás és a megvalósíthatóság kérdéseit helyezték előtérbe, és a nemzeti oktatáspolitikát aktuálisan

foglalkoztató témákra összpontosítottak. Ehhez az európai dokumentumok bizonyos elemeit kiemelték anélkül, hogy azokat explicit módon kritizálták volna. A magyar neveléstudomány tehát tudomásul vette és elfogadta az EU által kívánatosnak tartott változtatásokat, és a közösségi előírásokat arra használta, hogy az oktatási rendszer korszerűsítését az *EU-know-how* segítségével meggyorsítsa. A szerzők kritikus megjegyzései és jobbtétési javaslatai ennek okán nem a koncepció elméletére, hanem annak megvalósítására vonatkoznak. A tudományos kifejtés domináns perspektívája szoros egyezéseket mutat a kritikai reflexió irányával. A német neveléstudományban a – főként egytémás perspektívából megírt – cikkek az élethosszig tartó tanulás elméletére koncentrálnak és tesznek kritikus megjegyzéseket, illetve javaslatokat annak jobbtétására. A gyors megvalósítás szempontja mindvégig a háttérben marad. Ezzel szemben a magyar neveléstudományi szakirodalomban nem kerül sor a koncepció tartalmi kritikájára, a kritikus reflexió nem a koncepcióra irányul, hanem annak a nemzeti kontextusban való mielőbbi megvalósítására.

A társadalmi-politikai kontextus eltérő tematizálása egy további különbség. A német neveléstudományi szakvitában a társadalmi-politikai kontextust egyáltalán nem, vagy csak nagy általánosságban említik. A szerzők legtöbbször megelégszenek a globalizációs és európaizációs folyamatra vonatkozó általános megjegyzésekkel. A magyar *Lifelong Learning*-vitában ezzel szemben ezek állnak a középpontban. *Kraus* 1970-1998 közötti időszakra vonatkozó vizsgálata kimutatta, hogy a német szakfolyóirat-cikkek a koncepció társadalmi-politikai kontextusával egyáltalán nem foglalkoztak, mintha a neveléstudományi vita ezektől függetlenül folyta. Ez a tendencia a jelen kutatásban vizsgált 1996–2005 időszakra is jellemző. Néhány kivételtől eltekintve továbbra is azok a cikkek vannak túlnyomó többségben, amelyek a társadalompolitikai kontextust teljesen figyelmen kívül hagyják. Csak néhány cikk említi meg a XX. század legfontosabb európai és német vonatkozású politikai eseményeit, pl. *Alheit* (2003) a nácizmust, az NDK-időszakot, valamint a két német állam újraegyesítését nevezi meg. *Casale, Oelkers* és *Tröhler* (2004) cikkében a történeti szempont bevonása a látótér kiterjesztését szolgálja, amennyiben segít az aktuális *Lifelong Learning*-koncepció hamis ígéreteit – pl. a hatékonyságot illetően – leleplezni. Ettől eltérően a magyar neveléstudományi vita az élethosszig tartó tanulás témáját az EU-csatlakozás jegyében szemléli. Ennek során az ország EU-ban elfoglalt helyzetét, helyzetét is rendszeresen reflektálja. Ugyanakkor az EU-koncepciókat és azok argumentációját legtöbbször kritika nélkül átveszi. *Halász Gábor* az európai oktatáspolitikai kiemelkedő hatását állapítja meg a magyar *Lifelong Learning*-diskurzusra (l. *Halász*, 2006). Az EU-csatlakozásra váró államok közötti mintaország szerepének vállalása, valamint az EU pénzügyi támogatások erősítették is az ebbe az irányba ható politikai nyomást.

Az EU *Lifelong Learning*-dokumentumainak *figyelembevétele* szempontjából következő különbségek fedezhetők fel: míg a német cikkek csak ritkán foglalkoznak a nemzetközi (európai) *Lifelong Learning*-diskurzussal, addig a magyar cikkek középpontjában ez áll. Azokban a német cikkekben, amelyek a nemzetközi vitáról szólnak, az EU élethosszig tartó tanulásról szóló dokumentumaival való foglalkozás a háttérbe szorul az OECD és az UNESCO koncepcióinak tárgyalása mellett (l. *Dohmen*, 1997; *Knoll*, 1997). Ezzel szemben a magyar írások középpontjában az Európai Unió *Lifelong Learning*-

dokumentumainak vizsgálata áll. A fő téma az oktatási rendszer EU-kompatibilitása, vagyis az adaptációs perspektíva határozza meg a téma elemzését. Ennek okán a vizsgált cikkek sokkal ritkábban bírálják a koncepciót, még ritkábbak a modifikálásra vonatkozó javaslatok.

Mindezek alapján jelentős különbségek mutathatók ki az EU Lifelong Learning-konceptiójának értelmezése szempontjából is: míg a német szerzők az élethosszig tartó tanulás fogalmát gyakran csak figyelemfelkeltésként használják, hogy a saját kutatásait vagy projektjeiket az európai Lifelong Learning-vitával való összekapcsolással érdekesebbé tegyék (l. *Kade*, 1997; *Seitter*, 2000), magyar kollégáik a koncepció azon elemeit emelik ki, amelyek az oktatáspolitikai reformelképzeléseiknek megfelel (l. *Szép*, 2003; *Szilágyi*, 2004; *Veres*, 2004). Az élethosszig tartó tanulás fogalmának mint a figyelemfelkeltés eszközének a használata itt is megfigyelhető, főként a *Köznevelés* cikkeiben, de legtöbbször arról van szó, hogy az EU Lifelong Learning-konceptióját miként lehetne a nemzeti szükségleteknek megfelelően adaptálni. A cikkek középpontjában ezért nem a koncepció elméletének jobbítása, hanem megvalósításának lehetőségei állnak. A magyar neveléstudományi vita az élethosszig tartó tanulásról – az elméleti síkon folytatott német vitával szemben – pragmatikusnak tekinthető. A magyar Oktatási Minisztérium ennek megfelelően az európai oktatáspolitikai diskurzus hatását a nemzeti oktatáspolitikára a következőképpen írja le: „a meglévő hazai igényekből fakadó intézkedések kaptak közösségi hátszelet, és ezzel együtt megerősítést” (l. *Halász*, 2006. 8. o.).

Az elemzés eltéréseket mutatott ki a Lifelong Learning-konceptió egyéni és kollektív perspektívájának dominanciája szempontjából is. A német cikkek főként a tanuló egyének individuális élettörténetének szemszögéből foglalkoztak a koncepcióval. A magyar cikkek a kollektív – általában hangsúlyozottan nemzeti – perspektívából vették szemügyre az élethosszig tartó tanulás megvalósításának lehetőségeit. *Cropley* (1979) a Lifelong Learning koncepcióknak két csoportját különbözteti meg: Az egyik csoportba tartoznak az úgynevezett maximalista felfogást képviselő dokumentumok, amelyek szerint az élethosszig tartó tanulás antropológiai szükségszerűség és a (tanuló) társadalom alapvető feladata. Az úgynevezett minimális felfogást képviselő koncepciók ezzel szemben az intézményes tanulást és az oktatási rendszert állítják a középpontba. A *Cropley*-féle kategorizálás alapján a német cikkek a maximalista, a magyar cikkek a minimalista felfogást képviselik. A német szakfolyóiratok az informális tanulási formákat vizsgálják (l. *Seitter*, 2000; *Alheit*, 2003; *Barz* és *Tippelt*, 2003; *Casale*, *Oelkers* és *Tröhler*, 2004; *Herzberg*, 2004), a magyarok a formális tanulási formákat (l. *Bardócz*, 1999; *Ványik*, 2002; *Veres*, 2004) helyezik előtérbe.

Összefoglalva: az elemzett német folyóiratcikkek az EU *Lifelong-Learning*-dokumentumait az EU és a tagállamok kompetenciaharcának jegyében értelmezték. Az EU *Maastrichti Szerződés* keretében véghezvitt oktatáspolitikai intézkedései általában pozitív értékelést kaptak (l. *Dohmen*, 1997; *Krug*, 1997), azonban az ezen túlmenő intézkedéseket hevesen elutasították (l. *Krug*, 2001). A magyar cikkek ezzel szemben a maastrichti előírásokon túlmenő EU-intézkedéseket is elfogadták, legalábbis nem tiltakoztak ellenük. A német cikkekkel ellentétben, melyek legfeljebb az átvételi-rekonstrukciós perspektívából íródtak, az adaptációs-dimenzió túlsúlya jellemezte őket. Ennek keretében már nemcsak a nemzetközi *Lifelong Learning*-konceptiók (főként az EU-kon-

cepció) argumentációjának rekonstrukciója a fontos, hanem annak beépítése a megvalósításról szóló nemzeti neveléstudományi vitába például a koncepció azon elemeinek bemutatásával, amelyek fellelhetők az adott ország oktatáspolitikai dokumentumaiban, illetve nevelési gyakorlatában – ahogyan az a Felnőttképzés legtöbb cikkében megfigyelhető. E vizsgálati eredmény alapján a tudományos kifejtésnek egy új kategóriáját vezettem be, az adaptációs perspektívát.

Az eltérő adaptáció okai

Az eddig ismertetett eltérések a német és a magyar neveléstudományi vitában az EU *Lifelong Learning*-koncepció *adaptációja* tükrében a következő okokra vezethetők vissza: (1) a vizsgált országok alapvető (oktatás)politikai hozzáállása az Európai Unióhoz, valamint a tagállamok Unióban elfoglalt státusza, (2) az egyes országok eltérő (oktatás)politikai fejlődése 1945 és 1989/90 között, valamint (3) az oktatási rendszerük felépítésének eltérései.

(1) Az elemzés alapján a vizsgált országok (oktatás)politikai viszonyulása az EU élethosszig tartó tanulásról szóló koncepciójához számottevő eltéréseket mutat. Ezek nagyrészt az EU oktatáspolitikai intézkedéseivel szembeni alapvető hozzáállás különbségeiből fakadnak. Ezt a hozzáállást főként a két ország területi-politikai hovatartozása és EU tagságának időtartama határozták meg.

A Német Szövetségi Köztársaság a kontinensnek a II. világháború győztese által véghezvitt politikai kettéosztásával a nyugati szövetséges hatalmak, Magyarország a Szovjetunió érdekszférájába került. 1945 után az európai integráció ötlete a nyugati részen született meg a politikai kettéosztottságra adott válaszként (részletes leíráshoz l. Óhidy, 2009). A vizsgált országoknak ez a területi-politikai hovatartozása meghatározta az Európai Közösség-beli és az Európai Unió-beli tagságuk időtartamát, ezáltal az európai integrációs folyamat aktív befolyásolásának lehetőségeit is. Míg az NSZK az Európai Közösség és később az Európai Unió alapító tagja lett, Magyarország egy 13 évig tartó csatlakozási procedúrán esett át, melynek során a legfőbb kérdés az volt, az ország megfelel-e az EU-előírásoknak. Ezek a történelmi különbségek egyrészt abban mutatkoztak meg, hogy az NSZK mint befolyásos régi-EU-ország a politikai döntéshozásban, többek között az újonnan csatlakozó államok felvételi feltételeinek meghatározásában aktívan részt vett. Ahogy Schavan (2008. 28. o.) volt szövetségi oktatási miniszter megfogalmazta: „Az EU legnagyobb tagországaként aktívan részt vettünk az európai oktatáspolitikai kialakításában és kihasználtuk azt a saját rendszerfejlesztésünk javára”. Másrészt ez azzal is együttjárt, hogy az NSZK, ami a különféle EU-szervezetekkel való kapcsolattartás szabályait illeti (nemcsak az EU politikai döntéshozatali adminisztrációját illetően, hanem például a jelentések és pályázatok szempontjából is), hosszú éves gyakorlatra tett szert. Magyarországnak, mint csatlakozó, majd mint új tagországnak, először alkalmazkodnia kellett ezekhez a szabályokhoz; mielőtt lehetősége nyílt volna azok megváltoztatására, meg kellett tanulnia ezeket. Ezek a státuszbeli különbségek abba az irányba is hathattak volna, hogy az NSZK-ban, ami az EU-irányvonalak kialakításában aktív szere-

pet játszott, ennek következtében egy erősebb identifikáció alakul ki ezekkel az irányvonalakkal szemben, ami egy gyorsabb megvalósítással járhatott volna együtt. Magyarországnak ezen előírásokat a beleszólás joga és lehetősége nélkül kellett elfogadni, ami erős ellenállást is kiválthatott volna, de ennek éppen az ellenkezője volt jellemző: a magyar részről a németnél sokkal erősebb adaptációs készség volt kimutatható (Óhidy, 2012). Az NSZK befolyásos státusza és az újraegyesítéssel együttjáró területi növekedés és politikai befolyásnövekedés mind abba az irányba hatottak, hogy az ország az EU oktatáspolitikáját és Lifelong Learning koncepcióját kritikus távolságtartással szemlélte. A német neveléstudományi vitát ennek megfelelően az EU-szervek minden, a Maastrichti Szerződésben meghatározott hatáskörön túlmenő intézkedéseivel szemben – így az EU Lifelong Learning koncepciójával szemben is – messzemenően kritikus álláspont jellemezte. Ez abból a félelemből fakad, hogy az EU az oktatáspolitikát, ami hagyományosan a tagállamok hatáskörébe (Németországban a tartományokéba) tartozik (a német oktatási rendszer felépítéséről részletesen lásd Óhidy, 2008a), ellenőrzése alá kívánja vonni, és ezáltal a tagállamok szuverenitását csökkenteni (l. Knoll, 1997; Krug, 1997, 2001). A vizsgált folyóiratcikkekben két tipikus reakciót figyelhetünk meg: A legtöbb szerző az élethosszig tartó tanulásról folytatott európai oktatáspolitikai diskurzust teljesen figyelmen kívül hagyja és csak a nemzeti reformpolitikai vitát, illetve koncepciókat említi meg. Ennek következtében a nemzeti neveléstudományi vita maradt a német Lifelong Learning-diskurzus középpontja, melynek tematikai súlypontja a (felnőttpedagógiai) élettörténet-kutatás. Más szerzők ezzel szemben az élethosszig tartó tanulás elméletének jobbítására szolgáló javaslatokkal igyekeztek szolgálni. Ennek eredményeként koncepcionális elméletek születtek (pl. Alheit, 2003; Casale, Oelkers és Tröhler, 2004; Mader, 1997). Magyarországon az EU-hoz való csatlakozás határozta meg az oktatáspolitikai intézkedéseket. Ennek megfelelően az élethosszig tartó tanulás témáját is elsősorban ennek jegyében vitatták meg a vizsgált időszak neveléstudományi vitájában. Az oktatási rendszer európai normáknak és előírásoknak való megfelelése központi téma a magyar szakfolyóiratokban, ezért a cikkek többsége nem marad meg a bemutatás szintjén, hanem a szerzők megpróbálják a koncepció adaptációjának lehetőségeit a saját oktatási rendszerükben felmutatni. Az EU-előírások kritika nélküli átvétele egyrészt az ország „mintaország” szerepéből adódik a belépő országok közt: Magyarországon az EU-csatlakozás minden politikai aktor számára az egyetlen kívánatos jövőképet jelentette. Egy másik ok, hogy az oktatáspolitikai döntéshozók közül sokan – a demokratikus rendszerváltás óta tartó – a belpolitikai viszályok kiélesedése során az EU-előírásokban megbízható tájékoztató pontokat és a politikai stabilitás garanciáit látták. Másrészt e politikai és ideológiai okok mellett gazdasági szempontok is érvényesültek, például az EU támogatási politikája: az Európai Szociális Alap és az Európai Strukturális Alap révén rendelkezésre bocsátott pénzügyi források központi szerepet játszottak a magyar oktatáspolitikai stratégiai tervezésben, de ezeket csak meghatározott feltételek teljesítése esetén kapta meg az ország (l. Ványik, 2002).

(2) A döntéshozás demokratikus, kulturális tradíciójának megléte és hiánya a vizsgált országokban szintén fontos szerepet játszik az élethosszig tartó tanulás koncepciójának neveléstudományi vitájában. A német szakfolyóirat-cikkek kritikus reflexiója egyértelműen mutatja ezen hagyományok létezését, melyek a nyílt kritikát nem szankcionálják,

hanem működésük előfeltételének tekintik. A magyar szerzők pragmatikus és szelektív foglalkozása a koncepcióval feltehetően főként arra a szocialista diktatúra korai szakaszában szerzett tapasztalatra vezethető vissza, hogy a kritika nem megengedett. Nyílt kritika helyett itt a koncepció bizonyos elemeinek kiragadása által gyakorolnak a szerzők indirekt kritikát (l. *Majzik*, 1997; *Maróti*, 2002; *Mihály*, 2002c; *Harangi*, 2003). Ez a szelekció egyrészt a saját oktatáspolitikai koncepciók EU-argumentációval való meg támogatására irányul (hátszél-effektus), másrészt a magyar koncepció meghatározott EU-előírásoknak – melyek alapján a pénzügyi támogatás engedélyezése történik – való megfelelését hivatott bizonyítani (l. *Halász*, 2006).

A döntéshozás demokratikus kultúrájának kialakulásának lehetőségét főként az 1945 utáni politikai és gazdasági tradíció határozta meg. A Német Szövetségi Köztársaságban a demokratikus konszenzuseresés nyílt vitakultúrája alakult ki, míg Magyarországon a(z oktatás)politikai koncepciók nyílt vitája sokáig tabu volt. Az állami felelősség kérdésének eltérő megítélése is a politikai, illetve gazdasági hagyományok különbségeire vezethető vissza. A német diskurzus a különféle aktorok, (szövetség, tartományok, gazdasági és civil társadalmi szervezetek, valamint a tanuló egyének) közös felelősségvállalását sokkal korábban és elfogadóbban tematizálta. Ezzel szemben a magyar *Lifelong Learning*-vita (l. *Óhidy*, 2009) az élethosszig tartó tanulás megvalósításának állami felelősségét és finanszírozását hangsúlyozta.

A német diskurzusra jellemző individuális perspektíva dominanciája híven tükrözi az ország piacgazdasági hagyományait. A piaci elvnek megfelelően e téren is a kereslet alapján alakítják ki a kínálatot, ezért a potenciális vevők kívánságait és szükségleteit részletesen megvitatják. Ezzel ellentétben Magyarországon a tervgazdasági hagyomány egy kínálatszempon tít vitát eredményezett, ami alapján elsősorban az állam feladata a szükséges oktatási programok kínálatának biztosítása. *Németh* (2002) az eltérő gazdasági és politikai tradícióban keresi annak okát is, hogy Magyarországon – Németországgal szemben – a tanulás önszervezése és önálló irányításának kérdése nem vált a *Lifelong Learning*-diskusszió egyik súlypontjává.

Azonban az állami szerepvállalás fontossága az élethosszig tartó tanulás megvalósításában Magyarországon nem kizárólag a tervgazdasági örökség következménye. Az oktatási rendszer (széles értelemben vett) centralizált irányítása szintén fontos szerepet játszik ebben, hiszen ennek következtében az akkori Oktatási Minisztérium hatásköre megengedte, hogy az egész ország területére kiterjedő kötelező rendeleteket hozzon. Ezzel szemben Németországban a szövetségi szintű oktatáspolitikai döntéshozók kizárólag csak koordinációs és tanácsadói hatáskörrel rendelkeznek, a döntések tartományi szinten születnek.

(3) A német és a magyar neveléstudományi diskurzust ezeken kívül a két ország oktatási rendszerének eltérő felépítése, főként a felnőttoktatási szektor sajátosságai befolyásolták. Németországban a felnőttképzés az oktatási rendszer „negyedik pilléréként” funkcionál. A felnőttpedagógia mint neveléstudományi szakterület, ami a legtöbb egyetemen megtalálható, saját szakvitával rendelkezik. Ahogy a szakfolyóiratok elemzésének eredménye kimutatta, az élethosszig tartó tanulás témáját a német neveléstudományi vitában elsősorban ennek a szakterületnek a keretében és perspektívájából tematizálták. Az élethosszig tartó tanulás fogalmát gyakran használják a felnőttoktatás szinonimájaként (l.

