



Testmozgás az Iskolában

1.0

MUNKAANYAG



MAGYAR DIÁKSPORT SZÖVETSÉG
1146 Budapest, Istvánmezei út 1-3.
E-mail: teis@mdsz.hu
Telefon: +36 1 273 3570
www.diaksport.eu

Tartalom

VEZETŐI ÖSSZEFOGLALÓ	5
1. KONCEPCIÓNK LEGÁTFOGÓBB SZABLYOZÓI	7
1.1. AZ EURÓPAI ÉS NEMZETKÖZI OKTATÁSPOLITIKA VÁLTOZÁSAI	8
1.2. AZ EU 2020 STRATÉGIA ÉS AZ OKTATÁS	9
1.3. NEMZETKÖZI SZABÁLYOZÓK – OECD	10
1.4. AZ EURÓPAI SPORTPOLITIKA ALAKULÁSA	11
1.4.1. Oktatás, képzés és képesítések a diáksportban – a sport és az önkéntesség	12
1.4.2. Társadalmi befogadás a diáksportban és a diáksport által	14
1.4.3. Egészségvédelem a diáksport révén	15
1.5. A KONCEPCIÓ ILLESZKEDÉSE A KORMÁNYZATI STRATÉGIAI IRÁNYÍTÁSHOZ	16
1.5.1. Oktatás, képzés és képesítések a diáksportban – a sport és az önkéntesség	17
1.5.2. A társadalmi befogadás (felzárkózás) és a diáksport	20
1.5.3. Egészségvédelem a diáksport révén	22
1.6. A KONCEPCIÓ ILLESZKEDÉSE A HAZAI JOGSZABÁLYOKHOZ	23
2. DIÁKSPORT ÉS A DIÁKSPORT ÁLTALI ÖNKÉNTESSÉG	27
2.1. A DIÁKSPORT DIMENZIÓI MAGYARORSZÁGON – HELYZETELEMZÉS	28
2.1.1. A teljes körű iskolai egészségfejlesztés	29
2.1.2. Utánpótlás-nevelés vagy diáksport?	33
2.2. A MAGYAR DIÁKSPORT VÍZIÓJA	35
3. A KONCEPCIÓHOZ KAPCSOLÓDÓ TUDOMÁNYTERÜLETEK	38
3.1. PEDAGÓGIAI PARADIGMAVÁLTÁS	39
3.1.1. A tudás jelentése	39
3.1.2. A tudásátadás módszereinek változásai – tanuló iskola	41
3.2. AZ ISKOLA MINT SZERVEZET	42
3.2.1. A változás keretrendszere	43
3.2.2. A változás természete	44
3.3. A TÁRSTUDOMÁNYOK ELEMINEK KAPCSOLÓDÁSAI A PEDAGÓGIÁHOZ	47
3.3.1. Figyelem	48
3.3.2. Önkontroll	48
3.3.3. Gondolkodás és empátia	48
3.3.4. A csoportszemlélet	49
3.3.5. A hálózati és a formális kereteken kívüli tanulás	50
3.3.6. Az innováció vetületei	52

4. ÉRTÉKEK AZ ISKOLÁBAN	54
4.1. A KUTATÁS ELŐKÉSZÍTÉSE	56
4.2. A KUTATÁS EREDMÉNYEI	58
4.2.1. A főkomponens-elemzés eredményei	58
4.2.2. A faktorok eredményeinek értelmezése	61
4.2.3. A kutatásba bevont iskolák lehetséges csoportosítása	62
4.3. AZ INTERJÚK ÉS A TEREPKUTATÁS EREDMÉNYEI	65
4.4. AZ ISKOLAI KULTÚRA ÖSSZEFÜGGÉSEI A GYEREKEK ISKOLAI TELJESÍTMÉNYÉVEL ÉS AZ ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONYULÁSSAL	69
4.5. ÖSSZEFOGLALÁS	71
5. KONCEPCIÓNK BELÉPÉSI PONTJAI	72
5.1. A TANULÁS KERETEI	75
5.2. A TESTMOZGÁS ISKOLAI JELENTŐSÉGE	77
5.2.1. A mozgás kognitív fejlődésre gyakorolt hatása	77
5.2.2. A mozgás személyiségre gyakorolt hatása	78
5.2.3. A mozgás egészségre gyakorolt hatása	79
5.3. AKTÍV ÁLLAMPOLGÁRSÁG ÉS ÖNKÉNTESSÉG	81
5.4. BEFOGADÁS	84
5.4.1. Inklúzió és differenciálás	85
5.4.2. A befogadás forrásai: pedagógusok és eszközeik	86
5.4.3. Befogadás és testmozgás	88
5.5. AZ ÉLMÉNY	89
5.6. A JÁTÉK	90
5.7. A BELÉPÉSI PONTOK ÖSSZEFOGLALÁSA	92
6. A TE IS PROGRAM	94
6.1. A PROJEKTELEM NEVÉNEK MEGTALÁLÁSA	95
6.2. AZ ARCULAT FELÉPÍTÉSE	96
6.3. A TE IS PROGRAM ALAPÉRTÉKEI	97
6.4. A PROGRAM HELYE	98
6.5. A PROGRAM TARTALMA	99
6.6. A PROGRAM CÉLRENDSZERE	101
7. A TE IS PROGRAM KÍSÉRLETI MÓDSZERTANA	107
7.1. A KÍSÉRLETI MÓDSZERTAN KERETEI	108
7.2. A KÍSÉRLETI MÓDSZERTANNAL PÁRHUZAMOSAN ZAJLÓ KUTATÁSI TEVÉKENYSÉG	113
7.3. A KÍSÉRLETI MÓDSZERTAN ELEMEI	114
8. ZÁRSZÓ	117
9. A KONCEPCIÓ KIDOLGOZÁSÁBAN RÉSZT VEVŐ SZAKEMBEREK IRODALOMJEGYZÉK	120
	121

Vezetői összefoglaló



Magyarország Kormánya elkötelezett olyan iskolai programok megvalósítása mellett, amelyek az esélyegyenlőtlenséget eredményező szegregáció csökkentésére, az oktatási szolgáltatások minőségének javítására és az intézmények, illetve azok szakmai, társadalmi környezete együttműködésének előmozdítására irányulnak.

A Magyar Diáksport Szövetség kiemelt projektje keretei között arra kapott felhatalmazást, hogy a diáksport területén olyan koncepciót készítsen, „mely az önkéntesség és az aktív polgárság az iskolai és diáksport eszközeivel történő fejlesztésének módszereit és eljárásait teljes részletességgel feltárja, különös figyelemmel a területi kiegyenlítés elvére.” [1, 62. oldal]

A testmozgás és a sport kapcsolatát egyes más szakpolitikai területekkel az Európai Bizottság 2007-es sportról szóló Fehér Könyve [2], illetve a 2011-es magyar európai uniós elnökség idején elfogadott Közleménye [3] is részletesen taglalja. Ezek a pozíciós dokumentumok alapvetően a tágabb értelemben vett sport valamennyi európai dimenziójának fejlesztési irányait felölelik, így a Magyar Diáksport Szövetség olyan hosszú távú koncepció kidolgozását vállalta, amely kifejezetten a magyar diáksport színtereire érvényes és alkalmazható.

Olyan tervezési dokumentumot szándékozunk megalkotni, amely a magyar köznevelési rendszerben, így különösen a teljes körű iskolai egészségfejlesztés fizikai aktivitással összefüggő területein¹ és a teljes körű iskolai sport tehetséggondozásban a sport társadalmi szerepét közvetlenül feltárja, és meghatározza azt a hosszú távú jövőképet, azokat a kiemelt célokat, beavatkozási irányokat, kockázatokat és a fontosabb eszközöket, amelyek közvetve a sport gazdasági vetületére, jelentőségére is hatást gyakorolhatnak. Ebben a tekintetben különösen az aktív polgárság és önkéntesség, a társadalmi befogadás, az egészségvédelem, valamint az oktatás, képzések, képesítések területének kapcsolódási pontjait kívántuk holisztikus szemléletben feltárni, figyelembe véve az Európai Unió 2020-ig szóló növekedési stratégiáját meghatározó prioritásokat, kiemelt kezdeményezéseket, valamint (tematikus) célkitűzéseket².

Tekintettel arra, hogy koncepciónk alapvetően rövid, illetve középtávú stratégiai fejlesztési célokat is szolgál³, az eredményt bizonyos mértékben tekinthetjük zöld könyvnek is, amely ebből a szempontból más stratégiai tervdokumentumok továbbfejlesztése, felülvizsgálata érdekében készített vitaindító, kötetlen struktúrájú és tartalmi elemeket tartalmazó, középtávú tervdokumentum⁴ is. Az általunk készített dokumentum ugyanis fel kívánja hívni a figyelmet az egyes ágazatok, szakpolitikai területek legfontosabb megoldatlan kérdéseire, és kezdeményezi, hogy az érintett szervek a kérdésekkel a kormányzati stratégiai irányítás keretein belül foglalkozzanak.

¹ A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 128. § (3) b) pontja szerint a mindennapos testnevelés, testmozgás [4].

² A Közlemény szerint „a sport a társadalmi befogadásra, az oktatásra és képzésre, valamint a közegészségügyre gyakorolt kedvező hatásai révén jelentős potenciállal rendelkezik ahhoz, hogy hozzájáruljon az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedéshez és az új munkahelyekhez [...] A társadalmi korlátok lebontásával hozzájárul a szociális kohézióhoz, az oktatásra és képzésre gyakorolt hatása révén pedig javítja a lakosság foglalkoztathatóságát. A sport terén végzett önkéntes tevékenység hozzájárulhat a foglalkoztathatósághoz, a társadalmi befogadáshoz, valamint a polgárok nagyobb részvételéhez, különösen a fiatalok körében.” [3, 4. oldal]

³ A koncepció a 1469/2012. (X. 26.) Korm. határozat alapján a TÁMOP-3.3.15. kódjelű, A hátrányos helyzetű gyermekek önkéntes részvételének ösztönzése a komplex iskolai testmozgásprogramok szervezésében című támogatási konstrukció [5] alapjául is szolgál.

⁴ Sajátos, többszörös időbeli kiterjedése és célrendszere ellenére a továbbiakban egységesen: koncepció.

Koncepciónk az elméleti és szemléleti alapvetések mellett tartalmaz egy olyan programszintű, kísérleti módszertanleírást is, amely a koncepcióalkotás folyamatával párhuzamosan zajló és a koncepcióban leírásra kerülő elő kutatás folytatásaként is értelmezhető. Ettől a kísérleti módszertani folyamattól várjuk azokat az eredményeket, amelyek mentén – koncepciónk jelen verziójához kapcsolódva – zöld könyvünk teljessé és véglegessé válik.

Bár az általunk készített tervdokumentum nem tartozik a kormányzati stratégiai irányításról szóló 38/2012. (III. 12.) Korm. rendelet [6] hatálya alá, alapvetően hatással van, illetve hatással lehet egyes közjogi szervezetszabályozó eszközökre. Ennek fényében az a célunk, hogy különösen a nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia, a köznevelési stratégia és annak részeként a testnevelés stratégia, a sportstratégia, továbbá a nemzeti önkéntes stratégia diáksport területére történő alkalmazásának elméleti alapjait és gyakorlati módszereit feltárjuk.

A diáksport területét számos szektor jelenléte hatja át: a köznevelésen, a pedagógián és a pszichológián túl jelen van a tehetséggondozás és a sport, az egészségügy és az egészségfejlesztés, valamint természetesen a társadalmi felzárkózás is. Koncepciónk olyan intézkedéseket és beavatkozásokat kíván mind cél-, mind eszközrendszerét illetően megalapozni, amelyek a fent említett szektorális célkitűzéseket is figyelembe veszik, emellett pedig célcsoportként tekintenek az iskolai környezetben tevékenységet kifejtő legtöbb szereplőre.

Koncepciónk egyik fontos feladata az, hogy az általános szabályozókból és irányítási eszközökből kiindulva segítsen megtalálni a sport társadalmi szerepének azon összetevőit, amelyek iskolai szintén (programszinten) alátámasztják a fizikai aktivitáshoz való viszony újragondolását és különösen az iskolai tanórán kívüli, nem formális és informális programok újfajta megközelítését. Ugyanakkor fontos számunkra, hogy céljaink elérésének folyamatában dinamikusak és rugalmasak tudjunk maradni. A szakmai megalapozottság mellett figyelemmel kell lennünk azokra a (társadalmi, gazdasági) változókra és tényezőkre, amelyekkel a koncepcióalkotás, valamint a programmegvalósítás során találkozunk.

Célunk, hogy koncepciónk olyan szakmai és szemléleti alapokat fektessen le, amely hosszú távon alkalmas az iskolai testmozgásprogramok tudatos felépítésével, az iskolai önkéntesség elterjesztésével és a befogadó szemlélet erősítésével megvalósuló, a teljes iskolarendszer számára alkalmazható program felépítésére.

01

Koncepciónk legátfogóbb szabályozói





ebben a fejezetben azokat a makro- és mikroszintű kapcsolódási pontokat, szabályozókat, valamint azt az elméleti hátteret mutatjuk be, amelyek hozzájárultak koncepciónk meg-

alkotásához. Miután a koncepció egy átfogó, multidiszciplináris program kidolgozásához vezet, elengedhetetlen, hogy mind a koncepció, mind a program tökéletesen illeszkedjen a nemzetközi és hazai tendenciákhoz, szakmai irányvonalakhoz.

1.1. AZ EURÓPAI ÉS NEMZETKÖZI OKTATÁSPOLITIKA VÁLTOZÁSAI

2000-ben, a Lisszaboni csúcserkeztet résztvevői célként határozták meg, hogy tíz éven belül az Európai Unió, a világ legdinamikusabban fejlődő tudásalapú társadalmává válik. A találkozón a **fenntartható növekedés, a jobb minőségű munkahelyteremtés és az erősebb társadalmi kohézió** szempontjai mellett, az **oktatási rendszerek felé is egyértelmű elvárások** fogalmazódtak meg.

A csúcstalálkozót követő évben, a lisszaboni stratégiához kapcsolódva, megszületett az oktatás átalakítását érintő konkrét célrendszer, *Az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzései* címmel [7]. Ezzel szinte párhuzamosan, 2002-ben készült el az *Oktatás és képzés 2010* munkaprogram [8], amely céljait tekintve az oktatás megújításának egyik legfontosabb alapkőve lett. A lisszaboni stratégia keretében ez a munkaprogram elsőként fektette le az oktatás és a képzés területén szükséges közös célkitűzéseket, meghatározó alapkereteket, és nevezte meg azokat az eszközöket, amelyekkel ezek a célok megvalósíthatók.

A célkitűzések egyik eszköze az úgynevezett nyitott koordinációs módszer (Open Method of Coordination – OMC), amelynek alapszemlélete, hogy a társadalmi együttműködés nem formális hatalmi esz-

közökkel történik, hanem közös tanulási folyamat által, valamint az, hogy a feladatok és problémák megoldása, közös végiggondolás mentén, mindenki által elfogadott eljárások eredményeként jön létre. Az OMC néhány fontos jellemzője: közös fogalmi rendszer, közös cél, egyértelmű referenciaértékek, a szereplők részvétele, mozgósítása, a megvalósítás közös monitorozása, társak által történő értékelés, közös tudásbázisból működő gyakorlat. Bár az OMC-re többen – az eddigiektől teljesen eltérő összetevői miatt – szkeptikusan tekintenek, mások egyfajta „új típusú kormányzás”-ként, a 21. századi politikaformálás nagy lehetőségeként tartják számon [9].

Az *Oktatás és képzés 2010* munkaprogram, tizenhárom célkitűzést foglal magába, három főbb cél-meghatározás köré rendezve:

1. Az EU-s oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítása

- A tanárok és oktatók képzésének fejlesztése
- A tudásalapú társadalom által megkívánt készségek és képességek fejlesztése
- Az információs és kommunikációs technológiákhoz (IKT) való hozzáférés biztosítása mindenki számára
- A természettudományi és a műszaki tanulmányok vonzóbbá tétele
- Az erőforrások legjobb kihasználása

2. Az oktatási és képzési rendszerekhez való hozzáférés megkönnyítése mindenki számára

- Nyitott tanulási környezet biztosítása
- A tanulás vonzóbbá tétele
- Az aktív állampolgárság, az egyenlő esélyek és a társadalmi kohézió támogatása

3. Az oktatási és képzési rendszerek megnyitása szélesebb közönség számára

- A kapcsolódási pontok erősítése a munka és a kutatás világával, valamint a társadalommal általában
- A vállalkozó szellem fejlesztése
- Az idegennyelv-tanulás fejlesztése
- A mobilitás erősítése
- Az európai együttműködés erősítése

Az oktatás megújításáért végzett közös erőfeszítések, a 2000-es évek végén azonban szembetalálták magukat azzal a válságfolyamattal, amely egyszerre érintette az Európai Unió gazdasági és társadalmi fejlődését. A változások ereje és a jövő bizonytalansága arra készítette az Európai Uniót, hogy az oktatási rendszert érintően is egy újragondolt cselekvési tervet alkosson. Az új, átfogó stratégia *Európa 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája (EU 2020)* néven született meg, melynek része az *Oktatás és képzés 2020* című dokumentum [10].

1.2. AZ EU 2020 STRATÉGIA ÉS AZ OKTATÁS

Az EU 2020 stratégia az alábbi három, egymást támogató pillérre épül: Intelligens növekedés, a tudáson és innováción alapuló gazdaság kialakítása

1. A fenntartható növekedés biztosítása, amelyben az erőforrások hatékonyabb, környezetbarát módon kerülnek felhasználásra
2. Inkluzív növekedés, magas foglalkoztatás, amelyet szociális és területi kohézió jellemez

Az alappillérekhez kapcsolódva kiemelt fontosságú, hogy **valamennyi polgár** egyéni, társadalmi és szakmai szinten **ki tudjon teljesedni**, fenntartható **gazdasági prosperitás** és foglalkoztathatóság mellett a demokratikus értékek mentén tovább **erősödjék a társadalmi kohézió**, terjedjen az **aktív polgári szerepvállalás** és találjon támogatásra a **kultúrák közötti párbeszéd**.

Kapcsolódva az *EU 2020* általános stratégiai alapvetéseihez az „*oktatásnak és a képzésnek kulcsszerepet kell játszania számos társadalmi-gazdasági, demográfiai, környezetvédelmi és technológiai kihívás a leküzdésében.*” [10, C 119/2. oldal]

Az oktatást, illetve oktatási rendszereket érintő stratégiai elemek egyike az „**egész életen át tartó tanulás és a mobilitás** megvalósítása”, amely szándéka szerint „a változásokra jobban reagálni tudó, a világra nyitottabb oktatási rendszer” vízióját vetíti előre, amelyben egyre nagyobb lehetőségeket kapnak a **rugalmasabb tanulói utak** és a foglalkoztathatósággal összefüggésben az **alkalmazkodóképesség**. A nyitottság mellett a stratégia e pontján szó esik az átjárhatóságról, és a nem formális, valamint informális oktatási rendszerek közelítéséről is.

A második stratégiai elem „az oktatás és a képzés **minőségének és hatékonyságának** javítása”, amelyben kiemelt szerepe van a kulcskompetenciák és az alapkészségek biztosításának. Ugyanakkor e pontokban esik szó a **tanári szerep fontosságáról** és az **iskolai minőségbiztosításról** is.

A harmadik oktatást érintő célkitűzés „a **méltányosság, a társadalmi kohézió** és az **aktív polgári szerepvállalás** előmozdítása”, amely szorosan összefügg a fentebb említett egyéni kiteljesedéssel. E ponton válik fontossá az interkulturális kompetenciák előmozdítása, a demokratikus értékek, valamint az alapvető jogok ismerete és a környezet tisztelete.

Végül, a negyedik stratégiai célkitűzés az „**innováció és a kreativitás** – a vállalkozói készségeket is beleértve – fejlesztése az oktatás és a képzés

minden szintjén”. A negyedik stratégiai pont középpontjában a transzverzális kulcskompetenciák – digitális kompetencia, tanulás tanulása, kezdeményezőkézség, vállalkozói készségek, kulturális tudatosság – megszerzésének kihívása áll, illetve az oktatás-kutatás-innováció tudásháromszög létrehozása és megvalósítása.

Az EU 2020 és az Oktatás és képzés 2020 egyik legnagyobb érdeme, hogy **megnyitották az oktatás rendszerét és kapcsolatokat találtak a gazdasági, illetve a szociális területekkel**. Ahogy az innováció a gazdasági életben megjelent igény eredményeként, úgy a szociális dimenziókhoz kötődő dilemmák is e nyitás eredményeképpen kerültek az oktatásügy látóterébe és feladatkörébe.

2012 végén újabb, a szabályozási környezetet meghatározó dokumentum látott napvilágot, *Gondoljuk újra az oktatást!* címen [11]. Lényege, hogy a beruházás az emberi készségekbe történjen a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében. A dokumentum leszögezi, hogy a „*készségek fejlesztését célzó oktatásra és képzésre irányuló beruházás elengedhetetlen a növekedés és a versenyképesség javításához*” [11, 2. oldal], szorosabbá téve ezzel a **gazdasági eredmények és az oktatás kapcsolatát**.

A *Gondoljuk újra az oktatást!* középpontjában többek között azoknak a **transzverzális készségeknek** a fejlesztése áll, amelyek biztosítják, hogy a fiatalokban erősödjön a vállalkozó szellem, és pályájuk során alkalmazkodni tudjanak az egyre komplexebb munkaerő-piaci változásokhoz. Az alapkészségek mellett, az oktatásnak egyre nagyobb hangsúlyt kell helyezni a **kritikus gondolkodásra, a kezdeményezőkézségre, a problémamegoldásra és a közös munkavégzés képességére**. Ezek azok a területek, amelyekre az oktatás gyakorlatának megoldásokat kell adnia.

Az oktatás és a képzés szociális dimenziójáról szóló következtetés szerint [12] az oktatás nem az egyetlen oka, és nem is az egyetlen megoldása a

társadalmi kirekesztésnek. Az összehangolt intézkedések, a szakma- és tudományterületek közötti átjárhatóság, az átfogó megközelítések azonban csökkenthetik a kiilleszkedést.

A tanácsi következtetés több olyan közös pontot is említ, amelyben az oktatás, a képzés és a szociális kérdések szorosan összekapcsolódnak. Ilyen például, az oktatáshoz való hozzáférés kérdése, a részvételi arány, a korai iskolaelhagyás, a tanárok szerepeinek változása, a sajátos nevelési igényű gyerekek befogadása. Ezek mind olyan tématerületek, amelyben közös célokért kell dolgoznia a két szektornak.

1.3. NEMZETKÖZI SZABÁLYOZÓK – OECD

Az Európai Unió oktatással kapcsolatos szakpolitikai dokumentumai mellett a szakmai és a gyakorlati területek fejlesztését és újragondolását leginkább az OECD⁵ kiadványai támogatják.

A társadalmi befogadás szemléletéhez kapcsolódóan az iskolai esélyegyenlőség kérdése egy 2007-es OECD-ajánlásban jelenik meg részletesebben [13]. A dokumentum megfogalmazza és részletezi az esélyegyenlőség fontosságát, majd tíz pontban megfogalmazza a témával kapcsolatos ajánlásait. Leszögezi, hogy minden embernek joga van ahhoz, hogy saját kapacitásainak megfelelően fejlődjön és teljes egészében részt vegyen a társadalom életében. Megmutatja azonban az iskolai életet az esélyegyenlőség szempontjából is: alátámasztja, hogy a tanulók iskolai kudarcainak társadalmi és pénzügyi költségei igen magasak. A megfelelő oktatás nélkül felnövő emberek társadalmilag és gazdaságilag is többletköltséget jelentenek az egészségügyben, a pénzügyi támogatások terén és a gyermekvédelemben egyaránt.

A dokumentum ajánlásai szerint konkrét célokat kell megfogalmazni az esélyegyenlőséggel kapcsolatban, különösen az **alacsony iskolai végzettség és a korai iskolaelhagyás problémáinak megoldására**. Ezen kí-

⁵ Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet angol nevének – Organisation for Economic Co-operation and Development – rövidítéséről hazánkban is főként OECD néven ismert nemzetközi szervezet.

vül **kiemelten kell kezelni azokat a régiókat, területeket, ahol az említett problémák magasabb számban jelentkeznek.** A megoldásokban ügyelni kell arra, hogy a különböző tanulási utak a lehető legkisebb kockázatot hordozzák az esélyegyenlőség megtartására, valamint erősíteni kell a kapcsolatot az otthon és az iskola között ahhoz, hogy a hátrányos helyzetű szülők segíteni tudják gyermekük tanulmányait.

Az OECD Oktatásfejlesztésért felelős munkacsoportjai a hiánypótló PISA⁶ felmérések mellett olyan kiemelt témákban is elmélyülnek, mint a **problémamegoldás készsége az iskolában [14]**, az **iskola és a szülők kapcsolata [15]**, vagy – és ez koncepciónk szempontjából kiemelten fontos téma – **mennyire érzik jól magukat a diákok az iskolában [16]**.

Az OECD részéről kidolgozott és megvalósított ajánlások, kutatások és módszertanok fontos szakmai alapként szolgálnak az iskolák működésének megújításában. Az említett témák (sok más mellett) olyan szakmai elemeket tartalmaznak, amelyeket erősen közelítenek az iskolák gyakorlati helyzeteihez és általános problémáihoz, ezért jól használhatóak a mindennapi működésben is.

1.4. AZ EURÓPAI SPORTPOLITIKA ALAKULÁSA

A sport európai uniós megítélése az utóbbi években jelentősen megváltozott. 2009. december 1. napjával valamennyi EU-tagországban hatályba lépett a Lisszaboni Szerződés, amely a sportot az Európai Unió szubszidiárius hatáskörébe tartozó területeként határozza meg. Ennek megfelelően az Európai Unió működéséről szóló szerződés (EUMSZ) 165. cikke hatáskört biztosít az Unió számára a tagállamok sportpolitikai intézkedéseinek támogatására, összehangolására és kiegészítésére. E cikk kimondja, hogy „Az Unió a sport sajátos természetére, az önkéntes részvételen alapuló szerkezeti sajátosságaira, valamint a társadalomban

és a nevelésben betöltött szerepére tekintettel hozzájárul az európai sport előmozdításához.” [17, 165.]

A sportpolitika célkitűzései különösen a következőkben határozhatók meg:

- a sport európai dimenzióinak fejlesztése,
- a sportversenyek tisztaságának és nyitottságának, valamint a sport területén felelős szervezetek közötti együttműködésnek az előmozdítása, illetve
- a sportolók, köztük különösen a legfiatalabbak fizikai és szellemi épségének védelme.

Ezen új hatáskör megléte új távlatokat nyitott a sport területén megvalósuló uniós fellépés előtt. A magyar elnökség idején, 2011 januárjában az Európai Bizottság elfogadta *A sport európai dimenziójának fejlesztése* című közleményt (a továbbiakban: sportról szóló közlemény) [3], annak alapjain pedig a Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői állásfoglalást fogadtak el a sportra vonatkozó uniós munkatervről (2011–2014) [18].

Koncepciónk készítésének pillanatában gyakorlatilag ez a két dokumentum az, amely meghatározza a sport európai uniós tartalmát és az azok fejlesztéséhez kapcsolódó rövid távú fejlesztési elképzeléseket az alábbiak szerint:

- **A sport társadalmi szerepének növelése**
 - A dopping elleni küzdelem
 - Oktatás, képesítés és képzés a sportban
 - Az erőszak és az intolerancia megelőzése és az ellenük folytatott küzdelem
 - Egészségvédelem a sport terén
 - Társadalmi befogadás a sportban és a sport által
- **A sport gazdasági szerepének megerősítése**
 - Tapasztalaton alapuló szakpolitikai döntéshozatal a sport terén
 - A sport fenntartható finanszírozása
 - Regionális fejlesztés és foglalkoztatathóság

⁶ A programot a kilencvenes évek végén hívta életre a legfejlettebb államokat tömörítő Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD), melynek Magyarország 1996 óta tagja. A PISA monitorozó jellegű felméréssorozat, amely három területen (alkalmazott matematikai műveltség, alkalmazott természettudományi műveltség és szövegértés) vizsgálja a tizenöt éves tanulók képességét. A felmérés háromévenként zajlik az OECD-tagországok és a programhoz csatlakozó egyre növekvő számú partnerországok irányításával.

- **A sport szervezése**

- A jó irányítás ösztönzése a sportban
- A sportolók szabad mozgásának érvényesülése

A sportról szóló közlemény és a munkaterv alapvetően a 2007-ben kiadott *Fehér könyv a sportról* alapjain és struktúráján nyugszik [2]. Konceptciónk készítése során ezért e dokumentumok tartalmát megvizsgálva kellett azonosítanunk egyrészt azok összefüggérendszerét, másrészt azokat a fejlesztési prioritásokat, célkitűzéseket és beavatkozásokat, amelyek a diáksport területét érintő valamennyi szektor met-széspontján értelmezhetők. Programunk holisztikus és hosszú távú célrendszerét – feltáró-elemző tevékenységünk eredményeként – a fentieknek megfelelően az alábbi szegmensek kölcsönös együttműködésében képzeltük el és értelmezzük:

1. ábra:
Konceptciónk
holisztikus
értelmezési
kerete



Mint a fenti piramisábrából látható, értelmezési keretünk csúcsára a sport gazdasági vetületének egyik legmeghatározóbb szegmensét, **a foglalkoztathatóságot helyeztük**, amely a dokumentum készítésének időpontjában jelentkező makrogazdasági kihívásokra való egyik primer (elsődleges) reakciót jelent.

Rövid és középtávú célkitűzésünk fókuszában a diáksporton keresztüli társadalmi befogadás

előmozdítása áll, hiszen alapvetően köznevelési keretek között kell támogatnunk egy olyan tevékenységrendszer és hálózat kialakítását, amely a korai iskolaelhagyás és lemorzsolódás megakadályozásán keresztül indukálni tudja a munkaerőpiaci esélyek javítását.

1.4.1. Oktatás, képzés és képesítések a diáksportban – a sport és az önkéntesség

Az 1. ábrát áttekintve észrevehető, hogy az önkéntesség, az aktív polgárság ebben a mátrixban nem jelenik meg. Ennek az oka egyszerűen az, hogy az Európai Bizottság előzőekben hivatkozott, szemléleti forrásként szolgáló sport szakpolitikai dokumentumai az önkéntes tevékenységet olyan aktivitásként határozzák meg, amely az oktatás, képzés és képesítések területén „hozzájárul a foglalkoztathatósághoz, a társadalmi befogadáshoz, valamint a polgárok nagyobb részvételéhez, különösen a fiatalok körében.” [3, 4. oldal]

Ezért nyomatékosítja a sportról szóló közlemény is azt, hogy „nagyobb átláthatóságra van szükség az önkéntesek által szerzett képesítések hitelesítése és elismerése, valamint a sporttal kapcsolatos szabályozott szakmákhoz szükséges képesítések tekintetében” [3, 5. oldal], és hogy ezzel összefüggésben a Bizottság és a tagállamok feladata az, hogy előmozdítsák „az olyan tevékenységek során megszerzett nem formális és informális tudás hitelesítését, mint például az önkéntes tevékenység a sportban” [3, 7. oldal].