Knoll, 1997; Kraus, 2001), ezért a legtöbb vizsgált cikk a *Lifelong Learning*-konceptiónak a felnőttoktatási szektorhoz való viszonyát vitatja meg meglehetősen ellentmondásosan. Magyarországon a felnőttoktatás hagyományosan az iskolarendszer, főként a középiskolai és a főiskolai oktatás keretein belül folyik, a „második esély” biztosítása, vagyis az intézményes iskolai végzettséget adó esély megismétlésére irányul. Bár 1989/90 óta egyre nő az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás jelentősége, Magyarországon nem alakult ki a felnőttoktatás önálló szervezeti egysége oly módon, mint például Németországban (a magyar oktatási rendszer felépítéséről részletesen lásd Óhidy, 2008b). A kötelező oktatás, a felsőoktatás és a felnőttképzés oktatási programjai, helyszíne és pedagógiai személyzete között sokszoros átfedések vannak, ennél fogva a magyar neveléstudományi Lifelong Learning-diskurzusra az iskolaközpontúság jellemző. Ez például abban látszik, hogy azok a cikkek is foglalkoznak az iskolai és főiskolai oktatás élethosszig tartó tanulást érintő kérdéseivel, amelyek (különben) a felnőttpedagógiai kérdések megvitatására összpontosítanak (l. Maróti, 2002; Ványik, 2002; Szép, 2003).

Összegzés

Az elemzések alapján mindkét ország neveléstudományi vitájában jól azonosítható az élethosszig tartó tanulásról szóló EU-konceptió fogalomhasználatának és érvelésének átvétele, ami egyértelműen az Európai Unió harmonizáló törekvéseinek egységesítő hatására vezethető vissza. Az elemzés azt is kimutatta, hogy az egyes szakfolyóirat-cikkek kulcstémáit és tematikai súlypontját az aktuális nemzeti vitatémák határozzák meg. Ez a kutatási eredmény megerősíti Héritier (2001), valamint Trubek és Trubek (2003) elméletét, miszerint az EU indirekt hatása a tagállamok (oktatás)politikájára nagyon erős, erősebb, mint a közösen hozott törvények nemzeti ratifikációja. Ennek legfontosabb okát abban látják, hogy az „indirekt befolyásolás” esetében a közös politikai döntéseket a tagállamok belső, többé-kevésbé szerves fejlődéssel kialakult nemzeti politikájának keretében valósítják meg. Ebben fontos szerepet játszik a neveléstudományi szakvita, ami egyrészt tükrözi a nemzeti oktatáspolitikai változások irányát, másrészt befolyásolja azt, például a diskurzus tematikus súlypontjait illetően.

Irodalom

- Alheit, P. (2003): Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen „Lebenslangen Lernens”. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer Biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3. sz. 362–380 .
- Angelusz Erzsébet és Mihály Ottó (1979): Tanulás egy életen át. *Köznevelés*, 30. sz. 12–13.
- Bajka Györgyi és Erdei Gábor (2005): Az élethosszig tartó tanulás új, földrészeket átfogó szervezete. *Felnőttképzés*, 4. sz. 24–26.
- Bardócz András (1999): Mi bajotok az iskolával? III: Lifelong learning. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 95–97.

- Barz, H. és Tippelt, R. (2003): Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3. sz. 323–340.
- Budai Ágnes (2000): Az egész életen át tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 107–121.
- Casale, R., Oelkers, J. és Tröhler, D. (2004): Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive – Drei Beispiele für ein altes Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1. sz. 21–38.
- Cropley Antal (2004): Tanulás egy életen át a felnőttképzés tükrében. *Felnőttképzés*, 1. sz. 30–36.
- Cropley, A. J. (1979): *Lifelong education: A stocktaking*. UNESCO Institute for education, Hamburg.
- Csoma Gyula (1995): A felnőttoktatás rendeltetése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 3–15.
- Dauber, H. és Verne, E. (1976, szerk.): *Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten*. Reinbek, Rowohlt.
- Dauber, H., Fritsch, H., Liegle, L., Sachs, W., Scheilke, Ch. T. és Spiekermann, M. (1975): Lebenslanges Lernen – lebenslängliche Schule? Analyse und Kritik des OECD-Berichts „Recurrent Education”. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2. sz. 173–192.
- Dohmen, G. (1997): Das Jahr des lebenslangen Lernens – was hat es gebracht? *Report*, 39. sz. 10–25.
- Dohmen, G. (2002): Lebenslang lernen – und wo bleibt die „Bildung”? *Report*, 49. sz. 8–14.
- Durkó Mátyás (1980a): Közművelődés – permanens nevelés I. *Népművelés*, 11. sz. 8–9.
- Durkó Mátyás (1980b): Közművelődés – permanens nevelés II. *Népművelés*, 12. sz. 18–20.
- Európai Bizottság (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Brüsszel.
- Európai Bizottság (2001): Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása. Brüsszel.
- Faulstich, P. (2002): Frank Achtenhagen und Wolfgang Lempert (Hsrg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Eine Grundlegung in Kinder- und Jugendalter. Buchrezension. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5. sz. 808–812.
- Featherstone, K. és Radaelli, C. M. (2003): A Conversant Research Agenda. In: Featherstone, K. és Radaelli, C. M. (szerk.): *The Politics of Europeanization*. Oxford University Press, Oxford. 331–341.
- Gerlach, Ch. (2000): *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Böhlau, Köln.
- Giesecke, W. (1997): Lebenslanges Lernen aus der Perspektive der Geschlechterdifferenz. Ein Essay. *Report*, 39. sz. 79–87.
- Gogl Aurélia (2003): Tanulás mindhalálíg. *Köznevelés*, 16. sz. 20.
- H. S. (1996a): Günter Dohmen: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Rezension. *Report*, 38. sz. 128–129.
- H. S. (1996b): Bernhard Nacke und Günther Dohmen (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Rezension. *Report*, 38. sz. 143–144.
- Halász Gábor (2006): Uniós hatások a Magyar közoktatásban 2002 és 2006 között. *Educatio*, 1. sz. 3–25.
- Harangi László (2003): Európai jelentés. Az egész életen át tartó tanulás minőségéről. *Felnőttképzés*, 1. sz. 30–32.
- Harangi László (2004): Az élethosszig tartó tanulás minőségi követelményei az európai oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 77–82.
- Hentig, H.v. (1971): *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?* Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Héritier, A. (2001): *New modes of governance in Europe: Policy-making without legislating?* Max Planck Project Group Common Goods: Law, Politics and Economics, Bonn.
- Herzberg, H. (2004): Lernhabitus und Milieu als zentrale Dimensionen bei der Untersuchung lebenslanger Lernprozesse auseinander. *Report*, 27. sz. 38–44.
- Hídvégi Péter (2003): A képzés, fejlesztés módszertana, avagy az IBM és az élethosszig tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 3–17.

A Lifelong Learning-paradigma a németországi és a magyarországi neveléstudományi vitában

- Hörner, W. (1993): *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich*. Böhlau, Köln.
- Jäger-Flor, D. és Jäger, R. S. (2003): Verfahren der Wissenschaftlichen Begleitung (WB) im Modellversuch Lebenslanges Lernen (MV LLL) sowie erste Ergebnisse der WB. *Report*, 26. sz. 113–124.
- Jahn, J.-E. (2004): Lebenslanges Lernen. Schicksal und Chance eines bildungspolitischen Programms. *Die Deutsche Schule*, 4. sz. 495–499.
- Kade, J. (1997): Riskante Biografien und Risiken Lebenslangen Lernens. *Report*, 39. sz. 112–124.
- Kade, J. és Seitter, W. (2004): Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3. sz. 326–341.
- Klafki, W. (1996): Lernen für die Zukunft. Das Schulkonzept der NRW-Denkschrift zur Bildungsreform. *Die Deutsche Schule*, 2. sz. 156–170.
- Knoll, J. H. (1997): „Lebenslanges Lernen“ im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. Zur Genese eines Begriffs und seiner Operationalisierung in nationalen Bildungssystemen. *Report*, 39. sz. 27–39.
- Koch, H. K. (2001): Arbeiten des Forum Bildung im Bereich der Weiterbildung. *Report*, 47. sz. 38–49.
- Komenczi Bertalan (2001): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 122–132.
- Kraus, K. (2001): *Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee*. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Krug, P. (1997): Das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens 1996. Perspektiven für die Weiterbildungspolitik. *Report*, 39. sz. 50–57.
- Krug, P. (2001): Zur bildungspolitischen Dimension des „lebenslangen Lernens“. *Report*, 47. sz. 27–37.
- Mader, W. (1997): Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen. *Report*, 39. sz. 88–100.
- Majzik Lászlóné (1997): Oktatás – rejtett kincs. Delors-jelentés a XXI. Századi oktatásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 3–17.
- Maróti Andor (2002): Lehet-e tanulni egy életen át? *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 3–17.
- Mayer József (2002): Tanuló társadalom, iskolarendszerű felnőttoktatás. *Köznevelés*, 21. sz. 16.
- Mihály Ildikó (2002a): Élethosszig tartó tanulást mindenkinek! AZ OECD oktatáspolitikai alapelveiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 101–110.
- Mihály Ildikó (2002b): A pedagógusképzés és a pedagóguséletpálya az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 89–92.
- Mihály Ildikó (2002c): Az új évezred Európájának oktatási és képzési rendszere és az élethosszig tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 180–188.
- Mihály Ottó (1977): A permanens nevelés alapjai. *Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 358–360.
- N. N. (2003): Ajánló a szakirodalomból. *Felnőttképzés*, 1. sz. 66–67.
- Németh Balázs (2002): Az élethosszig tartó tanulás koncepciója és a felsőoktatás modernizációjának kapcsolata. *Tudásmenedzsment*, 3. 1. sz. 97–101.
- Novák Gábor (2003): Konferencia a felértékelődött tanulásról. *Köznevelés*, 32. sz. 3.
- Novák Gábor és Miksa Lajos (1999): Tanulás élethossziglan. *Köznevelés*, 41. sz. 7.
- Nuissl, E. (1997): Institutionen im lebenslangen Lernen. *Report*, 39. sz. 41–49.
- Nuissl, E. (2000): *Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder*. Luchterhand Verlag, Neuwied.
- Óhidy Andrea (2008a): A német oktatásügy. In: Óhidy Andrea, Ewald Terhart és Zsolnai József (szerk.): *Tanárképzés és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pápa. 61–87.

- Óhidy Andrea (2008b): A magyar oktatási rendszer. In: Óhidy Andrea, Ewald Terhart és Zsolnai József (szerk.): *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pápa. 15–39.
- Óhidy Andrea (2012): Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 5–22.
- Óhidy, A. (2009): *Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Óhidy, A. (2011): *Der erziehungswissenschaftliche Lifelong Learning-Diskurs. Rezeption der europäischen Reformdiskussion in Deutschland und Ungarn*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Pahl, V. (2001): Programmatische Schwerpunkte der Förderung lebensbegleitenden Lernens durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Report*, 47. sz. 56–62.
- Przeworski, A. és Teune, H. (1970): *The logic of comparative social inquiry*. Wiley, New York.
- Ránki Lantos Júlia (2002): A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 110–119.
- S. T. (2003): Az egész életen át tartó tanulás – Magyarország és az EU. *Köznevelés*, 34. sz. 22.
- Schavan, A. (2008): Lebensbegleitendes Lernen – Chancen und Herausforderungen. In: Hoppe, M. és Schack, A. (szerk.): *Rohstoff Bildung: Lebenslang lernen!* Dr. Curt Haefner Verlag, Heidelberg. 17–19.
- Seitter, W. (2000): Lesen, Verensmeiern, Reisen. Vergessene Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1. sz. 81–97.
- Szabó Balázs Gábor (2000): Az élethosszig tartó tanulás európai évének eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 110–119.
- Széchy Éva (1978): A permanens képzés-nevelés a multinacionális és állammonopolista kapitalizmus alapvető stratégiája az oktatásügy területén. *Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 195–204.
- Szép Zsófia (2003): A felnőttképzés dimenziói. Gondolatok az egész életen át tartó tanulás egyes kérdéseiről. *Felnőttképzés*, 1. sz. 7–11.
- Trubek, D. M. és Trubek, L. G. (2003): Hard and soft law in the construction of social Europe. Law school and center for European Union studies. SALTSA, OSE, UW Workshop on „Opening the Open Method of Coordination”. European University Institute, Florence, Italy. <http://eucenter.wisc.edu/Publications/trubekTrubekELJ.pdf>. Utolsó letöltés: 2012. december 10.
- Ványik Beatrix (2002): Az oktatási rendszer modernizációja a strukturális alapok támogatásaival az élethosszig tartó tanulásért. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 144–152.
- Veisz Árpád (2005): Az élethosszig tartó tanulás az EU polgárainak szemével. *Felnőttképzés*, 2–3 sz. 104–106.
- Veres Pál (2004): Az egész életen át tartó tanulás magyarországi megvalósítása a magyar felsőoktatásban. *Felnőttképzés*, 1. sz. 26–29.

ABSTRACT

ANDREA ÓHIDY: THE LIFELONG LEARNING PARADIGM IN EDUCATIONAL SCHOLARLY DISCOURSE IN GERMANY AND HUNGARY

Over the past few decades, Lifelong Learning has developed into the most important pedagogic paradigm in Europe. At the same time, it has also become a generic term for the reform ideas of the European Union. Ever since the European Year of Lifelong Learning in 1996, this paradigm has been regarded as the most effective way to deal with the rapid social, political and economic changes of the modern world. With the introduction of the Lisbon Process in 2000 to create „the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world,” Lifelong Learning has become even more significant. Although this aim has not been achieved, the EU has been endeavouring to generate „smart, sustainable, inclusive growth” since 2010 with its new agenda Europe 2020, thus strengthening the coordination of national and European policies. The idea of Lifelong Learning still plays a great role. This study analyses the reception of the European reform debate about Lifelong Learning in the educational scholarly discourse of two EU member states: Germany, representing the „old Europe”, and Hungary, the „new Europe”. The focus is on the 1996–2005 period – between the European Year of Lifelong Learning and the halfway point of the Lisbon Process – when EU states attempted to implement the idea of Lifelong Learning in their national educational systems. There are two main discourse lines about Lifelong Learning: (educational) policy and scholarly. The educational scholarly discourse not only reflects the European and national discourse about Lifelong Learning, but also endeavours to find compatibilities between European and German/Hungarian traditions, policy aims and research topics. The study analyses 49 articles about Lifelong Learning in ten volumes of seven educational scholarly journals in Germany and Hungary, which represent three scholarly areas in the field of education: general education, school pedagogy and adult education. Using a three-step „perception – interpretation – adaptation” analysis, it shows the similarities and differences in the German and Hungarian adaptations and the most important influencing factors. As a result, the similarities in the educational debate within these two countries can be traced back to the standardizing effects of EU (educational) policy activities. The differences stem from the different geographical and political situations, durations of EU membership, political and economic traditions after 1945 and structures of the two education systems.

Magyar Pedagógia, **114**. Number 1. 3–23. (2014)

Levelezési cím / Address for correspondence: Óhidy Andrea, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft Zschokkestrasse 40C, D–39104 Magdeburg.

MÉRFÖLDKÖVEK A PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS FOLYAMATÁBAN – EMPIRIKUS KUTATÁS A NYUGAT- MAGYARORSZÁGI EGYETEMEN VÉGZETT PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

N. Tóth Ágnes

Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ

A pedagógus, mint választott pályáját hivatásszerűen gyakorló szakember az iskolai tudás és a hatékonyság iránti erőteljes igény megjelenése óta fokozottan kutatott területe a neveléstudománynak. Néhány oktatási anomália, például az iskola gyenge ráhatása az élethosszig tartó tanulás készségeinek, képességeinek fejlődésére; a tanulók tudás iránti alacsony motivációs szintje és tantárgyi érdeklődésének gyengesége – közvetlenül vagy közvetve – visszavezethető a pedagógusra és rajta keresztül a pedagógusképzésre (v.ö. *Csapó*, 2003). *Hanák* (2012) szerint a pedagógusképző intézmények a társadalmi esélyegyenlőség iskolai kompenzációjához és az eltérő szocializációból adódó tanulói sajátosságok kezeléséhez nem tudnak egységes alapot nyújtani.

A pedagógussá válás folyamata sokkal a pedagógusképző intézménybe lépés előtt megkezdődik, hiszen a leendő tanár korábbi tapasztalatokat szerez, melyek, mint gyermekre, tanulóra az intézményes nevelési rendszerbe kerüléssel hatást gyakorolnak rá. Ez a szakmai fejlődés élethosszig tartó folyamat (*Falus*, 2004). *Scheerens* (2010) a tanárok szakmai karrierjét – a 2009-ben végzett OECD TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) kutatásra hivatkozva – az alapképzés, a tanfolyamok, a továbbképzések és az iskolai gyakorlat során megszerzett ismeretek és tapasztalatok összességé-ként definiálja. Megállapítja, hogy „a tanári pálya vonzóvá tétele akkor lehetséges, ha a felvételen és elhelyezkedésen túlmenően a pálya megtartó erejét is garantálni lehet, kihasználva a mobilitásban rejlő esélyeket” (*Scheerens*, 2010. 13. o.). Nem csak Európában, az USA-ban is figyelemre méltó jelenség, a legtehetségesebb tanárok pályaelhagyása, miközben szakértelmük felbecsülhetetlen. Éppen ezért az ő „osztályteremben tartásuk” az egyik legfontosabb feladata az oktatásügynek és a pedagógusképzőknek egyaránt (*Phelps és Benson*, 2012).

A tanulmányban bemutatott kutatás célja a NYME (Nyugat-magyarországi Egyetem) korábbi hallgatóinak pedagógussá válási folyamata és az ezzel kapcsolatos elégedettség feltárása volt. Írásunkban ismertetjük az érettségit adó középiskolák és az egyetemi évek elégedettségi jellemzőit, a pályakezdés sajátosságait valamint a pálya elején szerzett munkatapasztalatokat. A vizsgálat elméleti kereteit a szakirodalomban elhíresült *három I* (*initial education- alapképzés; induction education- pályakezdés; in-service education-*

továbbképzés), a pedagógussá válás folyamatának három szakasza adja (Nagy, 2004), leszűkítve ezeket a NYME nyújtotta képzési sajátosságokra a végzetek véleményeinek tükrében. Állásfoglalásukat az intézménybe kerülés, a képzéssel és intézménnyel való elégedettség, valamint a diplomaszerezés és az azutáni körülmények mentén rendszerezük. Annak érdekében, hogy megállapításaink a képző intézmény falain kívüli kontextusban is értelmezhetőek legyenek, az eredményeket összevetettük országos vagy nemzetközi adatokkal, és figyelembe vettük az Európai Unió hivatalos dokumentumait, statisztikáit és definitív szakanyagait is.

Pedagógusképzés és továbbképzés

A Lisszaboni stratégia, az EU 2010, később az EU 2020 keretprogram, továbbá más uniós intézkedések is deklarálják, hogy az európai oktatás eredményességének legfontosabb sarokköve a tanári hatékonyság növelése. A hazai pedagógusképző intézmények programjai között jelentősek a színvonalbeli eltérések, a heterogenitás és a széttagoltság viszont nehezíti az általános igényként megjelenő magas színvonalú szakértelem kialakítását (Kárpáti, 2008). A mesterszintű tanárképzés bevezetése az intézmények számára lehetővé tette a belső szelekciót azzal kecsgetve, hogy „csak a legfelkészültebb hallgatók léphetnek a tanárrá válás útjára” (Csapó, 2007. 16. o.). E belső szelekciónak a pedagógiai praxisra gyakorolt hatását az eltelt rövid időszak tapasztalatai alapján (osztatlan képzés újbóli bevezetése) aligha lesz lehetséges kimutatni.

A képzéssel és a pályával kapcsolatos anomáliákra figyelmeztetnek a kutatók (Falus, 2002; Mihály, 2002; Imre és Nagy, 2003; Kárpáti, 2008; Kotschy, 2011), amikor kiemelik a pálya elnöiesedtségét, megtartó erejének hiányát és a pedagógusképzők szakmai kompetenciáinak jelentőségét. Például 2011-ben a 27 EU-tagállamban 72-73% volt a nők aránya az oktatásban, az általános iskolák alsó tagozatán 86%, felső tagozatán 69%, a középiskolákban 61%. Az adatok mögött Polónyihoz (2004) hasonlóan megélhetési problémákat vélünk meghúzódní. A magyar arány a teljes közoktatás szintjére vetítve, az említett adatsorban átlagosan 80%, az előnyösebb megélhetési rátát mutató országokban viszont valamivel jobb a helyzet: Ausztria 71%; Belgium 72%; Németország 65%; Dánia 69%; Franciaország 69%; Olaszország 75%; Norvégia 66%; Egyesült Királyság 69% (Forrás: Eurostat, 2011).

Az Európa Tanács a pedagógusképzők felelősségét hangsúlyozva kimondja: szerepük a képzési folyamatban nélkülözhetetlen, munkájukhoz szilárd gyakorlati tanítási tapasztalatokra, jó tanítási kompetenciákra és magas oktatási színvonalra van szükség (European Commission, 2010). Az Európai Tanárképzésért Egyesület (ATEE, *Association for Teacher Education in Europe*) állásfoglalása szerint is óriási a képzők felelőssége, mert az ő szakmai színvonaluk nem csak a pedagógusképzés minőségére és a jelöltek felkészülésére, hanem a pálya vonzerejére és a szakma minőségére is hatást gyakorol, ezáltal az egész oktatást befolyásolja (ATEE, 2006. 8. o.).

A „kiből lesz pedagógus?” kérdést a brightoni egyetem kutatói az európai kultúrkörön kívüli országokban életkori, vallási hovatartozásbeli, a családi háttérrel kapcsolatos, az

előzetes iskolai végzettséggel illetve a tanítási tapasztalatokkal összefüggésben elemezték (Coults és Lewin, 2002). Megállapításaik relevanciája európai kontextusban még várat magára, ellentétben Varga (2007. 610. o.) gondolataival, aki rámutatott arra, hogy „míg az 1960-as években a legjobb képességű diákok egyforma valószínűséggel választottak tanári vagy más pályát, az 1980-as, 1990-es évekre viszont a tanárként elhelyezkedők már a rosszabb képességűek közül kerültek ki.” Kutatási adatokkal bizonyítja, hogy „a képességeknek nincs szignifikáns hatása annak valószínűségére, hogy valaki pedagógusképzést nyújtó egyetemi szakot választ-e” (615. o.), ugyanakkor leszögezi, „a rosszabb képességűek inkább főiskolai szakokra jelentkeznek, de minél rosszabb képességű valaki, annál nagyobb valószínűséggel jelentkezik főiskolai szintű pedagógusképzésre” (610. o.).

Barry (2010) ismerteti a tanári hatékonyság Marzano-féle (2007) tíztényezős modelljét, mely szerint a hatékony tanár határozott tanulási célokat jelöl ki tanítványai számára, hangsúlyt fektet a tanulók és az új tananyag kapcsolatára, annak mélyebb megértését lehetővé tevő gyakorlatokat végeztet. Fontos számára a tanulók munkáltatása, a tantermi folyamatok hathatós irányítása, a kiegyensúlyozott tanár-diák kapcsolat. Magas szintű követelményeket támaszt tanulói elé, valamint normákon és gyakori méréseken alapuló formatív, szummatív értékelési módszereket alkalmaz. Más kutatók azonban (Phelps és Benson, 2012), a pálya iránti elhivatottság és a hatékonyság közötti összefüggések vizsgálatával kívánták igazolni a tanári eredményességgel kapcsolatos feltevéseiket. Adataik szerint a professzió iránti szenvedély kialakulásának három leggyakoribb akadálya az idő nyomása, a sok papírmunka és a szülők elvárásainak való megfelelés.

A tanári hatékonyság iránti igény megköveteli a már régebb óta pályán levő pedagógusok korszerű szakmai tudásának fejlesztését is. Noha Európában a tanárok számára a szakmai fejlődés egyben kötelezettség is, ennek ellenére például a továbbképzéseken előírt részvétel nincs általánosan szabályozva (Kárpáti, 2008). Az OECD TALIS vizsgálatában részt vevő 24 országnak több mint felében nem kritérium a továbbképzések látogatása (Scheerens, 2010). A pedagógusok továbbképzése hazánkban deklaráltan „azoknak az ismereteknek és készségeknek a megújítására, bővítésére, fejlesztésére szolgál, amelyekre szükség van a nevelő- és oktatómunka keretében a gyermekekkel, tanulókkal való közvetlen foglalkozás megtartásához, a közoktatási intézmény tevékenységének megszervezéséhez, a pedagógiai szakszolgálatok és a pedagógiai-szakmai szolgáltatások ellátásához, a vizsgarendszer működtetéséhez, a mérési, értékelési feladatok, a közoktatási intézmény-irányítási, vezetési feladatainak ellátásához.”¹

A pedagógusok bekapcsolódása a továbbképzésekbe vitathatatlan lehetőséget kínál szakmai fejlődésük, a tanári professzió kiteljesedésére, ám a részvételi szándéktól az új ismeretek hatékony gyakorlati alkalmazásáig terjedő folyamat sikerességéről és buktatóiról alig rendelkezünk megbízható adatokkal (Kárpáti, 2008). Részben azért, mert nem általános gyakorlat, hogy a képzés megkezdése előtt igényfelmérés készül arról, mire van szükségük a résztvevőknek, mit várnak a tanfolyamtól. Amennyiben a képzés befejezése után van is lehetőség véleménynyilvánításra, az csak kivételes esetben fordul elő, hogy a

¹ 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről 4.§

szervezők a megvizsgálják képzéseik gyakorlati hozadékait, illetve a visszajelzések alapján módosításokat hajtanának végre a tematikában. „A tanfolyami akkreditáció csak a tervezés szintjén jelent minőségbiztosítást — hogy mi valósul meg a beadott programból, arról nem nyerhetünk innen adatokat. Bizonyos, hogy az igényes továbbképzők megszívlelik a résztvevők kritikáját, s bár erre semmiféle külső kényszer nem ösztönzi őket, eredményesen tanítanak is – ám a sok milliárd forintos piac mégis erősebb és átláthatóbb központi kontrollt igényelne” (Kárpáti, 2008. 208. o.).

Hazánkban, a már említett jogszabály minden, a közoktatásban dolgozó pedagógus számára hétévente legalább 120 tanórai továbbképzésen való részvételt és a tanulmányi követelmények teljesítését írja elő. Kivételt képeznek ez alól a pályakezdők, a nyugdíjhoz közel állók, illetve azok, akik e kötelezettségüket a rendeletben szabályozott más módon, például újabb szakképzettség vagy tudományos minősítés útján teljesítik. A közel másfél évtizedes rendszer működése napjainkig sok változáson esett át, de anomáliái még ma is jelentősek. Ide sorolhatjuk például az egyes képzések minőségbiztosításának hiányát, illetve azt, hogy a rendszerben visszaesett a képzésért felelős intézmények, mint programfejlesztők részvételi aránya (Kárpáti, 2008).

Az OKI által e témában végzett reprezentatív kutatás adatai szerint (Liskó, 2004) a pedagógusok számára legnagyobb nehézséget jelentő iskolai feladat a tanulók felzárkóztatása és a differenciált oktatás. Annak igazolására, hogy az igényből a hasonló témájú tanfolyami kínálat markáns megjelenése következik vagy sem, egy példa: a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Rendszerben² 2011 júliusáig 1767 szakirányú továbbképzést regisztráltak. Ezek közül 935 tanfolyamnak (53%) a szervezője vállalkozás keretében működő szolgáltató, 119 képzésnek (7%) valamely felsőoktatási intézmény, míg 143 képzést (8%) regisztráltak alapítványokhoz vagy egyesületekhez. A további, 570 tanfolyam (32%) megyei, fővárosi vagy országos szakmai szolgáltatókhoz, módszertani intézetekhez tartozik. A továbbképzési rendszer kialakításának kezdetére (1999/2000) utaló megállapítás, hogy „az akkreditált továbbképzési programok közel 60 százalékát a hagyományosan pedagógusképzéssel foglalkozó szolgáltatók (felsőoktatás és pedagógiai szolgáltató intézmények) jegyzik” (Kárpáti, 2008. 208. o.), mára – úgy tűnik – a magánszféra irányába toldott el. Az aktuális jogi környezetnek megfelelően külön csoportot alkotva található a rendszerben a felsőoktatási intézmények (11 főiskola vagy egyetem) kínálatához kötődő 66 különböző, regisztrált, pedagógus szakvizsgára felkészítő képzés (vö. Kárpáti, 2008).

Scheerens (2010), hivatkozva az Eurydice (2003) vizsgálatára, megállapítja, hogy Európában a pedagógusok leggyakrabban informatikai, tanítás-módszertani, iskolafejlesztési, iskolavezetési, a sajátos nevelési igények kielégítése vagy a multikulturális nevelés területén igényelnek szakmai továbbképzést. Hazánkban, a 2011-ig regisztrált képzések harmada, 527 kurzus (30%), a tanítás-tanulás főcsoporthoz kötődött, például oktatás-módszertani, tanulás-módszertani, pszichológiai, alternatív pedagógiákról szóló tanfolyamok,

² Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszer. <http://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/>. Letöltés ideje: 2013. szeptember 04.

melyeknek időtartama általában (87%) 30 óra (Saját számítások; Forrás: *Pedagógus-továbbképzések Jegyzéke*, 2011)³.

A pedagógusok által korábban (Liskó, 2004) megfogalmazott igények kielégítésére a mai kínálat lehetőséget teremt, hiszen informatikai jellegű képzést 236 tanfolyam (13%), közoktatás-irányítási ismereteket 76 (4%), esélyegyenlőség, gyógypedagógia, fejlesztő pedagógiai tudást 215 (12%), multikulturális neveléshez kapcsolódó tananyagot 161 (9%) nyújt az érdeklődőknek. A kurzusok időtartama 93%-ban (1644 tanfolyam) 60 óra vagy annál rövidebb (Forrás: *Pedagógus-továbbképzések Jegyzéke*, 2011). A hazai továbbképzési igények jól reprezentálják az európai trendeket, bár ez az összevetés nem ad információt arról, hogy az egyes témák iránt mekkora a tényleges érdeklődés, illetve arról sem, hogy a különféle képzéseken milyen tartalmakat dolgoznak fel, és ezek közül melyek kerülnek az érdeklődés középpontjába, illetőleg melyek a leginkább hasznosak a résztvevők megítélése szerint. A szervezők minőségbiztosítási kötelezettsége viszont rendeltileg szabályozott. A továbbképzés indításának első éve kivételével minden év március 31-éig el kell készíteni a továbbképzés minőségbiztosításával kapcsolatos tevékenység tapasztalatainak összegezését, majd azt elektronikus formában eljuttatni az Oktatási Hivatalnak (Forrás: *Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Rendszer*, 2013).

Tények, adatok a NYME diplomásairól

Kutatási célok, hipotézisek és módszerek

Kutatási célunk volt, hogy az érintettek véleményei alapján jellemezzük hallgatónk pedagógussá válásának néhány jelentős állomását, mint intézményválasztás, elégedettség a képzéssel és az intézménnyel, valamint a választott pályával. Ennek érdekében megvizsgáltuk egyetemünk korábban végzett, pedagógiai képzettségű hallgatónak tapasztalatait és pályakezdési körülményeit, elhatárolva egymástól az egyes szakképzéseket (andragógus, gyógypedagógus, mérnöktanár, óvodapedagógus, szociálpedagógus, szaktanár, tanító), hogy az adott képzést végző egyetemi karok számára szakma- specifikusan is megbízható információkat nyújthassunk.

Feltételeztük ugyanis, hogy volt hallgatónk a pedagógus pálya iránti elhivatottság és a képzések magas színvonala miatt választották intézményünket felsőfokú tanulmányaik helyszínéül. Arra számítottunk, hogy általános elégedettségüknek adnak hangot az egyetem szolgáltatásaival kapcsolatban, és véleményeikben kifejeződik, hogy a képzés során maximálisan felkészültek a pályakezdésre, elhivatottságuk pedig a képzés során fokozódik, vagy legalább is változatlan.

Elemzésünkhöz a DPR (Diplomás Pályakövetési Rendszer) egyetemünkre vonatkozó adatbázisát használtuk. Hazánkban 2009 óta végeznek adatgyűjtést a diplomások és a felsőoktatásban tanulók körében, melynek során több tízezer hallgató és volt hallgató adatait

³ *Pedagógus- továbbképzések Jegyzéke*, 2011.
<http://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/Default.aspx>. Letöltés ideje: 2013. szeptember 04.

tartalmazó információs bázis jött létre.⁴ Saját kutatásunk során vizsgáltuk az összefüggéseket a különféle (andragógus, gyógypedagógus, mérnök tanár, óvodapedagógus, szociálpedagógus, szaktanár vagy tanító) szakképzettségük véleményei között, és ezeket szükség szerint összehasonlítottuk intézményünk más (nem pedagógiai) szakon végzett diplomásainak adataival, illetve az Educatio Kft. által lebonyolított reprezentatív kutatás (*DPR IV*, 2010) eredményeivel. Mivel megállapításaink egy korábbi kutatás adatainak másod-elemzésén alapulnak, a torzulások esélye jelentősebb, mint a célzott adatgyűjtéseknél. Ennek elkerülése, és az egyes pedagóguscsoportok véleményeinek behatóbb vizsgálata érdekében a rendelkezésre álló egyetemi adatbázisból, *annak további szűréseivel, szakmacsoportok szerint adathalmaz/oka/t* képeztünk a kutatási cél nyújtotta elemzési szempontok alapján és súlyozással tettük összehasonlíthatóvá azokat.

Mintavétel

Vizsgálatunkhoz a 2010. és 2011. évi reprezentatív DPR kutatás adatai álltak rendelkezésre. Noha a DPR-kutatás az intézmény összes (10) karának minden diplomás képzésére kiterjedt, a most bemutatott vizsgálatba csak azok a személyek kerültek, akik a kétévi adatgyűjtés során első szakként pedagógiai jellegű végzettséget jelöltek meg. Szembe kellett ugyanis néznünk a szakképzettségi átfedésekkel, mint első szak, második szak, első szakképzettség, második szakképzettség. Ennek kiküszöbölése érdekében, a második szakként (is) neveléstudományi végzettséget jelölt válaszadók (67 fő), adatait elemzésünk során nem vettük figyelembe.

Tekintettel az egyetemünk adatait szolgáltató N=1527 diplomáshoz viszonyított lényegesen kisebb létszámú (N=731), pedagógiai végzettségük csoportjára, a mintavételt az egyes szakképzettségek egymástól való elkülönítésével helyettesítettük. Az Educatio Kft. által végrehajtott kutatás például a tanítókat és a gyógypedagógusokat azonos alcsoportba sorolta (*Chrappán*, 2010. 267. o.), a tanulmányban ismertetett elemzés során, mivel elsősorban a szakmai specifikumok álltak a fókuszban, e két szakképzettséget külön kezeltük.

A vizsgált csoport jellemzői

Kutatásunk 731 válaszadóra terjedt ki (populáció), akik a NYME különböző karain, különféle pedagógiai jellegű végzettséget szereztek nappali vagy esti/levelező tagozaton a 2007 és 2010 közötti időszakban. A szakképzettség és nem szerinti megoszlás alapján megállapítható, hogy a pedagógiai végzettségük tizede (14%) férfi, ami arra utal, hogy a pálya még mindig a nőies hivatások közé tartozik. Az elnőiesedéssel együtt járó közoktatási kihívásokra korábban már több kutatás eredménye is figyelmeztetett (*Falus*, 2002; *Mihály*, 2002; *Imre és Nagy*, 2003; *Kárpáti*, 2008). E kihívások között a kutatók kiemelik

⁴ A DPR kutatás a TÁMOP 4.1.3. támogatásával megvalósult online adatgyűjtéssel (önkitöltős, nyílt és zárt kérdéseket tartalmazó kérdőív) valósult meg, ami a „diplomaszerzéssel, elhelyezkedéssel, pályakövetéssel kapcsolatos információk összegyűjtését és az érdeklődők számára történő hozzáférést” biztosította (*Paulik*, 2011. 9. o.).

a férfiak nyújtotta követési minta hiányát az iskolai nevelésben, vagy az intézményen belüli szabályok és szokások tanulói elfogadásával kapcsolatos fegyelmezési nehézségeket. Az elnőiesedés feltételezhető okai között említik az alacsony pedagógusi bérszínvonalat, ami csak szűkösen teszi lehetővé a család eltartását. Aláhúzzák a karrieresélyek korlátozottságát, ami viszont nem nyit új perspektívát az előbbre jutni szándékozók előtt. Hogy ténylegesen az elnőiesedés okozza-e az életkörülmények (jövedelemviszonyok) alacsony színvonalon tartását, vagy az alacsony jövedelmek eredményezik a pálya elnőiesedését, ma még vitatott, de külön-külön mindkettő megfigyelhető, még Európa tehetősebb országaiban is, mint Dánia, Németország vagy Ausztria (Mihály, 2002; Eurostat, 2011).

Az adatszolgáltatók további jellemzője a diplomaszerezés éve és a befejezett képzés tagozati sajátossága, hiszen a levelező tagozaton végzettek már a képzés ideje alatt is taníthattak, így számukra – a vizsgálat egyik fontos céljának tartott – álláskeresés más kihívásokat jelentett, vagy – munkahely birtokában például – erre szükségük sem volt. Akiknek azonban még nem volt állandó munkájuk, az álláskereséssel a diploma megszerzése után kellett megbirkózniuk.

A tagozat és nem szerinti megoszlás azt mutatja, hogy a válaszadók harmada (36%) nappalin, kétharmada (64%) levelező tagozaton végezte tanulmányait. Ez azt támasztja alá, hogy a diploma kézhez vételekor a végzősök kétharmada rendelkezhetett munkahellyel. Az adatok további szűrésével ez a feltevésünk igazolódott, hiszen a válaszadók kétharmada (69%) jelezte, hogy tanulmányainak befejezésekor már volt munkaviszonya. Adataink szerint a munkaviszonnyal rendelkezőknek csak háromnegyede (75%) volt esti/levelező tagozatos vagy végzett távoktatáson, valamint negyede (25%) volt nappalis. Így megállapíthatjuk, hogy nappalis hallgatóink negyedének is szüksége volt megélhetési forrásai bővítésére a képzés alatt.

A diplomaszerezés éve szerint a válaszadók négy csoportba oszthatók: 2007, 2008, 2009 és 2010-ben diplomáztak. Az adatszolgáltatói hajlandóság a 2009-ben végzettek körében erőteljesebb, mint a következő vagy a megelőző évben. Tekintve, hogy a válaszadók intézményi tapasztalatai a diplomaszerezést megelőző időszakból származtak, ebből következhet, hogy egyes benyomásaik azóta már módosulhattak, változhattak, megoldódhattak, esetleg a probléma napjainkban hatványozottabban lép fel.

Vizsgálatunk eredményei

Kiből lesz ma pedagógus a NYME-n?

Válaszadóinknak mindössze hetede (14%) férfi, míg a nők jelentős (86%) többségben vannak. A férfiak és nők aránya az egyes szakokon és a tagozatokon is számottevően eltér. Míg a mérnök-tanári képzéseket, bizonyára tartalmi sajátosságaik miatt, a teljes populációban való 14%-os előfordulásukhoz képest nagyobb, (60%; $\sigma=12$) arányban választják férfiak, addig a gyógypedagógia, az óvodapedagógia, a pedagógia és a tanító szakokon csak szórványosan (1-2%; $\sigma=2$) fordulnak elő. A férfiak tagozat választása (nap-

pali/esti/levelező) és pályaeorientációjuk (szakválasztás) között végzett statisztikai elemzéssel ($t_{szf.14}=0,52$; $p<0,05$) ok-okozati összefüggést nem tudunk kimutatni. Pályaeorientációjukat –adataink szerint- a képzés (szak) tartalma befolyásolja, a tagozatválasztás pedig a munka melletti tanulás szükségességével magyarázható. Célszerű tehát azonos szakok nappali és levelező tagozaton indítását szorgalmazni.

Középiszkolai tanulmányok és pályaválasztás

Az érettségít adó középiszkolák típusa (1. táblázat) a pályát választókról azzal az információval szolgál, hogy már serdülőként volt-e ambíciójuk felsőoktatásban tanulni, vagy inkább szakképzési irányultságúak voltak. A középiszkolák közoktatási szerepéből kiindulva szakonként, majd a NYME nem pedagógus hallgatóinak (mérnökök, gazdálkodási vagy bölcsészhallgatók) adataival vetettük össze az érettségít adó középiszkolák típusait.