Konceptciónkban az önkéntességgel és az aktív állampolgársággal kapcsolatos európai uniós szakmapolitikai fejlődés teljes folyamatát nem kívánjuk bemutatni. Mindemellett lényeges körülmény, hogy a sporthoz hasonlóan ez a terület is viszonylag „fiatalnak” mondható a közösségi értékrendszerben [19], és a figyelem középpontjába is azt követően került igazán, amikor az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság 2006-ban véleményt bocsátott

ki az önkéntes tevékenységgel összefüggésben [20]. Ebben felkérte az Európai Bizottságot az önkéntesek évének meghirdetésére, valamint fehér könyv megalkotására az önkéntes tevékenységről és az aktív polgárságról. A Bizottság 2009. július 3-ai javaslata alapján a Tanács határozott az aktív polgárságot előmozdító önkéntes tevékenységek európai évének meghirdetéséről [21]. E határozat szerint „az aktív polgárságot előmozdító önkéntes tevékenységek európai éve segít majd bebizonyítani, hogy az önkéntesség az aktív polgárság és a demokrácia egyik kulcsfontosságú tényezőjének számít, mivel olyan európai értékeket valósít meg, mint például a szolidaritás és a megkülönböztetés-mentesség, és ezzel hozzájárul az európai társadalmak harmonikus fejlődéséhez. Az önkéntes tevékenységek sokoldalú tanulási tapasztalatot nyújtanak, lehetővé teszik a szociális készségek és kompetenciák fejlesztését, valamint hozzájárulnak a szolidaritáshoz.” [21, L 17/43. oldal]

Az Európai Bizottság önkéntességről szóló közleményében is olvasható, hogy „az önkéntesség sok ágazatra jellemző. A legtöbb önkéntes a sportban tevékenykedik, ezt követik a szociális ellátás, a szociális jólét és az egészségügy területei.” [19, 2. oldal] A Bizottság sportról szóló Fehér könyve szerint továbbá „egy csapathoz való tartozás, a tisztességes verseny, szabályok betartása, mások tisztelete, a szolidaritás és fegyelem elvei, valamint a non-profit klubokban szerveződő amatőr sport és az önkéntesség megerősítik az aktív polgárságot. Az önkéntesség a sportszervezetekben számos alkalmat teremt a nem formális oktatásra, amelyet szükséges elismerni és erősíteni. A sport szintén vonzó lehetőségeket kínál a fiatalok számára a társadalmi integrációra, és előnyös hatása lehet, hogy segít a bűnözéstől eltéríteni az embereket [...] Azonban új trendek jelennek meg a sport gyakorlásában, különösen a fiatalok körében. Egyre többen gyakorolnak sportokat önállóan, nem pedig csoportosan, szervezett keretek között, és ennek eredményeképpen csökken az amatőr sportklubok önkénteseinek száma.” [2, 13. oldal]

2010 februárjában az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Főigazgatósága (DG EAC), valamint az Oktatási, Audiovizuális és Kulturális Végrehaj-

tási Ügynökség (EAC-EA) közös jelentést közölt az önkéntesség európai helyzetéről, amely szektorális tanulmányt tartalmaz a sport területére vonatkozóan is [22]. Az Európai Bizottság a jelentést nemzeti (tagállami) helyzetfeltáró fiche-ekre (elemzésre, adatállományra) alapozva készítette el, amely Magyarország kapcsán is rendelkezésre áll. Ez alapján az EB megállapítja, hogy a legtöbb tagállamban a 30–50 évesek között a legkedveltebb a sport általi önkéntes tevékenység, de a kivételek közé tartozik többek közt Magyarország is, ahol a 16–30 éves korosztályban több önkéntest találunk, mint az idősebbek között. A nem szerinti megoszlást illetően fontos megjegyezni, hogy a közösségi szinten feltárt adatok azt mutatják, hogy a sport általi önkéntesség területén leginkább a férfiak (fiúk) jelenléte dominál, és egyedül Magyarország az, ahol ez az arány egyenlőnek látszik.

A jelentés szerint a rendelkezésre álló adatok arra engednek következtetni, hogy

- a magasabb iskolai végzettségűek és akik hivatásszerűen foglalkoznak a sporttal – vagy egyáltalán: rendszeresen mozognak, edzenek – magasabb arányban vesznek részt önkéntes tevékenységben, továbbá
- azon gyerekek, akik legkésőbb 15 éves korukban befejezik tanulmányaikat (korai iskolaelhagyók), nagyon alacsony arányban (4%) végeznek önkéntes tevékenységet.

Az adatokból azt is láthatjuk, hogy azok is többször végeznek önkéntes tevékenységet, akik napi rendszerességgel használják az internetet. Végül, adatok támasztják alá azt is, hogy a legtöbb önkéntes (65%) csak esetleg vesz részt sport-önkéntes programokban, míg az ilyen tevékenységre fordított, átlagos idő az Unióban jellemzően 5–7 óra havonta. A jelentés és a felmérések rávilágítanak arra is: az amatőr, alulról szerveződő sportban az önkéntes aktivitás különösen alulreprezentált.

Az Európai Ifjúsági és Sport Fórum Aktív polgárság, Önkéntesség, Egészség elnevezésű fórumán⁷ 2012

⁷ Az Európai Ifjúsági és Sport Fórumon 28 európai ország 83 ifjú vezetője találkozott egymással 2012. november 25 és december 1 között. A Fórum három területen, az egészség, a részvétel és az önkéntesség témakörében fogalmazott meg ajánlásokat, a találkozón elkészült Deklaráció ezen ajánlásokat tartalmazza. A résztvevők együttműködés alatt összegyűjtötték az országokban a három említett területen futó legjobb gyakorlatokat.

novemberében a tagállamok operatív szinten fogalmaztak meg kitörési pontokat, amelyekben különösen fontosak számunkra a sport általi önkéntesség szabályozási szintű és gyakorlati ajánlásai [23].

A deklaráció alapvetően holisztikus megközelítést javasol a sport, a testmozgás, az infrastruktúra és a programok kapacitásbővítése területén, és rámutat, hogy különös figyelmet kell fordítani a várostervezésre, az oktatási és a sportszektor együttműködésére, valamint az **innovatív program-fejlesztésekre**. Egyúttal nagyobb felelősséget kell biztosítani az ifjúság számára, ezáltal ösztönözve őket a részvételre és arra, hogy aktív polgárokká váljanak. A fórum résztvevőinek ajánlása szerint a nem-kormányzati ifjúsági szervezeteknek nagyobb hatást kellene gyakorolniuk „felnőtt” megfelelőjükre, hiszen ahhoz, hogy **az ifjúság felfedezze a saját magában rejlő potenciált, szükséges, hogy komolyan figyelembe vegyék elképzeléseit**.

A sport ebben a tekintetben is eszközként tud megjeleníteni. A sportban vállalt önkéntes tevékenységek olyan pozitív társadalmi attitűdök kialakulását támogatják, amelyek a sportolás során kialakuló értékeken alapulnak. Ilyen viselkedésforma lehet például a fair play, a csapatmunka, a kitartás, a felelősség, a vezetői készségek, a tolerancia, a mások iránt tanúsított tisztelet, az akadályok leküzdésének képessége. Ennek érdekében tehát, megfelelő lépéseket kell tenni a sportban vállalt önkéntes tevékenységekhez kapcsolódó nem formális és informális tanulás révén szerzett kompetenciák és készségek azonosítása felé, és meg kell vizsgálni, hogy **miképp lehetne növelni azok elismertségét és hitelességét a nemzeti és európai képesítési keretrendszerekben**. Az Európa Tanács 2011-es következtetése szerint *„elő kell mozdítani az önkéntes tevékenységeket mint a nem formális és informális tanulás egy fajtáját, amely új készségek és kompetenciák elsajátítására szolgál, valamint – a formális oktatás mellett – a sportolók kettős szakmai pályafutásának részét képezik.”* [24, C 372/26. oldal]

Az önkéntesség megerősítéséhez tehát szükség van az önkéntességet támogató környezet fejlesztésére, az önkéntes szervezetek megerősítésére, az önkéntes tevékenységek minőségének javítására, az önkéntes tevékenységek jutalmazására és elismerésére, az önkéntesség értékének és fontosságának tudatosítására.

1.4.2. Társadalmi befogadás a diáksportban és a diáksport által

Európai uniós elnökségünk fél éve alatt a magyar adminisztráció nem csak a sport, hanem a szociális inklúzió területén is komoly eredményeket ért el. Az Európai Bizottság közleménye a nemzeti romaintegrációs stratégiák uniós keretrendszeréről [25] az európai romapolitika kialakításának alapkövévé vált. A dokumentum szerint a roma integrációra vonatkozó uniós célkitűzéseknek – a roma népesség nagyságával arányosan – négy fontos területet kell lefednie:

- az oktatáshoz való hozzáférést,
- a foglalkoztatást,
- az egészségügyi ellátást és
- a lakhatást.

A tervezett projektszintű beavatkozások szempontjából – amelyek bár nem csupán a roma felzárkózást célozzák – különösen a célcsoport-segimentációt illetően meghatározó körülmény az, hogy a közlemény szerint az oktatáshoz való hozzáférés tekintetében biztosítani kell, hogy valamennyi roma gyermek legalább az általános iskolát befejezze. Az egészségügyi ellátás kapcsán – a romák és a népesség többi részének egészségügyi állapota közötti eltérések csökkentése keretében – a keretstratégia a programmal szintén relevanciát mutat, hiszen rögzíti, hogy *„a tagállamoknak [...] a lakosság többi részéhez hasonlóan a romák számára is hasonló szinten és hasonló feltételek mellett kell biztosítaniuk a minőségi egészségügyi ellátáshoz (különösen a gyermekek és a nők esetében), valamint a megelőző szolgáltatásokhoz [...] való hozzáférést.”* [25, 8. oldal]

Lényeges arról is szót ejtenünk, hogy az európai romapolitika alapdokumentuma szerint „a tapasztalati bizonyítékok és a romák társadalmi-gazdasági helyzetét vizsgáló kutatások azt mutatják, hogy jelentős szakadék mutatkozik a romák és a népesség más tagjainak foglalkoztatási rátája közt. Emiatt a tagállamoknak a romák számára megkülönböztetés-mentes alapon teljes hozzáférést kell biztosítaniuk [...] a munkaerőpiachoz.” [25, 6. oldal]

A sportról szóló Fehér könyv szerint „a sport nagymértékben hozzájárul a gazdasági és társadalmi kohézió és az integráltabb társadalmak létrejöttéhez.” [2, 14. oldal] Mindazonáltal a dokumentum megállapítja, hogy a sport a társadalmi védelem és befogadás terén, csupán eszközként és mutatóként alkalmazható „a sport által közvetített értékek hozzájárulnak a tudás, motiváció, készségek fejlesztéséhez, valamint a személyes elkötelezettség iránti hajlandóság fokozásához. Az iskolában és egyetemen sporttevékenységgel töltött idő egészségügyi és oktatási előnyökkel jár, amelyeket fokozni kell.” [2, 11. oldal]

Előbbieket fényében a társadalmi beilleszkedést érintően **alapvetően a veszélyeztetett és hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók társadalmi beilleszkedését ösztönző beavatkozásokban szeretnénk részt vállalni.** A közösségi sportpolitikai dokumentumok ebben a körben természetesen szélesebb spektrumot ölelnek fel, ideértve különösen a fogyatékossgal élők egyenlő esélyű hozzáférését a sport-, szabadidős és rekreációs szervezetekhez, tevékenységekhez, eseményekhez és helyszínekhez. Azonban az általunk megfogalmazott célkitűzések fókuszában egy szűkebb körű, alapvetően a társadalmi felzárkózás felől közelítő cél- és hatásrendszer áll – kapcsolódva az önkéntesség itt bemutatott összefüggérendszeréhez is.

Fentieket figyelembe véve elsődleges célként a szociokulturális és szocioökonómiai szempontból a hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók korai iskolaelhagyásának, lemorzsolódásának megelőzését, képzettségi és végzettségi szintjük növelését határoztuk meg.

Tekintettel arra, hogy a köznevelés egyes szinterei a tanulók életkori sajátosságai, valamint a tankötelezettség miatt alapvetően csak egyes kimeneti pontokon (többnyire a 8., a 10. és a 12. osztály végén) mutatnak közvetlen kapcsolatot a pályaorientációval (így közvetve magával a foglalkoztathatósággal), ezért további célként fogalmazható meg, hogy a bevonott tanulók kulturális, személyközi, társas (interkulturális), valamint szociális és állampolgári kompetenciáit fejlesszük.

Végül fontos célunk, hogy a programban részt vevő, illetve a program által elért gyermekekben, tanulóknak kialakuljon a másik ember iránti érdeklődés és tisztelet, a törekvés a sztereotípiák és az előítéletek leküzdésére, a kompromisszumkészség, a tisztesség, a nyitottság a kulturális kifejezés sokfélesége iránt, a hajlandóság az esztétikai érzék fejlesztésére, valamint a konfliktusmegoldó készség. Szándékaink szerint a program hatására a gyerekekben kialakul a lakóhelyhez, a hazához, az Európai Unióhoz és általában véve Európához, valamint a világhoz való tartozás érzése, a hajlandóság a különböző szinteken folyó demokratikus döntéshozatalban való részvételre, az érdeklődés az önkéntes állampolgári szerepvállalás iránt, a társadalmi sokszínűség és kohézió támogatása, az emberi jogok és az egyenlőség elfogadása.

1.4.3. Egészségvédelem a diáksport révén

Akkor, amikor a diáksporton keresztül önkéntes tevékenységekről beszélünk, a leginkább evidens kapcsolat, ami a **tevékenységben** résztvevőket összeköti az az, hogy **az iskolai keretekkel összefüggő fizikai aktivitás szükségszerűen összefüggést mutat a testi és lelki egészség** védelmével és fejlesztésével. A kapcsolódási pontok azonosítása ugyanakkor korántsem egyszerű.

Tekintettel arra, hogy a diáksport általi önkéntesség koncepciója a Magyar Diáksport Szövetség T.E.S.I. (Testnevelés az Egészségfejlesztésben

Stratégiai Intézkedések) projektjének részeként kerül kidolgozásra, lényeges, hogy röviden vázoljuk azt a legkisebb közös többszöröst, amely a testnevelés és sport műveltségterületre és a tanórán kívüli iskolai testmozgásra vonatkozó projektelemeket az egyén szintjén összekötheti.

Ezt a közös tényezőt úgy találjuk meg, ha a kulcskompetenciák és azok fejlesztése oldaláról ragadjuk meg a kérdést, ugyanis 2013-ban azt kell tapasztalnunk, hogy egészségtudatos, jövőorientált életvezetési kulcskompetencia-terület önállóan az Európai Unióban⁸, így Magyarországon nem létezik.

Az egészségtudatos, jövőorientált életvezetési kulcskompetencia a széleskörű mozgásműveltség elsajátításának eredménye, amely az életkori sajátosságok figyelembevételével mellett szorosan kapcsolódik a kognitív képességek fejlesztéséhez. A kompetencia elsajátításának célja a köznevelésben tanuló diákok pozitív attitűdjének, egészségtudatos életvezetési szokásainak és a szabadidős sportolás iránti igények kialakítása. A kompetencia elsajátításának feltétele a tanulók egészséges testtudatának, énképének és az életkori sajátosságoknak megfelelő, érett személyiségre jellemző attitűdök mozgáson keresztül történő kialakulása, továbbá a megfelelő mozgásos tartalmak adekvát formában történő alkalmazása változó környezeti feltételek mellett. További feltétele még a testi és lelki egészség értékékként való megjelenése a hétköznapi életvitelben. E kompetencia birtokában az egyén rendelkezik azzal a képességgel, hogy alkalmazni tudja a hétköznapi életvitelében az egyetemes testkultúrában felhalmozódott egyéni és közösségi színtereken megjelenő mozgásos elemeket. Ezt annak érdekében teszi, hogy az egyén megőrizze saját és a tágabb értelemben vett környezetének, pozitív, cselekvőképes attitűdjét, melyben elsődleges szempont az örömteli, harmonikus testi-lelki élmény megélése és az ehhez szükséges külső környezet kialakítása, továbbá a felismert káros hatások elleni aktív, elutasító attitűd kifejezése, és a lehetőségekhez mérten a hatások csökkentése.

Az egészségtudatos, jövőorientált életvezetési kulcskompetencia magában foglalja a személy attitűdjeit, készségeit és képességeit, amelyek hozzájárulnak harmonikus életviteléhez, meghatározzák közösségi beilleszkedését. A kompetencia elemei között megtalálható a személy önismerete, saját magával szembeni elvárásai, az ezeket meghatározó önbizalom, a pozitív szemléletmód (személyes készségek), a másokkal szembeni viselkedés, például a tolerancia, a fejlett kommunikáció és a kooperáció (társas készségek). Mindezek kiérlelése érdekében az egyénnek reális képet kell kialakítania önmagáról és környezetéről, a társadalom fejlesztésében tudatosan kell részt vennie, felelősségteljes, környezettudatos magatartást kell gyakorolnia. Elérhető célokat kell meghatároznia önmagának, ezek megvalósítása előtt cselekvési terveket kell készítenie, kitartóan kell dolgoznia céljai elérése érdekében, kellő időben kell döntéseket hoznia (előremutató, kreatív gondolkodás).

Az egészségtudatos jövőorientált életvezetési kulcskompetencia – megerősítve a szociális és állampolgári kompetenciában megfogalmazott tartalmakat – megkívánja, hogy az egyén rendelkezzen a saját fizikai és mentális egészségére vonatkozó ismeretekkel és alkalmazza is azokat. Túlmutat azonban a szociális és állampolgári kompetencián, hiszen a teljes köznevelési vertikumban a mozgáson keresztül történő, tanulóközpontú személyiségfejlesztés áll, melyben a kognitív és motoros tartalmak koherens rendszere biztosítja az egészségtudatos, aktív életvitel egész életen át tartó szemléletének kialakulását.

1.5. A KONCEPCIÓ ILLESZKEDÉSE A KORMÁNYZATI STRATÉGIAI IRÁNYÍTÁSHOZ

Az általunk megfogalmazott célkitűzések a valós állapotokra, a változtatást igénylő működési jel-

⁸ Az Európai Unió kulcskompetenciáiról szóló referenciakeretében a személyközi, interkulturális és szociális kompetenciaterülethez rendelve jelenik meg az egészségmegőrzés, a higiénia és a táplálkozás szabályainak ismerete és ezek kamatoztatása a saját életben és a család életében, mint ismerethalmaz.

lemzőkre kívánnak reflektálni. Az oktatás helyzetének megújításában egy olyan új, innovatív szemléleti keret mentén szeretnénk részt vállalni, ami a vonatkozó jogi háttérrel és a célcsoport valós igényeit igyekszik összhangba hozni.

Tekintettel a sport egyes dimenzióival kapcsolatos európai uniós megközelítésekre, olyan szakmai keret megalkotását tűztük ki célul, amely feltárja, hogy a hazai kormányzati stratégiai irányítás,⁹ valamint a jogalkotás eszközei (tervezési dokumentumok, jogszabályok, közjogi szervezetszabályozó eszközök) mennyiben mutatnak összefüggéseket és összhangot az európai iránymutatásokkal.

1.5.1. Oktatás, képzés és képesítések a diáksportban – a sport és az önkéntesség

A sport szektort érintően a **Sport XXI. Nemzeti Sportstratégia** áll rendelkezésünkre [26], annak hatályos szövege azonban, bár tartalmaz önálló, a sport nemzetközi és európai uniós viszonyrendszerét, valamint a versenyképességet és a foglalkoztatottságot tárgyaló fejezetet, de sem azokban, sem a diáksportról szóló pontok [26, I.5., I.6., II.1.] alatt nem található hivatkozás a tanulók kompetenciafejlesztésére, informális vagy non-formális tanulásra, önkéntességre, az oktatás és képzés területével való összefüggésekre, a megszerzett tudás hitelesítésére.

Ennek oka vélhetően egyrészt az, hogy a magyar Országgyűlés 2007. június 27. napján fogadta el sportstratégiát, az Európai Bizottság sportról szóló Fehér könyve [2] és a Lisszaboni Szerződés – mely alapján a sport szubszidiárius jellegű európai uniós hatáskörre vált – azonban 2007. július 11., illetőleg 2007. december 13. napján került elfogadásra. A jelenleg hatályos magyar sportstratégiát tehát még azt megelőzően szavazta meg az Országgyűlés, hogy a sportra vonatkozó rendelkezések a közösségi szakpolitikai dokumentumokban és joganyagban megjelentek.

Hatályos sportstratégiánk másrészt vélhetően azoknak a körülményeknek a plasztikus lenyomata is, amelyeknek eredőit az Európai Bizottság már korábban hivatkozott szektorális tanulmánya az európai uniós tagállamok eltérő hagyományaiban, illetve állam- és társadalomszerkezeti háttérében véli felfedezni. A jelentés szerint ugyanis az önkéntesség megítélése és értelmezése a volt kommunista országokban merőben eltérő attól, ami más államokban tapasztalható. Ez a különbség abban áll, hogy a volt kommunista országokban az önkéntességet még ma is legtöbbször az ingyen munkával azonosítják, amely abból fakad, hogy a kommunizmus alatt állampolgári kötelezettség volt a „közösségi” önkéntes munkában való részvétel. A tanulmány Románia és Lengyelország mellett tipikus példaként Magyarországot is megemlíti. További jellemző körülményként a jelentés rögzíti: az önkéntesség jelentősége a sport szektorban a legtöbb nem-kommunista országban nagyon szoros összefüggést mutat a sport mint ágazati szegmens jelentőségével, illetve az ahhoz kapcsolódó megítéléssel. A jelentés felhívja a figyelmet arra, hogy egy-egy nagy jelentőségű nemzetközi sportesemény megrendezése alapvetően formálni képes a sport általi önkéntesség állampolgári megítélését, az eszme terjedését, de tényként állapítja meg azt is, hogy a tagállamok legtöbbszörben nincs kifejezett definíció a sport általi önkéntességre. A közösségi szintű szektorális politika alakítása szempontjából lényeges körülményként kezeli a jelentés a sport általi önkéntességgel kapcsolatos adatok, információk rendelkezésre állását. E tekintetben Magyarország – sajnálatos módon – abba a szűk és legkisebb csoportba tartozik, ahol a sport általi önkéntesség helyzetéről egyáltalán nem állnak rendelkezésre adatok.

A fentieket figyelembe véve nem véletlen tehát, hogy a hatályos sportstratégiában szinte nem érhető tetten az önkéntesség eszméje, vagy ha igen, akkor valóban az ingyen munka szinonimájaként

⁹ Jelen Konceptió készítésének időpontjában Magyarországon – bár elkészítése folyamatban van – nincs elfogadott köznevelési stratégia, így az önkéntesség és az oktatás, képzések és képesítések kapcsolatát jelen Konceptióban nem tudjuk elemzésnek alávetni.

jelenik meg. A sportstratégia szerint például „mivel a szervezetek számát tekintve a sport az egyik legnagyobb szegmense a hazai civil szférának, a foglalkoztatottak száma viszont alacsony, egyértelmű, hogy a munkát elsősorban önkéntesek végzik. Mindezek alapján hosszú távú célunk, hogy a sportszférában a foglalkoztatottság az önkéntességtől a teljes, illetve a részmunkaidős foglalkoztatás irányába tolódjon el. Jelentős mértékben növekedjen azoknak a tanároknak, sporttudósoknak, edzőknek, versenybíróknak, sportszakembereknek, sportvezetőknek, sportorvosoknak a száma, akik a sportban való tevékenységet élethivatásként választják, a sportszférában mint munkavállalók vesznek részt.” [26, IV.3./6.]

A koncepciónk készítésének időpontjában még hiányzó köznevelési stratégiához, és a sportstratégia kapcsán feltárt tényezőkhöz képest lényeges viszonyítási pontot jelent a **Nemzeti Önkéntes Stratégia**, amely már alapvetően közösségi szemléleti alapokon nyugszik, így az abban elfoglalt kormányzati pozíció már markánsan eltérő, korszerű és konform. A magyar Kormány ugyanis, miután – ahogyan arról már korábban szó esett – a Tanács határozott az önkéntesség európai évének meghirdetéséről [21], az aktív polgárságot előmozdító önkéntes tevékenységek európai éve 2011 Magyarország Nemzeti Programjáról szóló 1270/2010. (XII. 8.) Korm. határozat [27] mentén közzétett Nemzeti Programban [28] rögzítette, hogy az önkéntesség olyan érték, melynek hasznosságát, konstruktív jellegét és társadalmi kohéziós szerepét nem lehet eléggé hangsúlyozni. Az Európai Év nemzeti prioritásai ennek tükrében az önkéntesség motivációinak megteremtése, fejlesztése; a tudatosság növelése; az önkéntesség szerepe a kompetenciák fejlesztésében és a munkaerőpiacra való beilleszkedésben; valamint az önkéntesség a társadalmi kohézióért területek voltak. E határozat alapján a Kormány megalkotta a *Nemzeti Önkéntes Stratégia 2011–2020* elfogadásáról és a végrehaj-

táshoz szükséges középtávú feladatokról szóló 1068/2012. (III. 20.) Korm. határozatot [29].

Az önkéntességgel kapcsolatban irányadónak tekintjük a hazai szabályozásban elterjedt megfogalmazást, miszerint „az önkéntesség olyan tevékenység, amelyet a személy szabad akaratából, egyéni választása és motivációja alapján, pénzügyi haszonszerzés szándéka nélkül végez más személy, személyek vagy a közösség javát szolgálva [...] Az önkéntesség az egyik eszköze az esélyegyenlőség fejlesztésének, hozzájárul a szegénység, a kirekesztődés csökkentéséhez és a foglalkoztatás növeléséhez.” [29, I./1.] A Nemzeti Önkéntes Stratégia a 2012 és 2020 közötti időszakra három kiemelt célt fogalmazott meg, az alábbiak szerint:

- Az önkéntesség kultúrájának fejlesztése és attitűdfejlesztés
- Speciális célcsoportok bevonásának támogatása
- A hátrányos helyzetű csoportok integrációjának elősegítése, a társadalmi kohéziót erősítő önkéntesség fejlesztése

A stratégia horizontális célként rögzíti az önkéntességre nevelő, ösztönző rendszer kialakítását. Ennek keretében felhívja a figyelmet arra, hogy „a felnövekvő generációknak minél korábban lehetőséget kell teremteni a társadalmi részvételre. Fontos az oktatási ágazatban elindult kezdeményezések megerősítése és kiterjesztése minél több intézményre, hogy lehetőség szerint minimalizálni lehessen azok számát, akik úgy kerülnek ki az oktatási rendszerből, hogy semmilyen tapasztalatot nem szereztek önkéntes tevékenység végzésével kapcsolatosan. A stratégia üdvözli a közoktatásban bevezetésre kerülő, érettségi előfeltételeként megállapított 50 óra közösségi szolgálatot, azonban [...] fel kívánja hívni a figyelmet az önkéntes tevékenység tartalmi különbségeire.¹⁰ Szintén üdvözli azt a szándékot, amely a felsőoktatás kreditrendszerében lehetőséget nyújtana az önkén-

¹⁰ Az önkéntes stratégia rögzíti, hogy „az önkéntesség fogalmának meghatározása mellett [...] szükséges kiemelni annak tartalmi elkülönülését közösségi szolgálat, szakmai gyakorlat és a foglalkoztatást helyettesítő támogatás igazolása kapcsán megvalósított tevékenységtől. A különbségek kapcsán a legfontosabb elem a motiváció, a tevékenység végzésére vonatkozó belső indíttatás kiemelése, hiszen az önkéntes tevékenység a személy szabad akaratából valósul meg, nincsen semmilyen külső kényszerhez kötve és végzéséért sem várható el semmilyen anyagi előny vagy ellenszolgáltatás.

A közösségi szolgálat kiindulópontnak, bevezető lépésnek tekinthető a valódi önkéntes tevékenység végzésének irányába, melynek szerepét nem szabad alábecsülni. Jelen stratégia fel kívánja hívni a figyelmet, hogy a közösségi szolgálatot a középfokú oktatási intézményekben koordináló pedagógusoknak, mentoroknak, szociális szakembereknek ismerniük kell a két fogalom és tevékenység közötti különbséget és erre a környezetük figyelmét is fel kell, hogy hívják. Mindemellett közös eleme a közösségi szolgálat és önkéntesség fogalmának, hogy mind a két tevékenység általában közhasznú célt szolgál, általa mind a tevékenységet végző személy, mind a környezete többé és értékesebbé válik, hiszen végzésével mindenki olyan értékek birtokába jut, amelyek megerősíthetik a közösségi elköteleződés és felelősségvállalás tudatát, illetve mindezek mellett a későbbi élethelyzetekben vagy munkakeresésben fontos előnyöket biztosíthat.” [27, I./1.]

tes tevékenység elismertetésére. Különösen fontosak ezek a kezdeményezések, hiszen a szociális érzékenység fejlesztése az ifjúság körében kihat életük további részére, továbbá segíthet kialakítani saját értékrendjüket. Ezekkel az oktatási kezdeményezésekkel lehetőség nyílik arra, hogy 2020-ig egy olyan generáció nőjön fel, amely már tapasztalatot szerzett az önkéntességről, ismeri értékeit és a későbbiekben is fogékony lesz az ilyen jellegű programokba való bekapcsolódásra. Mindennek érdekében a cél az, hogy azok a mentorok/pedagógusok, akik a fiatal generációkkal ismertetik meg az önkéntességet, rendelkezzenek megfelelő felkészültséggel és háttértudással, így munkájuk hatékonysága maximális lehet, és valódi sikereket érhetnek el. Kiemelt fontosságú annak a tudásbázisnak a folyamatos fejlesztése, amely lehetőséget teremt megismerni azokat a jó gyakorlatokat, amelyek segítségével az önkéntesség iránt érdeklődők felismerhetik az önkéntes tevékenység végzésének előnyeit, továbbá amely révén a mentorok megismerhetik azokat a jó módszereket, amelyekkel hatékonyabbá tehető az önkéntesség iránti érdeklődés. Ennek érdekében a legfontosabb intézkedés az, hogy a pedagógusok továbbképzéseik során ismereteket szerezhessenek az önkéntes tevékenységről és szervezésének sikeres módjáról.” [29, IV./1.]

A stratégia a szektorok együttműködésének támogatása mint horizontális cél tekintetében rögzíti továbbá, hogy „erősíteni kell a civil, közigazgatási, egyházi és vállalati szektor bevonását az önkéntesség menedzselésébe, az önkéntes tevékenységet végző személyek delegálásának koordinálásába, továbbá olyan megállapodásokra van szükség, amelyek ezeket az együttműködéseket hosszú távra alapozzák meg, és a kooperáció előnyeivel járulnak hozzá egy közös érték erősítéséhez.” [29, IV./6.]

A Nemzeti Önkéntes Stratégia ehhez illeszkedően az oktatási (köznevelési) és sport szektorhoz kapcsolódóan is megfogalmaz célkitűzéseket. Kiemelkedően fontosnak tartja, hogy „az önkéntes tevékenység az egész társadalmi és gazdasági életet behálózza, ezért

e stratégia fogódzókat és iránymutatást kíván adni más háttérágazatok (például szociális és jótékonyági tevékenységek, érdekvédelem, egészségügy prevenció, sport, környezet- és természetvédelem) számára.” [29, III.] A fogadó szervezetek és intézmények bekapcsolása érdekében célként definiálja, hogy „bővüljön az önkéntesek által végezhető tevékenységek köre (az egészségügyi és szociális terület mellett az oktatás, sport, környezet- és természetvédelem, kisebbségvédelem területén is), a szervezeten belül az önkénteseknek legyen koordinátora, a szervezetek integrálják az önkéntes menedzsmentet, mint munkamódszert.” [29, IV./3.]

A stratégia az önkéntesség magyarországi helyzetét igyekszik európai viszonylatban is elhelyezni, és a bizonyíték alapú döntéshozatal és stratégiaalkotás támogatására törekszik. Ebben a stratégia megalkotói láthatóan nagymértékben támaszkodtak az általunk is hivatkozott EB-jelentésre, és a tagállami helyzetfeltáró fiche-ekre (elemzésekre, adatállományokra), ezért a tervezési dokumentumban szereplő adatok részletes bemutatásától eltekintünk. A rendelkezésre álló adatok mindazonáltal azt látszanak alátámasztani, hogy bár az önkéntesség hazai támogatottsága jelentős, a lényeges eltérést a többi nyugat-európai országokhoz képest a kor szerinti megoszlás jelenti. Azt mondhatjuk, hogy az önkéntes tevékenység ezekben az országokban beágyazottabb és az életút egészét végigkíséri. Programunk szempontjából fontos megemlíteni továbbá, hogy a hazai vizsgálatok alapján, eddig is előkelő helyet foglaltak el a sporthoz és szabadidős tevékenységekhez, valamint az oktatáshoz köthető önkéntes tevékenységek [30].

A stratégia hatás- és célrendszerét elemezve megállapítható, hogy az olyan stabil, jó szerkezetű tervezési dokumentum, amelyre valóban lehet intézkedéseket, beavatkozásokat alapozni. A dokumentum gyengeségeként ragadható meg egyrészt annak célcsoport-szegmentációja, hiszen alapvetően a középiskolai szintértől, a fiatal korosztálytól kezdődően lát, illetve feltételez

kapcsolatot a tanulók és az önkéntes tevékenységek között. Másik gyengesége – összevetve különösen az európai uniós szakpolitikai irányokkal – hogy az önkéntes (informális és non-formális) tevékenységek révén elsajátított ismeretek, készségek, kompetenciák validációja, munkaerőpiaci szereplők általi hitelesítése irányában nem tartalmaz konkrétumokat, pedig mind közösségi, mind nemzeti szintén lényeges szakmai fejlesztési munka folyik a tárgykört érintően: javában tart az Európai Képesítési Keretrendszer és a Magyar Képesítési Keretrendszer kidolgozása.

1.5.2. A társadalmi befogadás (felzárkózás) és a diáksport

A kormányzati stratégiai irányítás területének jelentős eredménye, hogy elfogadásra került az európai eredmények alapján elkészített Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia [31]. A dokumentum feltárja a legsúlyosabb szegénységi kockázati tényezővel behatárolható három célcsoport – romák, gyerekek, hátrányos helyzetű térségben lakók – helyzetét, illetve az uniós roma keretstratégiában is kiemelt négy problématerületen (oktatás, foglalkoztatás egészségügy, lakhatás) azonosítja a legfontosabb kihívásokat, és azokhoz beavatkozásokat rendel.

Az oktatás-képzés területén mindenképpen relevanciával bír, hogy a stratégia egyrészt a befogadó iskolai környezet biztosításának, másrészt az oktatás hátránykompenzációs képessége erősítésének igényét fogalmazza meg. Rögzíti, hogy „a felzárkózást segítő szolgáltatások fejlesztésének az intézményekben elsőrendű szerepe van a hátrányos helyzetű, köztük roma gyermekek iskolai kudarcainak mérséklésében.” [31, 69. oldal] A stratégia komoly módszertani megerősítést sürget a szociokulturális hátránnyal küzdő tanulók beilleszkedésének elősegítéséhez, megelőlegezve, hogy így hosszú távon a nem roma tanulók iskolai elvándorlása

is csökkenthető lehet. Hangsúlyozza a **sokszínű iskola** elvét, amely szerint erősíteni kell a gyakorlati oktatást, a **tapasztalati tanulást**, támogatni kell az **adekvát helyi tantervek** kidolgozását. A **szolgáltató iskolának** ez alapján biztosítania kell a **tanórán kívüli fejlesztő programokat**, sportolási lehetőségeket.

A stratégia szerint „az egész oktatási rendszer szempontjából alapvető kérdés, hogy az alapképzésben és továbbképzések segítségével minden pedagógus felkészüljön a modern, differenciáló, a tanulók egyéni fejlődési ütemének megfelelő módszerek alkalmazására. A hatékony oktatáshoz, neveléshez a kompetenciaalapú oktatás és az egyéniesített pedagógiai módszerek alkalmazása egyaránt elengedhetetlen feltétel. Meg kell erősíteni a szocializációs és tanulási hátrányok kezelését szolgáló iskolai és iskolán kívüli támogató szolgáltatásokat is (egész napos iskola, napköziotthon, iskolaotthon, tanoda, stb.), amelyek az otthoni tanulásra kevésbé alkalmas családi környezet helyett biztosítják a megfelelő feltételeket a felkészüléshez, sőt lehetőség szerint a sporthoz, a szabadidős tevékenységhez is [...] Különösen fontosak a lemorzsolódás ellen ható, a korai iskolaelhagyás megelőzését szolgáló és reintegrációs célú komplex pedagógiai programok. Ezen a területen nélkülözhetetlen az ágazati együttműködés. Az oktatási, gyermekvédelmi, szociális, közművelődési és sport szakterületek programjainak, beavatkozásainak koncentrálására és összehangolására van szükség [...] Elengedhetetlen, hogy már az általános iskolában a nevelési folyamat szerves részét képezze az egészségvédelem, valamint annak megakadályozása, hogy a kockázatnak leginkább kitett hátrányos helyzetű, köztük roma gyerekek a fizikai és lelki egészséget is veszélyeztető káros jelenségek [...] áldozatává váljanak.” [31, 71. oldal]

A stratégia a végzettségi szint növelését is célként fogalmazza meg, amikor kijelenti: „mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy a hátrányos helyzetű, köztük roma fiatalok eljussanak a közép- és felsőfokú oktatásba [...] Az eljutást és bennmaradást

segítik az iskolai átmeneteket, fordulópontokat segítő, könnyítő programok.” [31, 72. oldal]

A dokumentum részletesen taglalja továbbá, hogy „a nem formális és informális tanulási lehetőségeket, tanórán kívüli szabadidős programokat kínáló kulturális és sport intézményrendszerre alapozott programok hatása a nem formális és informális tanulás támogatásában, a társadalmi befogadás és aktív részvétel erősödésében várható. Ezzel elősegítik a gyermekek, tanulók személyiségfejlődését, kreatív képességeinek kibontakoztatását, hátrányainak kompenzálását, miközben hatékonyan fejlesztik a különböző kompetenciáikat, és javítják fizikai erőnlétüket is.” [31, 73. oldal] Kiemeli, hogy „a Magyar Diáksport Szövetség és a Fogyatékosok Országos Diák és Szabadidősport Szövetsége aktív szerepet kell, hogy vállaljon az integrált események szervezése és leigazolásának tekintetében.” [31, 73. oldal]

A társadalmi felzárkózási stratégia gyengeségként mondható el ugyanakkor, hogy az önkéntes tevékenységet, köztük a sport általi önkéntességet mint a társadalmi felzárkózás potenciális eszközét (abban az összefüggésrendszerben, ahogy az európai uniós dokumentumok tárgyalják, tudniillik, hogy nagymértékben hozzájárul a társadalmi befogadáshoz és a foglalkoztathatósághoz) nem nevesíti.

A sportstratégia [26] a társadalmi befogadás területén – korábban bemutatott determinációi ellenére – igen általános, talán felületesnek is érezhető formában ugyan, de szolgálni képes adekvátnak mondható tartalmakkal. A dokumentum kijelenti, hogy „a sport gyakorlati eszköze lehet a hátrányos helyzetű csoportok felzárkóztatásának”, [26, I.2.] ezért a sportstratégia a sportoló nemzetté válás egyik fókuszába azt helyezi, hogy „csökkentsük az egyenlőtlenségeket, ezzel hozzájáruljunk a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok integrációjához” [26, I.3.]

A sportpolitika stratégiai céljai körében a dokumentum az esélyegyenlőséget is nevesíti, aláhúzva, hogy „különös figyelmet kell fordítani a sportolási lehetőségek földrajzi, anyagi és szociális egyenlőtlenségének csökkentésére. Kedvezmények biztosításával, új szervezési megoldások kidolgozásával kell segíteni az e körbe tartozók bekapcsolódását a sportba.” [26, III.1./8.]

Az esélyegyenlőség a sportinnováció elemeként is megjelenik a sportstratégiában, hiszen a dokumentum rögzíti, hogy „az állami sportigazgatásnak – teherbíró képessége arányában – támogatnia kell az esélyegyenlőséggel kapcsolatos törekvéseket. A sport esélyegyenlőséget segítő funkcióját különböző akcióprogramok által kell megvalósítani, melyekben különös figyelmet kell fordítani a hátrányos helyzetű településeken élő gyerekekre és fiatalokra, fogyatékossgal élő emberekre, nőkre, valamint a romákra.” [26, IV.3./10.]

Az iskolai testnevelés és a diáksport fejlesztése érdekében ezért a stratégia aláhúzza, hogy „kiemelt figyelmet kell fordítani a hátrányos helyzetű térségekben, településeken az iskolai és az iskolán kívüli sportolási lehetőségek fejlesztésére. Törekedni kell arra, hogy megteremtsük a hátrányos helyzetű gyerekek hozzáférését ezen lehetőségekhez.” [26, IV.1./1.]

A Nemzeti Önkéntes Stratégia [29] – mint azt korábban már említettük – önálló célterületként határozza meg a hátrányos helyzetű csoportok integrációjának elősegítését, a társadalmi kohéziót erősítő önkéntesség fejlesztését. E körben a stratégia összhangban a magasabb arányú foglalkoztatás céljával, kiemelendőnek tartja a munkanélküliek, alacsony iskolázottságúak, illetve kisebbségi csoportok tagjainak bevonását az önkéntes tevékenységekbe Magyarországon. A dokumentum szerint „az önkéntes tevékenység elősegítheti új ismeretségek, barátságok kialakulását, hozzájárulhat egy szélesebb kapcsolati tőke kialakításához, csökkentheti az előítéletek kialakulásának lehetőségét, elősegítke-

ti az önismeret fejlődését, új kihívásokat, gyakorlati tudást, új munkahely megszerzésének lehetőségét, jövedelmet, a munka világához való hosszú távú kapcsolódást jelenthet [...] Az önkéntes tevékenység révén az egyén tehát gazdagíthatja emberi kapcsolatait, az így végzett tevékenység erősíti az egyének társadalmi részvételét, hozzájárul a társadalmi kohézió erősödéséhez, illetve nyitottságra, mások elfogadására tanít.” [29, III./3.]

Végül, e pont alatt érdemesnek tartjuk a **Nemzeti Ifjúsági Stratégia** [32] vonatkozó pontjait is röviden bemutatni, amely a kirekesztés, a kirekesztettség, a marginalizáció esélyeinek csökkentése, a társadalmi mobilitás lehetőségeinek bővítése tekintetében elérendő célként határozza meg, hogy az ifjúsági korosztályok tagjai cselekvően utasítsák el a hátrányos megkülönböztetés valamennyi formáját. A dokumentum leszögezi, hogy „ehhez azonban elengedhetetlenül szükséges az, hogy korán megismerkedjenek azok tartalmával, jelentésével. Lehetőséget kell teremteni arra, hogy megismerkedjenek a kisebbségek kultúrájával és az őket sújtó nehézségekkel az oktatási intézményekben, valamint önkéntes munkák, belföldi csereprogramok útján. Ki kell aknázni a kortárs csoportok véleményformáló erejét, ezzel is elősegítve az integráció szellemiségének terjedését.” [32, 4.6.1.3.]

1.5.3. Egészségvédelem a diáksport révén

Ahogy a **Semmelweis terv** [33] fogalmaz, „[...] a gyermek-, és ifjúság egészségügyi ellátás komplex gyermek-egészségügyi alrendszerként jelenik meg szoros harmóniában az érintett korosztályokat érintő oktatási, szociális, sport, ifjúságpolitikai és esélyegyenlőségi társadalmi programokkal.” [33, 116. oldal] Lényeges elemként rögzíti továbbá, hogy „valósuljon meg hatékony és a gyermekek érdekeit mindenekfelett képviselő egészségügyi, oktatási, szociális, sport, ifjúságpolitikai, esélyegyenlőségi ágazatok közötti együttműködés.” [33, 117. oldal]

A **sportstratégia** természetesen a diáksport területével is foglalkozik, aláhúзва, hogy „a gyermekkorai sportolás bizonyítottan pozitív hatással van a felnőttkori sportolási hajlandóságra. Az iskolai testnevelés és diáksport jelentősége tehát a korosztály fogékonyágában rejlik. A közel másfél millió diák többsége kizárólag iskolai keretek között, a testnevelés órán, illetve a tanórán kívüli sportfoglalkozásokon végez rendszeres testmozgást, pedig itt kellene tudatosítani a sportos, egészséges életmód fontosságát.” [26, II.1./1.] Hivatkozva az Egészségügyi Világszervezet 1997-es tanulmányát leszögezi, hogy „minden gyermeknek legalább napi egy óra aktív mozgásra van szüksége. Bizonyított tény, hogy a korai halálozáshoz, valamint a munkaképesség csökkenéséhez vezető civilizációs népbetegségek megelőzhetők, és ennek az egyik fontos eleme a gyermekkorban elkezdett rendszeres testmozgás. Az utóbbi évek kedvező és kedvezőtlen tapasztalatai hazánkban is egyértelművé tették, hogy a nemzet fizikai állapotromlásának megállítása, az egészségkárosodások megelőzése, a káros szenvedélyek elleni eredményes harc, a felnövekvő generáció mozgásgazdag, sportos életvitelének kialakítása csak a nevelési-oktatási intézményekre, a pedagógustársadalomra alapozva valósítható meg. Ezért lehetővé kell tenni, hogy a testnevelés és a sport valamennyi – az egyén és a társadalom szempontjából – hasznos funkciója (egészségmegőrzés, rehabilitáció, nevelés, személyiségformálás, mozgáskultúra fejlesztése, nemzeti tudat erősítése, a közösségi magatartás kialakítása, a társadalmi mobilitás segítése, a nemzetek és az országok közötti kapcsolatok fejlesztése, a szabadidő kulturált eltöltése, szórakozás és szórakoztatás) érvényesülhessen a közoktatás intézményeiben is. Ennek legfontosabb záloga a korszerű, jól szervezett iskolai testnevelés és diáksport.” [26, IV.1./1.]

A dokumentum sajnálatos tényként állapítja meg, hogy „a gyermekek 75%-a kizárólag a testnevelésóra keretében végez rendszeres testmozgást” [26, II.1./1.], és hogy „a tanórán kívüli sportfoglalkozá-

sok rendszere nem egységes szemléletű, és ebben az esetben ez egyértelműen a minőség és a célok elérését akadályozza.” [26, II.1./1.] Megjegyzi, hogy mivel a diákok nagy része csupán a testnevelés-órákon végez rendszeres testmozgást, szükség van arra, hogy a tanóra keretében az életen át tartó rendszeres szabadidősportos tevékenység igényét is megalapozzuk, és hogy középtávon a délutáni, hétvégi és szünidei szabadidősport-lehetőségek bővítésével kell a sportolással töltött idő növelését megoldani. A stratégia szerint továbbá „a diákolimpia versenyrendszerében a diákok 19%-a vesz részt, de tömegeket megmozgató volta ellenére nem kényszeríti eléggé a diákokat a rendszeres testmozgásra.” [26, II.1./1.]

A stratégia a diáksport területén célként fogalmazza meg a gyermekek jó testi, lelki és szellemi egészségének, fizikai erőnlétének elérését a mindennapos testedzés biztosításával, a testmozgás megszerettetését, az egészséges életmód fontosságának tudatosítását és a diákok tanórán kívüli mozgásának elősegítését. Ebben a körben a stratégia kíváncsként határozza meg, hogy „az iskolai testnevelésóra az egészségvédelem és egészségfejlesztés hagyományos funkcióin túl feleljen meg a változatos tananyag, több választható mozgásforma, gyakorlati és elméleti ismeretanyag követelményeinek is. A diákok számára érthető legyen a tananyag és az egyes gyakorlatok hatásai és céljai. Példamutató, sportos életvitelű tanárok magasabb szintű hivatástudattal és elkötelezettséggel végezzék munkájukat. Új és korszerű eszközökkel biztosítani kell a testnevelésóra tananyagának megreformálását, a szabadidős sportok bemutatását, a megfelelő higiénia feltételeket.” [26, IV.1./1.]

A stratégia szerint „meg kell teremteni annak szakmai, infrastrukturális és gazdasági feltételeit, hogy a mindennapi testedzés feladatainak végrehajtása során növelni lehessen a testnevelési órák és az iskolai sportköri foglalkozások számát. Elő kell segíteni

továbbá az iskolai sportköröknek a délutáni sportolásban való szélesebb körű részvételét is. Az érintett állami szervek együttműködésében, az illetékes szakmai szervezetek bevonásával egységes szakmai elvek, ajánlások, preferenciák, támogatandó célok kidolgozásával, meghatározásával segítséget kell nyújtani a mindennapi testedzés feladatainak végrehajtását szolgáló iskolai programok elkészítéséhez, valamint folyamatosan figyelemmel kell kísérni azok megvalósulását is.” [26, IV.1./1.]

A stratégia rögzíti továbbá, hogy „nagy hangsúlyt kell fektetni a szakpedagógusok kulcskompetenciáinak fejlesztésére, ennek részeként a szakpedagógus-képzés korszerűsítésére, a gyakorló testnevelő tanárok, továbbá a tanítók és az óvodapedagógusok felkészültségének fejlesztésére, a tudásmegosztás módszereinek, technológiájának és eszközeinek folyamatos megújítására. Az innováció eredményei legyenek fenntarthatók, legyen megoldható a terjesztésük rendszerszintű hálózatok révén, és épüljenek be a minőségbiztosítás rendszerébe. Az ismeretanyag fejlesztésénél kapjanak elsőbbséget a fiatalok körében népszerű új mozgásformák és oktatásuk módszertana, továbbá az inkluzív oktatás módszertana (segítse a fogyatékkal élőknél integrációját és inkluzióját), valamint az elméleti tudás beépülése.” [26, IV.1./1.]

1.6. A KONCEPCIÓ ILLESZKEDÉSE A HAZAI JOGSZABÁLYOKHOZ

A kormányzati stratégiai irányítás eszközein túlmenően koncepciónk természetesen támaszkodni kíván a vonatkozó jogszabályi környezetre. Ennek érdekében az alábbi jogszabályok rövid elemzését tartjuk szükségesnek¹¹:

- az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény [34]
- a közérdekű önkéntes tevékenységről szóló 2005. évi LXXXVIII. törvény [35]

¹¹ Az egyéb kormányrendeleti, illetve kormányrendeleti szint alatti jogszabályok és közjogi szervezetszabályozó eszközök elemzését – amennyiben releváns – a koncepcióban az érintett szakterületek bemutatásánál tesszük meg.

- az egészségügyről szóló 1997. évi CLIV. törvény [36]
- a sportról szóló 2004. évi I. törvény [37]
- a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény [38]
- a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet [39]

A jogalkotó az **egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló törvény** III. fejezetében meghatározza azokat a területeket, amelyek kapcsán különösen indokoltnak tartja, hogy az egyenlő bánásmód követelményének sérelmét legalább példálózó jelleggel meghatározza, és feltüntesse az esetleges méltányolható okokból fakadó kivételi kört. A program szempontjából kapcsolódó területet jelent egyrészt az egészségügy, másrészt pedig az oktatás és képzés szegmense. A törvény e körben rögzíti, hogy az egyenlő bánásmód követelményét az egészségügyi ellátással összefüggésben érvényesíteni kell különösen az egészségügyi szolgáltatásnyújtás során, ezen belül a betegségmegelőző programokban. Az egyenlő bánásmód követelménye kiterjed továbbá minden olyan nevelésre, oktatásra, képzésre, amely államilag jóváhagyott vagy előírt követelmények alapján folyik, vagy amelynek megszervezéséhez az állam közvetlen normatív költségvetési támogatást nyújt, vagy közvetve hozzájárul. Az egyenlő bánásmód követelményét az oktatással összefüggésben érvényesíteni kell többek között az oktatásba történő bekapcsolódás feltételeinek meghatározása, a felvételi kérelmek elbírálása, az oktatáshoz kapcsolódó szolgáltatások biztosítása és igénybevétele, az oktatásban megszerezhető tanúsítványok, bizonyítványok, oklevelek kiadása, valamint a pályaválasztási tanácsadáshoz való hozzáférés során is.

Magában a Nemzeti Önkéntes Stratégiában olvasható, hogy szükséges a kor szellemének megfelelően felülvizsgálni és kibővíteni a 2005 óta hatályos

közérdekű önkéntes törvényt és az önkéntességgel foglalkozó szervezetek véleményét meghallgatva, az elmúlt 6 év tapasztalatai alapján módosítani azt. A stratégiában megfogalmazott igényt valóban kodifikációs munka követte, és 2013-ban megtörtént a törvény átfogó módosítása.

Bár egy korábbi, 2010-es módosítás eredménye, de a program megvalósíthatósága szempontjából lényeges, hogy a törvény szerint önkéntes az lehet, aki tizedik életévét betöltötte. Különösen fontos rendelkezés, hogy a tizennyolcadik életévét be nem töltött személy csak olyan közérdekű önkéntes tevékenységet folytathat, amely megfelel életkorának, testi, értelmi és erkölcsi fejlettségének, illetve képességeinek, valamint nem veszélyezteteti egészségét, fejlődését és tankötelezettségének teljesítését.

A tanuló főszabály szerint nem létesíthet önkéntes jogviszonyt azzal a nevelési-oktatási intézménnyel, amellyel tanulói jogviszonyban, kollégiumi tagsági viszonyban áll. Ez a korlátozás azonban nem vonatkozik a köznevelési intézmény által szervezett és a tanulói jogviszonnyal, kollégiumi tagsági viszonnal összefüggő kötelezettséget nem érintő táboroztatási tevékenységre és egyéb közösségi programokra. A törvény részletesen szabályozza továbbá a foglalkoztatás kereteit közérdekű önkéntes tevékenységre fordítható idő szempontjából, részletesen kitérve a 18 év alatti önkénteseket védő szabályokra.

Az **egészségügyről szóló törvény** szempontjából egyrészt az *Egészségfejlesztés*, másrészt az *Ifjúság-egészségügyi gondozás* cím alatt található rendelkezések mutatnak kapcsolatot a koncepcióval. A törvény rögzíti többek között, hogy a „köz-oktatási [...] rendszer, keretében az életkorhoz és a tanulmányokhoz igazodva meg kell ismertetni az emberi szervezet felépítésének, működésének és a környezet kölcsönhatásainak törvényeit, az egészséges életmódra, különös tekintettel az egészséges táplálkozásra, rendszeres testmozgásra, a dohányzás és a túlzott alkoholfogyasztás mellőzésére, valamint az

egészséges környezet megteremtésére vonatkozó tudnivalókat [...], és a testmozgás és a sport egészségfejlesztő szerepét” [36, 38 § (1)] is.

Ezzel összefüggésben a törvény 2011. évi módosítása során az ifjúság-egészségügyi gondozás céljai között előtérbe került a kiskorúak harmonikus testi és lelki fejlődésének elősegítése. Az Országgyűlés ennek körében támogatta azt a javaslatot, miszerint a közoktatási intézményekben a korcsoportokhoz igazodva biztosítani kell a teljes körű egészségfejlesztés bevezetését és megvalósítását.

A jogszabály aláhúzza, hogy az iskolai testneveléssel, könnyített és gyógytestneveléssel, a diák-sporttal kapcsolatos egészségügyi feladatok el-látását az ifjúság-egészségügyi gondozás keretei között kell megszervezni.

Sporttörvényünket ugyan 2004-ben fogadta el az Országgyűlés, de annak átfogó módosítására még 2011-ben sor került. Sajnos a módosítás nem tükrözte az európai sportpolitikában időközben lezajlott szakmai változásokat. A jelenleg hatályos jogszabályszöveg ugyanis egyáltalán nem hivatkozik a sport társadalmi szerepe vagy gazdasági vetülete kapcsán kiemelt jelentőséggel bíró témákra, így az önkéntes tevékenységre és a foglalkoztathatóságra sem. A társadalmi befogadás szempontjából pedig néhány igen általános rendelkezésen kívül (amelyek szerint az állam az esélyegyenlőség jegyében támogatja a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok sportját, a sportpolitikáért felelős miniszter pedig a MOB-bal együttműködve programokat dolgoz ki ezen a területen) szintén csupán az alapelvek és az eszmék szintjén reked meg a szabályozás.

A 2012. szeptember 1. napjától hatályos **nemzeti köznevelési törvény** ingyenes és kötelező, mindenki számára hozzáférhető alapfokú és középfokú oktatáshoz való jogot biztosít az érettségi bizonyítvány, illetve az első szakképesítés meg-

szerezéséig. Előírja, hogy minden gyermek tanköteles 16 éves koráig, ami nem jelenti azt, hogy a tanuló kikerül az iskolarendszerű oktatásból. Ezen túlmenően elvárja a korai iskolaelhagyás megelőzését és a kora gyermekkori nevelés erősítését, amit a korszerű pedagógiai módszerek szolgálnak. A lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett csoportok esetében – hátrányos helyzetű vagy sajátos nevelési igényű tanulók számára célzott képesség-kibontakoztató, felkészítő-, és ösztönzőprogramok, valamint az Arany János program, a lemorzsolódottak számára pedig a Híd-program tankötelezettségi korhatáron túli eleme és a második esély programok állnak rendelkezésre. A törvény a társadalmi leszakadás megakadályozása, az iskolai sikeresség elősegítése érdekében rendelkezik a kisgyermekkori nevelés megerősítéséről, a felzárkózást segítő oktatás-szervezésről (differenciált fejlesztést segítő kiscsoportos foglalkozások), a korrekciós megoldásokról (Híd-programok) és a tehetséggondozásról.

Ahogy arról már szó esett korábban, a köznevelési törvény hatályba lépésével az érettségi feltételévé vált, hogy a tanulók ötven órás közösségi szolgáltatást teljesítsenek, továbbá elmondható, hogy a nevelő és oktató munkához kapcsolódó, nem köznevelési tevékenységként definiálja többek között a sport területét is. A jogszabály a tanulók jogaként határozza meg, hogy részt vegyenek a diákkörök munkájában, és kezdeményezhessék azok létrehozását, vagy iskolai, művelődési, művészeti, ismeretterjesztő, sport- és más körök tagjai legyenek. A köznevelési törvény tartalmazza továbbá az iskolai testnevelés kereteit is, ahogyan azt a korábbiakban már részletesen kifejtettük.

A pedagógiai tevékenység mérésével, értékelésével, a szakmai és a törvényességi ellenőrzési rendszer működtetésével és a jól körülhatárolt végzettségi és szakképzettségi követelményekkel járul hozzá a közoktatás minőségének javításához.

A hazai oktatásszabályozás egyik alappillére, a **Nemzeti alaptanterv** kiemelten foglalkozik a kulcskompetenciák fejlesztésének szükségességével. Ezek, a tantárgyakhoz vagy műveltségi területekhez kapcsolódó (például nyelvi, matematikai) kompetenciákon túl, magukba foglalják az olyan, valamennyi tantárgy esetén megjelenő, úgynevezett transzverzális kompetenciákat is, amelyek nemcsak az iskolai, hanem a későbbi munkahelyi beválás szempontjából is alapvető fontosságúak.

Ugyanakkor koncepciónk szempontjából a NAT szerepe a műveltségterületekhez való kapcsolódás, valamint a nevesített keresztntantervi-tantárgyközi elemek és a kulcskompetenciák miatt jelentős.

A NAT által kijelölt és megfogalmazott műveltségterületek a tanítás-tanulás legfontosabb tartalmi dimenziói, amelyekhez bármilyen iskolát érintő koncepciónak vagy programnak kapcsolódnia kell. Bár a kidolgozott műveltségterületek a keresztntantervi elemek mentén önmagukban is több szálon kapcsolódnak egymáshoz, ez nem jelenti azt, hogy a NAT-on felül az egyes műveltségterületek vagy keresztntantervi elemek ne tudnának megújulni, színesedni, bővülni újabb hatásokkal és elemekkel. Ezt a fejlődési folyamatot az is indokolja, hogy az egyre fontosabbá váló transzverzális kompetenciák tartalma a munkaerőpiac és a társadalom folyamatos változásával maga is formálódik.

02

A diáksport és a diáksport általi önkéntesség



2.1. A DIÁKSPORT DIMENZIÓI MAGYARORSZÁGON – HELYZETELEMZÉS

A diáksport évtizedek óta gyakorol hatást a teljes magyar iskolai kultúrára, azonban a célcsoportot jelentő gyermekek, tanulók érdeklődése, életvitele, motiválhatósága, a szabadidő hasznos eltöltésében megnyilvánuló szokásai, attitűdje az elmúlt évtizedekben és években jelentősen megváltozott. Célunk ezért az, hogy a megváltozott körülményekre reagálva olyan tartalmakat kapcsoljunk a diáksporthoz, amely annak hatásrendszerét fokozza, és magát a területet vonzóbbá teszi.

A kihívásokat és lehetséges fejlesztési irányokat a fentiekben – az európai és hazai szabályozók mentén – már röviden ismertettük. Ahhoz azonban, hogy a diáksport és az önkéntesség kapcsolatán nyugvó koncepció születhessen, szükséges, hogy a diáksportot mint köznevelési (iskolai) szegmenst értelmezzük, hiszen nem szabad elfeledni, hogy a vonatkozó fejlesztéspolitikai elvárások szerint a diáksport önkéntességet a *komp-lex intézményi testmozgásprogramok keretei között* kell értelmezni.