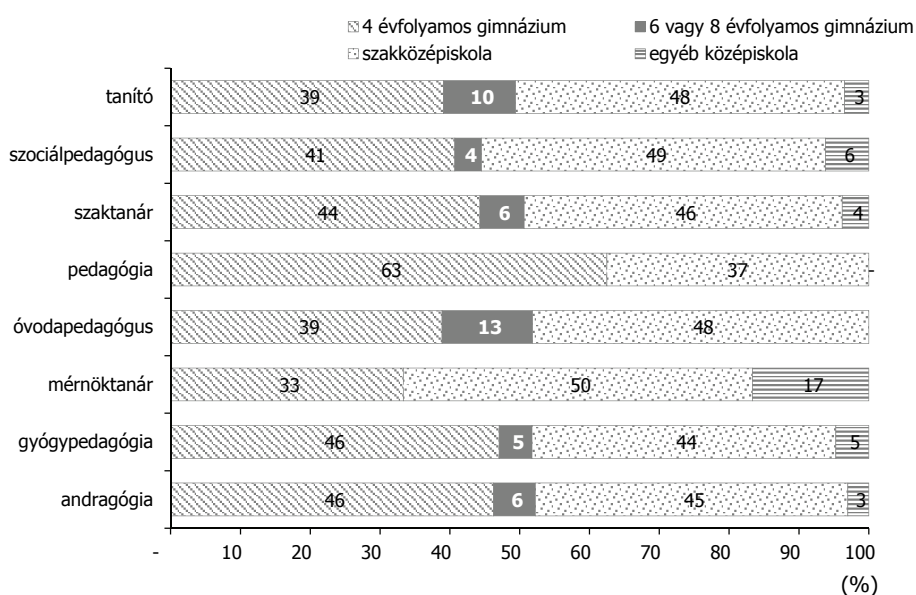
1. táblázat. Az érettségít adó középiszkolák típusai (Forrás: DPR, 2008)

	<i>Hagyományos gimnázium</i>	<i>Kéttannyelvű gimnázium</i>	<i>Szakközépiszkola/ technikum</i>	<i>Dolgozók középiszkolája</i>
Országos adat	57	4	35	1
NYME egyéb szak	42	12	44	2
NYME pedagógus	41	6	47	5

Megállapítottuk (1. ábra), hogy az általunk vizsgált csoport 6%-a érettségizett „szerkezetváltó középiszkolákban” (hat- vagy nyolc évfolyamos, illetőleg két tanítási nyelvű gimnáziumban), ami a nem pedagógiai tanulmányokat folytatók átlagánál (12%) gyengébb. Hagyományos (négyéves vagy nemzetiségi) gimnáziumban érettségizettek a pedagógiai és nem pedagógiai tanulmányokat folytatók között közel azonos arányban vannak, 42% és 41%. A nem pedagógushallgatók mintegy fele (44%) szakképzési irányultságú középiszkolában (technikum vagy szakközépiszkolák) folytatta középfokú tanulmányait a pedagógiát tanulók között ez ennél magasabb, (47%). Az egyéb középiszkolákban érettségizettek megoszlása a nem pedagógusok között 2%, a pedagógusok között 5%. Ide soroljuk a szakmunkások kétéves szakközépiszkoláit, az esti gimnáziumokat és dolgozók gimnáziuma ifjúsági tagozatát. Ez utóbbi középiszkolában érettségizőkből a szociálpedagógusok között találunk legtöbbet, 6%.

A számok azt mutatják, hogy a „szerkezetváltó” középiszkolák végzettjei nem szívesen választják a pedagóguspályát, hiszen számukra nyitva a lehetőség egyéb értelmiségi területek felé is (pl. jogi, orvosi, közgazdasági). Amint azt az 1. ábra mutatja, minden pedagógiai jellegű szakon hasonló mértékű a szakközépiszkolában végzetek aránya, noha a különféle pedagógiai szakokon diplomázottak és az érettségít adó középiszkolák típusai között szignifikáns összefüggés kizárólag néhány szakon volt kimutatható. Elemzéseink alapján a pedagógiatanárok és a közismereti szaktanárok ($\chi^2_{szf.3}=8,35$; $p<0,05$), továbbá a pedagógiatanárok és a szociálpedagógiát tanulók ($\chi^2_{szf.3}=9,30$; $p<0,02$) között erős az összefüggés, míg a mérnöktanárok, gyógypedagógusok, óvodapedagógusok, illetve tanítók

között nem. Úgy tapasztaltuk, hogy a szakközépiskolák érettségizettjei nagyobb arányban választják a pedagógiatanár, a közismereti szaktanár és a szociálpedagógus képzéseket. Ugyanakkor a gyógypedagógusok, mérnökstanárok, óvodapedagógusok és tanítók között az érettségit adó középiskolák típusa és a választott szak között a véletlennek nagyobb szerepét mutattuk ki. E megállapításokra egyetemi szintű marketing stratégiát nehéz lenne kidolgozni, az viszont mindenképpen megfontolandó, hogy például a közismereti szaktanár, pedagógiatanár, illetve szociálpedagógus képzésnek a szakközépiskolák irányába kifejtett határozottabb népszerűsítése több jelentkezőt eredményezne, vagy sem.



1. ábra

Az érettségit adó középiskola típusa (Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)

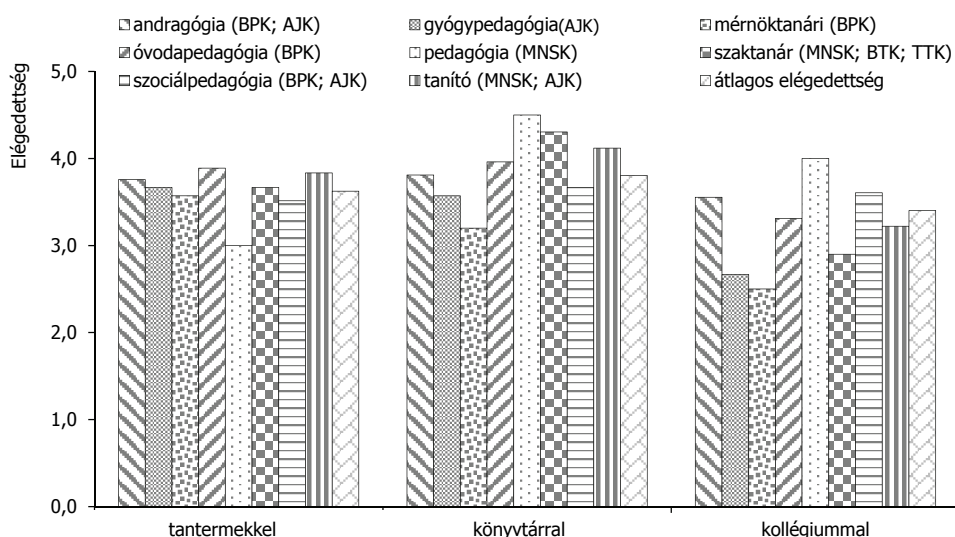
A pályaválasztással kapcsolatos egyéni motivációkról a másodelemzéssel nyert adatokból nem állt rendelkezésre elegendő információ, viszont az Educatio Kft. kutatásából (N=740) tudható, hogy a pedagógus végzettségűek 73%-a a szakterület iránti határozott elkötelezettségről számolt be. A megkérdezettek tizede jelezte, hogy „elsősorban diplomát akart szerezni, de nem feltétlenül csak ez a terület érdekelte” (Chrappán, 2010. 269. o.). Az intézményválasztás motívumait kutatva, a 2010. és 2011. év aktív NYME- hallgatóinak (N=402) válaszaiból tudtuk meg, hogy döntésüket elsősorban érdeklődésük és karrierterveik határozták meg (16%). Ezt követi a képzés, az intézmény (12%) és a tanárok jó hírve (10%), míg a bel- vagy külföldi karrier lehetősége (7%) illetőleg a közeli barátok, hozzátartozók (6%) tanácsai szinte alig befolyásolták választásukat.

A végzetek intézményvel való elégedettsége

Infrastruktúra, művelődés, közösségi élet

A vizsgált időszak volt hallgatói (N=724) 13 aspektusból nyilatkoztak az egyetemi élet jellemzőiről. Ezek között infrastrukturális, tanulással, művelődéssel és közösségi élettel összefüggő, valamint a humán erőforrásokat érintő szempontok fordultak elő. Emlékeztetőül, a válaszadóknak harmada (36%) végzett nappalin, kétharmada (64%) levelező tagozaton, így az egyes témakörökben tett nyilatkozataik általánosításakor figyelembe kell venni, hogy meggyőződésük mögött nincs feltétlenül azonos mennyiségű tapasztalat. Tekintetbe kell vennünk továbbá, hogy mekkora az egyes szakképzettiségek képviselőinek az intézmény teljes képzési volumenéhez viszonyított aránya.

Az intézmény infrastrukturális jellemzőivel volt hallgatóink ötfokú (likert) skálán $\bar{x}=3,7$ fokban elégedettek. A 2. ábra mutatja, hogy az egyes szakok képviselőinek véleményei jelentősen eltérnek egymástól, ami részben a képzés lokális jellemzőivel magyarázható.



2. ábra

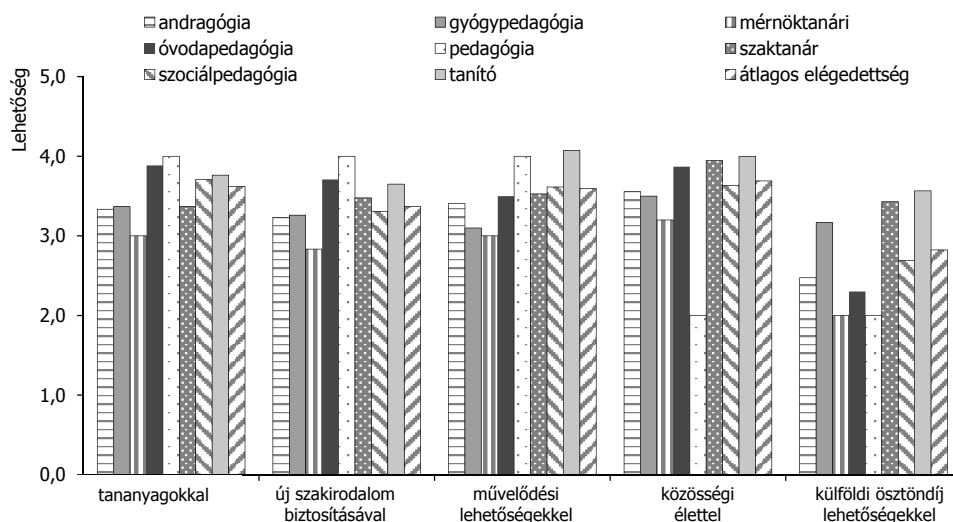
Hallgatói elégedettség az intézmény infrastrukturális jellemzőivel

(Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011; a jelmagyarázat többek között a képzést végző kar nevének rövidítését mutatja)

A válaszokból a karok közötti felszereltségbeli különbségekre következtetünk, mert a különböző szakok jobbra más-más kar infrastruktúráját használják. A tantermek állapotaival az andragógia, gyógypedagógia és óvodapedagógia szakosok (BPK; AJK) elégedettebbek, mint a pedagógia (MNSK) vagy szociálpedagógia (BPK; AJK) szakosok (2. ábra).

A könyvtárral a közismereti tanár szakosok (SEK), a pedagógia (MNSK) és tanító szakosok (AJK; MNSK) elfogadóbbak, mint a mérnöktanárok/szakoktatók (BPK). A szociálpedagógia (BPK; AJK) és a pedagógia szakosok (MNSK) a kollégiumi elhelyezésről kedvezőbben nyilatkoznak, mint a közismereti tanárok (TTK; BTK; MNSK), a gyógypedagógusok vagy a mérnöktanárok (BPK; AJK).

A művelődést, a közösségi életet és a külföldi ösztöndíjak lehetőségeit a megkérdezettek (ötfokú skálán) $\bar{x}=3,4$ -es elégedettségi mutatóval jellemezték. A tanítók minden területen pozitívabban viszonyulnak, mint a szociálpedagógusok (3. ábra) vagy a mérnöktanárok. A hallgatók véleményei nagyban hozzájárulhatnak a hallgatói önkormányzati tevékenység fejlesztéséhez, illetőleg a nemzetközi kapcsolatok építéséhez vagy a meglévő külföldi kapcsolatok további népszerűsítéséhez.



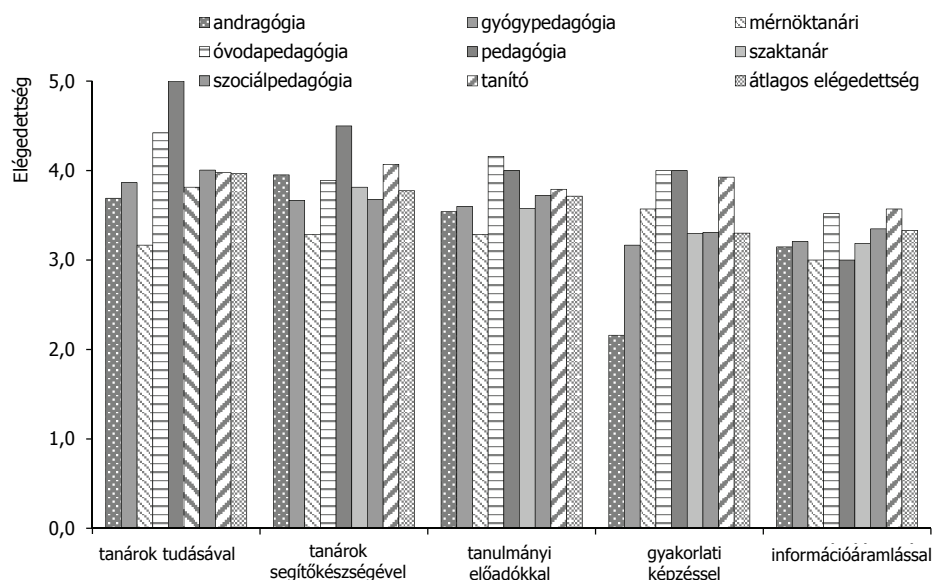
3. ábra

*Művelődés, közösségi élet és külföldi ösztöndíjak lehetőségei
(Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)*

Az ajánlott szakirodalom korszerűségével és művelődési lehetőségeikkel kapcsolatban a pedagógiatanárok elfogadóbbak, mint a közösségi élettel vagy a külföldi ösztöndíjakkal. Az andragógusok, a mérnöktanárok/szakoktatók és a gyógypedagógusok kevésbé pozitívan nyilatkoznak a művelődési és a közösségi lehetőségekről, aminek részletesebb elemzése segíthetné a hallgatói önkormányzati munka fejlesztését (3. ábra).

Humán erőforrások, képzési jellemzők

A tanulással közvetve vagy közvetlenül összefüggő humán tényezők – például az oktatók vagy a tanulmányi előadók felkészültsége, segítőkészsége vagy a külső gyakorlati képzés – színvonalát a végzetek $\bar{x} = 3,8$ -re minősítették (4. ábra).



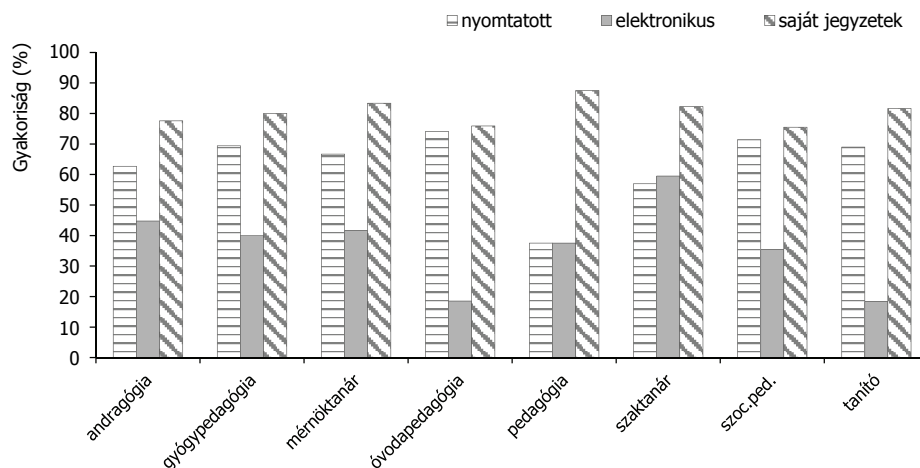
4. ábra

*Tananyagok és humán tényezők a tanulás szolgálatában
(Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)*

Átlag feletti elégedettségről számoltak be a pedagógiatanárok, az óvodapedagógusok és a tanítók, miközben az andragógusok, a mérnöktechnikai/szakoktatók válaszaikkal méltatlankodásukat fejezték ki (4. ábra). A szociálpedagógusok, mint ahogyan a többi értékelésnél is, véleményeikkel általában az átlagot reprezentálják. Megvizsgáltuk, van-e összefüggés a szociálpedagógiát tanulók és más szakosok véleményei között, vagy nézeteik függetlenek egymástól. A szociálpedagógusok válaszait összevetve az összes nyilatkozó véleményével ($\chi^2_{szf.9}=0,99$; $p>0,99$), megállapítható, hogy köztük szignifikáns kapcsolat nincs, tehát az intézményi jellemzők általános megítélését a szociálpedagógusok aránya jelentősen nem befolyásolja.

Egy másik elemzési szempont az ismeretanyag közvetítésének formái és a tudás ellenőrzési módja iránti hallgatói beállítódás. Végzett hallgatóink a nyomtatott és saját készítésű tananyag típusokat részesítették előnyben egyetemi éveik alatt, szemben például az elektronikus tananyagokkal, melyek térhódítása világszerte megállíthatatlan. A hozzáállásuk okának – például a tapasztalat hiánya, az IKT-kompetencia szintje – feltárása nem tartozott céljaink közé, így csak vélelmezzük, hogy erőteljesebb oktatói ráhatással az elektronikus tananyagok népszerűsége a másik két típusal megközelítően azonos szintre lenne emelhető. A szakonkénti adatok a képzés színvonalának emelése érdekében további információt nyújthatnak a képzések szervezőinek (5. ábra).

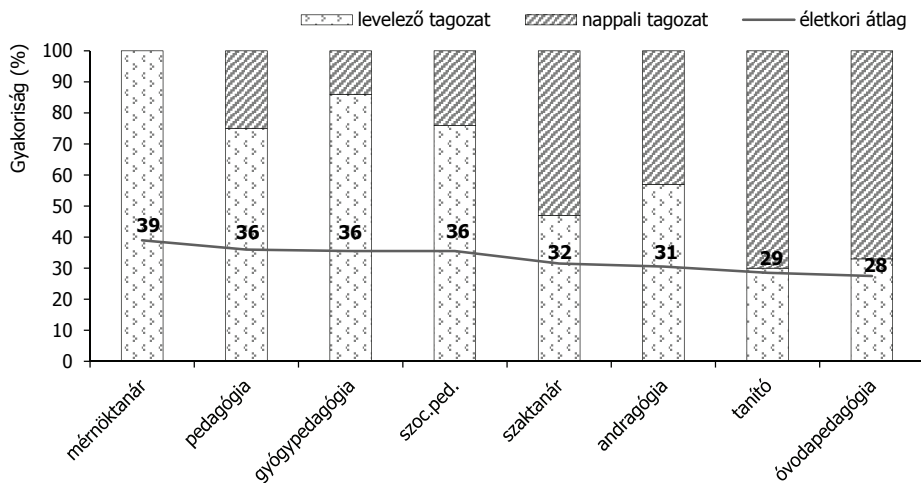
Mérföldkövek a pedagógussá válás folyamatában



5. ábra

A preferált tananyag típusok szakonként (Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)

Az elektronikus tananyagokat főleg a tanítók és az óvodapedagógusok utasítják el (5. ábra), míg a közismereti tárgyakat oktatók, a pedagógia, andragógia és gyógypedagógia szakosok jobban kedvelik ezeket. Saját készítésű jegyzeteikből a pedagógia szakosok szeretnek leginkább tanulni, ellentétben az óvodapedagógusokkal, akik a nyomtatott információhordozókat kedvelik igazán. A jelenségre magyarázattal szolgálhat az egyes szakok hallgatóinak életkori aránya, illetve a képzési tagozat, amit a 6. ábra foglal össze.



6. ábra

Képzési tagozat és életkor (Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)

A tanítók és óvodapedagógusok ambivalens érzései az elektronikus tananyagok iránt és a csoportba tartozók életkora között szignifikáns összefüggést statisztikailag nem tudunk kimutatni. Az említett két csoport életkori átlaga (6. ábra) négy-öt évvel alatta marad a vizsgált csoport ($\bar{x}=33$ év) átlagának, következésképpen az okok másol, például a tapasztalatok vagy az IKT-kompetencia hiányosságaiban keresendők (v. ö. *Kárpáti és Hunya, 2009*).

Az ismeretek számonkérésének a végzett pedagógushallgatók kétharmada (67%) által preferált módszere az egyénileg készíthető (projekt) feladat. A felmérésből nem kaptunk információt az ilyen feladattípusok konkrét jellegére, ezért csak következtethetünk, és hallgatói kifejezéssel élve „beadandókra” és mikrocsoportos vagy a gyakorló intézményekben végzett projektfeladatokra gondolunk.

A válaszadók fele a képzés során jobban kedvelte a hagyományos szóbeli és írásbeli vizsgákat, mint az elektronikus írásbeli feladatokat, tesztek. A szóbeli vizsgákat és a nyomtatott tananyagokat preferálók csoportjai között, a függetlenségvizsgálat eredményeire ($\chi^2_{szf.15}=1,208$; $p>0,99$) hivatkozva jelezzük, hogy a két tulajdonság között nem találunk szignifikáns kapcsolatot, tehát nem nyert bizonyítást, hogy a klasszikus tananyagokat kedvelő hallgatók a vizsgák hagyományos formáihoz ragaszkodnának és fordítva.

Az intézmény tanórán kívüli szolgáltatásai

A tudományos és szakmai műhelyekben való hallgatói részvétel átlagosan 7%, ami a vizsgált csoport létszámához ($N=731$) viszonyítva, tíz karon, összesen 51 hallgatót jelent. A megkérdezettek legkevesebben külföldi ösztöndíjas tevékenységekben tudtak részt venni (2%), ami szintén azt támasztja alá, hogy a vizsgált szakokon az ösztöndíjak kínálatát (hallgatói mobilitás) szélesíteni lenne szükséges. Az alacsony részvételi arány egyik feltételezett indoka, hogy válaszadóink kétharmada levelező tagozaton tanult, de az összefüggést statisztikailag ($\chi^2_{szf.15}=3,73$; $p>0,99$) nem tudtuk igazolni.

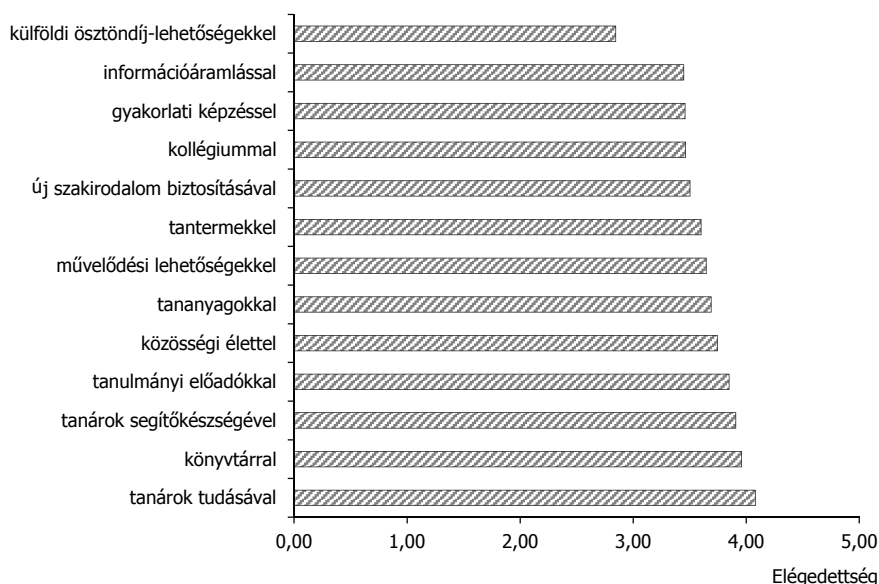
A végzetek véleményét az intézmény és hallgatóinak viszonyáról, a nekik nyújtott, kötelező oktatáson kívüli szolgáltatásokról több témakörben (tehetséggondozás, tájékoztatás, programszervezés, szociális hátrányok kezelése) vizsgáltuk. Ezek közül legkevésbé elhelyezkedésük segítésében érezték az intézmény támogatását. Véleményüket ötfokú skálán $\bar{x}=2,3$ fejezték ki. A karrierirodák tevékenységének továbbfejlesztése érdekében részletesebb elemzés lenne tehát szükséges. A szakok szerinti vizsgálódás eredménye alapján a mérnöktanárok és a pedagógiai szakosok minden területen elégedettebbek, mint a többi szak képviselői, legkevésbé viszont a közismereti tanár szakosok, a gyógypedagógusok és andragógia szakosok viszonyulnak pozitívan a témákhoz.

A tehetséges hallgatók segítésével kapcsolatban közepes ($\bar{x}=3,3$) elégedettséget mutattak a nyilatkozók ($\sigma=6,2$). Leginkább a mérnöktanárok és az óvodapedagógia szakon végzetek vélekedtek pozitívan ($\bar{x}=4,0$), az andragógia, gyógypedagógia és szociálpedagógia szakosok elégedetlenebbek.

Mivel a szociális problémák kezelésének egyetemi intézkedései a különféle támogatási rendszerek működtetésében, juttatások (ösztöndíj, lakhatás stb.) és kollégiumi elhelyezés biztosításában fejeződnek ki, ami elsősorban a nappalisokat érinti, ezért a levelezőn vég-

zettektől kapott adatokat, bár nem hagyhatjuk figyelmen kívül, de fenntartásokkal kell fogadnunk, és ennek megfelelően kezelnünk. Az intézmény szociális problémákkal szembeni attitűdjét a válaszadók $\bar{x}=3,2$ ponttal értékelték. Ebben a témakörben az andragógia szakosok elégedetlenkednek leginkább ($\bar{x}=2,2$), míg a mérnöktanárok, tanítók és óvodapedagógusok elfogadóbban nyilatkoztak. A kari vezetés munkájáról való hallgatói tájékoztatással szintén nem túlságosan elégedettek diplomásaink. A rendelkezésre álló információkat $\bar{x}=2,3$ -ra értékelték, de a mérnöktanárok és pedagógia szakosok ennél kedvezőbbben (sorrendben: $\bar{x}=4,4$; $\bar{x}=3,3$) látták a helyzetet.

Az egyetemi élet vizsgált tényezőit (13 szempont) együttesen szemlélve, az intézménynek, amennyiben a hallgatói elégedettséget javítani szándékozik, legtöbb tennivalója a külföldi ösztöndíj-lehetőségek kínálatának szélesítésében, az infrastrukturális színvonal emelésében és a külső gyakorlatok minőségének javításában van (7. ábra). Az andragógusok, mérnöktanárok/szakoktatók és gyógypedagógusok kritikusabbak, az óvodapedagógusok, tanítók és pedagógia szakosok elégedettebbek az intézmény kínálta lehetőségekkel.



7. ábra

A végzetek ($N=731$) viszonyulása az egyetemi élet különféle tényezőihez
(Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)

Diplomaátvétel és álláskeresés

Elemeztük a végzetek diploma-átvételi, álláskeresési és elhelyezkedési körülményeit, hogy az egyes pedagógiai jellegű képzettségek régió belüli piacképességéről, illetve a szakon tanulmányokat folytatók munkatapasztalatairól is képet kaphassunk.

Az abszolutóriumtól az adatgyűjtésig a munka világában eltöltött idő meghatározása azért komplikált, mert a már korábban végzett diplomások az adatgyűjtés (2010 vagy 2011) időpontjára újabb képzésben is részt vehettek vagy az abszolutórium és a megfelelő állás megtalálása között a „késleltetett diplomaátvétel” miatt hosszabb időszak telt el. A 2010-es adatgyűjtés a diploma átvételének elhúzódására a végzettek esetében nem tért ki, viszont a 2011-es válaszadókról (N=347) tudható, hogy közülük minden negyedik (25%) nem kaphatta meg azonnal oklevelét a záróvizsga után. A csoportban a férfiak aránya közel ugyanakkora (16%), mint a teljes populációban.

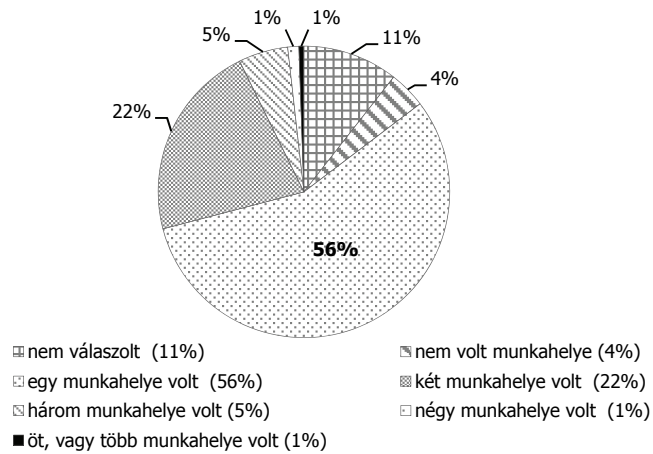
Adataink arról tanúskodnak, hogy a mérnök-tanári/ szakoktatói képzés hallgatóinak kivételével minden pedagógiai jellegű szakon jelentős (15–50%) azoknak a száma, akik az abszolutóriumot követően nem kapták kézhez azonnal diplomájukat. Legnagyobb arányban (50%) az andragógia szakon tanulóknál fordult elő késlekedés, melynek okát az érintettek (87%) a nyelvvizsga hiányával magyarázták.

A diplomaátvétel késése a teljes vizsgált csoport (N=347) negyedére, a hosszú idejű álláskeresésre kényszerülőknek pedig tizedére jellemző. A két csoport közötti azonosság statisztikailag nem volt igazolható ($\chi^2_{szf13}=6,16$; $p>0,90$). Mivel a tulajdonságok együttes előfordulásában a véletlennek jelentős szerepe van, azt mondhatjuk, nem feltétlenül ugyanazok maradtak huzamosabb ideig állás nélkül, akik nem vehették át időben diplomájukat. Tanári diploma hiányában pedig oktatási területen elhelyezkedni szinte teljességgel lehetetlen. Ha tehát azok is álláshoz jutottak, akik nem kapták kézbe időben diplomájukat, feltételezhetjük, hogy munkájuk nem azonos a képzettségükkel.

A volt pedagógus-hallgatók gazdaságban betöltött szerepe elemzésünk szerint egyes képet mutat. Mivel a két vizsgálati eszköz e téren jelentősen különbözött egymástól, a gazdasági szerepek nem, vagy csak nehezen azonosíthatók. Míg 2010-ben tudomány-rendszertani, addig 2011-ben gazdaság-politikai alapon soroltatták be a válaszadókkal munkahelyüket. Az eszközbeli eltérések ellenére megállapítható, hogy a populáció (N=586) mintegy fele (49,5%) dolgozik pedagógiai területen. A 2010-es adatszolgáltatók (N=299) nagy arányban találhatók gazdasági-pénzügyi területen (17%) vagy jogi, igazgatási, illetőleg orvosi, egészség tudományi (5%) területen. A 2011-ben nyilatkozók (N=287) hatoda a feldolgozóiparhoz, tizede a kereskedelemhez vagy a művészet, szórakozás, szabadidő kategóriába sorolta munkahelyét. Ezek a tények megerősítik a pedagógiai végzettség jól kamatoztathatóságát, a megszerzett tudás más területekre való konvertálhatóságát.

A válaszadók több mint felének (55%) egy, harmadának (34%) kettőnél több munkahelye volt az adatfelvételig, és jelentős az inaktív (munkanélküli) aránya is (4%; 8. ábra). Vajon mely szakok végzettjei a legkevésbé szerencsések a munkaerő-piacon? Vane összefüggés az elvégzett szak és a sikeres elhelyezkedés között, vagy mennyire piacképes az adott szakon szerzett diploma a régióban? Az elvégzett szakok és a tartósan munkanélküliek függetlenségvizsgálata alapján 99%-os biztonsággal állítható, hogy a kutatással érintettek körében ($\chi^2_{szf13}=2,22$; $p>0,99$) a szakképzettség és a tartós munkanélküliség közötti összefüggés a véletlennek köszönhető. A hosszabb ideig munkanélküliek nem feltétlenül a szakjuk iránti gyenge regionális piaci kereslet miatt maradtak állás nélkül. Legtöbb állásnélkülit a pedagógiatanárok (13%), közismereti tanár szakosok (8%), és tanítók (8%) között regisztráltunk.

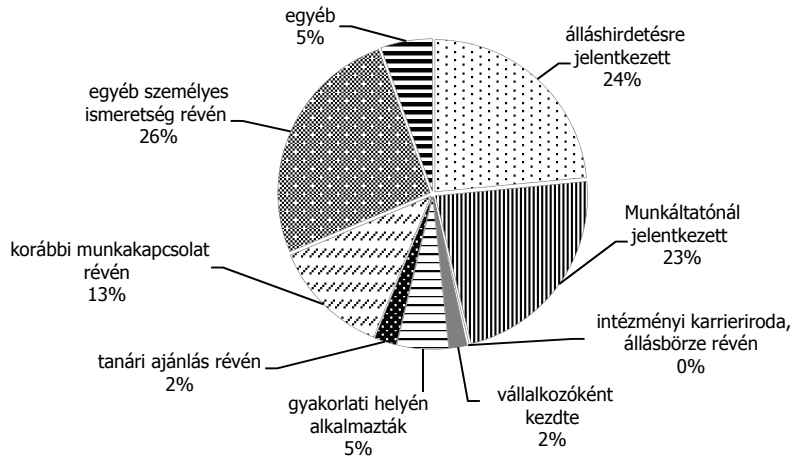
Mérföldkövek a pedagógussá válás folyamatában



8. ábra

Munkahelyek száma a diplomaszerezés óta eltelt időszakban
(Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)

A megkérdezettek álláskeresési technikáiról kevés adattal rendelkezünk, mert ez a téma 2010-ben nem szerepelt az adatlapon, de a 2011-es információk egyértelműsítik, hogy az oktatási területen munkát vállalók (N=383) háromnegyede személyes ismertség révén, álláshirdetés vagy a munkáltatónál való jelentkezés útján talál munkahelyet (9. ábra). Ebben a csoportban mindössze 5% azoknak az aránya, akiket korábbi szakmai gyakorlatuk helyén alkalmaztak.



9. ábra

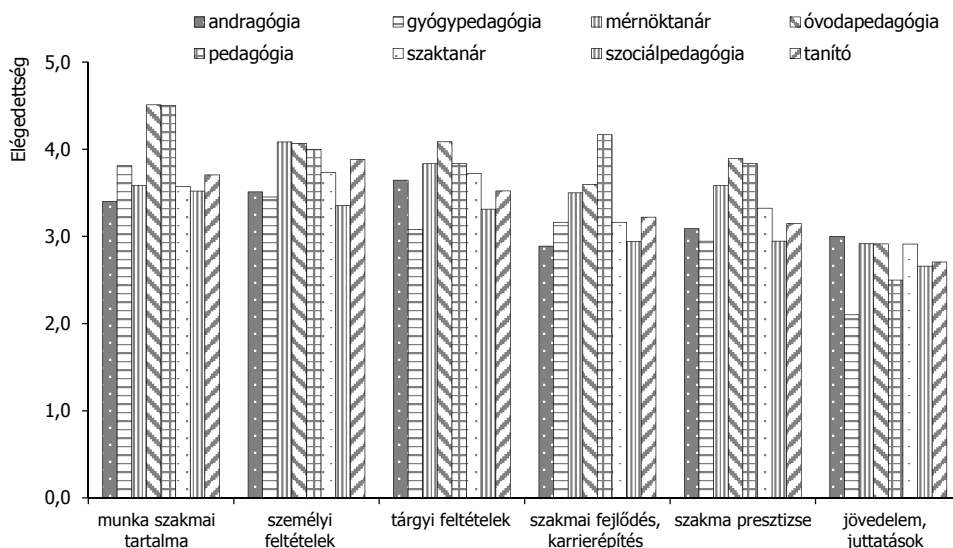
Álláskeresési technikák (Forrás: DPR végzett hallgatók 2011)

Adataink alapján világossá vált, hogy az álláskeresésben a személyes ismertség jelentős szerepet játszik, hiszen válaszadóink nagy része (39%) ennek révén (személyes ismeretség; korábbi munkakapcsolat) jutott munkához (9. ábra). A válaszadók közül az intézményi karrierirodák segítségével senki nem jutott munkához. Nincs adatunk arról, hogy fordultak-e hallgatóink ezekhez az irodákhoz, minden esetre érdemes lenne külön megvizsgálni az egységek szakmai tevékenységével való hallgatói elégedettséget.

Szakmai elégedettség

A pálya iránti hűség tekintetében az első időszak tapasztalatai döntő jelentőségűek. Az OECD 2005-ös összefoglalója szerint, ami 2002 és 2004 között zajló vizsgálatokon alapszik, a pedagógusok leginkább pályakezdő éveikben hagyják el a választott pályát, és ennek okaiként a munkaterheket, a szegényes munkakörülményeket és a munkahelyi stresszt említik. A pályaelhagyások következtében az általános iskolai tanároknak mintegy negyede, a középiskolai tanároknak harmada ötven év feletti. Hazai statisztikai adatok szerint az óvodapedagógusoknak és tanítóknak 60%-a, a tanároknak 40%-a marad a választott pályán (Kárpáti, 2008).

Az oktatás területén dolgozó vizsgálati alanyaink (N=309) szakmai elégedettségét a 10. ábra mutatja. Az adatszolgáltatók átlagos elégedettsége a pályával ötfokú skálán $\bar{x}=3,4$. Leginkább a munka szakmai tartalmi ($\bar{x}=4,1$), valamint személyi feltételeivel ($\bar{x}=3,8$) elégedettek a kollégák, legkevésbé pedig szakmájuk presztízsével ($\bar{x}=2,9$) és annak jövedelmi viszonyaival ($\bar{x}=2,5$).



10. ábra

Szakok szerinti szakmai elégedettség (Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)

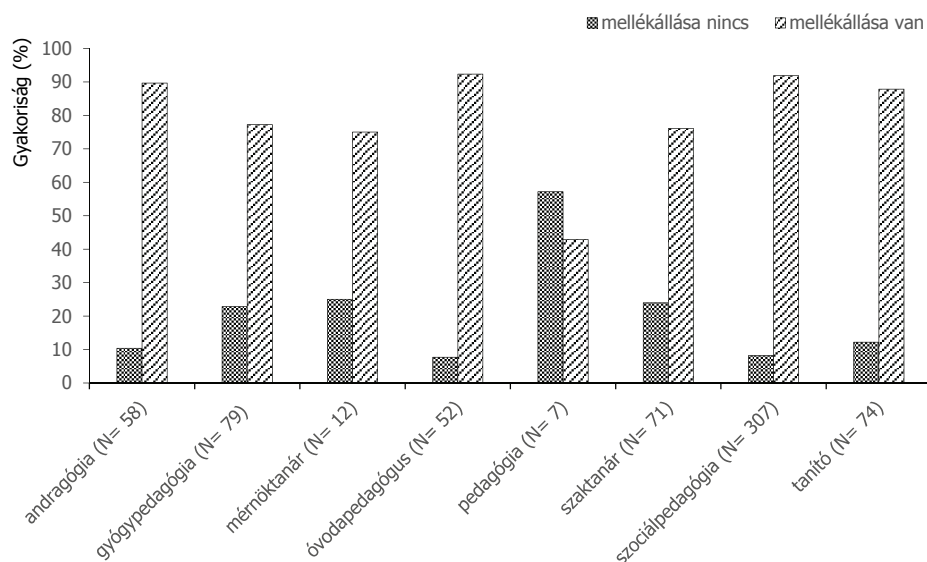
A szakok szerinti vélemények (10. ábra) az átlagtól érzékelhetően eltérnek. Munkájuk szakmai, tartalmi részével az óvodapedagógusok és pedagógia szakosok a legelégedettebbek, míg legkevésbé az andragógia szakon végzettek. A karrierépítés lehetőségei a pedagógia szakon végzettenek tölti el elégedettséggel, a szociálpedagógia vagy andragógia szakosok elégedetlenek ezzel.

A jövedelem és a juttatásokkal való alacsony elégedettség okán megvizsgáltuk, tesznek-e, és ha igen, mit tesznek volt hallgatóink anyagi körülményeik javítása érdekében? Korábban már rávilágítottunk az abszolutorium megszerzését követő időszakban betöltött állások számára (8. ábra), amiből tudjuk, hogy a válaszadók egyik felének egy, másik felének kettő vagy annál több állása volt az utolsó két-három évben. Ez a tény önmagában nem jelez pályamódosítási szándékot, mert a korábbi munkahely feladásának okát nem fedi fel. Ezért megvizsgáltuk, elégedetlenebbek-e anyagi megbecsültségeikkel az oktatásban dolgozók, mint akik nem ezen a területen helyezkedtek el, illetve megnéztük a munkahelyen kívüli egyéb jövedelem-szerzési lehetőségeket.