Ahhoz, hogy ez a megközelítés minden felhasználó számára világos és értelmezhető legyen, át kell tekintenünk a diáksport magyarországi struktúráját, és az alábbi körülményeket figyelembe vevő koncepció megalkotására kell törekedni:

- minden gyermek részt vesz az iskolarendszerben, annak része;
- a gyermekek az év folyamán, szinte állandóan a köznevelési intézményekben (iskolákban) vannak;
- a tanulók az ébren töltött idő 40–45%-át az iskolában töltik;

- a nevelési/pedagógiai programokon keresztül szervezeten és tervezetten találkozhatnak az egészségnevelési, egészségfejlesztési és tehetséggondozási tartalmakkal;
- az iskolákban lehetőség nyílik az intézmény területén kívüli, de az intézményekhez kötődő egészségfejlesztő és tehetséggondozási célú tevékenységekre. [40]

A köznevelésben – a jelenleg hatályos jogszabályok szerint, jelen koncepció készítésének időpontjában – a tanulók formális és nem formális tanulási formák (kötelező tanórák, nem kötelező tanórák, tanórán kívüli foglalkozások) és szabadidős tevékenység keretében végeznek, illetve végezhetnek testmozgást.

A testmozgásnak általában véve is számos dimenziója és hatásrendszere létezik, ez azonban különösen hangsúlyos a gyermekek és tanulók fizikai aktivitása kapcsán. Az iskolákban, illetve az intézményi környezethez kapcsolódóan végzett testmozgásnak és sportnak alapvetően három funkciója lehet, ezek pedig az egészség- és személyiségfejlesztés, a tehetséggondozás, valamint az utánpótlás-nevelés.

Tekintettel arra, hogy a magyar köznevelési rendszer intézményi szinten is széles és specializált képzési kínálatot nyújt a testnevelés és sport területe iránt hangsúlyosan érdeklődő tanulóknak (emelt szintű testnevelést oktató iskolák, köznevelési típusú sportiskolák), lényeges, hogy a testmozgás célrendszeréhez képest meghatározzuk, miként illeszkednek azok a diáksport területéhez. Ezt megelőzően azonban az evidens célterületeket szükséges elemeznünk, ahol a testmozgás elsődleges funkciója az egészség- és személyiségfejlesztésben ragadható meg.

2.1.1. A teljes körű iskolai egészségfejlesztés

Az egészségügyről szóló törvény (korábbiakban már hivatkozott) felhatalmazása alapján a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet szerint „a nevelési-oktatási intézmény mindennapos működésében kiemelt figyelmet kell fordítani a gyermek, a tanuló egészséghez, biztonságához való jogai alapján a teljes körű egészségfejlesztéssel összefüggő feladatokra, amelyek különösen

- az egészséges táplálkozás,
- a mindennapos testnevelés, testmozgás,
- a testi és lelki egészség fejlesztése, a viselkedési függőségek, a szenvedélybetegségekhez vezető szerek fogyasztásának megelőzése,
- a bántalmazás és iskolai erőszak megelőzése,
- a baleset-megelőzés és elsősegélynyújtás,
- a személyi higiéné területére terjednek ki.”

[4, 128 § (3)]

Mint látható, a fizikai aktivitással összefüggő tartalmakat ebben az összefüggésben egyrészt a kötelező tanórai foglalkozás, a mindennapos testnevelés jelenti, másrészt a (mindennapos?) testmozgás.

Jelen koncepció készítői szerint a jogszabálysövegben helyesebb lett volna az iskolai testnevelés és iskolai – nem kötelező tanórai keretek közötti vagy tanórán kívüli – testmozgás kifejezéseket használni. A mindennapos testnevelés bevezetése felmenő rendszerű, így a rendelet a hatályba lépésének időpontjában különösen, de az intézkedés minden évfolyamot érintő bevezetésig mindenképpen azt sugallja, hogy csak azokon az évfolyamokon kell az iskolai egészségfejlesztés részeként értelmezni az iskolai testnevelést, ahol az a köznevelési törvény 27. § (11) bekezdése szerint már mindennapos.

A jogszabályhely nyelvtani értelmezése alapján az sem egyértelmű, hogy a jogalkotó testmozgásról vagy mindennapos testmozgásról beszél-e, ami jelen koncepció készítésének időpontjában azért bír különös jelentőséggel, mert a mindennapos testmozgás megszervezése alatt a köznevelési törvény azt az oktatásszervezési megoldást érti, amely útján a mindennapos testneveléssel még nem érintett évfolyamokon a felmenő rendszerű bevezetés befejezéséig az intézménynek kötelező programként meg kell szerveznie a testnevelés és sport műveltségterületi oktatást.

Ez a (szűkítő) értelmezés ugyanakkor arra vezet(het), hogy a jogalkotó csak a testnevelési programot tekinti az iskolai egészségfejlesztés részének, ami nyilvánvalóan nem lehetett célja.

Jelen koncepció alkotói ezért a jogalkotó feltehető szándékára alapozva a jogszabályhelyet akként értelmezik, hogy az az iskolai testnevelésre mint kötelező tanórai programra, és az iskolai testmozgásra mint nem kötelező tanórai keretek közötti vagy tanórai kereteken kívüli tevékenységre terjed ki.

Ebben a körben a legpragmatikusabb kihívást programunk szempontjából az jelenti, hogy a teljes körű iskolai egészségfejlesztésben megvalósuló, kötelező és nem kötelező tanórai, valamint tanórán kívüli foglalkozási keretekben szervezett, valódi és átvitt értelemben is értelmezhető testmozgásprogramok megvalósításának szervezeti és humán kereteit a köznevelési intézményekben megtaláljuk úgy, hogy azzal a teljes iskolai és pedagógiai kultúrára hassunk.

Meggyőződésünk ugyanis, hogy iskoláink és pedagógusaink jóval több olyan színtérre, eszközre pedagógiai módszerre fókuszálhatnak, amelyekre az eddigiekben a gyermekek egészség- és személyiségfejlesztése kapcsán nem, olykor csak esetlegesen vagy nem tudatosan támaszkodtak.

MI A TESTMOZGÁS?

A területet érintő jogszabályokat elemezve elmondható, hogy Magyarországon az iskolai testmozgás tekintetében hiányzik a korszerű szakpolitikai és jogi háttér, és egyáltalán: a testmozgásnak mint kifejezésnek sincsenek érdemi gyökerei a magyar joganyagban. A mindennapos testnevelés bevezetésével összefüggő vitában a kifejezés például sokszor pejoratív tartalommal jelent meg, mint az intézkedést ellenzők megoldási javaslata arra, hogy a kötelező tanórai program tartalmát „felpuhítsák”.

A valóságban ugyanakkor a testmozgás (physical activity), különösen pedig az egészségfejlesztő testmozgás (health-enhancing physical activity)¹² kifejezés nemzetközi viszonylatban az egyik legkorszerűbb és leggyakrabban használt szóösszetétel, amelynek keretei között a testnevelés (physical education), a testedzés (physical exercise) és a sporttevékenység (sport, sports, competitive physical activity) is értelmezhető.

Magyar viszonylatban hagyományosnak tekinthető, hogy a testmozgást – így az iskolai, kötelező tanórai programon kívüli testmozgást is – legtöbbször a szabadidősport kifejezéssel aposztrofáljuk. Jelen koncepció készítői ettől a megközelítéstől tudatosan kívánnak eltávolodni, mert egyrészt a testmozgás fentebb bemutatott értelmezése magában foglalhatja nemcsak a tehetséggondozási vagy sportcélú testedzést, hanem akár a testnevelést is, ebből fakadóan annak időbeni horizontja sem csupán a szabadidőben képzelhető el, hanem kifejezetten szervezett, akár kötelező keretek között is.

Sajnos, a magyar joganyag jelenleg ehhez képest jóval felületesebb szabályozást mutat, és gyakorlatilag az egészségügyi tárgyú vagy az egészségügyi szakterülethez kapcsolódó egyes szabályozókon kívül minden jogforrás a „sport”, vagy a „(test)edzés” szóval fejez ki minden, alapvetően a testmozgással összefüggő tartalmat.

A fogyatékossgal élő gyermekek, tanulók testmozgása tekintetében Magyarországon szintén tradicionálisnak és általánosnak mondható a „fogyatékosok sportja” felfogás. A közoktatás területén nemzetközi viszonylatban ez a megközelítés is számos ponton szintén meghaladottá vált. A koncepció megvalósítása szempontjából ezért is lényeges kérdés, hogy milyen időtávban lehet fokozatosan, tudatos fejlesztéseken keresztül eljutni a köznevelésben az **inkluzív jellegű testmozgásprogramok** megvalósításáig, így különösen (a lehetőségekhez mérten)

- a könnyített testnevelés és a gyógytestnevelés felől az **adaptált testnevelés** (APE – adapted physical education),
- a nem kötelező tanórai programok tekintetében pedig az **adaptált testmozgás** (APA – adapted physical activity) felé való elmozdulásig.

AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS

A kötelező tanórai keretek között megvalósuló program Magyarországon is az iskolai testnevelés. Jelen koncepció kézírata lezárásának időpontjában a testnevelés oktatását – mennyiségi szempontból – már kizárólag a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény rendelkezései határozzák meg. 2012. szeptember 1. napjától a nappali rendszerű iskolai oktatásban azokban az osztályokban, amelyekben közismereti oktatás is folyik, azokon a tanítási napokon, amelyeken közismereti vagy szakmai elméleti oktatás is folyik, megkezdődött a mindennapos testnevelés felmenő rendszerű bevezetése.

Jelenleg Magyarországon a kötelező iskolai testnevelési program

- műveltségterületi oktatással
- a NAT és az általános kerettantervek szerint
- a NAT és a sportiskolai kerettantervek szerint
- iskolai sportkörben (diáksport egyesületben) való sportolással

¹² Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) például önálló európai munkacsoportot, hálózatot hozott létre az egészségfejlesztő testmozgás népszerűsítésére, ez a HEPA Europe – European network for the promotion of health-enhancing physical activity (Forrás: <http://www.euro.who.int/en/what-we-do/health-topics/disease-prevention/physical-activity/activities/hepa-europe/>).

- sportszervezet keretei között szervezett edzéssel valósulhat meg [38, 27.§ (11) a)-c); 36, 42.§ (1) a); 4, 128.§ (3)] (2. ábra).

A törvényi rendelkezések szerint „az iskola a kötelező tanórai foglalkozások keretében gondoskodik a könnyített testnevelés szervezéséről”, a jogszabály pedig pedagógiai szakszolgálati feladatként határozza meg a gyógytestnevelést. [41]

Ahhoz, hogy a testnevelés és sport műveltségterületi oktatás tartalmát, és a nevelési-oktatási tevékenység kereteit feltárjuk, érdemes röviden áttekinteni az új Nemzeti alaptanterv (NAT)¹³ [39] struktúráját, és néhány szót ejteni annak szellemiségéről.

A NAT a köznevelés feladatát alapvetően a **nemzeti műveltség átadásában, az egyetemes kultúra közvetítésében, a szellemi-érzelmi fogékonyság és az erkölcsi érzék elmélyítésében** jelöli meg.



Hangsúlyos szerepet kap az erkölcsi nevelés, az önismeret, a társas kapcsolati kultúra, a családi életre nevelés, az önkéntesség és a mások iránti felelősségvállalás, az értékteremtő munka és a médiatudatosság. A gyermekközpontúság és az egyediség felismerése az eddigi tantervekben elhanyagolt „A testi és lelki egészségre nevelés”, „Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése”, „A felelősségvállalás másokért, önkéntesség” kiemelt nevelési célokban jelenik meg leginkább.

A NAT szerint „az iskolai testnevelés és sport megkülönböztetett részét képezi a tanulók testi, motoros, lelki, értelmi, érzelmi és szociális fejlődését szolgáló teljes körű iskolai egészségfejlesztésnek és tehetséggondozásnak [...] A testnevelés és sport műveltségterület kitüntetett területe a tanulók központú személyiségfejlesztés.” [39, II.3.10./A)]

Koncepciónk teljes mértékben illeszkedik a NAT módszertani elvárásaihoz, hiszen „olyan pedagó-

¹³ Itt kívánjuk megjegyezni, hogy a Nemzeti alaptanterv a köznevelésben szintén felmenő rendszerben kerül bevezetésre, így alapvető törekvésünk, hogy a program iskolai és pedagógiai kultúrára gyakorolni kívánt hatás-, cél- és eszközrendszerét ennek a körülménynek a figyelembe vétele mellett határozzuk meg.

giai munkát feltételez, amelynek középpontjában a tanulók tudásának, képességeinek fejlesztése, a készségek elsajátíttatása, kibontakoztatása, a személyiség fejlődéséhez szükséges megfelelő feltételek biztosítása áll, figyelembe véve, hogy az oktatás és a nevelés színtere nem csak az iskola, hanem az élet számos egyéb fóruma is.” [39, I.1.2]

A koncepció középpontjába állított pedagógiai folyamat a differenciált tanítás-tanulás megvalósulásához egyrészt előmozdítja a tanulás belső motivációját, és az önszabályozó mechanizmusok kialakítását és fejlesztését. A tanulók tehát cselekvő módon vesznek benne részt, előtérbe állítva tevékenységüket, önállóságukat, kezdeményezéseiket, problémamegoldásaikat és alkotóképességüket. Támaszkodik a tanulók előzetes ismereteire, tudására, nézeteire és segíti azok feltárását is, alkalmazva az együttműködő, kooperatív tanulás technikáit és formáit. A tanulókhoz alkalmazkodó, ha úgy tetszik tanulóközpontú differenciálás elve mentén alkalmazza a feladathoz illeszkedő tanulás-szervezési technikákat, sajátos tanulás-szervezési megoldásokat, különösen a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók tekintetében.

Koncepciónk egyúttal az együttműködést és a tanulási esélyek egyenlőségét szolgáló szervezeti formák kialakítására is törekszik mind az iskolák közötti együttműködésben, mind az iskolán kívüli és az iskolai munkában.

Az új alaptanterv az iskolai nevelés-oktatási folyamatban elsődleges célként a nevelésre fókuszál. Minden tudást és kompetenciát át kell, hogy hasson az erkölcsi nevelés, az állampolgárságra, a családi életre, az önkéntességre és a felelősségvállalásra nevelés, de az új NAT fontosnak tartja az önismeret és a társas kultúra fejlesztését, valamint a tanulás tanítását is. A megfelelő kapcsolatteremtéshez, ismeretszerzéshez, illetve új tudás létrehozásához azonban elengedhetetlen a **kulcskompetenciák** mentén történő oktatás. A NAT az

Európai Unió ajánlásait szem előtt tartva kiemelt fontosságúnak tartja a kompetenciafejlesztést: „... kulcskompetenciákon¹⁴ azokat az ismereteket, készségeket és az ezek alapját alkotó képességeket és attitűdöket értjük, amelyek birtokában az Unió polgárai egyrészt gyorsan alkalmazkodhatnak a modern világ felgyorsult változásaihoz, másrészt a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják. A tudásalapú társadalomban felértékelődik az egyén tanulási képessége, mert az emberi cselekvőképesség az élethosszig tartó tanulás folyamatában formálódik.” [39, II.1]

AZ ISKOLAI – NEM KÖTELEZŐ TANÓRAI KERETEK KÖZÖTTI VAGY TANÓRÁN KÍVÜLI – TESTMOZGÁS

Az iskolai – nem kötelező tanórai keretek közötti vagy tanórán kívüli – testmozgás (a továbbiakban: iskolai testmozgás) megszervezése kapcsán a magyar iskolarendszer komoly módszertani és egyéb hiátusokkal küzd.

Ennek oka nyilvánvalóan a testmozgás-alapú megközelítés, felfogás relatív gyökértelensége Magyarországon, holott a fizikai aktivitással járó, vagy a testmozgással akár közvetve is összefüggésbe hozható tevékenységek és programok lehetőségei a köznevelési intézményekben szinte megszámlálhatatlanok. Az iskolába való és onnan hazafelé történő közlekedés, a szünetek és a szabad játékidő, a délutáni testmozgás- és sportprogramok, a közösségi testmozgásprogram-elemek, valamint egyéb alkalmyszerű mozgásos tevékenységek (sportnap, sportdélután, egészség hét, kirándulás, séta, hétfégi közösségi programok) [40] nyilvánvaló színtereit és megvalósulási formáit jelentik az iskolai testmozgásnak.¹⁵ Ha objektíven megvizsgáljuk ugyanakkor a fennálló helyzetet, kijelenthetjük, hogy az iskolai testmozgás területén a tanulók *szervezett formában* nem kötelező tanórai keretek között, illetve tanórai kereteken kívül

¹⁴ A kulcskompetenciákat illetően lásd: [40]

¹⁵ Koncepciónk iskolai testmozgásra vonatkozó elemeinek megalkotása szempontjából a törvényi szintű szabályozáson túl az iskolai sporttevékenységről szóló 16/2004. (V. 18.) OM-Gy/SM együttes rendelet [43] jelenthetett volna mankót, de egyrészt az még a 1993-as közoktatási törvény szellemében készült, másrészt tartalma már semmiben sem képes tükrözni a nemzetközi trendeket, a megváltozott szemléletű köznevelési tartalmakat, továbbá az időközben a köznevelés területén jelentősen átalakult oktatásszervezési, intézményfenntartói és finanszírozási szerkezetet.

jelenleg csupán az iskolai sportkörökben (diák-sport egyesületekben) végeznek és végezhetnek testmozgást.

3. ábra: A szervezett iskolai testmozgás struktúrája Magyarországon, 2013.



2.1.2. Utánpótlás-nevelés vagy diák-sport?

A Magyar Olimpiai Bizottság Alapszabálya [44] szerint a szervezetnek az utánpótlás-nevelés területét érintő feladata az, hogy irányítsa, felügyelje és működtesse a tehetséggondozó, élutánpótlás-nevelő programokat és a sportiskolai programot.

AZ ÉLUTÁNPÓTLÁS-NEVELÉS ÉS A DIÁKSZPORT

Az élutánpótlás-nevelés és a diák-sport közötti különbség evidensnek mondható, ezért Konceptiónkban arra részletesen nem térünk ki.

A SPORTISKOLÁK

A sportiskolák helyzete ennél már összetettebb, de ha elfogadjuk, hogy a sportiskolai program az utánpótlás-nevelés és nem a diák-sport területén valósul meg, jelen koncepció kapcsán kijelenthetjük, hogy arra mint a diák-sport szegmenst érintő fejlesztések hatás- és nem mint célterületére kell

tekintenünk. Igaz ez még akkor is, ha a köznevelési sportiskolai rendszert jelen koncepció készítői egy fókuszált (meghatározott számú, sportiskolai kerettanterv szerint oktató iskolákban működő) sport tehetséggondozási programnak is tekintik.

TELJES KÖRŰ ISKOLAI SPORT TEHETSÉGGONDOZÁS

Egyértelmű a kérdés megítélése az egyetlen, minden magyar iskolát elérő (teljes körű) sport tehetséggondozó programmal kapcsolatban, hiszen a Magyar Diák-sport Szövetség által szervezett Diákolimpia® a diák-sport területén működik, ekként értelemszerűen nem jelenik meg a MOB utánpótlás-nevelés területét érintő feladatai között sem. A tehetséggondozási célú diák-sportversenyek ugyanis jelenleg ugyan a MOB koordinációja mellett, de a diák-sport célú fejezeti kezelésű előirányzatok támogatásával valósulnak meg, így azok kétség kívül a diák-sport célterületét jelentik.

Így a fejlesztések célterületeként értelmezzük a potenciálisan minden iskolát elérő iskolai sport tehetséggondozási programokat, így a Diákolimpia®-ra való felkészülés és felkészítés színtereit és magukat a versenyeket is.

Természetesen fakad ez a koncepciónk egyik központi elemét jelentő testmozgás-fókuszú megközelítésből is, hiszen elvitathatatlan: a tehetséggondozási és sportcélú testedzés is szükségszerűen testmozgás, amely elsődleges célrendszerén túlmenően nyilvánvalóan egészség- és személyiségfejlesztő hatású is.

Kijelenthető az is, hogy a diák-sport kifejezés alatt Magyarországon gyakran még ma is csupán a tehetséggondozási célú diák-sportversenyekre való felkészítést és magukat a versenyeket értik az iskolai környezetben dolgozók. Ez fakad a sporttörvény [37] szövegéből is¹⁶, hiszen diák-sport alatt jelenleg a jogszabály csupán a versenyek jogi kereteit tárgyalja (szűken értelmezett diák-sport-megközelítés).

¹⁶ A sportról szóló 2004. évi I. törvény:

„30. § (1) A diák- és főiskolai-egyetemi sport szövetségei a diák- és főiskolai-egyetemi sport versenyek (a továbbiakban együtt: diák-sportverseny) szervezésére, illetve az abban való közreműködésre létrehozott szövetségek. A diák- és főiskolai-egyetemi sport szövetsége országos jelleggel is működhet.

(2) Az országos diák- és főiskolai-egyetemi sport szövetségei által, illetve közreműködésükkel szervezett diák-sport versenyeken résztvevő sportoló a tanulói, hallgatói jogviszonya alapján diák-sportolónak minősül függetlenül attól, hogy versenyző vagy szabadidős sportoló.

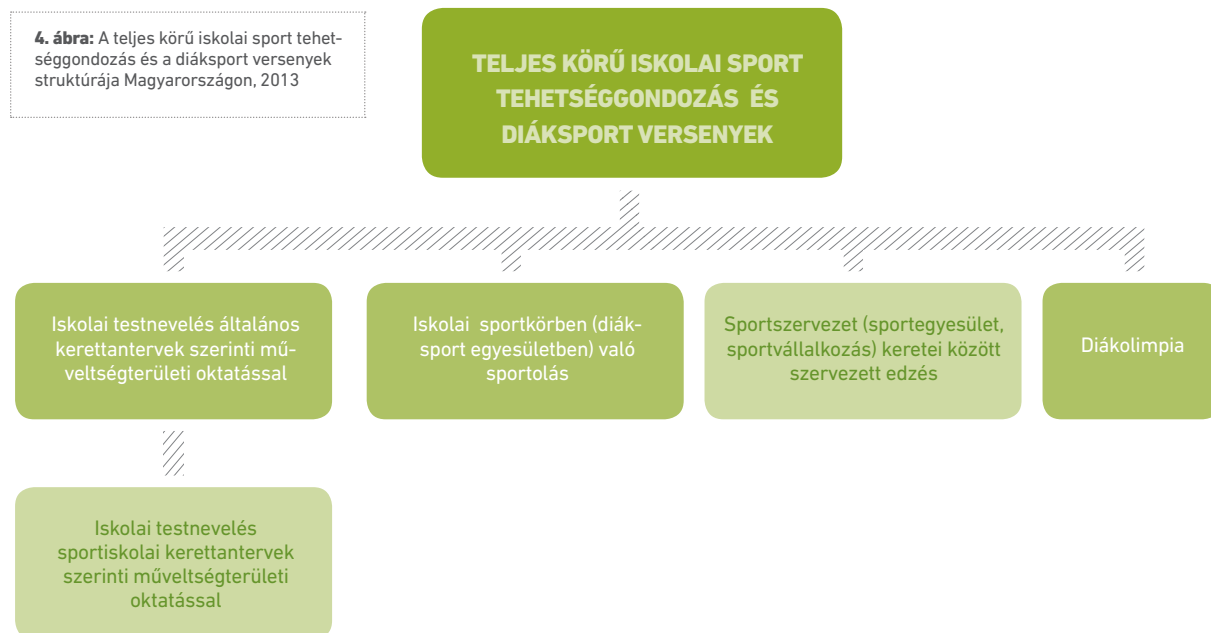
(3) A diák-sport versenyek elkülönülnek a szak-szövetség vagy az országos sportági szövetség versenyrendszerében szervezett versenyektől.

(4) A diák-sport versenyeket a diák- és főiskolai-egyetemi sport szövetségei önállóan - az adott sportág szövetségével egyeztetve - írják ki.”

Górcső alá véve a jelenlegi helyzetet megállapítható, hogy a tanulók a kötelező testnevelési program révén (hiszen a testnevelés és sport műveltségterületi oktatás célja a tehetséggondozás is), továbbá a nem kötelező tanórai keretek között, illetve tanórai kereteken kívül iskolai sportkörben (diáksport egyesületben) való – elsődlegesen tehetséggondozási célú – sportolással, valamint sportszervezet (sportegyesület, sportvállalkozás) keretei között szervezett edzéssel végezhetnek tehetséggondozási célú testmozgást (testedzést, sporttevékenységet). Tekintettel arra, hogy a Diákolimpia® tehetséggondozó és versenyrendszere összetett abból a szempontból, hogy

- lehetőséget nyújt az amatőr (sportszervezeti keretek között nem sportoló), valamint az igazolt (sportszervezetben tagsággal rendelkező), továbbá a köznevelési típusú sportiskolában tanuló gyermekek – összefoglalóan: utánpótlás-nevelési programban részt vevő tanulók – egyidejű részvételére, és
- bizonyos sportágakban maguk a sportági szövetségek rendezik meg a diákolimpiai versenyeket.

Az alábbi ábrán érdemesnek tartjuk szemléltetni, hogy a diáksport szegmenst érintően mely szinterek mutatnak megítélésünk szerint relevanciát.



2.2. A MAGYAR DIÁKSPORT VÍZIÓJA

Mint az előzőekből bemutatott körülményekből is látszik, a diáksport egyes dimenziói kapcsán szabályozási szempontból is komoly kihívásokat kell leküzdeni ahhoz, hogy a diáksport önkéntesség kapcsán megfogalmazott célkitűzések és az annak kapcsán kidolgozott programok sikeresek legyenek. Először is ki kell jelentenünk: a diáksportot a **legtágabban értelmezzük**, eszerint a **testmozgást**, illetve a **komplex és inkluzív intézményi testmozgásprogram szemléletet** helyezzük a középpontba.

Másodsorban, a testmozgást főként **egészség- és** (ezen túlmenően a lehető leghangsúlyosabban) **személyiségfejlesztő testmozgásként** definiáljuk, amely kifejezés ennyire direkt kontextusban, összefüggésben még nemzetközi viszonylatban sem vert gyökeret. A diáksport értelmezése kapcsán tehát a szakterületi kiterjedést illetően még a fentiekben bemutatott tágan értelmezett diáksport megközelítéshez képest is tovább kívánunk lépni.

Célunk, hogy diáksport-értelmezésünk alapvetően ne tantárgyi megközelítésű legyen, és ne csupán a közműveltségi tartalmak és műveltségterületek, hanem a kulcskompetenciák és kompetenciák szintjén tárja fel a metszéspontokat. Ebben a tekintetben diáksportvízióink csúcsán a formális, nem formális és informális tanulási környezet minden szegmensében hatni képes – így a kötelező és nem kötelező tanórai keretek közötti, valamint a tanórán kívüli foglalkozásokat is magában foglaló – **komplex és inkluzív intézményi (iskolai) mozgásprogram szemlélet** helyezkedik el.

Mozgásprogram alatt ugyanakkor nem csupán az energiafelhasználást eredményező fizikai aktivitással összefüggő programot értjük, hanem minden olyan programot, amely a testmozgással járó bármely tevékenységgel – testnevelés, testedzés, egészségfejlesztő testmozgás, sporttevékenység

– összefüggésben kíván ismereteket, készségeket és attitűdöket átadni fizikai aktivitás gyakorlati megvalósítása nélkül.

Az oktatás területén **transzverzálisnak** tekinthetjük azokat a kompetenciákat, amelyek nem egyes tantárgyakhoz kötöttek, átnyúlnak azok fölött¹⁷. A Nemzeti alaptanterv ezeket a kompetenciákat a **keresztntantervi (tantárgyközi) elemeken**¹⁸ keresztül kívánja fejleszteni. Már a NAT 2002 szerkesztői és írói is olyan közös követelményeket ajánlottak a helyi tantervek készítőinek figyelmébe a keresztntantervek kapcsán, amelyek a különböző tantárgyakban szerzett tudáselemeket hivatottak egységbe rendezni. Az évezred elején a szakértők közös követelményként a testi-lelki egészséget, a környezeti nevelést, a hon- és népismeretet, a kapcsolódást Európához és a nagyvilághoz, az információs és kommunikációs kultúrát, a tanulást és a pályaaorientációt azonosították [45].

Az előzőekből fakadóan olyan diáksportvíziót kívántunk alkotni, amely

- az új NAT-ban megfogalmazott tartalmi bővítés egyik első mérföldköve lehet,
- hidat képes teremteni a formális tanulás valamint a **nem formális** és informális tanulás között, és
- biztosítani képes az utóbbiak keretében megszerzett kompetenciák (ismeretek, készségek, attitűdök) **elismerését**, illeszkedve az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerében és a magyar képesítési keretrendszerben megfogalmazott tudás-, készség- és kompetenciaalapú referenciaszintekhez.

Diáksportvízióink célja, hogy a mozgásprogramok a kulcskompetenciák lehető legtöbbjéhez kapcsolódjanak, és kiemelten képesek legyenek fejleszteni

- a tanulás elsajátítását
- **a matematikai kompetenciákat és alapvető**

¹⁷ A NAT kiemelten foglalkozik a kulcskompetenciák fejlesztésének szükségességével. Ezek, a tantárgyakhoz vagy műveltségi területekhez kapcsolódó kompetenciákon túl, magukban foglalják az olyan, valamennyi tantárgy esetén megjelenő, úgynevezett transzverzális kompetenciákat is, amelyek nemcsak az iskolai, hanem a későbbi munkahelyi bevételek szempontjából is alapvető fontosságúak.

¹⁸ A NAT szerint „a keresztntantervi műveltségi területeken és tantárgyakon átívelő, közös fejlesztési feladatok. Keresztntantervekről akkor beszélünk, ha egy-egy téma tanítása-tanulása nem egy műveltségi terület/tantárgy keretei között, hanem több összehangolásával valósul meg. A közös követelmények elősegítik a tantárgyak közti válaszfalak lebontását, biztosítják a tanítás-tanulás szemléleti egységét, következésképpen a tanulók személyiségének fejlődését. Lényegében ide tartoznak a fejlesztési területek és a kulcskompetenciák, de a keresztntantervi követelmények az új Nemzeti alaptantervben tartalmi elemekkel is bővülnek.” [39, III.]

kompetenciákat a természet- és a műszaki tudományok terén,

- az anyanyelvi és idegen nyelven folytatott kommunikációt (elősegítve többek között a különböző szocioökonómiai státuszból érkező gyermekek eltérő nyelvi kódokat használó kommunikációjának összehangolását),
- **a kulturális tudatosságot és kifejezőképességet**
- a digitális kompetenciát
- a szociális és állampolgári kompetenciát, illetve
- a kezdeményezőképeséget és a vállalkozói kompetenciát.

Kiemelt célunk, hogy a gyermekek és tanulók a mozgásprogramokon keresztül kerüljenek birtokába a kritikus gondolkodásnak, a kreativitásnak, a kezdeményezőképeségnek, a problémamegoldásnak, a kockázatértékelésnek, a döntéshozatalnak és az érzelmek konstruktív kezelésének. Hosszú távon a munka világába történő sikeres beilleszkedés és az aktív állampolgári magatartás kialakulásának kulcsa lehet, ha a gyermekek és tanulók a mozgásprogramokon keresztül – különösen informális tanulási környezetben – tapasztalatokat szereznek a célkitűzés, az irányítás, a tervezés, a döntés, a végrehajtás, a koordináció és az ellenőrzés területén.