Az összes NYME- válaszadó diplomás (N=1354) anyagi lehetőségekkel való átlagos elégedettsége ötfokú (likert) skálán $\bar{x}=2,9$. Az oktatási területen dolgozók ennél elégedetlenebbek ($\bar{x}=2,5$), míg a nem oktatási területen foglalkoztatottak véleménye pozitívabb ($\bar{x}=3,0$), ám a csoportok közötti eltérés (0,57 pont) nem jelentős ($t_{szf:9}=0,02$ $p<0,05$).

Az oktatásban dolgozó végzettek véleménye egységesebb ($\sigma/\bar{x}=51\%$), mint a más területen foglalkoztatottaké ($\sigma/\bar{x}=45\%$). Jövedelmet kiegészítő forrásokat az oktatásban dolgozók – feltételezhetően – intézményeiken belül és kívül egyaránt találhatnak, hiszen tapasztaltuk, számos területen lehet pedagógiai képesítéssel munkát vállalni. Kiegészítő tevékenységükben elsősorban tanítási kompetenciáikat szeretnék kamatoztatni (Mihály, 2004), de az intézményen belüli túlmunka mennyisége a csökkenő tanulói létszám miatt egyre inkább korlátozódik, ezért az „árnyékoktatás”, a „pedagógiai feketegazdaság” iránti vonzalom érezhetően erősödik, és a délutáni korrepetálásokban (pl. idegen nyelvek, természettudományos tárgyak) napról napra több tanár lát esélyt a boldogulásra. A mellékfoglalkozásban is munkát vállalók arányát a 11. ábra szemlélteti, aminek adatai szerint a túlmunkát végzők gyakorisága 13%, és látszólag homogénebb csoportot képeznek, mint a további jogviszonnyal nem rendelkezők ($\sigma/\bar{x}=69\%$). Ezzel szemben a mellékfoglalkozással nem rendelkezők csoportja szórta, illetve az adatok varianciája is nagyobb ($\sigma/\bar{x}=88\%$), ami erős heterogenitásra utal.

Szakonkénti elemzéssel (2. táblázat) kimutatható, hogy a mellékfoglalkozásban is tevékenykedő pedagógiai végzettségűek elégedettebbek azoknál, akiknek nincs másodállásuk. Ez arra utal, hogy bár tesznek erőfeszítéseket a kollégák kiegészítő tevékenységek vállalására, ám ez nem mindig hat pozitívan a megélhetésre.



11. ábra

A mellékfoglalkozással rendelkezők aránya az oktatásban dolgozók között
(Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010; 2011)

2. táblázat. Anyagiakkal való elégedettség és mellékfoglalkozás

Szak	Anyagiakkal való elégedettség (öt fokú skálán)	
	van másodállásuk	nincs másodállásuk
Andragógia	2,9	3,0
Gyógypedagógia	1,8	2,2
Mérnöktanári	3,3	2,8
Óvodapedagógia	3,3	2,9
Pedagógia	3,0	1,5
Szaktanár	2,9	2,9
Szociálpedagógia	2,3	2,6
Tanító	2,7	2,7
Átlagos elégedettség	2,8	2,6

Az andragógia, gyógypedagógia és szociálpedagógia szakosoknál a másodállás pozitív hatása nem állapítható meg, hiszen e szakokon a másodállással nem rendelkezők elégedettebbek (1. táblázat). A mérnöktanári/szakoktatói, óvodapedagógia vagy pedagógia szakon végzeteknél fordított a helyzet: a mellékfoglalkozással rendelkezők nyilatkoztak kedvezőbben. Ugyanakkor a közismereti tanári vagy tanító szakon végzetek ugyanolyan mértékű elégedettségről számoltak be, akár rendelkeztek mellékállással, akár nem.

Összegzés, következtetések

Elemzésünk célja volt, kimutatni a NYME pedagógus végzettségű hallgatóinak az Egyetem szolgáltatásaival és választott pályájukkal kapcsolatos elégedettségét. Ehhez N=731 válaszadónak a DPR adatbázisban levő véleményét használtuk fel. Hallgatóink válaszai több területen is hasznosak lehetnek a döntéshozók, az intézmény vagy annak szervezeti egységei továbbfejlesztésében. A szakok közötti összefüggésekre kutatási eredményeink ismertetésekor nem minden esetben térünk ki, mert adataink nélkülözik a szakképzettségi reprezentativitást és csak a képzéseket végző egyes NYME-karok számára nyújthatnak hasznos információkat.

A vizsgálatról azt vártuk, hogy bizonyítjuk hallgatóinknak az intézménnyel, a képzéssel, valamint a pedagógus pályával való elégedettségét, igazoljuk a pályakezdés időszakának nehézségeit, de kimutatjuk a pálya iránti elhivatottságukat.

Eredményeink alapján bizonyítást nyert, hogy végzett pedagógusaink intézményválasztását legjelentősebben az intézmény földrajzi elhelyezkedése befolyásolta, és csak kevésbé a képzés vagy az oktatók jó hírneve, ami nem minősíti ugyan a pedagógusképzéssel foglalkozó egyetemi szakembereket, de az e téren történő fejlesztések bizonyára nem haszontalanok. *Varga (2007)* reprezentatív kutatás során kapott adatai szerint az „egyetemi szintű pedagógusképzésre 10 százalékkal kisebb eséllyel jelentkeznek azok, akik középiskolai tanulmányaikat szakközépiskolában végezték. Az összes egyéb változó rögzítése mellett is kisebb eséllyel jelentkeznek a férfiak pedagógusképzésre, mint a nők” (*Varga, 2007. 615. o.*). Adataink azt mutatják, hogy a NYME hallgatóinak hozzávetőlegesen fele szakközépiskolából kerül a felsőoktatásba, és nem a legsikeresebb középiskolások választják a pedagógus pályát, így a pedagógusképzők felelőssége, akiknek a képzés során az ebből fakadó szakmai kihívásokat le kell győzniük, erőteljesen megmutatkozik. A tanárképzőkkel kapcsolatban az Európa Tanács megállapítja, hogy szerepük a képzési folyamatban nélkülözhetetlen, és hivatásuk sikeres gyakorlásához jelentős tanítási tapasztalatok és magas szintű tanári kompetenciák szükségesek (*Eurostat, 2010*).

A leendő pedagógushallgatók középiskolai pályairányultságára vonatkozó további kutatási irányokat körvonalaz a tény, mely szerint végzett pedagógusaink közel fele szakképző iskolában, tizede a felnőttek esti iskoláiban érettségizett.

A végzettek egyetemi életével kapcsolatos adatok szerint hallgatóink háromnegyede a képzés ideje alatt munkát vállal, s közöttük a nappali tagozaton tanulók aránya 25%, ami a megélhetési körülmények javítása iránti fokozott hallgatói igényt mutat.

Válaszadóink saját készítésű jegyzeteikből vagy nyomtatott segédletekből szívesebben tanulnak a vizsgákra, mint elektronikus tananyagokból. Ezzel kapcsolatban amerikai kutatók (*Handal, Wood és Muchatuta, 2011*) megállapították, hogy az egyetemisták nem minden esetben azonosítják az órán kapott segédleteket a tantárgyi tudással. Az elektronikus tananyagokat például a felsőoktatás nélkülözhetetlen médiumainak és a társas tanulás szervezése tanórai eszközöként definiálják. Saját válaszadóinkról megtudtuk, hogy kétharmaduk a házi dolgozatot, minden második pedig a hagyományos szóbeli vagy írásbeli számonkérést választaná vizsgaformául. Nem nyert bizonyítást viszont a hallgatók életkora és az elektronikus tananyagok/vizsgaformák közötti kapcsolat.

Az intézményi jellemzők hallgatói megítélése meglehetősen vegyes. Az oktatási és kollégiumi infrastruktúra a hallgatók szerint erőteljes javításra szorul. Valamivel elégedettebbek a humán erőforrásokkal, és szívesen vennének több külföldi ösztöndíj-lehetőséget. Az intézmény nyújtotta álláskereső támogatások hatékonysága további vizsgálatot igényel, mert az ezzel való elégedettség jelen kutatással nem volt kimutatható. *Letcher* és *Neves* (2010) a hallgatók partneri elégedettségének vizsgálatához a *Hunt*-féle definíciót⁵ vette figyelembe. Megállapították, hogy miután az elégedettség általános tapasztalatokon nyugszik, így ami a hallgatóval és az ő tanulmányi lehetőségeivel kapcsolatban a tanteremben történik, az nem független az egyetemi életből szerzett egyéb benyomásoktól és ezek kombinációjától, valamint jelentős hatással van az intézmény általános hallgatói megítélésére. Érdemes lenne megvizsgálni, hogy az infrastrukturális jellemzők pillanatnyi hiányosságai a tantermi folyamatok pozitív alakításával valóban kompenzálhatóvá válnak-e.

Annak ellenére, hogy végzettjeink harmada nem vehette kézbe diplomáját az abszolutóriummal egyidejűleg, aminek okát idegennyelv-tudásuk hiányosságaival magyarázzák, ha közepesen is, de elégedettek saját tanulmányi teljesítményükkel. Legtöbbször közülük már a képzés során azonosították magukat választott hivatásukkal, mindazonáltal végzett pedagógus hallgatóinknak csak mintegy fele dolgozik oktatási területen, akiknek háromnegyede saját személyes kapcsolatai révén és nem az intézmény karrier-irodáinak segítségével találta meg első munkahelyét. A késleltetett diploma-átvétel és a tartós álláskereső között szignifikáns kapcsolatot nem tudtunk kimutatni.

Az oktatási területen dolgozók közül minden ötödik másodállást vállal a jobb megélhetés reményében. A pályakezdők szakmai presztízzsel és anyagi megbecsültséggel való alacsony szintű elégedetlensége pedig előre vetíti a későbbi pályaelhagyás esélyét. Ezt a jelenséget *Polónyi* (2004) egy évtizeddel ezelőtt körvonalazta, amikor kimutatta, hogy a magyar óvodapedagógusok és tanítók 60%-a, a szaktanárok csak mintegy 40%-a marad a pedagóguspályán.

Irodalom

- Barry, R. A. (2010): *Teaching effectiveness and why it matters*. Department of Education, Marylhurst University.
<http://chalkboardproject.org/wp-content/uploads/2010/12/teacher-effectiveness-and-why-it-matters.pdf>.
Letöltés ideje: 2013. augusztus 07.
- Coultas, J. C. és Lewin, K. M. (2002): Who becomes a teacher? The characteristics of student teachers in four countries. *International Journal of Educational Development*, **22**. 243–260.
- Chrappán Magdolna (2010): Pályaelégedettség és karriertervek. In: Garai Orsolya, Horváth Tamás, Kiss László, Szép Lilla és Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV- Frissdiplomások 2010*. Educatio TSZN Kft, Felsőoktatási Osztály, Budapest. 267–285.
- Csapó Benő (2003): A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 12–27.

⁵ *Farkas* (2008. 11. o.) idézi *Morga* és *Hunt* definícióját: „A bizalom a partner megbízhatóságába és tisztességébe vetett hit”.

Mérföldkövek a pedagógussá válás folyamatában

- Csapó Benő (2007): A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 11–23.
- DPR (2008): A 2008-ban felvételt nyert hallgatók általános jellemzői.
http://www.felvi.hu/felsooktatasiuhely/kutatasok/Hallgatok/a_2008ban_felvetelt_nyert_hallgatok_általanos_jellemzoi_?itemNo=4. Letöltés ideje: 2013. december 20.
- Eurostat (2011): Education statistics.
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Education_statistics#Women.C2.A0in_the_teaching_profession. Letöltés ideje: 2013. augusztus 07.
- Falus Iván (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 76–83.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio@*, III. sz. 359–374.
- Farkas Éva (2008): *A vevői elégedettség vizsgálat módszerei*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Hanák Zsuzsanna (2012): A pedagógus családdal végzett munkájának szerepe a romák társadalmi integrációjában. *Társadalmi Együttélés*, 3. sz. 8.
- Imre Nóra és Nagy Mária (2003): Pedagógusok. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. OKI, Budapest. 273–309.
- Kárpáti Andrea és Hunya Márta (2009): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretnek kialakítására – a U-Teacher Projekt I. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 95–107.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Küllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 193–217.
- Kotschy Beáta (2011, szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
- Letcher, D. W. és Neves, J. S. (2010): Determinants of undergraduate business student satisfaction. *Research in Higher Education Journal*, 6. 1–26.
- Liskó Ilona (2004): A pedagógus-továbbképzés hatékonysága. *Educatio@*, III. sz. 391–405.
- Mihály Ildikó (2002): A pedagógusképzés és a pedagógus-életpálya az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 89–92.
- Mihály Ildikó (2004): Tanulás „árnyékban”, avagy a tanügyi második gazdaság működése. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 150–155.
- Nagy Mária (2004): Pályakezds, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio@*, III. sz. 375–390.
- OECD (2005): *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers* OECD, Paris.
- Paulik Gabriella (2011, szerk.): *DPR zárókötet*. Educatio Kht., Budapest.
- Phelps, P. H. és Benson, T. R. (2012): Teachers with a passion for the profession. *Action in Teacher Education*, 34. 1. sz. 65–76.
- Polónyi István (2004): Pedagógusképzés – oktatás-gazdaságtani megközelítésben. *Educatio@*, III. sz. 343–359.
- Scheerens, J. (2010): *University of Twente. Teachers' professional development Europe in international comparison*. European Union 2010, Belgium.
http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf. Letöltés ideje: 2013. szeptember 04.
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, LIV. 609–627.

N. Tóth Ágnes

ABSTRACT

ÁGNES N. TÓTH: MILESTONES IN THE PROCESS OF BECOMING A TEACHER

This study analyses the experience of engaging in studies in higher education and entering the teaching profession among those who have completed their teacher training at the University of West Hungary. The research distinguishes among different areas of education, such as adult education, special needs education, technical education, kindergarten education, social education, and upper and lower primary education. The DPR database (a system that tracks the careers of university graduates) for our university has been used for the analysis. Based on responses from the research sample (N=731), the article discusses secondary schools, university years, entering the profession and new professional experiences. The paper covers university graduates who practise their chosen educational area and those who obtain their licence to practice but either do not want to or cannot make use of their certificates in the labour market. In summary, responses from ex-students can be useful in more than one way for the further development of our institute or its departments. A number of observations were made. The percentage of men among those with an education degree is lower, and they are attracted to this profession because of their affection towards it and not because of the hope of a secure livelihood. 75% of our students are forced to work while they study, and the ratio of full-time students is high among them. Approximately 50% of those who choose to be teachers come from secondary vocational schools, and only a fraction participated in part-time secondary education. Our student's choice of university is mainly influenced by the geographical location of the institution and not necessarily by the good reputation of its lecturers. Based on feedback from our ex-students, our priority should be: to further develop our infrastructure (classrooms and student hostels); to enhance our social sensitivity; to advance the quality of practical school trainings; to widen foreign scholarship opportunities; and to provide more assistance to find work after leaving the university. Generally speaking, our students know little about the work of the university leadership. One in three education students was unable to receive his/her degree due to the lack of a language certificate. Nearly half of those attending education trainings do not work in education. 75% of those who work in education found their jobs through personal connections or job advertisements or by personally applying at an employer. None of the respondents found work through career offices at the institute. Respondents were mildly satisfied with the infrastructure of the institute, less satisfied with its human resources and very dissatisfied with foreign scholarship opportunities. Students prefer print materials and materials developed by lecturers to electronic materials. Two thirds of students training to be teachers state that the most popular way of testing their knowledge is working on projects on their own. Half of the respondents prefer traditional oral and written exams to the more modern electronic ones. Generally, our ex-students are mildly satisfied with their jobs, and they can mostly identify themselves with the professional part of it. They are not satisfied with the prestige and the financial rewards of their profession, so nearly 20% of them have additional jobs.

Magyar Pedagógia, **114**. Number 1. 25–48. (2014)

Levelezési cím / Address for correspondence: N. Tóth Ágnes, Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ, H-9700 Szombathely, Károlyi Gáspár tér 4.

HÁTRÁNYOS ÉS NEM HÁTRÁNYOS HELYZETŰ DIÁKOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÓ GONDOLKODÁSA

Kasik László*, Gutti Kornél és Gáspár Csaba*****

*SZTE Neveléstudományi Intézet; SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport

** SZTE BTK Pszichológia szak

*** SZTE TTIK Matematika szak

A hátrányos és a nem hátrányos helyzetű (12, 14 és 16 éves) diákok szociálisprobléma-megoldó gondolkodása közötti különbségek feltárására 2011 ősze és 2013 tavasza között végeztünk vizsgálatokat. A diákok önjellemzése mellett a pedagógusok is értékelték tanulói gondolkodását. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás modelljeit, általános jellemzőit, vizsgálatának elméleti hátterét, valamint a mérésére leggyakrabban használt eszközöket korábbi tanulmányokban (Kasik, 2010, 2012) részletesen bemutattuk. E tanulmányban röviden összefoglaljuk a hátrányos helyzet fogalmát, a családi háttér és a problémamegoldás közötti kapcsolatok néhány sajátosságait, majd ismertetjük az összehasonlító vizsgálat céljait, hipotéziseit, a minta jellemzőit, az alkalmazott kérdőívet és az elemzés eredményeit.

A hátrányos helyzet fogalma

A nevelés-oktatás területén a hátrányos helyzet fogalmát a kedvezőtlen családi háttér iskolai sikerességet negatívan befolyásoló mechanizmusaival összefüggésben használják (pl. Liskó, 1997). Bár a hátrányos helyzetű *tanulók* fogalma mind a neveléstudományi szakirodalomban, mind a hazai jogszabályokban megtalálható, a kifejezés használatának célja, értelmezése eltérő. Pedagógiai szempontból a hátrányos helyzet gazdasági, társadalmi és kulturális sajátosságokat jelöl, melyek a diákok egy részénél kedvezőtlenül, olykor igen hátráltatóan hatnak az iskolai előmenetelre, tanulmányi és magánéleti sikerességre egyaránt (pl. Fejes, 2006). A neveléstudományi megközelítés azokat a tényezőket veszi számba, amelyek az iskolai sikerességet, a személyiség fejlődését gátolják, így a hazai szakirodalomban a pontos fogalmi meghatározás helyett általában e kedvezőtlen körülmények felsorolása található. E tényezők közül kiemelkedik a szülők iskolai végzettsége (l. Fejes és Józsa, 2005).

A 11/1994 (VI.8.) MKM-rendelet az első jogszabály, mely nevesíti a hátrányos helyzetű gyermekeket, tanulókat. Bevezetése óta e kategóriát többször módosították, emellett a fogalom differenciálódott, így megkülönböztetik a hátrányos helyzetű gyermekek, ta-

nulók csoportján belül a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket, tanulókat. A jogszabályi meghatározások olyan támogatások alapját képezik, amelyek célja az előnytelen családi-otthoni környezet ellensúlyozása, így a jogszabályok az egyes kategóriákba sorolás alapját képező kritériumokat tartalmazzák. Az 1993. évi LXXIX. törvény 121. §-a alapján azt a gyermeket tekintették hátrányos helyzetűnek, akit családi körülményei, szociális helyzete (szegénység; szűkös lakáskörülmények; aluliskolázott szülők; csonka vagy többgenerációs család; családon belüli tartós betegség, fogyatékoság; szocializációs nehézségek, például alkoholizmus, drogfüggőség a családban) miatt védelembe vett a jegyző, valamint aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítanak a szülőknek.

A *Köznevelési törvény* (2013)¹ hatályos jogszabálya szerint az a tanuló hátrányos helyzetű, aki a következő csoportok valamelyikébe sorolható: (1) rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül vagy a szülő/gondviselő alacsony komfortfokozatú lakásban él vagy hajléktalan; (2) a gyermek, tanuló szülője vagy a törvényes képviselője akkor, amikor a gyermek óvodai, iskolai beiratása időpontjában nem rendelkezik általános iskolai végzettséggel; (3) félárva, árva vagy egyetlen szülő által nevelt gyermek; (4) tartós, súlyos betegséggel, fogyatékosággal élő közeli hozzátartozó él a családdal közös háztartásban; (5) rendezetlen állampolgári státusz; (6) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 15. § (4) bekezdésében felsorolt intézkedések valamelyikében érintett: a védelembe vétel, a családba fogadás, az ideiglenes hatályú elhelyezés, az átmeneti nevelésbe vétel, a tartós nevelésbe vétel, a nevelési felügyelet elrendelése, az utógondozás elrendelése, az utógondozói ellátás elrendelése. Halmozottan hátrányos helyzetű az, aki rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosult gyermek vagy nagykorúvá vált gyermek, akinek esetében a felsorolt körülmények közül kettő fennáll; a nevelésbe vett gyermek, valamint az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgató jogviszonyban álló fiatal felnőtt. Bár kisebb-nagyobb eltérés azonosítható abban, miként határozzák meg más országokban a hátrányos helyzet fogalmát, az e kategóriába sorolhatóság kritériumait, azonban a család szociális háttere és gazdasági jellemzői a legtöbb definícióban megtalálhatók (pl. *Edwards, 1974; Heckman és Masterov, 2007; Heckman, é. n.*).

A családi háttér és a szociálisprobléma-megoldás összefüggése

A személyközi problémákról való gondolkodásra és a problémamegoldó viselkedésre igen jelentős hatást gyakorolnak a családi háttér jellemzői (pl. *Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004; Kasik, 2010; Kasik és Fejes, 2011; Zsolnai és Kasik, 2011*). Ezek közül gyermek- és serdülőkorban a családszerkezet – a mintaként szolgálók száma, hiányuk, a tagok érzelmi, hatalmi, kommunikációs viszonyrendszere – a legmeghatározóbb. Ugyancsak jelentős magyarázóerővel bír – bár fokozatosan csökken a serdülőkor közeptől – a szülők iskolai végzettsége által meghatározott nevelési technika, valamint a

¹ Köznevelési törvény. www.nefmi.gov.hu/kozoktatás. Utolsó megtekintés: 2013. szeptember 26.

családi szabadidős tevékenységek során nyújtott viselkedésbeli minta. Mindezeknél például a család anyagi helyzete – melytől függ a gyermek fejlődését befolyásoló családi és nem családi programok száma és minősége – kisebb mértékben magyarázza a problémamegoldás alakulását (Pettit, Dodge és Brown, 1988; Rich és Bonner, 2004).

A problémamegoldás és a hátrányos helyzet összefüggéséről igen egybehangzó képet nyújtanak a külföldi vizsgálatok (pl. D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002; Rich és Bonner, 2004) eredményei: a család jellemzőinek hatása a hátrányos helyzetűek esetében a serdülőkortól erősebb, mint a nem hátrányos helyzetűeknél, akiknél ebben az időszakban a kortársak befolyásoló szerepe erőteljesebb. A hátrányos helyzet negatívan hat mind az otthoni, mind az iskolai személyközi problémák megoldására, s az otthoni problémamegoldó minták dominánsabbak (gyakrabban érzelmközpontúak), vagyis az iskolai személyközi, főként társakkal kapcsolatos problémák megoldása nagymértékben függ a szülőkkel, testvérekkel kapcsolatos problémákról való gondolkodástól és azok megoldási módjától.

Beddel és Lennox (1997) megfigyelései és kérdőíves vizsgálatai alapján e megoldási módok nagyon sok esetben elégtelenek az iskolai társas problémák kezelése során, így a problémamegoldó gondolkodás és viselkedés fejlesztését az egyik legfontosabb iskolai nevelési feladatnak tekintik. Ezzel kapcsolatban több kutatás (pl. Pianta és Nimetz, 1991; Pianta, Nimetz és Bennett, 2006) bizonyította, hogy ez csak akkor érhető el, ha a pedagógus és a diák között pozitív érzelmi viszony alakul ki, ami egyik fontos alapja a pedagógus által képviselt értékek elfogadásának, így a problémamegoldással összefüggő értékek megértésének és belsővé válásának. Az Amerikai Egyesült Államokban számos program közül választhatnak az iskolák a szociálisprobléma-megoldás fejlesztésére (pl. Reid, Webster-Stratton és Hammond, 2007), melyek hatásvizsgálatai azt mutatják, hogy a hosszabb ideig tartó (minimum egyéves) programok a legeredményesebbek, illetve azok, amelyekbe bevonják a szülőket is.

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Célok és hipotézisek

A keresztmetszeti vizsgálat célja hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok szociálisprobléma-megoldó gondolkodásának összehasonlítása, valamint e gondolkodás és néhány családi jellemző közötti összefüggés feltárása volt. A 12, 14 és 16 évesek mérése során egy általunk adaptált kérdőívet (*Social Problem Solving Inventory-Revised*, D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002; Kasik, Nagy és Fűzy, 2010) alkalmaztunk. A kérdőívvel a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás öt jellemzője mérhető: a probléma iránti pozitív és negatív orientáltság (a döntést meghatározó motivációs háttér), valamint a racionalitás, az impulzivitás és az elkerülés, a problémamegoldás három főbb stílusának dominanciája.

A nemzetközi kutatások (pl. Rich és Bonner, 2004; Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004) alapján azt feltételeztük, hogy már a 12 évesek körében is markáns a különbség az

orientáció mentén: a hátrányos helyzetűek gyakrabban viszonyulnak negatívan társas problémáikhoz, azok többségét inkább tekintik megoldhatatlannak, s amennyiben vállalják a megoldást, nem hiszik azt, hogy az rövid vagy hosszú távon pozitívan befolyásolja társas kapcsolatukat. Úgy véltük, ez a különbség mindegyik további életkorban jellemzőbb a hátrányos helyzetűekre, s a 14 és a 16 éveseknél az impulzivitás és a racionalitás mentén is szignifikáns a különbség: a hátrányos helyzetűekre a racionalitás, a tények összegyűjtése, elemzése, értékelése ritkábban, míg az érzelemdominanciájú, s főként a negatív érzelmekkel bíró problémamegoldás gyakrabban jellemző.

Korábbi vizsgálatok (pl. Kasik, 2010, 2012) során azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok és a diákok értékelése az általános iskolások körében kevésbé hasonló (ezen belül a felső tagozatosoknál szignifikánsan erősebb a kapcsolat, mint az 1–4. évfolyamon), mint a középiskolásoknál, a 16–18 éveseknél az önjellemzés és a pedagógusi értékelés között nagyobb az egyezés. Mindezek alapján azt feltételeztük, hogy a 12 és a 14 évesek esetében a korrelációs együtthatók gyengébbek, mint a 16 éves diákoknál. A háttérváltozók-kal kapcsolatos hipotézisek megfogalmazásakor egyrészt külföldi kutatási eredményeket vettünk alapul, másrészt szintén korábbi vizsgálataink (pl. Kasik, 2010, 2012) tapasztalatait: a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű csoportok között szignifikáns a különbség a legtöbb családi jellemző mentén.

Minta és mérőeszközök

A 12, 14 és 16 évesek kiválasztását az indokolta, hogy a nem hátrányos helyzetű gyerekek körében – a hazai és a külföldi vizsgálatok adatai szerint egyaránt – ezen életkori szakaszban a legmarkánsabb a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás változása, ami egymásra ható, egymást meghatározó fejlődésbeli (pl. biológiai, kognitív) és környezeti (pl. iskolaváltás) változásokkal magyarázható (pl. Rich és Bonner, 2004). A hátrányos helyzetű diákok mintáját az adatfelvételkor hatályos jogszabály² alapján alakítottuk ki. A vizsgálatokat öt megyében (Békés, Borsod-Abaúj-Zemplén, Csongrád, Pest, Veszprém) működő általános és középiskola (szakközépiskola) 382 tanulója körében végeztük. A minta összetételét – a hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek megoszlását – az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. A hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok megoszlása életkoronként (N=382, fő)

Rézminta/Összesen	12 éves	14 éves	16 éves
Hátrányos helyzetű	61	62	68
Nem hátrányos helyzetű	65	62	64
Összesen	126	124	132

² 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról (121. §)

Az alkalmazott kérdőív (*Social Problem Solving Inventory–Revised*, D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002; magyarul I. Kasik, Nagy és Fűzy, 2010) 25 kijelentésből áll, ennek két változatát használtuk, a gyermeki önjellemzést és a pedagógusváltozatot. Utóbbi tartalma azonos a gyermekváltozatéval, a kijelentések egyes szám harmadik személyű, a gyermekre vonatkozó alanyt tartalmaznak. A kijelentések az eredeti és az adaptált kérdőív faktoranalízise alapján egyaránt öt (ugyanazon) faktorba sorolhatók (részletesen I. erről Kasik, 2010): (1) Pozitív orientáció, (2) Negatív orientáció, (3) Racionalitás, (4) Impulzivitás, (5) Elkerülés. A 2. táblázat tartalmazza a kérdőív életkori részminták és értékelők szerinti megbízhatósági mutatóit (Cronbach- α).

2. táblázat. Cronbach- α értékek életkori részminták és értékelők szerint

Faktor/Teljes kérdőív	12		14		16	
	Gyermek	Pedagógus	Gyermek	Pedagógus	Gyermek	Pedagógus
Pozitív orientáció	0,77	0,84	0,81	0,88	0,82	0,97
Negatív orientáció	0,85	0,89	0,87	0,91	0,92	0,90
Racionalitás	0,84	0,87	0,90	0,92	0,91	0,87
Impulzivitás	0,82	0,90	0,88	0,90	0,89	0,89
Elkerülés	0,88	0,92	0,92	0,92	0,91	0,88
Teljes kérdőív	0,84	0,90	0,90	0,92	0,91	0,89

A *Pozitív orientáció* tételei a problémához – az egyénnek önmagához mint problémamegoldóhoz, a helyzethez és a másik félhez való – pozitív, a *Negatív orientáció* tételei a problémához való negatív viszonyulást tárja fel. A *Racionalitás* faktorba tartozó tétélekkel a döntésben szerepet játszó információkezelés módja, az *Impulzivitás* tétéleivel a döntést és a megoldást meghatározó érzelmek kezelése vizsgálható. Az *Elkerülés* tételei a probléma elutasításával, a döntés és a megoldás elkerülésével kapcsolatosak. A kijelentésekkel (pl. negatív orientáció: *Ha meg kell oldanom egy problémát, ideges leszek.*) való egyetértést ötfokú skálán kell megítélni (1=soha; 2=általában nem; 3=néha igen, néha nem; 4=általában igen; 5=mindig).

A *Háttérkérdőívet* a szülők (86%-ban az anyák) töltötték ki, nyilatkoztak a következőkről: iskolai végzettség (apa, anya), családtípus, legjellemzőbb családi szabadidős tevékenység, otthoni könyvek száma. Az anya és az apa iskolai végzettségének jelölésére négy kategóriát használtunk (1=nyolc általános; 2=szaktanulmányok vagy szakiskola; 3=érettségi; 4=főiskola vagy egyetem). A nem hátrányos helyzetű diákok esetében – a teljes mintára vonatkozóan – legkisebb a nyolc általánost végzettek aránya az anyák és az apák körében egyaránt (anyák: 19–28%; apák: 22–35%), legnagyobb az érettségivel rendelkezőké (anyák: 29–37%; apák: 25–33%). A hátrányos helyzetű diákok esetében az anyák – mindegyik életkori részminta esetében – legnagyobb része szaktanulmányokban vagy szakiskolában szerzett bizonyítvánnyal rendelkezik (45–76%), akárcsak az apák (37–65%), akik körében a legnagyobb a nyolc általánossal rendelkezők aránya (25–39%).

Nyilatkoztak a szülők arról is, kivel él a gyermek egy családban, majd ezen információk alapján nyolc kategóriát hoztunk létre: 1=gyermek anyával és apával; 2=gyermek csak anyával; 3=gyermek csak apával; 4=gyermek anyával, apával és testvérrel; 5=gyermek anyával és testvérrel; 6=gyermek apával és testvérrel; 7=gyermek nagyszülővel vagy nagyszülőkkal; 8=gyermek szüleivel és nagyszüleivel. A nem hátrányos helyzetű diákok esetében mindegyik életkori részmintán az 1-es, a 2-es és az 5-ös kategóriába tartozók aránya együttesen 59–81% közötti. A hátrányos helyzetű diákoknál a 2-es, a 4-es és az 5-ös kategóriába soroltak együttes aránya 61–84%.

Ugyancsak utólag alakítottuk ki a szülők által írt legjellemzőbb családi szabadidős tevékenység kategóriáit: 1=kirándulás; 2=televíziózás; 3=színház, mozi, kiállítás; 4=vásárlás; 5=kertészkedés, ház körüli munkák; 6=sportolás; 7=nincs ilyen. A hátrányos helyzetű diákok szüleinek 62–82%-a úgy nyilatkozott, hogy ez a közös televíziózás (2) vagy nincs ilyen (7), nem szerveznek közös programot. A nem hátrányos helyzetű gyerekek részmintáján ugyancsak a 2-es, valamint az 5-ös és a 6-os a legjellemzőbb közös tevékenység, együttesen 65–83%-nyi.

A kulturális tőke egyik mutatójának, az otthoni könyvek számának jelölésére öt kategóriát alkalmaztunk: 1=nincsenek könyveink; 2=50-nél kevesebb; 3=50–200; 4=200–1000; 5=1000-nél több. A nem hátrányos helyzetű diákok családjában a 2-es, a 3-as és a 4-es kategória együttes aránya 80–92%, s ehhez hasonló a hátrányos helyzetűek esetében az 1-es, a 2-es és a 3-as összaránya (82–94%).

Adatfelvétel

A vizsgálatok 2011 ősze és 2013 tavasza között zajlottak az igazgatók engedélyével és az adatvédelmi előírások betartásával. A kiválasztott intézmények vezetőit előzetesen tájékoztattuk a felmérés céljáról. A kérdőívek kitöltésére minden diáknak 30 perc – általában az osztályfőnöki óra keretében – állt rendelkezésére, munkájukat pedagógusaik felügyelték. Az osztályfőnököket arra kértük, ne nézzék meg diákjaik önértékelését, így jellemezzék a tanulókat. Mindezek ellenére egy pedagógusról kiderült, csaknem minden tanuló esetében az önjellemzés másolatát készítette el értékeléseként, így ezt az osztályt (18 fő) kizártuk abból a részelemzésből, amelynek célja a pedagógusok értékelése és a diákok önjellemzése közötti kapcsolat feltárása volt. A *Háttérkérdőívet* a szülők szülői értekezlet, fogadóóra keretén belül vagy otthon töltötték ki.

Az empirikus vizsgálat eredményei

Először a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok eredményeit ismertetjük önjellemzésük, a pedagógusok értékelése és a két értékelő ítéleteinek átlaga (összevont mutató) alapján. Ezt követően összefoglaljuk a pedagógusok és a diákok értékelése közötti kapcsolatot feltáró elemzés eredményeit, majd az összevont mutató szerinti faktorok családi jellemzőkkel való kapcsolatrendszerét mutatjuk be.

Szociálisprobléma-megoldás: eltérések a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok között

Egy-egy életkori részminta esetében a hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek közötti különbségek azonosítására kétmintás t-próbát alkalmaztunk. A 3. táblázatban a hátrányos (HH) és a nem hátrányos helyzetű (NHH) diákok problémamegoldó gondolkodásának jellemzőit (á=átlag, sz=szórás) életkori és értékelő szerinti bontásban tüntettük fel. Az ÖM-oszlopban az összevont mutató szerinti eredmények szerepelnek. A szürke háttérrel jelzett értékek közötti különbségek szignifikánsak (minden esetben $p < 0,05$).

3. táblázat. A faktorokon elért átlagok és szórások életkor, értékelő és részminta szerint (%p)

Faktor	12						14						16					
	Önjellemzés		Pedagógus		ÖM		Önjellemzés		Pedagógus		ÖM		Önjellemzés		Pedagógus		ÖM	
	HH á (sz)	NHH á (sz)	HH á (sz)	NHH á (sz)	HH á (sz)	NHH á (sz)	HH á (sz)	NHH á (sz)	HH á (sz)	NHH á (sz)	HH á (sz)	NHH á (sz)	HH á (sz)	NHH á (sz)	HH á (sz)	NHH á (sz)	HH á (sz)	NHH á (sz)
PO	65 (14)	64 (12)	50 (13)	55 (12)	58 (13)	59 (13)	58 (12)	62 (13)	51 (12)	55 (15)	55 (12)	58 (14)	55 (14)	57 (12)	52 (14)	57 (15)	53 (14)	57 (13)
NO	70 (15)	67 (13)	70 (11)	62 (13)	70 (13)	64 (13)	76 (15)	70 (12)	71 (12)	65 (13)	74 (13)	67 (12)	77 (15)	72 (14)	72 (12)	66 (11)	74 (13)	69 (14)
R	58 (14)	61 (13)	57 (12)	55 (14)	58 (13)	58 (13)	60 (12)	63 (13)	53 (11)	60 (12)	57 (12)	62 (13)	61 (15)	67 (14)	62 (12)	68 (14)	62 (13)	67 (14)
I	75 (12)	68 (15)	75 (12)	70 (14)	75 (12)	69 (14)	72 (12)	65 (14)	76 (12)	75 (14)	74 (12)	70 (14)	75 (14)	66 (15)	77 (11)	73 (14)	76 (13)	69 (15)
E	61 (14)	60 (13)	62 (12)	62 (13)	62 (13)	62 (12)	68 (15)	62 (14)	70 (15)	63 (14)	69 (15)	62 (14)	70 (14)	64 (12)	76 (14)	69 (11)	73 (14)	67 (12)

Megjegyzés: PO=Pozitív orientáció; NO=Negatív orientáció; R=Racionalitás; I=Impulzivitás; E=Elkerülés; HH=hátrányos helyzetű; NHH=nem hátrányos helyzetű; ÖM=összevont mutató; á=átlag; sz=szórás; szürke háttér: $p < 0,05$.

Az önjellemzés, a pedagógusok vélekedése és az összevont mutató alapján egyaránt mindhárom életkorban legalább két faktor esetében szignifikáns a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok közötti eltérés (3. táblázat). Az önjellemzés szerint mindhárom életkorban a hátrányos helyzetűekre jellemzőbb a negatív orientáció és az impulzivitás: a problémát gyakrabban értelmezik abszolút negatív jelenségként, megoldásának sikerességében nem hisznek, s úgy gondolják, ha kísérletet tesznek a problémamegoldásra, az inkább negatív következménnyel jár, mint – rövid vagy hosszú távon egyaránt – pozitívvá. Mindemellett rossz, negatív, kellemetlen érzéseket társítanak a problémamegoldáshoz. A 14 és a 16 évesek körében az elkerülés, a problémahelyzetből való kilépés, a megoldás halogatása is gyakoribb. A 16 éves nem hátrányos helyzetűekre gyakrabban jellemző a racionalitás, a problémával, a problémahelyzetben szereplő szemé-

lyekkel kapcsolatos tények, ok-okozati összefüggések végiggondolása, több alternatív megoldási mód keresése és értékelése.

A *pedagógusok* a legfiatalabbak esetében hasonlóan értékelik a diákokat: a negatív orientáció és az impulzivitás a hátrányos helyzetűek körében gyakoribb, illetve a nem hátrányos helyzetű diákoknál a pozitív orientáció, ami szerintük a legidősebb korosztálynál is jellemzőbb a nem hátrányos helyzetű tanulókra. Mind a 14, mind a 16 éves hátrányos helyzetűekre a negatív orientáció és az elkerülés gyakrabban jellemző, mint a nem hátrányos helyzetű diákokra, ugyanakkor utóbbiakról úgy gondolják, a racionalitás gyakoribb körükben egy-egy személyközi probléma megoldásakor.

Az *összevont mutató* alapján mindhárom életkorban szignifikáns a hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek közötti különbség a negatív orientáció alapján. A 12 éveseknél számottevő az eltérés az impulzivitás, a 14 és a 16 éveseknél az elkerülés, illetve a legidősebeknél a racionalitás esetében is.

A diákok és a pedagógusok értékelése közötti összefüggések

A társas viselkedés mérésével kapcsolatban fontos elvárás, hogy az adott összetevő vizsgálatok arról minél több személy értékelése álljon rendelkezésünkre, az összetevők jellemzőiről csak ezek együttes figyelembevételével alkotható megbízható kép. Eddigi kutatásaink eredményei azt mutatják, hogy általában a szülők pozitívabban, a pedagógusok negatívabban vélekednek a diákok viselkedéséről (pl. *Kasik*, 2010). E vizsgálatban csak a pedagógusok bevonására volt lehetőségünk.