A diáksportvízió megalkotása szempontjából elengedhetetlen, hogy a diáksport dimenzióinak elsődleges cél- és hatásrendszerét definiáljuk. Ebben a tekintetben kétségtelen, hogy a diáksport valamennyi dimenziója tekintetében az egészség- és személyiségfejlesztés jelenti azt a közös nevezőt, amely annak valamennyi színterén megragadható. Ebből fakadóan elengedhetetlennek gondoljuk egyrészt azt, hogy az önálló **egészségtudatos, jövőorientált életvezetési kulcskompetencia-terület kialakításáról** érdemi vita kezdődjön Magyarországon és az Európai Unióban is, más-

részt azt, hogy a komplex és inkluzív intézményi (iskolai) mozgásprogramok a teljes körű iskolai egészségfejlesztés jegyében valósuljanak meg.

A teljes körű iskolai egészségfejlesztés formális oktatáson (tanórai kereteken) kívüli (keresztantervi) tartalmainak intézményi szintű beágyazottsága ugyanakkor jelenleg rendkívül gyengének mondható a magyar köznevelési rendszerben, különösen humánerőforrás szempontból. A tanulók transzverzális kompetenciafejlesztése meglátásunk szerint ezért csak a **társas központú, egészségtudatos iskolai kultúra** kialakításán keresztül valósítható meg. Szükséges, hogy a mozgásprogramok által az intézmények működését segítő, szervezeti szintű változásokat idézzünk elő a tanulási-tanítási folyamat, valamint a tanulói és tanári, tanítói tevékenység¹⁹ területén is. A jövő generációjának tagjai ugyanis olyan szervezetek munkavállalói lesznek, ahol a felhalmozott ismeretek mennyisége helyett a tudás használhatósága kerül előtérbe. A legfontosabb kérdés tehát a tudás menedzselése, olyan metódusok használata, amely a folyamatos megújulást szolgáló, innovatív tartalmak megjelenésének kedvez.

A mozgásprogramok sikeressége szempontjából ezért nélkülözhetetlen, hogy a pedagógus szakma egésze aktívan támogassa azokat. Az oktatás célkitűzéseinek, szakmai alapelveinek változásaival összhangban a pedagógus hivatás szakmai hátterét, ha úgy tetszik: a pedagógusok transzverzális kompetenciáit is fejleszteni, frissíteni kell. Az aktív tanuláson vagy a testmozgással összefüggő informális és nem formális tanulási tevékenységeken keresztül így akár a testmozgással tanórai keretek között nem foglalkozó tanítók és tanárok is képesek, valamint motiválttá válnak a tanulók az egészség- és személyiségfejlesztése kapcsán.

Diáksportvízióinkat – annak keresztmetszeteit – az alábbi ábrán kívánjuk vizuálisan megjeleníteni.

¹⁹ A NAT szerint a tanulási-tanítási folyamat fogalma: „A tanulók és a tanár, valamint a tanulók egymás közötti kommunikatív és interaktív cselekvései, tevékenységei sorozata. E folyamatban sor kerül egyrészt a tananyag (közműveltségi tartalom) aktív feldolgozására, hatékony elsajátítására, a tanulók kompetenciáinak fejlesztésére, másrészt e közben kialakul a tanuló képessége az önálló tanulásra, a saját kognitív folyamatok tudatos megragadására (metakogníció), valamint a tanulási motiváció magas szintű szerveződésére. Ebben a folyamatban a tanítási tartalom pedagógiaiailag indokolt, differenciált egységeinek továbbadása, elsajátíttatása a tanulási törvényszerűségek figyelembevételével, folyamatos visszacsatolással, a megfelelő motiválás biztosításával, a tanulók aktív részvételével kerül közvetítésre.”
Ugyanígy a tanulói tevékenység: „Azon tevékenységek rendszere, melyek során – tanítói, tanári tanácsadás, irányítás és értékelés mellett – a tanuló feldolgozza, elsajátítja a tantervben definiált iskolai tananyaghoz rendelt (iskolában elsajátítható, elsajátítandó) követelményeket.”
Tanári, tanítói tevékenység: „A tanulói tevékenységek hatékonyságát segítő pedagógiai eljárások: például motiválás, az információhoz jutás szervezése, egyéni tanulási utak segítése, a csoportbéli tanulási kooperáció előmozdítása, diagnosztikus, formatív és szummatív értékelések elvégzése, diagnózisok és prognózisok felállítás.” [39, III.]

5. ábra: Teljes körű iskolai egészségfejlesztés

TÁRSAS KÖZPONTÚ EGÉSZSÉGTUDATOS ISKOLAI KULTÚRA

Egészség- és
személyiség-
fejlesztés
közvetítő pedagógus
alap- tovább-
képzés

Komplex és inkluzív
intézményi
testmozgásprogramok

Minden test-
mozgással összefüggő
informális és nem formális
tanulási tevékenység

A bántalmazás
és iskolai
erőszak
megelőzése

Egészséges
táplálkozás

Testi és lelki
egészség fejlesztése, a viselkedési
függőségek, a
szenvedély-
betegségekhez
vezető szerek
fogyasztásának
megelőzése

Személyi
higiéné

Baleset-
megelőzés és
elsősegély-
nyújtás

Inkluzív iskolai
(tanórai) testnevelés

Aktív
tanulás

Inkluzív (testnevelés tanórán kívüli)
iskolai testmozgás

Teljes körű iskolai sport
tehetség gondozás és diák-
sport versenyek

Mindennapos
testnevelés

Iskolai sportkörön (diák-
sport egyesületen)
kívüli testmozgás

Iskolai sportkörben
(diák-sport egyesület-
ben) való testmozgás

Műveltségterületi
oktatás
általános
kerettan-
tervek
szerint

Iskolai sport-
körben
(diák-sport
egyesület-
ben) való
sportolás

Sport-
szervezet
keretei
között
szervezett
edzés

Testmozgás-
ban gazdag
közlekedési
formákat
támogató
programok
az iskolába
történő, és az
onnan való
hazautazás
során

Órarendileg
meghatá-
rozott pihenő-
időben
(tanórák
közötti szü-
netekben)
szervezett
testmoz-
gás-progra-
mok

A kötelező
tanórai
foglalkozá-
sok utáni
pihenőidő-
ben, illetőleg
a délutáni
tanítási
időszakban
szervezett
testmozgás-
programok

Időszakos,
rendsze-
sen vissza-
térő iskolai
közösségi
testmoz-
gás-progra-
mok

Iskolai
testnevelés
általános
kerettan-
tervek
szerinti
műveltség-
területi
oktatással

Iskolai sport-
körben
(diák-sport
egyesület-
ben) való
sportolás

Sport-
szervezet
keretei
között
szervezett
edzés

Diák-
olimpia

TESTMOZGÁS

Iskolai
testnevelés
sportiskolai
kerettan-
tervek
szerinti
műveltség-
területi
oktatással

JÖVŐORIENTÁLT EGÉSZSÉGTUDATOS AKTÍV ÉLETVITELI KULCSKOMPETENCIA

03

A koncepcióhoz kapcsolódó tudományterületek



3.1. PEDAGÓGIAI PARADIGMAVÁLTÁS

Napjainkban, ahogyan a fenti szabályozók fejlődése is mutatja, az oktatásban világszerte paradigmaváltás zajlik. Az **ipari társadalomban** az oktatás legnagyobb vívmánya a **közoktatás** elterjesztése volt. A pedagógiai módszerek a tömegek tanítására szerveződtek és adaptálódtak olyan jellemzőkkel, mint a tények, adatok, szabályok tanítása, a zárt, véges tankönyvtudás, a tudás egyszeri alkalommal történő átadása rögzített, homogén csoportokban és frontális oktatásszervezéssel. Ebben az oktatási filozófiában természetesnek tekinthető, hogy a tanító nem egyes gyerekekkel, hanem homogén csoportokkal (osztályokkal) áll szemben. E szemlélet természetes következménye az, hogy a tanítói mesterségre való felkészítés során a leendő tanítót az osztályoknak tartott *tanórák* megtartására készítjük fel, és nem a legkülönbözőbb igényekkel, illetve motivációkkal rendelkező gyerekek tanítására.

A mai kor **tudás alapú társadalmában** azonban a képességek, kompetenciák és az élethosszig tartó tanulás válik egyre értékesebbé. A kapcsolat alapú tudás-hálózatok, a tanulás ritmusa és a heterogén csoportokban zajló, személyre szabott, konstruktivisták oktatás áll a pedagógusoktól elvárt módszertan középpontjában. A **személyre szabott oktatás** olyan céllá vált, amelynek megvalósítását ma már számos országban az oktatásfejlesztés talán legfontosabb feladatának tekintik. A „mindenki számára biztosított minőségi oktatást” (Quality education for all)²⁰ szolgáló tanulásszervezési módok elemei **már több országban megtalálhatóak**.

3.1.1. A tudás jelentése

„Az elmúlt évtizedekben lezajlott »kognitív forradalom« nyomán ma már tudjuk: amikor tanulunk, mindnyájunkban megismételhetetlenül egyedi és rendkívül komplex folyamatok zajlanak le [...]. Amikor valamit tudatosan megpróbálnak megtanítani nekünk, már meglévő és szükségképpen egyedi tudásunk aktivizálódik, és ennek szűrőjén keresztül fogadjuk be mindazt, amit meg kell tanulnunk. Saját tanulásunk tehát egyedi folyamat és a tanulás eredményeképpen keletkező tudásunk is egyedi konstrukció. A tanító taníthatja ugyan egyének csoportját, a tanításnak lehet címzettje emberek közössége, de maga a szó szoros értelmében vett tanulás értelem-szerűen és szükségképpen egyéni.” [46]

Az **egyéni kompetenciák kereslete a gazdasági működés mozgatórugója**. A társadalmunkban zajló változások oly gyorsak, hogy a mindig mobilis tudásbázis, a helyzetekhez való gyors alkalmazkodás és problémamegoldás, tehát a **divergens gondolkodás**²¹ szükségessége került előtérbe. A divergens gondolkodású ember számára nincs egyetlen „jó” válasz; fantáziája és alkotóképessége segítségével, lehetséges válaszok egész sorát produkálja. Képes látszólag egymástól független, össze nem tartozó elemek között kapcsolatot felfedezni, s így minőségileg valami újat teremteni. A divergens gondolkodás azonban nehezen illeszthető a hagyományos iskolai keretek közé, mert az ilyen **gondolkodási stratégiát alkalmazó gyerekek eltérnek a megszokottól**: viselkedésük, kérdésfeltevésük és problémamegoldásuk nem konvencionális, nem bejósolható, így sokszor „zavaró ténye-

²⁰ Az OECD országok oktatási minisztereinek egy későbbi, rendkívüli találkozásán hangzott el az egyik miniszter szájából az a kijelentés, hogy az oktatás ma olyan horderejű modellváltás előtt áll, mint annak idején a tömegoktatás kialakulása előtt. Akkor a kevesek kiváltságát alkotó elitoktatás helyébe lépett a tömegoktatás, most viszont ennek a helyét veszi át az, amit legjobban talán éppen ennek a találkozóznak a címe fejezett ki: „Minőségi oktatás mindenkinek”.

²¹ A divergens gondolkodás, latin eredetű szó, jelentése: széttartó. A fogalom szorosan kapcsolódik a kreativitás tartalmához, ebben az értelemben „szabálytalan”, nem szokványos, eredeti gondolkodásmódot jelöl.

zóként” tekintenek rájuk. A feltalálók, tudósok és sikeres üzletemberek többsége ugyanakkor már gyermekkorukban ilyen szabályokon felüli, divergens gondolkodású emberek voltak. A divergens gondolkodás fejlesztése és kibontakoztatása mind az iskola, mind a család számára egyaránt fontos feladat azzal együtt, hogy nem szabad a divergencia szerepét túlértékelni, és ennek bővületében élve elhanyagolni a tényszerű tudás átadását [47].

A divergens gondolkodás tehát nem a kreativitás szinonimája, hanem a kreativitásra való alapvető képesség. Képesség arra, hogy sokféle választ találjunk egy kérdésre, vagy hogy egy kérdést sokféleképpen tudjunk interpretálni. Sir Kenneth Robinson szerint a jelenlegi iskolarendszer nem támogatja ezt a képességünket, amelynek egyébként kisgyermekkorunktól kezdve **mindannyian birtokában vagyunk**. Szerinte ez a képességünk az idővel romlik. De nem magától, hanem az iskolai módszerek lineáris gondolkodási elvárása szoktat le minket erről a nagyon értékes tudásról.

„10 éven át a gyerekek azt hallják az iskolában, hogy egy válasz van a kérdésre, és az ott van a könyv végén, de nem szabad megnézni és nem szabad másolni, mert az csalás. Az iskolán kívül ezt együttműködésnek hívják. És nem azért van ez így, mert a tanárok ezt így akarják, hanem, mert így alakult. [...] Szerintem az emberi képességekről másképpen kell gondolkodnunk. Túl kell lépni az akadémiai és nem akadémiai, absztrakt-teoretikus és szakképző koncepciókon és úgy tekinteni rájuk, mint mítoszokra, hiszen azok is valójában, mítoszok. [...] Aztán tudatosítanunk kell, hogy a legnagyszerűbb tanulás, a csoportban zajló tanulás, és hogy a tudásban való növekedés anyaga az együttműködés. Ha atomizáljuk az embereket és egymástól elkülönítve értékeljük őket, akkor elválasztjuk őket a tanulás természetes közegétől. [...] Alapvetően tehát, a »tanítás-tanulási folyamat« az intézményi kultúrától függ, az intézmények szokásaiktól és az élőhelyeiktől, amit elfoglalnak.” [48]

Vekerdy Tamás szerint [49] a tantárgyak azért szükségesek, mert ott találkozunk az autonóm tanári személyiséggel az autonóm gyermeki személyiséggel, miközben együtt rácsodálkoznak a világ nyilvánvaló titkaira. De a tantárgyak nem arra valók, hogy „letanítsuk” az anyagot, mert azt a gyerekek elfelejtik. **A lexikális tudás az élet helyzeteiben nem előhívható. Csak az élmény által kiváltott, érzelmekhez köthető, tudatosult ismeretek szolgálnak valódi tudásbázisként.** Vekerdy szerint a probléma az, hogy ma az iskolákban nem az a fő kérdés, hogyan vezessük el a gyermeket a világ dolgaihoz, hanem az, hogy mi mit akarunk neki elmondani.

Mérei Ferenc szerint [50] kétféle iskolarendszer létezik: a gyermekközpontú és az intézményközpontú. Az első az önállóság iskolája, amely felkészít a proaktív felnőtt életre, a második pedig megmondja, hogy ki legyen, milyen legyen és mit csinálj. Magyarországon az elmúlt évtizedekben az intézményközpontú iskolák voltak jelen. Az OECD egységes mérési rendszere, a PISA ehhez kapcsolódóan egyértelműen negatív visszajelzéseket adott a magyar oktatási rendszerről. A felmérési eredmények hatására az elmúlt években történt változások eredményeképpen a magyar gyerekek teljesítménye jelentősen javult. Elindult tehát egy pozitív irányú fordulat a pedagógiai gondolkodásban, ami megfelelni látszik a nemzetközi tendenciáknak. „Ennek a sarokpontjai a minél további iskoláztatás, a képességek fejlesztése, és a gyermeki individualitás kibontakoztatása az életkorhoz szabott pedagógiai módszerekkel. Megszaporodtak és sikerrel dolgoztak az önkormányzati, alapítványi, egyesületi és egyházi alternatív iskolák, létrejöttek azok az intézmények – tanodák, a »második esély« iskolái –, amelyek nem hagyták kihullani a gyerekeket az oktatásból. Ha valóban a nemzeti felemelkedés útját keressük, az csak erre vezethet, nincs másra lehetőség [...] csak a differenciált oktatás irányába. [...] Nem csak a teljesítményeket kell összemérni, azt kell nézni, hogy az adott gyermek mennyit hozott ki

a saját képességeiből. Mert a legtöbb, amit az iskola adhat – az úgynevezett reziliencia²² kutatások szerint – az az önértékelés, öntudat, önérzet, annak átélése, hogy »képes vagyok« valamit megcsinálni. Ezért a jó iskola kérdése nem az, hogy »lássuk, mit nem tudsz«, hanem, hogy lássuk, »mit tudsz«, a te sajátos képességeid és intelligenciád szerint.” [52]

3.1.2. A tudásátadás módszereinek változásai – tanuló iskola

Ma még nem lehet egészen pontosan tudni, hogy az iskola világában mit fog jelenteni a személyre szabott megoldások alkalmazása. Kurrens kutatások próbálják megragadni, milyen intézményi változásra van szükség ahhoz, hogy a **menyiségi szemléletet fel tudják váltani a minőségi szempontok**. Valószínű azonban, hogy **több kisebb változás – technikai újítások, információs és telekommunikációs technológia használata, szemléletbeli, viselkedésbeli és szervezeti változások** – egységes ereje lesz képes ezt az átütő erőt megteremteni az egyébként megkövült, rigid rendszerben.

A növekvő és széleskörű elvárások – ahogy azt fentebb, a szabályozási folyamatokat taglaló fejezetekben láttuk – lassanként szétfeszítik az oktatási rendszer és az egyes iskolák kereteit, eddig bevált módszereit és megküzdő stratégiáit. E helyzet azonban törvényszerűen stresszt, szorongást, összességében **krízist** implicál. Erre a változásra, vagy más néven, a növekvő komplexitásra, az oktatás – más rendszerekhez hasonlóan – kétféle módon reagálhat. Az egyik a regresszió, ami a valóság növekvő komplexitásának egyszerű elhárítása. Ilyenkor a felelősség elhárítása és a panaszkodó viselkedés kifejlesztése, a múltbeli állapotok visszaállításáról való álmodozás zajlik. Ebben az állapotban az intézmények, rendszerek nem megoldani, hanem megkerülni próbálják a komplexitás problematikáját. A másik reakciós mód azonban abból

indul ki, hogy a problémát meg kell oldani, és ehhez eszközöket kell találni. Tekintettel arra, hogy az eddig ismeretlen információk sokaságát tartalmazó komplex helyzet nem teszi lehetővé a bevált rutinok alkalmazását, nincs más választás, mint annak az ősi technikának az aktivizálása, amit az élő organizmusok sok százezer év óta alkalmaznak akkor, amikor komplex és új helyzetekhez kell alkalmazkodniuk: ez a **tanulás**. Az iskoláknak maguknak is tanulniuk kell ahhoz, hogy képesek legyenek a **XXI. század kihívásainak megfelelni**.

„Az a tantestület, amelynek arról kell gondoskodnia, hogy olyan valóságos képességek alakuljanak ki mind az ötszáz tanulójaiban, amelyek meglelte mérésekkel igazolható, olyan feladatot old meg, amelynek a komplexitása összehasonlíthatatlanul nagyobb, mint az a tantestület, amelynek csak arról kell számot adnia, hogy mind a 15 tanulócsoportjában az előírásoknak és a korszerű szakmai igényeknek megfelelő módon megtartották az órákat. Fontos hozzátenni: a feladat komplexitása még tovább nő akkor, ha egyidejűleg arról, hogy melyek a tanulóknál ki-fejlesztendő legfontosabb képességek, a társadalomban vita folyik, és ezzel kapcsolatban egymással rivalizáló igények fogalmazódhatnak meg. Az a tény, hogy a tanulóktól ma már nemcsak ismeretek reprodukálását várjuk, hanem azt is, hogy valós élethelyzetekben tudjanak bonyolult problémákat megoldani, illetve olyan összetett kompetenciákkal rendelkezzenek, mint például az önszabályozó tanulásra vagy a másokkal való együttműködésben történő feladatmegoldásra való képesség; nyilván tovább növeli a tanítás feladatának komplexitását.” [46]

Mindemellett biztosan állítható az is, hogy Magyarországon nagyon sok olyan jó gyakorlat van, amelyekben a fent érintett megoldások, irányok már érvényesülnek. Sőt, a gyakorlatban dolgozó pedagógusok szakmai eszköztára sokszor messze túlhaladja a szabályozási szint elképzeléseit. Ám emellett, hogy programok és projektek sora bi-

²² reziliencia = rugalmasság, ellenálló képesség az életben

A reziliencia kutatása régire nyúlik vissza, és gazdag történeti háttérrel rendelkezik, napjainkban is aktív vizsgálódási területet képezve. A kutatók körében nagy érdeklődésre tart számot. Ahogy a jelenséggel kapcsolatos ismereteink bővülnek, úgy a rezilienciát egyre inkább alapvető emberi alkalmazkodási rendszerek működéséből fakadó általános jelenséggént értelmezzük, szemben a korábbi kutatások szemléletével, melyek fókuszában kizárólag a hátrányos helyzetű vagy nehézségeknek kitett gyermekek sikeres alkalmazkodó képességének vizsgálata áll. A reziliencia olyan személyiségjeggyel, amely szorosan összefügg az adaptációs képességekkel, jellemző rá többek között a kontroll, az empátia, az optimizmus, a pozitív énkép, a változások pozitív kezelése és az éhhatékony viselkedés [51].

zonyítja az oktatásban és a gyerekekkel foglalkozó szakmákban lévő potenciált, megújulási motívumokat, gyakran az látható, hogy a megoldások nem tudnak összekapcsolódni és erős egységet alkotni.

3.2. AZ ISKOLA MINT SZERVEZET

Ma Magyarországon a két legerősebb hatású változás, amelyekkel az iskolák intézményeinek, szervezeteinek szembe kell nézniük: a központosítás (a hatalomtól való döntési távolság mértékének változása) és az innovációra való képesség (belső vagy külső) igénye.

Az Educatio folyóirat legfrissebb számában Kozma Tamás és Forray R. Katalin az oktatás központosításról mint elkerülhetetlen lépésről írnak [53]. A szerzők végighaladnak az 1989-es rendszerváltástól egészen 2010-ig, megnevezve az egyes korszakok oktatáspolitikai vonatkozásait és főbb struktúraváltásait. Véleményük szerint az oktatásügy 2010-es „visszaállamosítása” azért vált szükségsszerűvé, mert az iskolák nem tudták megtalálni a helyüket ebben az óriási komplexitásban, a központi hatalom és a helyi igények közötti térben. A szerzők véleménye szerint 2010-ben korszakváltás történt, hiszen eddig elképzelhetetlen volt, hogy egy másik kormányzó erő, a jelenleg zajló változásokat figyelmen kívül hagyva az oktatáspolitikát a 2010-es éveket megelőző állapotra hozza vissza. „Az önkormányzatiságtól az oktatásügy központosításáig vivő út – bárhogyan értékeljük is, jónak vagy rossznak – nem végállomás, hanem csak átmeneti megálló. Ne gondolja egyik fél se – se az önkormányzatiság, se a központosítás hívei – hogy valamifajta visszatérést jelentene. Nem az. Sokkal inkább az út újabb állomása, ahonnan nem visszatekinteni kell, hanem előre.” [53, 32. oldal]

Az iskolák többsége ma Magyarországon talán még nem érett meg arra a feladatra, hogy a gyorsan változó komplexitást eredményesen kezelni tudja. Nem

az a kérdés tehát, hogy jó-e a szabad oktatás vagy sem, hanem az, hogy mikor lehet magára hagyni az intézményeket? Vajon mikor lesz az iskolai szervezetek kezében annyi erőforrás, módszertani és problémamegoldó eszköz, hogy a fenti kihívással már egyedül is boldogulni legyenek képesek? Ahhoz az intézményi „felnőtté váláshoz”, amely képes jól kezelni a komplexitást, sok mindenre szükség van. Leginkább az intézményi identitást, az önálló aktivitást, a kreativitást és szabálykövetést kell összhangba hozni, miközben meg kell teremteni az iskolai munka innovatív szemléletét. A kérdés csupán az, hogy a jelenlegi központosított működésben meg tudnak-e jelenni és át tudnak-e adódni majd azok a tartalmak, amelyek hozzásegítik az intézményeket ehhez a nagy lépéshez?

Számos nemzetközi tanulmány jutott arra a végkövetkeztetésre, hogy az **iskoláknak a változás előremutató, komplexitást kezelő megoldásához elengedhetetlen, hogy intelligens, adaptív szervezetté váljanak.** „Olyan, [...] a minőség fenntartásában érdekelt és felelős szervezetté, amely előtérbe helyezi a tanulás egyéniesítésére épülő új pedagógiai technológiák befogadását és kezelését, képes fejlődni egy nagyfokú nyitottsággal jellemzett turbulens környezetben, és végül, lehetővé teszi a komplex társadalmi rendszerekben alkalmazott új szabályozási eszközök bevezetését.” [46] Abban azonban, hogy az iskolák a saját helyzetük és a környezeti kihívások elemzésére, valamint ennek alapján saját cselekvési stratégiájuk kialakítására és annak megvalósítására képes szervezetekké alakuljanak, meghatározó szerepe van az **iskolák vezetőinek**. Ma már evidenciaként kezeljük, hogy a **vezetés szorosan összekapcsolódik a tanulással**. A vezetés – továbbá a vezetéssel szorosan összefüggő szervezeti folyamatok – fejlesztése egyre inkább úgy jelenik meg, mint a tanulás fejlesztésének egyik legfontosabb feltétele és eszköze. Az elmúlt évtizedekben az egyik legnagyobb szakmai mozgalom, az „isko-

lai eredményesség és fejlesztés” (school effectiveness and improvement) elnevezésű kezdeményezés, amely az „International Congress for School Effectiveness and Improvement” nevű szervezetben (ICSEI) intézményesült.²³ Az ICSEI kerekasztalt biztosít azoknak a kutatóknak, fejlesztőknek és oktatáspolitikusoknak, akiket összeköt az a gondolat, hogy a **fejlődés – és a tanítás minősége – egyik meghatározó tényezője nem más, mint az egyes iskolák szervezeti minősége**. Ezen szemlélet szerint tehát a **tanulás eredményessége nagymértékben javítható az iskolák szervezetfejlesztésén keresztül**. Így az iskolai klíma, az iskolai kultúra az intézmény hatékonyságának és oktatásbeli reformjának kiindulópontjává vált [54].

A kultúrára vonatkozó definíciók sokasága abban mindenképpen megegyezik, hogy a kultúrát magát egy olyan rendszernek gondolják, ami arra irányul, hogy **egységgé fogja össze és megkülönböztethető identitással lássa el a szervezetet**. Arról azonban viták folynak, hogy mi az, amin osztozunk: normák, értékek, elméletek, hiedelmek, elvárások, mítoszok, ceremóniák vagy artikaktumok. A kultúrát több szinten lehet tanulmányozni, annak megfelelően, hogy mely elemét van szándékunkban kiemelni. A legalapvetőbb szinten a kultúra olyan közös alapfeltevéseken nyugszik, amelyek az emberi kapcsolatokról, emberi természetéről, igazságról, realitásról és a környezetről szólnak. E tényezőket azonban nehéz azonosítani, mert gyakran tudattalanok és legtöbbször absztrakt módon jelennek meg [55].

3.2.1. A változás keretrendszere

A komplexitással való megküzdésben mindig fontos, hogy a fellazult határokat – néha önkényesen – de újra felrajzoljuk. A határ beszabályoz, de egyben védelmet is nyújt.

A változást, megújulást ebből az irányból szemlélve, figyelmet érdemel a TÁMOP 3.1.1. keretei

között, az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet munkatársai által összeállított Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer (NOIR) tematikája. A rendszer kidolgozói szerint a NOIR nem az oktatási rendszer innovációjának tartalmát hivatott megalkotni, csupán az azt támogató keretrendszert.

A NOIR stratégiája, az oktatás és a gazdaság kapcsolatának változásait emelte ki, illetve azt a tényt, miként a gazdaságban felértékelődött az innováció és ebben az oktatásnak is meg kell találnia a maga szerepét. Bár a NOIR inkább keretrendszerként definiálja magát, mégis tartalmi elemeket fogalmaz meg, mely szerint a jó oktatási rendszer *„képes teljesíteni az olyan alapvető közpolitikai célokat, mint amilyen a minőség, az eredményesség, a méltányosság, a hatékonyság, továbbá jellemzi az átláthatóság, az elszámoltathatóság, a fogyasztói elégedettség és az alkalmazkodóképesség dimenzióit.”* [56, 10. oldal]

Jó oktatási rendszernek tartják továbbá azt a rendszert, *„amely az egész életen át tartó tanulásról való korszerű nemzetközi gondolkodással összhangban, képes hozzájárulni a gazdasági versenyképesség és a társadalmi kohézió egymástól elszakíthatatlan ket-tős céljának a teljesüléséhez, és amely hozzájárul a társadalom és a gazdaság innovációs és problémamegoldó képességének a fejlődéséhez. Végül, jó oktatási rendszernek tartjuk azt, amely hozzájárul az egyetemes emberi értékek megőrzéséhez, az egyének és közösségek boldogulásához.”* [56, 10. oldal]

A NOIR keretrendszer a változáskezeléshez kíván segítséget nyújtani. Nem az oktatást akarja megváltoztatni, hanem egy innovációs keretrendszert szándékozik megalkotni, amely az iskolák által tud különféle módokon tartalommal gazdagodni. Konceptiónk szempontjából a NOIR éppen azért figyelemreméltó lépés, mert az a távolság, amelyről a NOIR szerzői a változási lehetőségeket és azok tartalmait szemlélik, első lépésként megfelelőnek tűnik számunkra is. A változást szorgalmazó és elősegítő lépések jellegzetességeit tekintve azon-

²³ Az ICSEI honlapja: <http://www.icsei.net/icsei.html>

ban látható az is, hogy a változáshoz konkrét és megfogható tartalmak, kapaszkodók szükségesek. A változás letéteményeseinek, azaz a gyakorlatban dolgozó pedagógusoknak, illetve más oktatáshoz kapcsolódó szakembereknek tudatos és alkalmazható, ám megfelelő nyitottsággal és rugalmassággal rendelkező eszközöket kell adni ahhoz, hogy elkötelezetté váljanak a megújulás irányába.

3.2.2. A változás természete

VÁLTOZÁS ÉS EGYENSÚLY

Kurt Lewin változáselmélete olyan adalékot ad a változási folyamat megértéséhez, amely a gyakorlati terepen is jól használható [57]. Lewin szerint az emberi változás egyszerre áll egy felejtési és egy bonyolult újratanulási szakaszból, amelyben megpróbáljuk újraépíteni a gondolatainkat, észleléseinket, érzéseinket. Viselkedésünk a bennünk lévő hajtóerők és visszahúzó erők egyensúlyának folyamatos elbillenései mentén alakulnak. Ahhoz, hogy valóban változás menjen végbe bennünk, nem elég csupán a hajtóerőt megerősíteni, hiszen az könnyen visszafelé sülhet el. A rendszerek, **szervezetek működésébe ágyazott védelmi mechanizmusok gyakran olyan erősek, hogy maga a rendszer néha még a leghalványabb változásra ösztönző motívumra is „bezáródik”.**

Természetesen a változáshoz az **egyensúlynak a hajtóerő felé kellene elmozdulnia.** Ehhez Lewin szerint a változás három fázisának kell bekövetkeznie: **kiolvasztás, változtatás és befagyasztás.** Míg a kiolvasztás a meglévő állapotból való elmozdulást, a változtatás pedig az új tartalmak beengedését és beépítését jelenti, a befagyasztás azért felelős, hogy az új tudás a rendszer részévé váljon.

Ahhoz, hogy egy szervezet vagy egyén **a változás első fázisában megélt diszkomfort érzés vagy bizonytalanság** hatására ne érezze azt, hogy moz-

gósítania kell az elhárító, vagy védekező mechanizmusait, egyfajta **pszichés biztonságra van szükség.** Lewin szerint az elutasítást egy úgynevezett tanulási aggodalom váltja ki, amely nem más, mint **a „már meglévő”, a „biztos” elvesztésétől való félelem.** Ha ugyanis eltűnik mindaz, ami számunkra fontos és biztonságot jelent – bármi is legyen az – azzal identitásunk, önbecsülésünk, saját létünk értelemszerűsége is sérül. Éppen ezért a **sikeres változási folyamatok alapja, hogy az elbizonytalanító információk révén érzett fenyegetettség és a pszichés biztonság egyensúlyban legyen.** Ennek megteremtésére számos módszer kínálkozik:

- alapvetően mindenféle csoportmunka segít oldani a változás fenyegetettségét;
- párhuzamoselfoglaltságok kialakítása, amelyek a mindennapi munka mellett enyhülést hoznak;
- olyan gyakorlási területek kialakítása, ahol a hibák és a tévedések nem okoznak feszültséget, félelmet, hanem elfogadják azokat;
- a tanulni vágyókat, az újra érzékenyeket bátorítani kell;
- a tanulási folyamatot kezelhető, teljesíthető és értékelhető szakaszokra kell bontani;
- létre kell hozni az egymás támogatására alkalmas társas eszközöket, például co-consuling²⁴

Az említett módszerek alkalmazását nem nehéz az iskolában elképzelni, sőt, különösebb indoklást sem kellene keríteni az alkalmazásukhoz. Ahhoz azonban, hogy a pszichés biztonság megteremtésére (is) alkalmazható eszközök, munkaformák elérjék céljukat, szükséges az is, hogy **a változás célját nyílttá tegyük és megmagyarázzuk a változásban érintetteknek.** Ehhez Lewin három olyan kognitív modellt ajánl, amelyek segítik az átstrukturálódást.

1. **Újradefiníálás:** megtanuljuk általa, hogy egy szó hányféle jelentést, tartalmat hordoz magában.

²⁴ Társas szakmai támogatás, amelyben egyik alkalommal az egyik szakember, másszor a másik kerül segítői, támogatói helyzetbe, míg a társa hozott problémájával dolgozni közösen. Az eszközt többnyire szociális munkások és pszichológusok alkalmazzák.

2. **Szélesítés:** megtanuljuk, hogy egy fogalom milyen széles jelentéssel bír és mennyivel bővebben értelmezhető egy-egy tartalom.
3. **Új szempontok:** megtanulhatjuk, hogy az eddig használt értékelési szempontok nem kizárólagosak, és ha más szempontok szerint mérünk, akkor az eredményeink mennyire más képet mutatnak.

Lewin változás-modelljének mélysége, precizitása minden olyan projektnek és programnak a javára válik, amelynek része a változás – akár célként, akár megkerülhetetlen témaként. Lewin elméletéből is látszik, hogy a változást támogató forrásoknak olyan, a pszichés biztonságot megteremtő eszköztárral és olyan kognitív modellekkel kell rendelkezniük, amelyek alkalmasak a változásban lévő rendszerek, intézmények, szervezetek (iskolák) céljait, irányait, változásait erősíteni és megtartani. Ez a gondolat pedig megerősíti azt az igényt, amely a keretek mellett a gyakorlati megoldások, program-szintű törekvések létét hívja elő.

VÁLTOZÁS ÉS KRÍZIS

A változás és a krízis egymást kölcsönösen meghatározó fogalmak. A krízis lényege, hogy a meglévő megküzdési módok nem hatékonyak, így szükség van azok megváltoztatására vagy új megküzdési módok tanulására, kialakítására. A másik irányból nézve: a változás, vagy annak akár kívülről elvárt szükségessége sokszor olyan mértékben terheli meg az adott rendszert, hogy az egy elakadást él át, ami egyfajta tehetetlenség-érzésből születik.

Caplan kríziskoncepciója [58] szerint **a krízis egy válsághelyzet, pszichológiai kiegyensúlyozatlanság** időtartama annál a személynél, aki olyan veszélyes körülményekkel kénytelen szembenézni, amelyek számára fontos problémát jelentenek, ám ezeket sem elkerülni, sem megoldani nem képes szokásos problémamegoldó eszköztárával,

képességeivel. A krízist egy döntő határként értelmezhetjük, hiszen sem ezt megelőzően, sem ezt követően nincs mód a kritikus állapot megváltoztatására. A **„krízis nem rossz vagy jó”, hanem sokkal inkább egyfajta** állapot, lehetőség a fejlődésre – kreatív krízismegoldásra – vagy a regresszióra.

Az egyéni krízissel kapcsolatban leginkább Erikson nevét érdemes megemlíteni. **Erik H. Erikson [59]** megkülönböztet normatív (a fejlődésből következő), illetve úgynevezett akcidentális kríziseket. Utóbbiak az élet előre nem látható eseményei által előidézett állapotok, amelyek a személy megküzdési mechanizmusait teszik próbára.

Erikson **két szempontból is szakít a klasszikus pszichoanalitikus gyökerekkel.** Egyrészt kiemeli, hogy a személyiség fejlődése nem csupán a belső lelki tartalmak által meghatározott, hanem az egyes **életkori szakaszokra jellemző normatív krízisek sikeres megoldásában a pszichoszociális tényezőket – a gyermek és a környezete közti interakciókat – is figyelembe kell venni. A másik fontos eltérés a klasszikus** freud-i felfogástól, hogy Erikson szerint a személyiség fejlődése nem ér véget a kamaszkorral, hanem egy egész életen át zajló, nyolc szakaszból álló folyamatról beszélhetünk. Az egyes szakaszoknak megvan a jellegzetes egzisztenciális kérdése, amelyre az adott válasz minősége meghatározza, miként (milyen erőforrásokkal) lép az egyén a következő fejlődési szakaszba. Amennyiben az adott krízist nem sikerül feloldani, akkor az illető sérülékenyebbé válik a következő szakaszokban megjelenő normatív krízisekkel szemben is. Az első fejlődési szakasz a csecsemőkor, amely a gyermek két éves koráig tartó időszakot jelöli. Ebben az időszakban a gyermek alapvetően kiszolgáltatott a körülötte lévő felnőtteknek, éppen ezért a krízist leíró egzisztenciális kérdés az, hogy mennyire bízhatok meg a körülöttem lévő világban? Amennyiben a gyermek a gondozóitól megkapja a csecsemőkori szükségletek megfelelő kielégítését (többek között a számára

szükséges érzelmi biztonságot is), akkor kialakul benne a bizalom érzése. Amennyiben mindez nem elégséges, akkor frusztrációt, bizalmatlanságot élhet meg; és – mivel az igények kommunikációjának sikeréről vagy sikertelenségéről van szó – az önbizalom sérülése is bekövetkezhet. Ez egyrészt hatással van a következő szakaszra is, amelynek alapvető feladata az autonómia megteremtése szemben a visszahúzódnást okozó szűgyen érzésével. Ha valaki az önmagába vetett bizalom nélkül próbálja megoldani ezt a normatív krízist, annak sokkal nehezebb dolga van, mint aki kellően bízik a környezet támogatásában. Azonban van egy másik, hosszabb távú hatása is a kezdeti bizalmatlanságnak. Fiatal felnőtt korunk (18–25 év) fontos normatív krízise, hogy mennyire tudunk elköteleződni, képesek vagyunk-e intim kapcsolatra egy másik emberrel? Ha az esetleges csecsemőkori elakadást nem tudták a következő fejlődési szakaszok feloldani, akkor az egykori bizalmatlanság a bontakozó **párkapcsolatokban is megjelenik.**

Mint fenti példánkban is látható, Erikson elméletének ereje éppen abban rejlik, hogy nem csupán az előre nem látható, a kialakított megküzdési mechanizmusok megkérdőjeleződését okozó események idézhetik elő a krízis előtti állapot meghaladását, az egyén személyiségének fejlődését, hanem a személyiség kialakulása is elképzelhetetlen a normatív krízis nélkül. **Ilyen értelemben a krízis nemcsak lehetősége, hanem előfeltétele is a fejlődésnek.**

KRÍZIS A SZERVEZET ÉLETÉBEN

A szervezetekben emberek dolgoznak együtt közös célok megvalósításáért úgy, hogy közöttük feladat- és felelősségmegosztás van. A szervezetek nyitott rendszerek, szoros kapcsolatban állnak környezetükkel. A környezet változása hatást gyakorol a szervezetek működésére, pontosabban a szervezetek életképességének feltétele a környezethez való alkalmazkodás. Amikor a környezeti változás felgyorsul, az a szervezeti változás folya-

matainak gyorsulását is eredményezi.

A szervezetek változásainak és az egyéni fejlődés szakaszainak közös pontjai Goodpaster (2007) rendszere mentén válnak világossá [60]. Bár a szerző az egyéni és a szervezeti szint közötti párhuzamot a felelősségvállalás szempontjából határozta meg, a társítás ugyanúgy érvényes a változás és a fejlődés viszonyában is.

1. táblázat: Az egyéni és a szervezeti fejlődés párhuzamai (Goodpaster, 2007 nyomán)

	EGYÉN	SZERVEZET
Saját célok követése	egocentrikus-ság	tiszta gazdasági racionalitás
Racionalitás (mások instrumentális figyelembevétele)	heteronómia	piaci erők, jogszabályok figyelembevétele
Racionalitás és respektus	autonómia	felelős szervezet

Bár Goodpaster a fenti ábrát elsősorban a piacon tevékenykedő szervezetekre értelmezi, ez a rendszer kellő fogalmi átrendezéssel és a releváns fogalmak átültetésével az iskolák szervezeteire is értelmezhetővé válik. Egyúttal a fenti táblázat során válik világossá az is, hogy a változás folyamatának, valamint a krízisek kezelésének gyakorlatában miért kell egyszerre (minimum) két szinten kezelni a történéseket, és hogyan vezetnek el bennünket a fenti elméletek a rendszerszemlélethez.

KRÍZIS AZ ISKOLÁBAN

Az iskola a **társadalom** „kísérleti laboratóriuma”, amelynek sérülékenysége egyúttal a társadalom „gyengeségeit” is jelzi. Manapság az iskolák **felé érkező elvárások hadát és tömegét mindnyájan érezzük, még ha csak közvetetten is. Látjuk, hogy az elvárások céljainak összeegyeztethetlensége,**

az erőforrások elégtelensége és az iskola reakcióidejével kapcsolatos elvárások milyen – leginkább hosszú távon meg tapasztalható – zavart okoznak. Ebben a helyzetben a meglévő kereteket feszegető innovációs kísérletek akár a sebezhetőséget is tovább erősíthetik. A laboratórium jelleg miatt az iskolák életében gyakoriak a jelentős újító koncepciók, amelyeket sokszor anélkül vezetnek be, hogy tudományos igényű hatásvizsgálatok igazolnák, hogy a bevezetendő program működőképes, fenntartható. Éppen ezért az **iskolák folyamatosan egyfajta „reform-düh” állapotában vannak,** ami tovább erősítheti a változással szembeni természetes ellenállásokat. Ezek miatt **a tanárság „személyiségfogyasztó” szolgálatnak tekinthető [61],** amely szerepre különösen jellemző a **(szakmai) magányosság** – hiszen a tanár felnőtt társak nélkül, elkülönülten végzi munkáját –, az elvárt erős autonómiához társuló fokozott **felelősségi szorongás,** az **irreálisan magas lelki követelményrendszernek való megfelelési igény,** a **lelki karbantartást biztosító kölcsönös támogatottság hiánya.** Ebből a szempontból vizsgálva a változást, tovább erősíthető az egyéni szempontok figyelembevétele és a programszintű megoldások mentén a személyes, valamint a társas készségek és erőforrások megerősítése.

3.3. A TÁRSTUDOMÁNYOK ELEMINEK KAPCSOLÓDÁSAI A PEDAGÓGIÁHOZ

A társadalmi változások miatt bekövetkezett pedagógiai paradigmaváltás azt is jelenti, hogy az oktatási-nevelési folyamatok kialakításának fókuszában egyre inkább az **egyes tanulók személye** áll. Az egyéni képességeket és lehetőségeket figyelembe vevő differenciálás pedig elengedhetlenné teszi a lélektani és egyéb társadalomtudományi ismeretek felhasználását a pedagógiai munka mindennapjaiban, ugyanakkor olyan szempontok bevonása is szükséges, amelyek egyszerre támogatják és megújítják az oktatási, nevelési folyamatokat.

Talán egyetlen társadalomtudományt sem érintettek annyira az elmúlt évtizedek változásai, mint a pedagógiát. Az oktatáspolitikai nemzetközi formálódása, az irányelvek fordulatai, a szabályozások részletei mind a pedagógia tudományával szembeni megújulás igényeiről árulkodnak. De a megújulásnak résztvevői azok a társtudományok is, amelyek a mindennapok iskolai gyakorlataiban kapcsolódnak, nem ritkán össze is olvadnak vagy éppen összeütköznek a pedagógiával.

Bár az iskolák említett kinyílása nem mentes a társadalmi „kényszertől”, ugyanakkor jól látható, hogy ez a mozzanat kicsoda erőforrásokat rejt magában. A társadalmi problémák gyakran az iskolában jelennek meg a legkomplexebb módon. Az iskolák megoldásai azonban, csak akkor tudnak valóban hatékonyak lenni, ha a társtudományok, társszakmák erőforrásait, eszközeit használni tudják. Ha a korábban taglalt oktatáspolitikai irányelvek tartalmait figyelembe vesszük, akkor látható, hogy a társszakmák közötti átjárás, átfedés fontosságát az Európai Unió és a hazai szabályozási szint²⁵ is felismerte. Ezzel kapcsolatban elég, ha az oktatás szociális dimenziójáról szóló Európa Tanács által kiadott dokumentumra vagy az iskolai esélyegyenlőség előmozdításáról szóló OECD módszertani ajánlásra gondolunk (lásd fentebb, az irányelveket tartalmazó fejezetben).

A szabályozási szint egyúttal olyan hétköznapi kérdésekre is reagál, mint például a szülők bevonása az iskola működésében, a korai iskolaelhagyás problémája, vagy az, hogy a gyerekek mennyire érzik az iskolában, hogy valahová tartoznak. Ezekben a témákban jócskán tetten érhető a komplexitás.

A társtudományok elemeinek említése során nem az a célunk, hogy a pedagógiai munkát kiszélesítsük, hanem inkább az, hogy a különféle tudományok és más szakmák eszköztárához tartozó gyakorlatok a legkönnyebben és legeredményesebben tudjanak kapcsolódni az iskolai élethez. Fontos, hogy a pedagógia mint szakma és mint tudomány meg tudja tartani a kereteit, határait, a maga folyamatosan

²⁵ A Széll Kálmán tervben szereplő oktatáspolitikai irányelvekben és akciótervekben megjelenik a társszakmák jelentősége, például a korai iskolaelhagyás problémájának tekintetében.

fejlődő kompetenciáival. Az alábbiakban olyan társtudományi tartalmakat ismertetünk, amelyek újragondolása elengedhetetlen a koncepciónkban vázolt szemléletváltáshoz.

3.3.1. Figyelem

A tanulás szempontjából az egyik legfontosabb pszichológiai tartalom a „figyelem”, amelynek fogalmát sokféle módon értelmezi a vonatkozó szakirodalom. A spontán (reflexes, akaratlan) figyelem esetében a figyelem hirtelen, önkéntelenül egy ingerre irányul. Ilyenek lehetnek a szokatlan hang- és fényingerek, például amikor egy szirénázó mentőautó elmegy a házunk előtt. A leggyakoribb jelentések azonban a *szelektív* feldolgozáshoz és az összpontosításhoz kapcsolódnak. **A pedagógia szempontjából a figyelem egyik legfőbb jellegzetessége éppen az, hogy működésének bizonyos korlátai vannak.** A figyelem összpontosításához jelentős mentális erőfeszítés szükséges, így nem csoda, ha a vizsgálatok alapján a **figyelemkoncentráció az életkor függvényében változik.** Egyes adatok szerint az intenzív figyelem időtartama **7–10 éves korban maximum 20 perc**, ami **11–12 éves korra 25 percre** növekedhet. A vizsgálati eredmények azonban arra is rávilágítanak, hogy a figyelem jelentősen függ egyéb tényezőktől is. Ilyen például, az adott feladat strukturáltsága, amelynek hatására a figyelmi fókusz ideje látványosan megnő [62]. A mozgás és a játék éppen ezért lehet fontos eleme a pedagógiai folyamatoknak, hiszen az aktív koncentráció utáni mozgásos tevékenység – mint pihenő fázis – hatékonyan készíti elő a következő aktív figyelmi időszakot. A teljesítménynek és a pihenésnek a dinamikus egyensúlya eredményezi a leghatékonyabb tanulást.

3.3.2. Önkontroll

Ha a személyiséget úgy határozzuk meg, hogy abban a „problémamegoldó kapacitás” a legfontosabb elv,

meg kell említeni az önkontroll és a reziliencia²⁶ dimenzióját. Az önkontroll kialakulásában a korai késleltetési tapasztalatoknak kiemelt szerepe van. **A késleltetés az emberré válás legnagyobb teljesítménye:** lemondani az azonnali célelérésről, megtapasztalni a személyes erőfeszítés örömét, kínját a célelérésben. A késleltetés a fejlődés fokozatosan kialakuló teljesítménye, olyannyira, hogy már gyermek- és később felnőttkorban is szándékos késleltetéssel magunk növeljük a *céltárgy vonzerejét*, s ezzel magunkat jutalmazzuk. Ahogy a jelenséggel kapcsolatos ismereteink bővülnek, úgy a rugalmas ellenállási képességet egyre inkább alapvető emberi alkalmazkodási rendszerek működéséből fakadó általános jelenséggé értelmezzük, szemben a korábbi kutatások szemléletével, melyek fókuszában kizárólag a hátrányos helyzetű vagy nehézségeknek kitett gyermekek sikeres alkalmazkodó képességének vizsgálata áll. **A reziliencia olyan személyiségjegye, amely szorosan összefügg az adaptációs képességekkel, jellemző rá többek között a kontroll, az empátia, az optimizmus, a pozitív énkép, a változások pozitív kezelése és az én-hatékony viselkedés [51].**

3.3.3. Gondolkodás és empátia

A cselekvésre a gondolkodás, illetve a társas kapcsolatok fejlődésének egyik alapjaként is tekinthetünk. Az agy vizsgálata alapján ma már egyértelműen kijelenthető, hogy az érzékelési és cselekvési folyamatok egymástól elkülöníthetetlenek. A kutatók kétféle idegsejtet azonosítottak az agyban. A kettős szereppel bíró ún. tükrö-neuronok olyankor is aktivitást mutatnak, amikor egy másik által végrehajtott cselekvést látunk. Éppen ezért a megfigyelés alapján nem csupán a tárgyak jelentését tanuljuk meg, hanem a cselekvésekben betöltött szerepét is: például a labda látványa „automatikusan” kiváltja belőlünk az oda illő mozdulatot. Az említett különleges idegsejtek működésének eredményeként a megfigyelt cselekvés belső leképeződése által lehetővé válik a másik

²⁶ rugalmas ellenállási képesség

ember szándékolt céljának felismerése, megértése. Talán látható, hogy ez az ideglettani mechanizmus az alapja az empátia kialakulásának. A tükör-neuronok működése teszi lehetővé, hogy más emberek gondolatait, szándékait, kívánságait, hiedelmeit értelmezni és bejósolni tudjuk. Ez a képesség **a mentalizáció, más néven Theory of Mind (ToM)**. A ToM képessége mások mentális állapotának, non-verbális jelek, mint az arckifejezés, tekintet, testhelyzet, mozdulat alapján történő kódolása.

A mentalizálás az egyik leginnovatívabb és egyben legszükségesebb iskolai szintén alkalmazható szemlélet és gyakorlat. A mentalizálás korábban említett idegrendszeri alapjai mellett komoly jelentősége van a társas élet, társas viszonyok szempontjából is. A Békés Iskola Kísérlet és a belőle született két részben közölt tanulmány [63 és 64] az iskolai erőszakot és annak kezelését egy új nézőpontból szemléli. A szerzők kiemelik, hogy az eddigi prevenciók megközelítései a személyiségfejlődésükben elakadást mutató gyermekek társas rendszerből való kivonásától – és a számukra így biztosított különleges figyelemtől – várták a problémák megoldódását. Az említett vizsgálat azonban arra hívta fel a figyelmet, hogy a **probléma valódi és hosszú távú kezelése csupán a társas rendszer egészét érintő beavatkozástól várható.** A cikk első része az elgondolás alapját képező elméletek magyarázó erejét egy példán keresztül igyekszik bizonyítani. A bemutatott amerikai iskolában általánosak voltak az erőszakos cselekedetek. Az iskola személynézetében különböző beavatkozások (például szakmai team-ek létrehozása) által igyekezett úrrá lenni a helyzeten, de ez egyre kevésbé sikerült. A kialakult kedvezőtlen helyzetet mentalizációs szempontból nézve alapvető hibának tekinthető, hogy a példaként hozott opponáló tanuló viselkedésében szerepet játszó tartalmak közül elsősorban a racionális összetevőkre figyeltek a felnőtt szereplők, kihagyva a mentalizációhoz szorosan kapcsolódó érzelmeket. Az elemzés bemutatja, ahogy a szegényes mentali-

zációs képességekkel rendelkező főszereplő tanuló a társak felől érkező megaláztatást konkrét fizikai válóságnak éli meg, ezért ilyen esetekben a teljes pusztulás veszélyét vetíti önmagában, előre. Viselkedése így már nem egyszerűen a felelősség hárításának, hanem a kétségbeesés következményeként is értelmezhető. A tapasztalat azt mutatja, hogy **a hasonló gyermekek esetén az ördögi kört csak a társak bevonásával lehet megtörni.**

A „Békés Iskola Projekt” alap gondolata az volt, hogy a megfelelő hatalmi dinamika (közös alakított hatalmi játszmák) és a mentalizáció (a kapcsolatra és nem az információra összpontosítás) lényege a rendszer minden tagja számára gondolati szinten is megérthető; megfelelő motiváció és eszközök megléte esetén ezeket az alapelveket mind a tanórákon, mind a szabadidős tevékenységek során fel tudják használni a hatékony interakciók érdekében.

Ahogy a „Békés Iskola Projekt” ismertetésében is láthattuk, a **mentalizációs folyamatokban a mentorálás eszközével valósul meg az interszubjektivitás, a kölcsönös tudatosság.** Az így kialakult térben könnyebben csillapodnak a feszültségek. **A mentor (itt most gyermek és felnőtt is) nyújtotta modellhelyzet beépül, a „segítő harmadik” elvont formában rögzül a gyermekek elméjében.**

Az elemzések a „Békés Iskola Projekt” sikerességét bizonyították: a programban részt vevő gyermekek segítettek csökkenteni az agressziót azáltal, hogy nem agresszív, hanem segítőkész viselkedést és attitűdöt vettek fel. Részben az áldozat mentalizálásával segítették egymást abban, hogy az „áldozat szereppel” való azonosulás csökkenjen a közösségükben.

3.3.4. A csoportszemlélet

A csoportszemlélet a pszichológián kívül a szociális munka módszertanának is sajátja, igaz, némiképp más céllal és tartalommal. A csoportszemlélet középpontjában nem a csoport szereplői állnak, hanem az

az interakció, kommunikáció és dinamika, amely a tagok között zajlik. A szociális munkában a csoport nemcsak a bajbajutott embereknek szóló segítő eszköz, hanem a szakemberek számára is alkalmazandó munkaforma (esetmegbeszélő csoport, team-munka, ...). Furcsa módon a csoportszemlélet elemei nagyon gyakran megjelennek a hétköznapi segítő és pedagógiai munkában, ám csak **ritkán tudatosan annak hatása.** Ha az iskola falai között megpróbáljuk elképzelni a csoportszemléletet, akkor elég egy testnevelésórára gondolni, ahol a gyerekek nem padokba sorakozva, frontálisan helyezkednek el a pedagógussal szemben, hanem nagyrészt körben, más és más társas alakzatokat fölve. Persze, az elhelyezkedés (például körben ülés) még nem jelenti azt, hogy a gyerekek és a pedagógusok a csoportszemlélet mentén dolgoznak együtt, mint ahogyan az egyéb, frissebb módszertanok, például a mozaikmódszer alkalmazása sem jelenti azt, hogy a **gyerekek közötti dinamikák tanulságai visszacsatornázódnak a fejlődési folyamatba.** Ahhoz, hogy a csoportszemlélet érvényesülni tudjon, a szemléletet a szakembereknek magukon át kell vezetniük, meg **kell tanulniuk csoportként működni, csoportként dolgozni és a csoport hatásait értelmezni.**

3.3.5. A hálózati és a formális kereteken kívüli tanulás

A tanulás nem csupán az adott iskola keretein belül, hanem a szűkebb és a tágabb közösség együttműködése által valósítható meg hatékonyan. Éppen ezért fontos néhány szót ejteni az egyének és a szervezetek alkotta hálózatokról, egyúttal szélesebbre tárni a társtudományokat beengedő lehetőségeket.

Az emberi kapcsolatok elemzését árnyalja, hogy nemcsak erősségük, hanem minőségük is nagyon különböző lehet. Egy adott személy egyszerre több humán hálózatnak is tagja lehet, és ezzel a híd vagy **csomópont szereppel** olyan személyek kapcsolódását tudja biztosítani, akik egyébként nem állnak

közvetlen ismeretségben. Az informális hálózatok a **biztonság** és a **védettség** mellett a **tudástőke** gyarapítását is biztosítják a résztvevő egyének számára.

A munka világában, a konkrét tudástartalmak birtoklásával szemben egyre nagyobb szerepe van az úgynevezett **kapcsolati tőkének.** A szakmai hálózatok pont ez utóbbi kapcsán fontosak. Az **egyenrangú** partnerek kölcsönös együttműködése növeli a források felhasználásának és a szervezeti működésnek a hatékonyságát, elősegíti az innovációt.

A hálózatokat négy alapvető tulajdonság alapján írhatjuk le **[65, 24–26. oldal]**:

1. Skálafüggetlenség: A hálózati tagok többségének kevés a kapcsolata, de egyes tagok sok kapcsolódással rendelkeznek. Ezek a csomópontok biztosítják a hálózat távoli pontjai közti kapcsolódást. A skálafüggetlenség azt jelenti, hogy a hálózat növekedésével a hálózat alapvető jellege nem változik. Ilyenek például a szociális hálók.
2. Kisvilágság: Bármilyen nagyságú hálózat két pontja között átlagosan hat lépés által kapcsolatot tudunk létesíteni.
3. Egymásba ágyazottság: Az egyes hálózatokon belül kisebb hálózatok különíthetők el, illetve az egyes hálózatok nagyobb rendszerek részét képezik.
4. Gyenge kapcsolatok: A komplex rendszerek létrejöttét az erős kapcsolatok biztosítják. Azonban a hálózatok komplexitását és egyúttal stabilitását mégis az úgynevezett gyenge kapcsolatok biztosítják.

A tanulás magában foglalja az információk megszerzését, azok felhasználását és továbbadását, valamint a folyamatos nyitottság és változás képességét. Az egyébként kevésbé rugalmas hazai oktatási keretek között is egyre inkább megjelennek az információk gyors cseréjét lehetővé tevő

eszközök, s ezek használatában az új generáció képviselői sokkal magabiztosabbak. A környezet-tel történő kapcsolattartás átalakulása és a hiteles tudásátadás részét képező internet-használat elterjedése egyaránt szükségessé teszi az iskolák nemcsak fizikai, hanem informatikai fejlesztését is. Az említett változások együtt járnak a tanulás-módszertan váltoásaival, és az egyre inkább kompetenciaalapú oktatás bevezetésével is. A közösségi tevékenységgé váló tanulásban már nemcsak a pedagógusok, hanem a szülők és a környezet egyéb szereplői is részt vállalnak. A különböző tematikus fejlesztések széles körű implementálása elképzelhetetlen hálózati együttműködés nélkül.

A kihívások egyre inkább szükségessé teszik az újabb tanuláselméletek főbb tartalmainak beemelését. A kompetenciaalapú oktatás olyan új módszertani elemek beemelésével is együtt járt, mint a differenciált feladatkiosztás, a tanulócsoportok létrehozása, és a projektszerű tanulás. Az úgynevezett projektszerű tanulás során a tanulók évfolyam- vagy akár intézményi szinten működnek együtt egymással, de előfordulhat a különböző intézmények közötti tudásmegosztás is, ami azt mutatja, hogy a hálózatoknak nemcsak magában a tanulási folyamatban van kiemelt szerepük, hanem általuk a kreatív, újító ötletek átütőerejűvé válhatnak.

Ezen a területen tehát éppen olyan fontos paradigmaváltás zajlik, mint az oktatási folyamatok terén. A szakmai csoportokban a pedagógusok a folyamatos önképzés által tudatosabbak lehetnek nemcsak a diákok tanításában, hanem a saját szakmai fejlődésük koordinálásában is. Egy évekig tartó angliai vizsgálat egyértelműen bizonyította, hogy **a tanuló szakmai közösségként** működő iskolákban a szervezeti fejlődés és a tanulók eredményessége egyaránt hatékonyabban megvalósítható. A vizsgálat alapján meghatározásra kerültek a tanuló szervezetek alapvető jellemzői, amelyeknek egyidejűleg jelen kell lenniük a cél megvalósulásához.

Ezek a következők [65, 19. oldal]: közös értékek és jövőkép; közös felelősség a gyerekek tanulásaért; tanulásközpontú együttműködés; egyéni és közös szakmai tanulás; reflektív szakmai kutatómunka; nyitottság, ami a hálózat és a partnerkapcsolatok folyamatos bővítésében is tetten érhető; befogadó attitűd; tisztelet és támogatás.