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás öt faktora (Pozitív orientáció, Negatív orientáció, Racionalitás, Impulzivitás, Elkerülés) mentén hasonlítottuk össze az értékelők véleményeit korrelációelemzéssel. Azt vizsgáltuk, eltérő-e a hátrányos és a nem hátrányos helyzet mentén az egyes életkorok szerinti kapcsolat, illetve van-e különbség életkoronként a pedagógus és a diák értékelése között a hátrányos és a nem hátrányos helyzet alapján. Az eredményeket a 4. táblázatban foglaltuk össze.

A tanulók önjellemzése és a pedagógusi értékelés (4. táblázat) közötti kapcsolatok – főként a hátrányos és kevésbé a nem hátrányos helyzetű diákok alkotta részmintáknál – megegyeznek a korábbi felmérésekben tapasztaltakkal: a faktorok többségénél a középiskolások körében erősebbek az összefüggések. A z-próbák alapján a nem hátrányos helyzetű diákok részmintájánál nincs különbség a kapcsolat erősségében a pozitív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés esetében. A negatív orientációnál ($z=3,14$, $p=0,03$) és a racionalitásnál ($z=2,48$, $p=0,01$) a 14 és a 16 évesek körében az összefüggés erősebb, mint a legfiatalabbaknál. A hátrányos helyzetű tanulónál nincs különbség a kapcsolat erősségében a pozitív és a negatív orientációnál. A racionalitásnál ($z=2,54$, $p=0,02$) és az elkerülésnél ($z=3,09$, $p=0,03$) a 16 éveseknél erősebb a kapcsolat, mint a 12 és a 14 éveseknél. Az impulzivitásnál mind a 14 ($z=4,05$, $p=0,02$), mind a 16 ($z=4,74$, $p=0,02$) évesek körében az összefüggés erősebb, mint a legfiatalabbaknál.

4. táblázat. A tanulói és a pedagógusi ítéletek korrelációja életkor, valamint hátrányos/nem hátrányos helyzet szerinti bontásban

Faktor és részminta	12 évesek	14 évesek	16 évesek
Pozitív orientáció			
HH	0,16*	0,26*	0,30**
NHH	0,26*	0,24*	0,29**
Negatív orientáció			
HH	0,35*	0,31**	0,31*
NHH	0,24*	0,33**	0,36**
Racionalitás			
HH	0,16*	0,17*	0,23*
NHH	0,19*	0,26*	0,25*
Impulzivitás			
HH	0,25*	0,33**	0,36**
NHH	0,28*	0,25*	0,24*
Elkerülés			
HH	0,21*	0,24*	0,36**
NHH	0,24*	0,22*	0,29**

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; szürke háttér: z-próba alapján szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

A 4. táblázatban szürke háttér jelzi, mely életkorban és faktornál tér el szignifikánsan a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok csoportja szerinti tanulói és pedagógusi értékelés kapcsolatának erőssége. A pozitív orientáció és a negatív orientáció esetében csak a 12 éveseknél jelentős a különbség. A racionalitás faktornál kizárólag a 14 éveseknél, az impulzivitásnál a 14 és a 16 éveseknél, az elkerülés faktornál csak a 16 éves tanulóknál. A pozitív orientáció ($z=3,29$, $p=0,03$) és a racionalitás ($z=2,95$, $p=0,03$) esetében a nem hátrányos helyzetűeknél, a negatív orientáció ($z=4,01$, $p=0,05$), az impulzivitás ($z=2,55$, $p=0,02$) és az elkerülés ($z=2,59$, $p=0,03$) esetében a hátrányos helyzetű tanulóknál hasonlóbbak a megítélések.

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kapcsolata a családháttér-változókkal

Az önjellemzésből és a pedagógusok értékeléséből számított összevont mutatóval végeztünk regresszióelemzést. Függetlenként szerepeltek a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás faktorai, függetlenként az öt faktor, valamint a családi háttérrel összefüggő jellemzők (szülők iskolai végzettsége, családtípus, leggyakoribb családi szabadidős tevékenység, otthoni könyvek száma). Az elemzés eredményeit az 5., a 6. és a 7. táblázat tartalmazza.

5. táblázat. A regresszióelemzés eredményei – 12 éves nem hátrányos és hátrányos helyzetűek ($r\beta$, %)

Független változó	Nem hátrányos helyzetű					Hátrányos helyzetű				
	Függő változó					Függő változó				
	PO	NO	R	I	E	PO	NO	R	I	E
PO		1	3	2	1		1	3	2	1
NO	1		2	3	2	2		3	2	4
R	5	2		1	2	4	1		2	2
I	2	2	n. s.		2	3	4	1		2
E	3	3	1	2		4	2	2	2	
ANIV	3	4	4	5	3	3	5	4	6	5
APIV	2	2	3	5	3	2	4	2	5	5
CST	6	6	7	9	4	8	10	7	10	6
SZT	1	3	2	2	3	1	2	1	1	n. s.
OKSZ	1	n. s.	2	1	n. s.	1	1	1	n. s.	1
Megmagyarázott variancia	24	23	24	30	20	28	30	24	30	26

Megjegyzés: PO=Pozitív orientáció; NO=Negatív orientáció; R=Racionalitás; I=Impulzivitás; E=Elkerülés; ANIV=anya iskolai végzettsége; APIV=apa iskolai végzettsége; CST=családtípus; SZT=szabadidős tevékenység; OKSZ=otthoni könyvek száma; TÁ=tanulmányi átlag; IJA=iskolába járással kapcsolatos attitűd; n. s. nem szignifikáns.

6. táblázat. A regresszióelemzés eredményei – 14 éves nem hátrányos és hátrányos helyzetűek ($r\beta$, %)

Független változó	Nem hátrányos helyzetű					Hátrányos helyzetű				
	Függő változó					Függő változó				
	PO	NO	R	I	E	PO	NO	R	I	E
PO		2	2	2	1		2	3	2	1
NO	1		2	1	3	1		2	3	4
R	3	3		2	2	3	2		2	1
I	1	2	1		2	2	5	1		3
E	3	3	n. s.	2		2	5	2	5	
ANIV	4	5	3	5	3	2	5	3	4	6
APIV	4	3	2	4	3	3	3	2	6	5
CST	9	8	7	8	10	10	11	8	9	10
SZT	2	1	3	1	1	n. s.	1	1	n. s.	n. s.
OKSZ	1	1	2	1	n. s.	1	n. s.	1	n. s.	1
Megmagyarázott variancia	28	28	22	25	25	24	34	24	31	31

Megjegyzés: PO=Pozitív orientáció; NO=Negatív orientáció; R=Racionalitás; I=Impulzivitás; E=Elkerülés; ANIV=anya iskolai végzettsége; APIV=apa iskolai végzettsége; CST=családtípus; SZT=szabadidős tevékenység; OKSZ=otthoni könyvek száma; TÁ=tanulmányi átlag; IJA=iskolába járással kapcsolatos attitűd; n. s. nem szignifikáns.

7. táblázat. A regresszióelemzés eredményei – 16 éves nem hátrányos és hátrányos helyzetűek ($r\beta$, %)

Független változó	Nem hátrányos helyzetű					Hátrányos helyzetű				
	Függő változó					Függő változó				
	PO	NO	R	I	E	PO	NO	R	I	E
PO		1	5	2	2		n. s.	4	1	2
NO	2		2	3	4	2		3	4	6
R	2	3		1	1	2	3		1	1
I	2	4	1		4	1	5	2		4
E	2	3	n. s.	3		2	6	n. s.	5	
ANIV	2	2	3	4	4	2	5	2	5	7
APIV	5	2	4	4	2	3	3	2	7	6
CST	5	7	6	10	10	12	11	10	12	10
SZT	2	1	2	1	n. s.	n. s.	1	1	1	n. s.
OKSZ	1	1	1	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	1	n. s.	1
Megmagyarázott variancia	23	23	24	28	27	24	24	25	36	37

Megjegyzés: PO=Pozitív orientáció; NO=Negatív orientáció; R=Racionalitás; I=Impulzivitás; E=Elkerülés; ANIV=anya iskolai végzettsége; APIV=apa iskolai végzettsége; CST=családtípus; SZT=szabadidős tevékenység; OKSZ=otthoni könyvek száma; TÁ=tanulmányi átlag; IJA=iskolába járással kapcsolatos attitűd; n. s. nem szignifikáns.

Az adatok (5., 6., 7. táblázat) alapján – életkortól és a hátrányos helyzet meglététől függetlenül – a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás faktorait a többi szociális faktor kisebb mértékben magyarázza, mint a többi, családdal kapcsolatos független változó együttesen. A szociális faktorok egymásra gyakorolt hatásának kismértékű növekedéséből arra következtethetünk, hogy ezek az évek előrehaladtával egyre nagyobb szerepet játszanak a problémamegoldás alakulásában, amit külföldi longitudinális vizsgálatok (pl. Chang és mtsai, 2004) adatai alátámasztanak. Amennyiben összehasonlítjuk a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok részmintáinak eredményeit, mindegyik életkornál a negatív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés magyarázóereje nagyobb a hátrányos helyzetű tanulók körében.

Korábbi vizsgálatunkkal (Kasik, 2012) megegyezik az az eredmény, miszerint az anya és az apa iskolai végzettsége hatással van e faktorok működésére, s az anya iskolai végzettsége nagyobb magyarázóerővel bír a negatív orientációra, az impulzivitásra és az elkerülésre, az apáé a pozitív orientációra és a racionalitásra. E vizsgálatból az is kiderült, hogy mindkét szülő végzettségének hatása mindegyik életkorban a hátrányos helyzetűeknél az impulzivitás és az elkerülés esetében erősebb, mint a nem hátrányos helyzetűeknél.

Az impulzivitás és az elkerülés faktornál legmagasabbak a megmagyarázott varianciák, melyek jelentős részét a családi háttérváltozók adják, ezen belül főként a szülők iskolai végzettsége és a családtípus. A családtípusnak a legnagyobb a hatása, mértékében ebben az esetben is azonosítható a különbség, leginkább a 16 évesek részmintáján: szinte

mindegyik faktornál a megmagyarázott variancia harmadát adják. A szabadidős tevékenységek magyarázóereje ennél jóval kisebb, s kisebb mértékű a hátrányos helyzetűeknél. Ugyancsak elenyésző az otthoni könyvek számának magyarázóereje a teljes mintát tekintve.

Összegzés és további kutatási feladatok

A kutatás során 12, 14 és 16 éves, hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok körében vizsgáltuk a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás jellemzőit egy általunk adaptált kérdőívvel és egy családháttér-adatok felvételére alkalmas eszközzel. Az eredmények számos új információt nyújtanak a hátrányos helyzetű diákokról, melyek nagymértékben segíthetik hazai iskolai segítő-fejlesztő programok kidolgozását, illetve rámutatnak további vizsgálatok elvégzésének szükségességére is.

A feltárt jellemzők nagyrészt igazolták azt a feltételezésünket, miszerint már a 12 évesek körében is jelentős a különbség a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás faktorai alapján a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok között, valamint e különbségek az idősebbek körében is azonosíthatók. A pedagógusok és a diákok értékelésének átlaga alapján mindhárom életkorban szignifikáns a különbség a hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek között a negatív orientáció mentén, a 12 éveseknél számottevő az eltérés az impulzivitás, a 14 és a 16 éveseknél az elkerülés, illetve a legidősebbeknél a racionalitás esetében is. Azon faktorok (impulzivitás, elkerülés) mentén jelentős az eltérés, amelyek alakulásában a leginkább feltételezik környezeti tényezők hatását (pl. *Rich és Bonner, 2004*), s ez megerősíti a háttérváltozókkal végzett összefüggés-vizsgálatok eredményeit.

A korábbi vizsgálatainknak (*Kasik, 2010, 2012*) és a hipotézisnek megfelelően a diákok önjellemzése és a pedagógusok értékelése között nagyobb a hasonlóság a 16 éves diákok körében, mint a fiatalabbaknál. E vizsgálatban nem volt lehetőségünk a szülők bevonására, ám mindenképpen érdemes az anyákat és az apákat is bevonni a hátrányos helyzetű diákok mérésekor, hiszen a háttérváltozókkal végzett elemzésekből arra következtetünk, hogy a családi háttér a hátrányos helyzetű családban élő gyerekek esetében néhány faktor esetében jelentősebb magyarázóerővel bír, mint a nem hátrányos helyzetű diákoknál, akik körében szintén meghatározóak az otthoni jellemzők.

A családi jellemzők (apa és anya iskolai végzettsége, családtípus, könyvek száma, szabadidős tevékenységek) közül az otthoni könyvek számának és a közösen végzett szabadidős tevékenység hatása a legcsekélyebb, melyek helyett más családháttér-jellemzők bevonására van szükség. Az eredményeket magyarázhatja az, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek családjában kevesebb könyv található, illetve szüleik kevés családi, együtt végzett szabadidős tevékenységről számoltak be.

Legnagyobb erővel a családtípus bír, amit korábbi mérések során is azonosítottunk. Ez az a terület, amire a továbbiakban érdemes jobban fókuszálni, az elemzések során más nemzeti vizsgálatok (pl. *Chang és mtsai, 2004*) alapján összekapcsolni például a családon belüli kommunikációs stílus, hierarchia elemzésével. *Erozkan (2013)* szerint

serdülőkorban a családi és az iskolai kommunikációs eszközök, valamint azok alkalmazásának eltérései számos személyközi probléma okozói, a problémamegoldás kivitelezésének gátjai, illetve az értelmező-értékelő folyamatok hátráltatói.

Szintén jelentős a végzettség magyarázóereje. Chang és munkatársai (2004) szerint a szülők végzettsége a nevelési stratégiák és technikák kiválasztásának, alkalmazásának, a tudatos nevelés egyik legfontosabb meghatározója és mutatója. A hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek között az egyik legmarkánsabb eltérést e területen azonosítottuk: mindkét szülő végzettségének hatása mindegyik életkorban a hátrányos helyzetűeknél az impulzivitás és az elkerülés esetében erősebb, mint a nem hátrányos helyzetűeknél. Feltehetően, hogy náluk e területeken a legerősebb a mintaadás, ami – s ezt támasztják alá külföldi kutatási eredmények (pl. Beddel és Lennox, 1997) – más környezetben, például az iskolában vagy baráti társaságban, igen gyakran nem hatékony problémamegoldást eredményez. Mindenképpen érdemes e jelenséget megfigyeléssel is vizsgálni.

A magyar iskolarendszer jellemzőit figyelembe véve kiemelt jelentőségű a kortársak kedvezőtlen hatásának kérdése, ami ugyancsak jelentősen befolyásolhatja a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás fejlődését, s további kutatási területnek tekinthető. Mivel a hazai iskolarendszer szélsőségesen szelektív (l. Fejes, 2013), így az iskolai és az osztályközösségek hasonló családi háttérrel rendelkező tanulókból állnak. Ez valószínűsíti, hogy a kortársaktól való tanulás lehetősége korlátozott bizonyos közösségekben, miközben a kevésbé fejlett szociálisprobléma-megoldással rendelkező társak miatt a megoldandó problémák – vélhetően – gyakoribbak.

A tanulmány írása alatt Kasik László Magyary Zoltán Posztdoktori Ösztöndíjban (TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001) részesült.

Irodalom

- Bedell, J. R. és Lennox, S. S. (1997): *Handbook of communication and problem solving skills training: A cognitive-behavioral approach*. Wiley, New York.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. és Maydeu-Olivares, A. (2002): *Social problem-solving inventory-revised (SPSI-R): Technical manual*. North Tonawanda, NY, Multi-Health Systems.
- Edwards, J. R. (1974): Characteristics of disadvantaged children. *The Irish Journal of Education*, **8**. 1. sz. 49–61.
- Erozkan, A. (2013): The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, **13**. 2. sz. 739–745.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szücs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs (2006): Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 7–8. sz. 17–26.

- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 185–205.
- Heckman, J. J. és Masterov, D. J. (2007): The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, **29**. 3. sz. 449–493.
- Heckman, J. J. (é. n.): The case for investing in disadvantaged young children.
<http://www.heckmanequation.org/content/resource/case-investing-disadvantaged-young-children>. Letöltés ideje: 2013. augusztus 26.
- Kasik László (2010): A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében. PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kasik László (2012): A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, **112**. 4. sz. 243–263.
- Kasik, L. és Fejes, J. B. (2011): Social-problem solving, family background and school achievement at the ages of 8–18. 14th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, 2011. augusztus 30–szeptember 3., Exeter, Anglia.
- Kasik László, Nagy Ágoston és Füzy Annamária (2010): Szociálisprobléma-megoldó képesség kérdőív. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged.
- Liskó Iona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, **6**. 1. sz. 60–73.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. és Brown, M. M. (1988): Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, **59**. 107–120.
- Pianta R. C., Nimetz, S. L. és Bennett, E. (2006): Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, **12**. 263–280.
- Pianta, R. C. és Nimetz, S. L. (1991): Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **12**. 379–393.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C. és Hammond, M. (2007): Enhancing a classroom social competence and problem-solving curriculum by offering parent training to families of moderate to high-risk elementary school children. *Child Adolescent Psychology*, **36**. 4. sz. 605–620.
- Rich, A. R. és Bonner, R. L. (2004): Mediators and moderators of social problem solving. In: Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (szerk.): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington. 29–45.
- Zsolnai, A. és Kasik, L. (2011): Development of coping strategies and social problem solving at the age of 8 and 12. 15th European Conference on Developmental Psychology, 2011. augusztus 23–27., Bergen, Norvégia.

ABSTRACT

LÁSZLÓ KASIK, KORNÉL GUTI AND CSABA GÁSPÁR: SOCIAL PROBLEM SOLVING AMONG DISADVANTAGED AND NON-DISADVANTAGED STUDENTS

The aim of the cross-sectional study was to examine the differences of social problem solving and to investigate the relationship between social problem solving and family background among 12-, 14- and 16-year-old disadvantaged and non-disadvantaged students (N=382) in a Hungarian context. The questionnaire of social problem solving (SPS factors: positive and negative problem orientation, rationality, impulsivity, avoidance) was adapted (SPSI-R:S, *D'Zurilla, Nezu and Maydeu-Olivares, 2002*), and we examined family background with our own variables. The questionnaire had good reliability (Cronbach- α values are above .84). Besides children's own evaluations, teachers also evaluated the functioning of SPS (with the same questionnaire). On the basis of the total values (means of the raters), the difference between disadvantaged and non-disadvantaged students is significant in all the three age groups in the case of negative orientation. The difference is significant in the case of impulsivity at the age of 12, in the case of avoidance at the age of 14, in the case of rationality and avoidance at the age of 16. According to the results of regression analyses for SPS factors, the free time activities in family and books in home have a low effect on the factors in all age groups, and the factors are influenced the most by family type and mothers' and fathers' educational level. On the basis of SPS factors, the effects of mothers' and fathers' educational level are different: mothers influence more significantly avoidance, impulsivity and negative orientation. However, fathers have a more considerable effect on positive orientation and rationality. In the case of disadvantaged students, both parents' educational level has greater effect on impulsivity and avoidance than in the case of non-disadvantaged students in every age group. On the one hand, results can show a lot of new information about disadvantaged students, which can support the development of a school program, on the other hand they point out the necessity of further examinations.

Magyar Pedagógia, **114**. Number 1. 49–63. (2014)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kasik László, SZTE Neveléstudományi Intézet; SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.



A kiadvány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával készült.

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Zrt. Értékesítési Ágazati Igazgatóság (1008 Budapest, Orczy tér 1.)

faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu

További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 3200,- Ft. Ára példányonként 800,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Nyomták a GENERAL Nyomda Kft-ben. Felelős vezető: Hunya Ágnes.

Megjelent 4,2 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szócikket jelentet meg. A tágra értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kézíratos sokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat elektronikus formában (.doc, .rtf) a következő e-mail címre kell beküldeni: szerk@magyarpedagogia.hu. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. Manuscripts should be sent in electronic form (.doc or .rtf) to szerk@magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

Andrea Óhidy: The Lifelong Learning Paradigm in Educational Scholarly Discourse in Germany and Hungary	5
Ágnes N. Tóth: Milestones in the Process of Becoming a Teacher	25
László Kasik, Kornél Guti and Csaba Gáspár: Social Problem Solving Among Disadvantaged and Non-Disadvantaged Students	49

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education