A tanulás formális kereteken kívüli tereit érintően számos olyan nemzetközi kutatás áll rendelkezésünkre, amelyek során a gyerekek játszótéri szokásait, a játékaik jellemzőit, valamint a szünetek társas jelentőségét vizsgálták. Blatchford és munkatársai több olyan vizsgálatot vezettek le, amelyek fő kérdése az volt, hogy az iskolai – főként a szünetekben, az iskolaudvaron zajló – játékok hogyan hatnak az iskolai beilleszkedésre, vagy általánosabban véve a társas beilleszkedésre [66]. A kérdőíves és interjú módszereket egyaránt alkalmazó módszertan egyik hipotézise, hogy a gyerekek nemi szerepei kortárs csoportokban bontakoznak ki, olyan helyzetekben, amelyeket éppen a szünetek, iskolai játszóterek nyújtanak. A kutatók azt feltételezték, hogy a kortársakkal való játék fontos fejlődési forrást nyújt a gyerekeknek, és a játékra való képesség látható összefüggésbe hozható a társas beilleszkedéssel. A tanulmány eredményei által vált láthatóvá az is, hogy újonnan alakuló, vagy új társas közegben először alapozó, vagy egyszerűbb játékok jelennek meg, amelyekben a szabályok egyszerűek és tiszták. A közösség összecsiszolódásával növekszik a komplexitás iránti igény, amely a szabályok rendszerében is megmutatkozik. A fejlődés tehát a biztonság kialakulása után valósítható meg. A komplexitás törvényszerűen hozza magával a konfliktusokat, amelyeket csupán egy összecsiszolódott és bizalmon alapuló közegben lehet jól megoldani.

Blatchford és kollégáinak hipotézise végül csak az amerikai gyerekeket vizsgáló mintán igazolódott be. Az angliai iskolák felméréseiben a játék ké-

pessége és a beilleszkedés között nem volt szignifikáns együtt járás. Ez az eredmény azonban jól magyarázható a két vizsgált csoport kultúrájának és az iskolai keretek különbségeivel.

Vajon mi történik a gyerekekkel akkor, amikor nem órán vannak, amikor kortársaikkal játszanak, s amikor a felnőttek kontrollja nem érvényesül? Ha elfogadjuk a fent vázolt kutatás szemléletét, miszerint az iskolai szünetekben a gyerekek egymás között eltöltött ideje meghatározó a szocializáció és a társas készségek fejlődése szempontjából, akkor a tanórán kívüli helyzetekre az eddigieknél több időt kell fordítani. Elsősorban azért, mert eszközökkel és módszerekkel tudjuk megsegíteni a gyerekek társas kapcsolatainak fejlődését, másodsorban pedig azért, mert a játék mediálja, támogatja a szociális kapcsolódást és az elkötelezettséget az iskola felé. Ez pedig, a hátrányos helyzetű, vagy problémásnak bélyegzett gyerekek esetében kifejezetten kiaknázandó terület [67].

Ahogyan a hálózat releváns elemein és az elemzett tanulmányokon keresztül látható, akad néhány olyan forrás, amely az iskolát egy, a megszokottaktól eltérő perspektívából vizsgálja, illetve amely arra vezet bennünket, hogy **a tanulás nem csupán a hagyományos módokon és keretek között képzelhető el.** A tanórai kereteken kívüli és az intézmények „feletti” hálózati módon megvalósuló tudásátadás, tudásmegosztás és tudásgenerálás olyan területei az oktatásnak és a nevelésnek, amelyekre a jövőben egyre fontosabb lesz odafigyelni.

3.3.6. Az innováció vetületei

A fenti alfejezetekben szó esett a változásról, a pedagógia és a kapcsolódó társtudományok elemeiről és a tanítás-tanulás új színtereiről is. Ha elfogadjuk azt, hogy a változás egyfajta megújulásnak tekinthető, akkor érdemes megvizsgálni azt is, hogy mi rejlik a manapság oly sokat hangoztatott innováció mögött.

A tudás-intenzív üzleti szolgáltatások (Knowledge-Intensive Business Services – KIBS) fontos szerepet játszanak az innovációra épülő rendszerek kialakításában [68]. Szerepük annyira megnövekedett, hogy sok helyen külön ágazatként beszélnek róluk. A Lisszaboni Stratégia a növekedés legfőbb alappilléreként a tudást, ezen belül a K+F tevékenységeket, a ráépülő innovációkat és az oktatást említi. Azonban magának az innovációs folyamatnak többféle értelmezése létezik. Míg gyakran az innováció két végpontjára, a K+F befektetésekre és a végeredményként megjelenő új tartalomra irányul a legfőbb figyelem, az innovációt értelmező új irányzatok már elsősorban magára az **innovációs folyamatra** helyezik a hangsúlyt. Mivel az innovációban kiemelt szerepe van a tudás áramlását biztosító interakcióknak, ezért a tudás-intenzív üzleti szolgáltatások egyértelmű támogatói az innovációs folyamatok tényleges megvalósulásának.

A lisszaboni innovációs stratégia célja a versenyképesség növelése mellett a munkahelyek számának növelése is. Az innováció folyamata által az ötletből valamilyen új termék, szolgáltatás, szervezeti működés, marketing vagy kapcsolattartási stratégia válik – úgy fogalmazhatunk, hogy az ötlet üzletileg és gazdaságilag is hasznosul. **Azonban az innováció során megvalósuló tanulási folyamat önmagában is fontos előnyökkel jár,** hiszen az adott területre, vállalatra, intézményre speciálisan jellemző tudás gyarapodása által, újabb innovációk jövőbeni megvalósulásának lehetőségét rejti magában.

Az innovációs folyamat megértéséhez fontos megemlítenünk az evolucionista közgazdaságtannak és az innovációs rendszerek elméletének néhány alapvetését [68, 157. oldal]:

- Az innováció olyan bizonytalan kimenetelű folyamat, amelyben az előzetes ismeretek és cselekvési minták kiemelt szerepet játszanak.
- Az innováció egy nem lineáris, visszacsatolásokra épülő folyamatot jelent. Ebben a

cirkuláris folyamatban bármely ponton létrejöhet az innováció.

- Az innováció komplex folyamatok eredménye, amelyben a megvalósító, sokszor más szervezetek erőforrásainak bevonására kényszerül, s a kialakuló rendszerekben csak megfelelő interakció útján valósítható meg az új tudás fejlesztése.
- Az innováció megvalósulását a regionális környezet jellemzői, valamint a folyamatban résztvevő intézmények elhelyezkedése alapvetően befolyásolják.

Az innováció és a hálózati működés kapcsolatát az OECD „Az innováció hálózatai” elnevezésű programjának keretében közelítették egymáshoz [69]. Ennek keretében egy olyan szakmai útmutatást biztosító szempontsort dolgoztak ki, amely segít az innovatív működést eredményesen közvetítő hálózat beazonosításában. Ahhoz, hogy egy hálózat innovációs potenciálja folyamatosan növekedjen, az alábbi szempontokat kell figyelembe venni:

- A hálózatban a **szereplők** (pedagógus, szülő, gyermek) legalább olyan fontosak, mint maga a tartalom (tudás, információ, ...).
- A hálózat résztvevői közötti kommunikáció csakis közvetlen kapcsolat útján történhet meg. A hálózati működés alapeleme az **interakció**.
- A hálózatok fenntartása, működtetése és irányí-

tása a hálózat feladata (**megosztott vezetés**).

- A hálózat tagjai egy közös szándék, **küldetés** megvalósításáért dolgoznak együtt.
- A hálózat szereplői maguk is **aktívan** részt vesznek a küldetés elérésében.
- A hálózatok rugalmas, **folyton változó** szerkezetű konstrukciók, amelyeknek életciklusuk van.
- A kapcsolatokat megkönnyítik az elektronikus eszközök, de a hálózatokban a lényeg az ember, a **közös nyelv**, valamint a **bizalom**.
- A változékonyság és a küldetés kapcsán a hosszú távon működő hálózatok sajátja a **megújulási képesség**.

A fenti fejezetek és alfejezetek szándéka az volt, hogy megjelenítsük azokat a pedagógiai és társadalomtudományi tartalmakat, amelyek egyfelől kapcsolódnak, vagy közelítenek az oktatás megújulásának folyamataihoz, másfelől olyan tudományos és praktikus muníciót biztosítanak koncepciónk számára, amelyek segítségével az elméleti alapvetések oldaláról el tudunk mozdulni a gyakorlati javaslatok felé.

A programszintű, gyakorlati megoldásokhoz szükségét éreztük egy olyan vizsgálatnak, amely nem csupán a szakma, a szabályozás, vagy a tudomány szemszögéből fogalmazza meg az észrevételeit, hanem olyan szempontokat is beemel, amelyeket maguk a rendszer résztvevői formálnak meg és nyilvánítanak ki.

04

Értékek az iskolában



Koncepcióink céljait nem tudnánk kellő pontossággal meghatározni az iskolák hétköznapi működésében szerepet játszó motívumok megismerése nélkül. Ahhoz, hogy a koncepcióból megszülető program a lehető legjobban illeszkedjen az iskolák világához, hogy valódi válaszokat tudjon adni az iskolákban felbukkanó kérdésekre, olyan felmérésre volt szükség, amelynek középpontjában az iskola szereplőinek értékei, preferenciái, normái, interakciói, összességében: az iskola kultúrája áll.

Az iskolai kultúra²⁷ régóta több hazai és nemzetközi kutatás tárgya. Magyarországon az iskolai szervezetkutatás az 1970-es évek végén kezdődött el, amikor az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjának tagjai, Kozma Tamás és munkatársai, valamint Halász Gábor elkezdték felrajzolni az iskola szervezetének, kultúrájának, mint vizsgálati keretrendszernek a körvonalait [70 és 71]. Halász Gábor 1980-as tanulmánya, *Az iskolai szervezet elemzése* [72] konkrét, kézzelfogható és országosan reprezentatív eredményeket tár elénk. Az első hazai iskolai szervezetkutatás olyan dimenziókat, faktorokat fektetett le az iskolák működésének szervezeti vonatkozásában, amelyek egyben a hazai iskolai szervezetkutatások irányait is meghatározták. Az azóta keletkezett kutatások és tanulmányok szinte mindegyike a Halász által feltárt eredményekből táplálkozik [73; 74; 75 és 76].

A legfrissebb – 2010-ben megjelent – *Jelentés a magyar közoktatásról* című kötet tartalmaz ugyan egy közel 20 oldalas fejezetet *Az iskolák belső világa* címmel, ám az iskolai kultúrát a leírás sokkal inkább strukturális szempontból közelíti meg és kevésbé az értékek oldaláról. A *Jelentés...* e részéből, valamint a korábban említett tanulmányok tartalmaiból talán kiolvasható

egyfajta bizonytalanság abban a tekintetben, hogy miként helyezhető el az iskolai kultúra jelentésvilága az oktatáspolitikai eszköztárai közé, mellé. A kultúrakutatások nehézsége talán éppen abban rejlik, amit az említett fejezet szerzői fogalmaznak meg: „Az iskolák belső világáról szóló fejezet sajátossága, hogy leírásai szükségszerűen csak az intézmények egy-egy csoportjára vonatkozhatnak. Jelen kötetben talán sehol sem kellett fokozottabban figyelembe venni az intézményrendszer sokféleségének következményeit, amelyek korlátozzák a leírtak általánosíthatóságát.” [77, 273. oldal]

Az iskolai kultúrák kutatása tehát, közvetlenül nem alkalmas arra, hogy szakmapolitikai vagy szabályozási, irányítási szempontból forrásokra találjunk benne. Arra viszont kitűnően megfelel, hogy azokat a rejtett összefüggéseket, amelyek az iskolák életét irányítják, mozgatják, láthatóvá tegyünk. Ha belépünk egy iskolába, nemcsak a tárgyak és a berendezés látványa érint meg bennünket, hanem az iskola láthatatlan légköre is. Rögtön lesz egy érzésünk, ami első benyomásként elraktározódik bennünk. Ez az érzés annak a kultúrának az esszenciája, amelyet az iskola, a benne dolgozó, tanuló, létező emberek révén a magáénak tudhat. Az iskola kultúrájának megismerését azért tartjuk nagyon fontosnak tovább kutatni, mérni, figyelni, s a program későbbi szakaszaiban gondozni és értékelni, mert minden iskolai szereplőnek benne van a maga értéke és ezzel együtt a kultúrának minden iskolai szereplőre (és az iskola környezetére is) nagy hatása van. Az iskolai kultúra ezen felül olyan jelenségeknek a kerete, mint a csoportmunka, a közösségi lét, a mentalizálás, az önkéntesség, a felelősségvállalás...

Bár kutatásunkban többféle módszert terveztünk alkalmazni az iskolák értékeinek vizsgálatára, végül három kutatási eszközt láttunk célravezetőnek: értékalapú kérdőívek, igazgatói interjúk és

²⁷ Különböző kutatásokban és tanulmányokban az iskolai kultúrát gyakran iskolai klímának nevezik.

nem résztvevő megfigyelésen alapuló terepkutatás. Az eredményeket tekintve úgy látjuk, hogy a három eszköz módszertanilag lefedi az általunk vizsgálni szándékozott területeket.

4.1. A KUTATÁS ELŐKÉSZÍTÉSE

A megkérdezett iskolák kiválasztásának forrása a Köznevelés Információs Rendszerének adatbázisa, annak 2013. március 26-i állapota, amely hozzávetőlegesen 3500 oktatási intézményt tartalmazott. Mintavételünk célja 100 iskola kiválasztása volt, amelyekben megfelelően oszlanak el az általunk meghatározott rétegképző ismérvek, melyek az iskolák régiónkénti, településtípusonkénti, valamint a fenntartó-típusonkénti eloszlásai voltak.²⁸ Így biztosítottuk, hogy a mintánkba a populációs arányoknak pontosan megfelelő számú intézményt válasszunk ki régió, településtípus és fenntartó szerint és azt, hogy a mintában megfelelő eloszlással szerepeljenek a hátrányos helyzetű, a leghátrányosabb helyzetű, és a komplex programmal segítő leghátrányosabb helyzetű térségekben található iskolák.

A mintavétel műveleteivel párhuzamosan kezdtük el felépíteni azt a kérdőívstruktúrát, amely az iskolai értékek mérésére szolgál. Kérdőívünk főként olyan kérdéseket és állításokat tartalmazott, amelyek az iskola, illetve az iskolában dolgozó felnőttek, pedagógusok értékeit mérik, azonosítják. A hazai és nemzetközi kultúrakutatás hasonló célú módszertanait megismerve úgy láttuk, hogy kiindulópontként Geert és Gert Jan Hofstede kultúradimenziói lehetnek megfelelőek számunkra. A szerzők által kidolgozott, az országok kultúráját leíró dimenziórendszerben több olyan elemet fedeztünk fel, amelyek szorosan kapcsolódtak előzetes kutatási terveinkhez.

Hofstede kultúraelmélete [78] az alábbi összetevőkből áll: **hatalmi távköz, individualizmus – kollektívizmus, hosszú távú és rövid távú orientáció,**

maszkulinitás – femininitás, bizonytalanságkezelés. Kutatásunk dimenzióinak kiindulópontja tehát Hofstede 5 dimenziója volt, amihez mi hozzátettünk egy további vizsgálandó témakört, az **integráltságot**. Az integráltság az egyes válaszadók iskolához való kapcsolódását, valamint a kapcsolódásban szerepet játszó értékeket hivatott mérni.

A 6 dimenzióból kiindulva kérdőívünk fejlesztésének első verziója 63 olyan állítást tartalmazott, amelyek a mellettük lévő 1-től 5-ig érő skálák értékeivel hivatottak mérni a válaszadók értékeit. A kérdőívet több szinten teszteltük, amelynek végső mozzanatként útjára indítottunk egy pilot projektet. A pilot célja az volt, hogy a visszaérkező válaszokkal, azok főkomponens-elemzésével szűkítsük, konkretizáljuk az összeérő dimenziókat, állításokat. A kérdőív végleges formáját a demográfiai kérdésekkel és azokkal a feleletválaszoló kérdésekkel nyerte el, amelyek a kultúra speciálisabb, konkrétabb formáira kérdeztek rá, mint például az iskolai ünnepekre (rítusokra), az iskola nyelvére, vagy a szülőkkel való kapcsolatra.

A kutatás tervezésének kezdeti szakaszában fontosnak tartottuk, hogy az iskola minden szereplőjét meg tudjuk kérdezni, hiszen a kultúrának éppúgy fontos szereplői a tanulók, mint a pedagógusok és az iskola egyéb felnőtt munkatársai. Később, a céljaink csiszolásával úgy láttuk jónak, ha ebben a szakaszban kizárólag az iskolákban dolgozó felnőtteket (pedagógusok, technikai munkatársak, adminisztratív munkatársak) kérdezzük meg direkt módon, illetve azt a kultúrát fogjuk vizsgálni az iskolákban, amelyek a felnőttek értékeiből, preferenciáiból adódik össze.

Kutatásunk másik két pillérére, az igazgatói interjúkra és a terepkutatásra egy szűkített minta vonatkozott. Kutatásunk során 14 iskolát kerestünk fel személyesen, ahol az iskola vezetőjével tematikus interjút készítettünk, valamint meghatározott szempontok szerint megfigyeltük az iskola működését (elsősorban a szünetekben történeteket).

²⁸ A fenntartó-típusokra három kategóriát alkalmaztunk: állami-, egyházi-, és alapítványi-, egyesületi-, egyéb fenntartású intézmények.

A 14 iskolát a meglévő százas mintából véletlenszerűen választottuk. A megyénként vett két iskola régióként 6 intézményt adott, amely iskolákból mi magunk választottuk ki a megfelelőt.²⁹

Az interjú tematikájának vezérfonala a vezetői szerep volt, hiszen az iskola kultúrájának elemezéséhez, megismeréséhez elengedhetetlen a szervezet vezetőjének ismerete. A tematika négy nagyobb egységet foglal magában: **az igazgatói szerep kérdéseit, a vezetés és az irányítás sajátosságait, az iskola és környezet kapcsolatait, és a változás témakörét.** E témákat kiegészítve az interjúk mellett megvalósuló terepmunka célja az volt, hogy árnyalja a kérdőívek eredményeiből és az interjúkból szerzett tudást. Az interjúk célja az volt tehát, hogy a kiválasztott iskolákban mélyebb információkat szerezzen az iskoláról, annak kultúrájáról, a vezetési és irányítási kérdésekről,

a környezeti jellemzőiről, valamint a változáshoz való viszonyulásáról. A terepkutatástól ugyanakkor egy másik látószöveget kiválasztva azt vártuk, hogy pontosabb képet kapjunk **az iskolai környezet társas mintázatairól és a fizikai környezetről.**

Megfigyelésünk terei az osztálytermek, a tornaterem, a folyosók, a közlekedők, az udvar, a bejárat, a mosdó és az ebédlő voltak. Ezek azok a terek, amelyekben a gyerekek különféle okkal, céllal a tanórákon kívül (is) megfordulnak. A megfigyelésnek nem képezte célját a tanórák látogatása így az osztálytermeket és a tornatermet csakis szünetekben figyeltük meg akkor, amikor a teremben, a térben nincs tematikus, pedagógus által irányított foglalkozás. Megfigyelési szempontjainkat az alábbi kutatási segédlet mutatja meg.

6. ábra: A terepkutatás megfigyelési szempontjai

A társas viszonyok megfigyelési szempontjai

A GYEREKEK KAPCSOLATAI EGYMÁSSAL KÖZÖTT

- Hogyan jellemezhető a gyerekek egymás közötti kapcsolata (együtt járás, elhelyezkedés, érintések)?
- Milyen formában vannak együtt a gyerekek (csoport, páros, stb.)?
- Hogyan jellemezhető a kommunikáció a gyerekek között?
- Milyen jellemző távolságok figyelhetők meg a gyerekek között?

A GYEREKEK KAPCSOLATAI A FELNŐTTEKKEL

- Hogyan jellemezhető a gyerekek és a felnőttek kapcsolata (együtt járás, elhelyezkedés, érintések)?
- Milyen formában vannak együtt a gyerekek a felnőttekkel (csoport, páros, stb.)?
- Hogyan jellemezhető a kommunikáció a gyerekek és a felnőttek között?
- Milyen jellemző távolságok figyelhetők meg a gyerekek és a felnőttek között?

A GYEREKEK KAPCSOLATAI A TÉRREL

- Hogyan jellemezhető a gyerekek és a tér kapcsolata?
- Hogyan jellemezhető az interakció a gyerekek és a tér elemei között?
- Milyen jellemző távolságok figyelhetők meg a gyerekek és a tér (bizonyos terek) között?

A fizikai jellemzők megfigyelési szempontjai

HANGOK, HANGERŐ, ZAJ

- Hogyan írhatóak le a hangok az iskolában?
- Honnan érkeznek és milyen erősek a hangok, zajok?
- Milyen leírható tartalmakat, üzeneteket hordoznak a hangok, zajok?

SZAGOK

- Van-e olyan illat, szag egy-egy térben, amely jellemző, jellegzetes?
- Össze tudjuk-e kapcsolni a szagokat, illatokat más megfigyelésekkel?

FÉNY ÉS SZÍNEK

- Hogyan írhatóak le a terek fényviszonyai?
- Összekapcsolhatóak-e a fények jelentései más megfigyelésekkel?
- Mit látunk az ablakokon át?
- Milyen színnel írható le egy-egy tér?
- Milyen üzeneteket hordoznak a színek?

BERENDEZÉS

- Miként írható le egy-egy tér berendezése?
- Mennyire zárt vagy nyitott a berendezések jellege?
- Milyen megragadható üzenetei vannak a berendezési tárgyaknak?

A TÉR JELLEGE

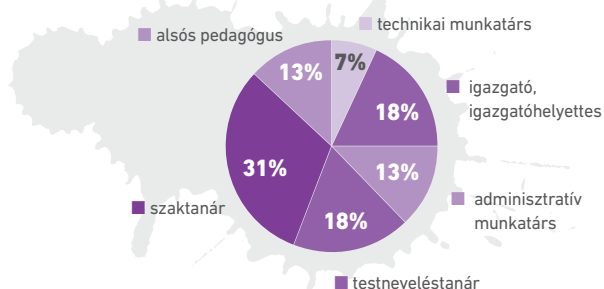
- Módosíthatóak-e a térnek bizonyos elemei?
- Mennyire határozhatja meg a tér a benne végezhető tevékenységeket?
- Mennyire vannak kijelölt – informális vagy formális – útvonalak?
- Vannak-e üres terek, s ha igen, milyen jellemzőik vannak?
- Vannak-e az iskolában „rejtett zónák”?
- Van-e olyan tér, amely elvonulásra, elköltöztetésre alkalmas?

²⁹ A kiválasztás végső szakaszában a véletlenszerűség némiképp forszált, ám a kutatás biztonsága (az iskolák megközelíthetősége) szempontjából meg kellett hoznunk ezt a kompromisszumot. Így is akadtak olyan iskolák – főként a Közép-Magyarországi régióban –, ahol az iskolavezetés eleve elutasító volt. Hasonló esetben a régióként 6 kiválasztott iskola közül tudtunk újat választani.

4.2. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

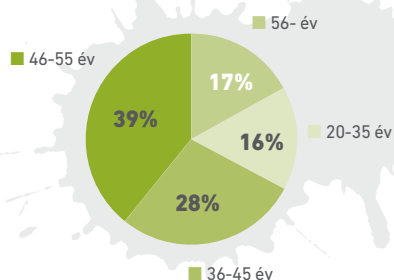
Ahhoz, hogy lássuk a kutatásunkban részt vevő iskolák, válaszadók alapvető demográfiai jellemzőit, valamint az iskolák főbb ismérveit a következő néhány diagramot érdemes szemügyre venni. Legelőször nézzük, miként oszlanak el a válaszadók az iskolákban betöltött szerepük szerint.

7. ábra: A válaszadók szerepei az iskolákban



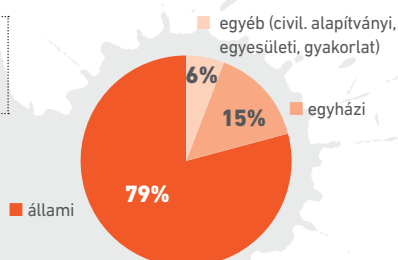
Érdekes a válaszadók életkor szerinti eloszlását is megvizsgálni. Az alábbi diagramon látható, hogy a megkérdezettek több mint fele a 46 éven felüli és csak nagyon kevés, 16%-uk tartozott a 20–35 éves korosztályba.

8. ábra: A válaszadók életkor szerinti eloszlása



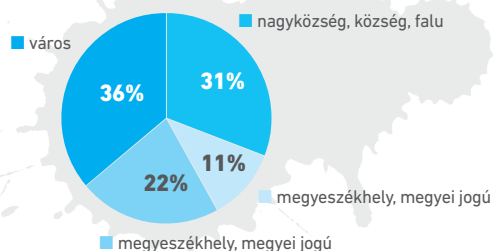
Ha a megkeresett iskolák összetételére is ránéznünk, azt látjuk, hogy a mintába javarészt állami iskolák kerültek, ami persze az alapsokaság jellemzőit tekintve nem meglepő.

9. ábra: A vizsgált iskolák fenntartó szerinti eloszlása



Az iskoláknak helyt adó települések típusát is megvizsgálva már egyenletesebb az eloszlás: látható, hogy a mintában egyenletesen képviseltetik magukat a városok és a falvak is.

10. ábra: A vizsgált iskolák településtípus szerinti eloszlása



A következő pontokban a megkérdezett személyek válaszainak összegzésére és elemzésére kerül sor. A használt statisztikai és tartalomelemzési módszertanokat kutatásunk alapvető kérdése, célja szerint válogattuk, illetve próbáltuk meg értelmezni. **A legfőbb célunk az volt, hogy megtaláljuk azokat a lehetséges módozatokat, amelyekkel az iskolák kultúráját akár a vizsgált sokaságra értelmezve (reprezentatív módon), akár egy-egy intézmény sajátosságára mérni, értelmezni tudjuk.** Elsősorban nem az eszköz megtalálása motivált bennünket, hanem az, hogy az eredményeinket a gyakorlatban – a koncepció és program keretein belül is – hasznosítani tudjuk. A munka előrehaladtával erősödött meg bennünk az az igény, hogy egy olyan mérőeszköz kifejlesztésén is dolgozzunk, amely képes megjeleníteni és összehasonlíthatóvá tenni az iskolák belső működésének jellegzetességeit is.

4.2.1. A főkomponens-elemzés eredményei

A kutatás értelmezését a kérdőívek állításainak eredményeivel kezdtük. A kérdőívek értéktartalmú állításaira adott skála-értékek alapján az 597 válasz eredményeit főkomponens-elemzésnek vettük alá.

A visszaérkezett kérdőívek válaszainak főkomponens-elemzése az alábbi faktorokat különítette el:

1. **Jelenlét:** Ha a *jelenlét* faktor értéke magas, az azt jelenti, hogy a válaszadók az iskolában a helyükön érzik magukat, a kreativitásuk érvényesülni tud a munka során, az iskolai környezet ösztönzően hat rájuk és készek arra, hogy felelősséget vállaljanak a lemaradó gyerekek hátrányainak csökkentéséért. Jellemzően együtt haladnak ugyanakkor a körülöttük zajló folyamatokkal. Ha a Jelenlét faktor értéke alacsony, akkor a biztonságérzet, az elégedettség és körülöttünk zajló folyamatokkal való együttthaladás, valamint a kreativitás és a kölcsönös szakmai kapcsolatok kialakulása nehézségekbe ütközik; a válaszadóknak nehezebb felelősséget vállalniuk a lemaradó gyerekekkel való munkáért.

A faktort alkotó kijelentések: A mostani munkahelyemen képzelem el a jövőmet, Szívesen költöznék el egy másik településre, A munkahelyi környezetem ösztönzően hat rám, Az iskolában a helyemen érzem magamat, Az iskolában a véleményem számításba van véve, Sok mindent máshogyan csinálnék az iskolai munkámban, ha tehetném, Fontosnak tartom a lemaradó gyerekek hátrányainak csökkentését

2. **Hatalomhoz való viszony:** Ha a faktor értéke magas, akkor a válaszadók számára a hatalomnak és a tiszteletnek fontos szerepe van. Ebben az esetben a hierarchia, vagyis a szervezet felépítménye támaszt és biztonságot nyújt. A szervezeten belüli kapcsolatok függenek a tisztelet és a hatalom dimenzióitól. Ha a faktor értéke alacsony, akkor a hatalomnak és a tiszteletnek nincs meghatározó szerepe az iskolai működésben, illetve a két érték nem képezi alapját a biztonságos iskolai működésnek. A szervezet hierarchiája nem jelenti a belső kapcsolódások alapját, a résztvevők érzelmileg függetlenek tudnak maradni tőle.

A faktort alkotó kijelentések: A tanár-diák kapcsolatban az első helyen a tanár tisztelete kell, hogy álljon, Az engedelmség fontosabb, mint az egyenjogúság, Nagyon fel szokott bosszantani a tiszteletlenség, Ha tanácsra van szükségem, akkor inkább a felettesemhez fordulok, mint a kollégáimhoz

3. **Nyitottság:** Ha a *nyitottság* faktor magas értéket kap, akkor a válaszadók jellemzően nyitottak és érzékenyek a környezetükre és a szervezet szereplőire. Kapcsolataik támogatóak, és produktívak, szervezeti erőforrásként is értelmezhetők. Ha a faktor alacsony értékű, akkor a nyitottság és az érzékeny figyelem kevésbé jellemző a válaszadók csoportjára. A kapcsolatokban a zártság és a távolság jellemző, az interakciók nem tudnak erőforrásként megjelenni.

A faktort alkotó kijelentések: Észreveszem, ha egy tanuló kilóg a többiek közül, Szeretnék új dolgokat, módszereket tanulni, A diákok gyakran kezdeményeznek beszélgetést velem, Ha elbizonytalanodom egy szakmai kérdésben, akkor tudok kihez fordulni segítségért, A konfliktus az élet része, a megoldásuk rengeteg haszonnal jár, A megérzéseimet megoszthatom másokkal

4. **Óvatosság:** Az *óvatosság* faktora akkor erős, ha a válaszadók az iskolai működésben, előnyben részesítik a konszenzuseresést. A belső viszonyokat illetően elfogadók az újonnan érkezőkkel, illetve a csoporton kívüliekkel szemben már kevésbé. Az *óvatossággal* jellemezhető csoport számára fontos, hogy a különféle helyzetekben jól járjon, és ne engedje, hogy bármi meg-, illetve összezavarja a tagok belső életét. Az *óvatosság* akkor kap alacsony értéket, ha a válaszadók jellemzően készek a konfliktusok felvállalására. A határ, amely a belső és a külső világ között van, nem olyan éles és erős, a válaszadók nem tartják

szükségesnek a csoport védelmét. A válaszadók állnak a másság hozta kihívások elé.

A faktort alkotó kijelentések: Úgy tapasztalom, hogy nálunk a konszenzus megerősíti a társas kapcsolatokat, Nálunk, ha valaki más, mint a többiek, azzal színesíti a csapatot, A problémák megoldásában a konszenzus a legfontosabb, Az újonnan belépőknek el kell fogadniuk a csapat értékeit

5. **Céltudatosság:** A céltudatosság faktora akkor magas, ha a válaszadók a céljaikat illetően magabiztosak, a megvalósításhoz megnevezhető eszközökkel rendelkeznek, és a célok illeszkednek az iskola folyamataihoz. A faktort erősíti a csoport váratlan helyzetekhez való alkalmazkodó készsége. A faktor akkor alacsony értékű, ha a válaszadókra sem a célok megfogalmazása, sem a megvalósítás eszközeinek megléte, sem az iskolai folyamatokhoz való kapcsolódása nem jellemző, ugyanakkor a váratlan helyzetekhez nehezen tudnak alkalmazkodni.

A faktort alkotó kijelentések: Van személyes stratégiám a céljaim elérése érdekében, A munkám elvégzéséhez biztos alapokon álló, kidolgozott módszereim vannak, Aktív alakítója vagyok az iskolai működésnek, Fontos számomra, hogy alkalmazkodni tudjak a váratlan helyzetekhez

6. **Feszültségtűrés:** A *feszültségtűrés* faktora akkor tud magas értékű lenni, ha az iskolában történő elszigetelődés vagy a konfliktusok okozta feszültség, szorongás elviselése nehézségeket okoz a válaszadók számára. A faktor akkor kap alacsony értéket, ha a feszültségek és a szorongások elviseléséhez, megoldásához a válaszadóknak jellemzően megvannak a megfelelő erőforrásaik.

A faktort alkotó kijelentések: Nehezen élem

meg, ha a véleményemmel az iskolában egyedül maradok, Nehezen teszem túl magam a konfliktusokon

7. **Elfogadottság:** Az *elfogadottság* faktora akkor magas értékű, ha a válaszadók a határozottság és a sikeresség, a láthatóan eredményes működés mentén érzik magukat inkább a csoport részének. A faktor alacsony értéket kap, ha a válaszadók számára a teljes igényű jelenlét nem szükséges sem a határozottság, sem az, hogy látható, megjeleníthető sikereket tudjanak felmutatni.

A faktort alkotó kijelentések: Ha nem vagyok határozott, akkor a véleményem elvész, Siker nélkül nem érzem, hogy a munkámnak értéke lenne

8. **Lendület:** A *lendület* faktora akkor magas, ha a válaszadók az esetleges bizonytalanság ellenére is motiváltak a továbblépésre, ha inspirációt keresnek és értékelik az újdonságokat. A faktor akkor alacsony, ha az új dolgok irányába történő elmozdulás nehézkes, illetve a motiváció a továbblépésre alacsony; és alacsony szintű a környezet befogadása.

A faktort alkotó kijelentések: Belekezek olyan dolgokba is, melyekhez kevésbé értek, Sok az újító ötlet körülöttem

9. **Következetesség:** Ebben a faktorban a becsületesség értékét és a képessé tevést következetességgént értelmeztük.

A faktort alkotó kijelentések: A becsületes ember mindig kimondja azt, amit gondol, Az oktatás célja, hogy megtanítsuk a gyerekeket arra, hogyan kell tanulni

10. **Jelenorientáció:** A *jelenorientáció* faktora akkor magas, ha az aktuális helyzetben érezhető prioritások az iskolai működés szempontjából kénytelenek előnyt élvezni az eddigi szokásokkal szemben. A faktor akkor ala-

acsony, ha az iskola aktuális helyzetének prioritásai nem írják felül a bevett szokásokat.

A faktort alkotó kijelentések: Az iskola aktuális helyzetét jobban figyelembe kell venni, mint a bevett szokásokat

11. A fennálló állapot megtartásának igénye:

A faktor értéke akkor magas, ha a válaszadók a meglévő állapot, vagy szemlélet megőrzésének céljával szűkítik a változás csatornáit, abban a reményben, hogy a lehető legjobb lépést teszik. A faktor értéke alacsony, ha a válaszadók az állandósággal szemben inkább a változást és a rugalmasságot részesítik előnyben, ezért készek aktivizálni magukat, bízva abban, hogy a jelen állapothoz képest valami jobb fog következni.

A faktort alkotó kijelentések: A tanulók közötti egyenlőtlenség az iskolai élet velejárója, Egy tanuló jobb jegyet kap, azt csakis az egyéni felkészültségének köszönheti, Magabiztosabb vagyok akkor, ha hozzám hasonló emberekkel dolgozom együtt

12. Differenciálás: A faktor értéke magas, ha a válaszadók jellemzően külön tudják választani, elkülönülten tudják kezelni az érzelmi szinten összekapcsolódó tartalmakat. A faktor értéke alacsony, ha a válaszadók az érzelmi és a tudatos tartalmakat nem tudják külön kezelni.

A faktort alkotó kijelentések: A munkahelyi és a magánéleti konfliktusaimnak nincs közük egymáshoz

A 12 faktor tartalma néhány helyütt hasonlít ugyan a kezdeti, Hofstede által megalkotott dimenziókhoz, **a válaszokból mégis egy teljesen egyedi rendszer alakult ki.** A fenti faktorok azokat a dimenziókat jelzik tehát, amelyek az egyéni válaszok nyomán meghatározott és csoportosított állítások tartalma mentén lettek megfogalmazva. Míg a fenti definí-

ciók kialakulásának alapja az egyéni válaszok, az iskolákban dolgozó pedagógusok és más szakemberek egyéni értékei, érdemesnek találtuk a válaszokat iskolánként is összesíteni és az iskolákra aggregált adatokkal is elvégezni a faktoranalízist.

Egy szervezet kultúrája – mint tudjuk – nem egyenlő a benne lévő egyének értékeinek „összegével”, hanem jóval több annál. Ha az összeg feletti tartalmak nem is, de az egyéni és az aggregált értékek alapján képzett faktorok közötti különbség mégis jelez valamit.³⁰ Az egyéni válaszok és az iskolánként össze-sített értékek alapján elvégzett faktoranalízis mutat ugyan különbségeket, ám hamar láthatóvá vált, hogy az első három magyarázó faktor ugyanaz maradt – még ha egy-egy állítás pozíciója változott is.

4.2.2. A faktorok eredményeinek értelmezése

A faktoreredményekből az láttuk, hogy a különbségek ellenére, több faktor stabilan tartja magát, ami azt jelenti, hogy az egyéni és a szervezeti szintű értékek nagyjából azonos kultúradimenzióra utalnak. A *jelenlét* faktor mindkét faktoranalízis eredményében az első számú dimenzió. Az egyéni értékek alapján, harmadik helyen lévő faktor, a *nyitottság* összetétele annyiban változott, hogy az állítások átrendeződése mentén a faktor inkább az Innováció felé fordult el (a „Sok az újító ötlet körülöttem” állítás belépése a faktorba) és már kevésbé szól az érzékenységről. Valamint, a faktor a második legtöbbet magyarázó faktorrá lépett elő.

A *hatalomhoz való viszony* faktora az intézményenként összesített értékek faktorai között egy pozícióval hátrébb került (tulajdonképpen helyet cserélt a *nyitottság* faktorával). A faktor alakulásának érdekessége, hogy ide került a „Szívesen költöznék el egy másik településre”³¹ állítás, amelynek azonban egy majdnem hasonló értékű, de negatív faktorér-

³⁰ A faktorok definícióinak az aggregált értékeket figyelembe véve változniuk kellett volna, ám mivel az első három faktor állításai csak csekély mértékben módosultak, a definíciók újrafogalmazásától a céljainkat szem előtt tartva most eltekinthetünk.

³¹ Ezt a kérdőív egyik skálájaként megfogalmazott állítást Sugata Mitra Hole in The Wall projektje kapcsán tartott előadása ihlette [79].

téssel van kapcsolódása az első faktorhoz, a *jelenléthez* is. Ez a viszony szintén a faktorok stabilitását mutatja, valamint az összesített, tehát iskolai kultúránként aggregált adatok szintjén azt is, hogy ahol a hatalmi távolság magasabb, ott érzékelhető egy elvándorlási szándék a pedagógusok részéről.

A negyedik faktorunk (*óvatosság*) eredményeiben azt látjuk, hogy az állítások köre szinte teljesen megváltozott. Ha végighaladunk a faktorhoz tartozó mondatokon, akkor egy nagyon összetett képet tárul elénk, amelynek tartalma érinti az iskolai működés legtöbb szintjét.

Az ötödik összesített adatokból felépülő faktorunk az egyéni értékek *feszültségtűrés* faktorához kapcsolódik, egyetlen további állítással kiegészülve. A magabiztossággal kapcsolatos állítás miatt a *feszültség* tartalma azonban sokkal inkább folyik át a *szorongás* tárgykörébe. Látható az is, hogy az iskolai kultúra szintjét érintő analízisben e faktor magyarázó fontossága helyet cserélt a korábban *céltudatosságnak* elnevezett dimenzióval.

A *céltudatosság* faktor tartalma nem sokat változott, azon kívül, hogy az egyéni szintről az iskolai szint felé mozdult el az állítások által mutatott kép is. Már nem az egyéni célok, stratégiák, módszerek számítanak, hanem inkább az iskolai működés szintjeit érintő mozzanatok, mint például az új belépő, a közösségi alapú konszenzus. A faktor a későbbiekben, akár kiindulópontként is használható az iskolák céljának feltérképezésében.

A tizenkét faktor átalakított eredményei közül a fenti faktorok változásait tartottuk ezen a ponton érdemesnek arra, hogy végiggondoljuk a hasznosíthatóságukat. A hetedikről a tizenkettedik faktorig szintén érdekes formálódásokat láttunk, azok eredményeit viszont gyenge korrelációjuk miatt jelen tanulmány keretei között nem értelmezzük.

A faktorelemzés elsődleges célja az volt, hogy a lehető legtöbb statisztikai úton a kérdőívünkben meghatározzuk azokat a dimenziókat, amelyekkel ma hazánkban az iskolák kultúrája jellemezhető, esetleg mérhető. A kialakult faktorok az egyéni válaszok alapján definíciókat kaptak, majd elvégeztük az iskolai szintű összesített válaszok analízisét is. A fentiekben a két módszertani lépés közötti változásokat, különbségeket és hasonlóságokat elemeztük, a következőkben már a kialakult faktorok tipizálásának, osztályozásának lehetőségeit mutatjuk be.

4.2.3. A kutatásba bevont iskolák lehetséges csoportosítása

Kutatásunk statisztikai eredményeinek magyarázatához, illetve felhasználásához többféle út kínálkozik, céljaik viszont azonosak: megjeleníteni az iskolai szereplők (megkérdezettek) által hordozott értékek iskolai jelentőségű szintjeit és általuk olyan összefüggéseket, vagy meghatározható típusokat találni, amelyek segítik az iskolai értékek és kultúra jobb megértését. Az alábbiakban két olyan metódust mutatunk be, amelyek iskolai szinten meghatározzák az oktatási intézmények lehetséges csoportosítási szempontjait.

Az iskolák csoportosítása a faktoranalízis eredményeire támaszkodva tud megvalósulni. A tipológia abban is segít bennünket, hogy az iskolák típusainak meghatározása és elhelyezkedése mentén láthatóvá váljanak azok az irányok, hogy merre és mely területen folytassuk a további kutatói munkát.

Az alábbiakban táblázatba rendezve látható a faktorokhoz tartozó állítások átlagai mentén képzett iskolai csoportok, azok száma és százaléka az összes vizsgált iskolához képest.

2. táblázat: A faktorokhoz tartozó állítások átlagai alapján képzett csoportok

	JELENLÉT	NYITOTTSÁG	HATALMI TÁVOLSÁG	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
1	1			44	50,6	50,6	50,6
2	1	1		26	29,9	29,9	80,5
3	1		1	2	2,3	2,3	82,8
4		1		4	4,6	4,6	87,4
5	1	1		11	12,6	12,6	100

A fenti módszer szerint nyolc lehetséges típust tudnánk megfogalmazni, ám az eredmények azt mutatják, hogy az iskolák mindössze öt típusba sorolhatók be (nem volt például olyan iskola, amelynél mind a három faktorérték a 4,00–5,00 intervallumba esett volna). A táblázat értelmezéséhez akkor jutunk közelebb, ha végiggondoljuk az egyes típusok tartalmát, megfigyeljük, hogy az adott tartalom mellé hány iskolát tudunk elhelyezni és megvizsgáljuk az adott típusba tartozó iskolák jellemzőit (esetleg a meghatározott típusok iskoláit külön to-

vább elemezzük). Ezek a lépések már a kutatásunk gyakorlatba történő átültetése felé visznek.

Ezt a tipológiát úgy tudjuk árnyalni, ha az adott csoportokba tartozó iskolák jellemzőit tovább vizsgáljuk. Ezen a ponton érdemes azonban kipróbálni egy másik tipológiát is, amelyben szintén az iskolákra aggregált adatokon elvégzett faktoranalízis eredményeként született első három magyarázó faktort vesszük alapul (*jelenlét, nyitottság, hatalomhoz való viszony*). Ennek eredményeit a következő táblázat mutatja meg.

3. táblázat: A magyarázó faktorokból képzett klaszterekhez tartozó állítások átlagai

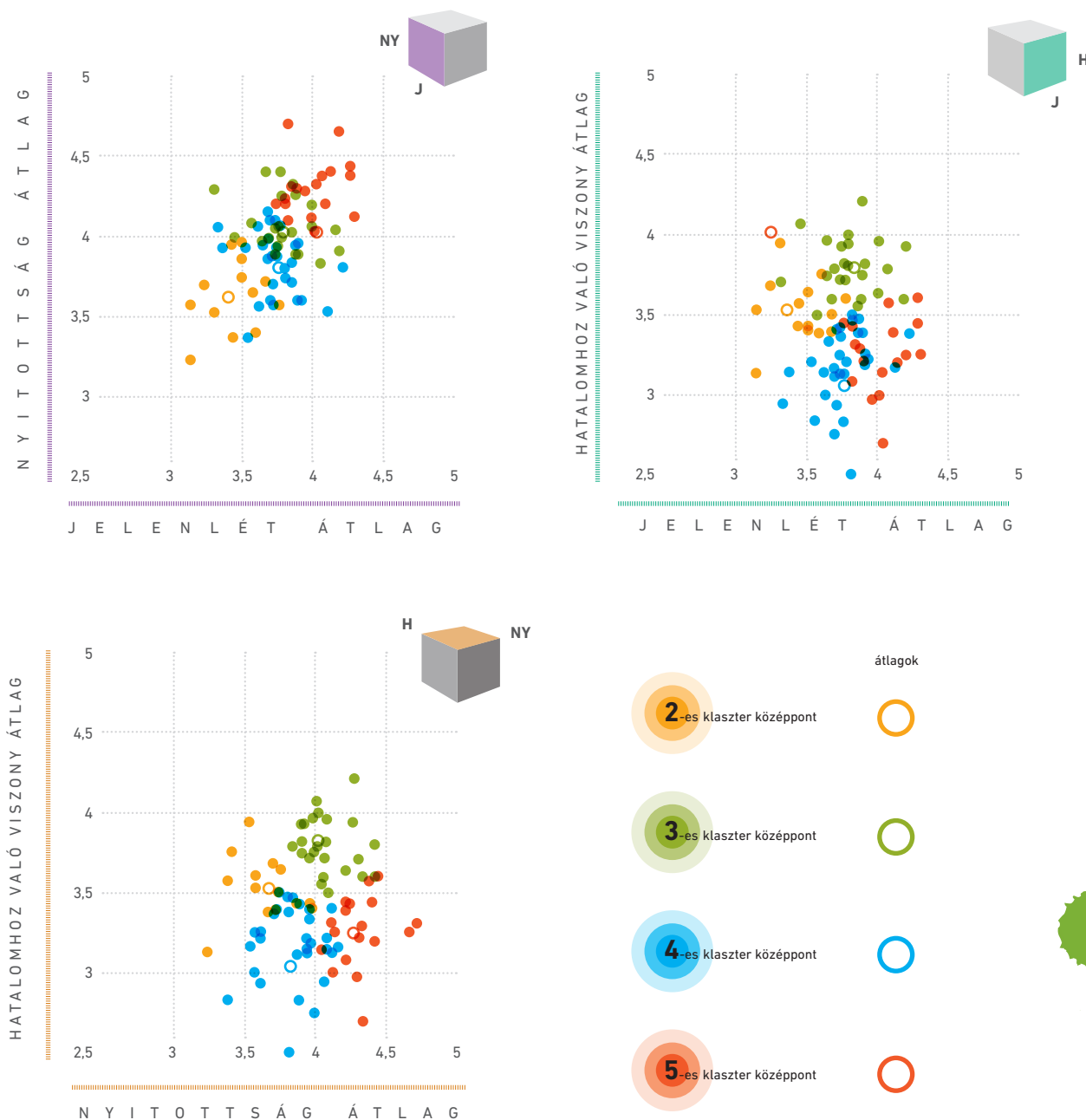
	KLASZTEREK SZÁMA				
VIZSGÁLANDÓ FAKTOROK	1	2	3	4	5
A jelenlét faktorhoz tartozó állítások átlaga	2,94	3,46	3,80	3,75	4,01
A nyitottság faktorhoz tartozó állítások átlaga	2,40	3,64	4,07	3,83	4,30
A hatalomhoz való viszony faktorhoz tartozó állítások átlaga	2,92	3,53	3,80	3,17	3,25
A klaszterhez tartozó iskolák száma	1	14	24	30	18

Ha az 5 klaszter közül az elsőt (1-es), mint különleges esetet – amelybe egyetlen iskola tartozik csupán – kihagyjuk, akkor négy olyan klasztert látunk, amelyek kellően nagy elemszámúak, egymástól lé-

nyeges eltérést mutatnak, valamint stabilnak tűnnek.

Ha a három faktor koordináta-rendszerében ábrázoljuk az iskolákat, akkor az alábbi diagramnak megfelelő elhelyezkedést kapunk.

11. ábra: Az iskolák elhelyezkedése a fő faktorok alkotta koordináta rendszerekben



A fenti diagram az összes olyan iskolát tartalmazza, amelyekből az ott dolgozók által kérdőív-válaszokat kaptunk. Az egyes színek jelzik a klaszterek középpontjait, míg a többi iskola, egy-egy középponthoz tartozóan – az elmélet szerint – e középpontok köré rendeződik. A klaszterek jellemzését az 5 klaszteres K-means (K-közép algoritmus³²) futtatásból készített táblázat, valamint a faktorok dimenziói szerint elhelyezkedés mentén tudjuk megtenni.

Látható, hogy a 2-es klasztert (14 iskolával) közepes *Hatalomhoz való viszony*, relatíve alacsony *nyitottság* és az átlagnál alacsonyabb *jelenlét* jellemzi. Ettől legtávolabb az 5-ös klaszter elemei helyezkednek el, s ez a klaszter rendelkezik a legalacsonyabb *hatalomhoz való viszony*nal, a legmagasabb *nyitottsággal* és legintenzívebb tanári *jelenléttel* (18 iskola). A 3-as és a 4-es klaszterek között a *hatalomhoz való viszony* mentén van jelentős különbség, a 24 elemszámú 3-as klaszterbe az átlagnál magasabb *hatalomhoz való viszony*nal jellemezhető iskolák kerültek, míg a 30 iskolából álló 4-es klaszter inkább az alacsony *hatalomhoz való viszony*ú iskolákat tömöríti.

Ha megvizsgáljuk az iskolák további jellemzőit, azt látjuk, hogy a 2-es klaszter sokkal nagyobb méretű iskolákból áll, mint a másik három. Míg az átlagos gyermekszám itt 506 fő, és a tantestület mérete is lényegesen nagyobb, mint a többi klaszter átlaga. Ha a fenntartó típusa szerint is vizsgálódunk, akkor jellemzően ez a klaszter nagyobb arányban foglal magába egyházi fenntartású iskolákat. A település típusa alapján az 5-ös klaszterben valamelyest fölülreprezentáltak a budapesti, a 4-esben a megyeszékhelyen lévő, a 2-ben a városiak és a 3-ban a községekben lévő iskolák.

Bár a típusok és a háttérváltozók összevetése mentén nem találhatunk szignifikáns magyarázatot az egyes kultúrátípusokra, lényeges következtetésként mégis elmondható, hogy azonos *jelenlét* és *nyitottság*ot lehet mérni igen szignifikánsan

eltérő *hatalomhoz való viszony* mellett is. Ha ezt az eredményt továbbgondoljuk, elmondható, hogy a *hatalomhoz való viszony* dimenziója lényeges lehet ugyan, ám az iskolák életében szükségesnek gondolt *jelenlét* és *nyitottság* ugyanúgy megvalósulhat a legkülönbözőbb hatalmi viszonyok között is.

4.3. AZ INTERJÚK ÉS A TEREPKUTATÁS EREDMÉNYEI

Kutatásunk kvalitatív része kevésbé az általánosabb eredmények felé mutat, mint inkább **az iskolák belső világának mélysége felé**. Az iskolai terepkutatás, valamint az igazgatói interjúk megtervezése azzal az igénnyel történt, hogy a lehető legszínesebb, legösszetettebb képet kapjuk az iskolákról. Eredményeink forrását a 14 iskolában végzett megfigyelésből készült terepnaplók, valamint a 13 iskolában³³ végzett igazgatói interjúk adják. Az igazgatói interjúk elemzését a QSR NVivo tartalomelemző szoftver segítségével végeztük, amely nagy segítségünkre volt az interjúk szövegeinek rendszerezésében. A szoftveres támogatás mellett az interjúkat párhuzamosan elemeztük számítógép nélkül is, a tartalomelemzés klasszikus útmutatásai alapján [80].

Az interjúk fentebb vázolt tematikája alkalmasnak bizonyult arra, hogy az igazgatók véleményét, értékeit, látásmódját közelről lássuk. Már az interjúk első olvasásakor érzékelhető az igazgatói elbeszélésekből **egy általános krízishelyzet képe**. Az oktatási rendszer 2010-ben kezdődött – és azóta is folyamatosan zajló átalakításának hatásán felül – az iskolai szinteken a válság nagyon jellemző formái váltak az igazgatói narratívák által megfigyelhetővé.

Az interjút adó igazgatók szinte mindegyike az iskolákat érintő **bizonytalan helyzetről** számoltak be, amelyek nagy része a fenntartói átalakításokhoz kötődött. Ezen belül az anyagi helyzettel kapcsolatos nehézségek magasodtak még ki, illetve

³² A K-közép algoritmus minden egyes elemet ahhoz a klaszterhez sorol, amelyiknek középpontja a legközelebb esik az adott elemhez.

³³ Az egyik iskolában végzett interjú technikai okok miatt megsemmisült, így annak tartalmát nem tudtuk bevonni az elemzésbe.



az igazgatói szerepkör módosulása (például a technikai személyzetnek nem munkáltatója többé az iskola vezetője). Az interjúk emellett jelentős súlyú és hirtelen megnövekedett munkaterhekről tesznek bizonyosságot, amivel szemben az igazgatók oldaláról megjelenik a mind alacsonyabb befolyás és hatékonyság érzete.

Az **iskolák életében átélt töréspontokként** az igazgatók jellemzően szerkezeti változásokat: összevonásokat, szétválásokat, egyéb strukturális átalakításokat neveztek meg, amelyben érdekes és súlyos dimenzióként jelent meg a kívülről vagy felülről jövő változtatási kényszer. A változás megjelent az új szakmai feladatok tekintetében is, amelyhez kapcsolódva az igazgatók itt sokkal inkább szervezési és szervezeti átalakulást említettek, mint a pedagógia szakmai paradigmaváltása által rájuk rótt többletfeladatot.

Az **iskolák arculatát** figyelembe véve az első szembetűnő jellemző az intenzív versenyhelyzet megléte. Azoknál az iskoláknál, ahol például az arculat meghatározott, vagy szorosabban meghatározható, ott a pozitívabb jövőkép volt erősebb, karöltve a hosszú távú vezetői orientációval. Példaként említhető, hogy a jellemzően meghatározott jövőképpel rendelkező iskolák nem félnek attól, hogy csökkenne a gyermeklétszám, hiszen önmeghatározásuk szilárd és nem érinti őket az esetleges megszűnés, átalakítás, beolvasztás. Az arculat és a versenyhelyzet témája azonban más, szempontunkból talán súlyosabb kérdéseket is felvet: vajon ki felé kell mutatnia az iskolának a maga arcát? Melyik az a csoport, amely meghatározza az iskola versenyképességét? A szülők? A fenntartó? Az iskolai szervezet maga? Mit jelent egyáltalán a versenyképesség ebben az új összefüggés-rendszerben? Bár az interjúkban mindhárom, előbb említett csoport megjelenik valamilyen módon, a gyerekek csoportját egyik igazgató sem

említi, mint a versenyképesség meghatározóját. **Miközben az újonnan születő szabályozói és a pedagógiai tartalmak a gyerekközpontúságot teszik elsődlegessé, addig az interjúk tanúsága szerint az iskolák arculatában és célrendszerében közvetlenül nem jelennek meg célcsoportként a gyerekek.**

Bár az igazgatók szerepének elemzése, az interjú tervezésének egyik alapeleme volt, a szerep jellemzői az elemzett tartalmak által jócskán bővültek. Az igazgató kommunikációs stílusa például sokkal meghatározóbbnak tűnik, mint gondoltuk. Ebben éppúgy megjelent mind a kényszerítés és az utasítás, mind a demokratikus egyeztetés és az ötletmegosztás támogatása. Sőt, ezek a szerepek, illetve jellemzők egy személyben – főként bizonyos helyzetekhez, narratívákhoz kapcsolódva – akár egymás mellett is meg tudtak jelenni. Az igazgatói szerep rajzolatai mellett az igazgatói célok voltak különösen szembetűnőek; ha egyáltalán megjelentek cél-tartalmak. Az interjúk elemzése során három jellemző célrendszer rajzolódott ki, többé-kevésbé azonosítható tartalommal.

- 1. Életre nevelés.** Ez a cél inkább a kisebb iskolákban, kisebb településeken volt megfigyelhető, ahol a gyerekek számára a legfontosabb, hogy gyakorlati tapasztalatokat, tudást és szakmát szerezzenek. Látható tehát, hogy nem annyira az EU irányelvei, mint az élet közelsége adja a pedagógiai munka ezen igényét.
 - 2. Értékrend és gondolkodásmód átadás.** Erre a célra jellemző mondatként hangzott el: „Nem eredmények kellene, hanem magot kell elvetni!” S itt nem csupán vallási elköteleződésről van szó, hanem bármilyen érték átadásáról.
 - 3. Élmény nyújtása.** Az ehhez a kategóriához tartozó célok alapvetően programok (például kirándulások) szervezésével képzelel el a gye-
- 

rekek tanítását, nevelését, társadalmi érzékenyítését, de ezen élmények nem a kötelező tantárgyak oktatását érintik!

Az interjúk kérdései között is szerepelt, de spontán módon is igen gyakran felmerülő téma volt a **siker kérdése**, koncepciója. Általánosan elmondható, hogy az igazgatók a sikert kicsiben mérik:

„A hétköznapi sikerek azok, amik bennünket hosszú távon életben tartanak. Az az igazság, hogy nagy sikerekre nem számíthatunk. A mi gyerekeink között kevés a tehetséges. Nagyon kevés az olyan gyerek, akikkel versenyre lehet menni, de akad azért néhány: az idén matematikai versenyen jó helyezést értek el a gyerekeink, a megyei mesemondó versenyen pedig első helyezést ért el egy tanulónk.”

Különösen igaz ez azokban az iskolákban, ahol hátrányos helyzetű gyerekeket oktatnak.

„Sok az sni-s tanulónk, sajnos. De az siker, amikor a majdnem autisztikus gyereknél elérjük azt, hogy az anyák napi ünnepségen kiálljon, és elmondja a verset az anyukájának. Azt gondolom, a hétköznapi siker jelenti nekünk az örömet, tudunk neki örülni. Látni kell, amikor bejön a tanáriba egy kolléga, és azt mondja, hogy ez bejött, ez jól sikerült. Számomra fontosabb a belső siker és a szülőknél elért siker, mint mondjuk a külső elvárás. Nyilván a külső elvárásnak is meg kell felelni, de számomra ez fontosabb.”

Ám nemcsak az oktatás eredményessége lehet a siker tárgya, hanem például maga az igazgatói szerep is megjelenik sikerként, vagy a jól működő gazdálkodás, szervezeti fejlesztés. Volt példa arra is, hogy a kollégák közötti kapcsolat minősége szerepelt mint kiemelt siker. De ugyanúgy sikerként könyvelhető el a nyugodt légkör, egy bevált átalakítás, fejlesztés. Szerencsére a siker – azon felül, hogy „apróságként” van felmutatva – elég széles körben meg tud jelenni iskolaszerte.

Az igazgatói szerephez nyújt további adalékot az igazgató elfogadottsága és a tantestület megosztottsága/egységessége mint a narratívák súlypontja. Ezek a kérdések szinte minden interjúban megjelentek és nem csupán a kérdésekre adott automatikus válaszként, hanem komoly és mély tartalommal. Az iskola, mint szervezet az igazgatónak mindenképpen egy fontos fókusz, s azt bizonyítja, hogy vannak jelentős szervezeti nézőpontok, megoldások és próbálkozások, még ha azok nem is mindig tudatosak.

Az interjúk másfelől a **szülőkkel való kapcsolat kérdéseit emelik ki**. Az igazgatók szerint a családi háttér többnyire beazonosíthatatlan, „egyenlőtlen” és ez által, távolinak tűnik számukra. Általában a szülők képe inkább negatív, amely vélemény forrása a szülők érdektelensége, elfoglaltsága vagy rossz szociokulturális háttere.

Az interjúkban a **legérdekesebb és legsokatmondóbb találkozások az értékek szintjén voltak**. Az egyik iskolában nagyon magas kreatív erővel és ezzel együtt nagyfokú zártsággal találkoztunk. Az igazgató egyszerre irányító és támogató; egyfajta védelemmel és túlvállalással próbálja meg leválasztani a külvilágot, a szakmai külvilágot a tantestületről, látszólag az ő érdekükben. A belső tudás nagyon erős, de elfojtottság jellemzi, illetve mintha be lenne zárva a falak közé.

Egy másik iskolában az igazgató, elmondása alapján, meglehetősen kiszolgáltatott helyzetben van, amelyet harcossággal próbál kompenzálni. Annak ellenére, hogy mindent megtesznek azért, hogy a tanulókat ne érintse a külvilág turbulenciája, a gyerekek a harcok attitűdből mégis megérik, tudják, hogy valami történik. (A túlvédés gyakran párosul kettős kommunikációval, amely nemcsak egy családban, vagy egy csoportban, de egy szervezetben is megbetegítő lehet). Ebben az iskolában az igazgató harciasságának ellenére is érezhető, hogy az iskolai működés erodá-

lódik, a pedagógusok rosszkedve pedig növekszik.

Egy másik iskolában a problémák forrásaként jelenik meg a szülők hozzáállása és a túlzott mobiltelefon-használat is. Minél többször hangzik el a két probléma, annál nehezebb nem arra gondolni, hogy vajon mi lehet a szülőkkal, illetve a mobiltelefonokkal kapcsolatos problémák mögött? A szülők hozzáállása, kapcsolata az iskolával rendkívül érzékeny kérdés, ez a kérdés koncepciónkban több helyütt is megjelenik, legfőképp mint olyan téma, amely mindnyájunknak feladatot adhat a jövőben. A modern eszközökkel való iskolai vagy pedagógusi viszony sem ritka, sőt, újdonságnak sem számít. Valóban: ezen a téren a gyakorlati pedagógiai munkát támogató szakmák, tudományok nagyon csekély segítséggel szolgálnak a pedagógusoknak.

A terepkutatás során a legintenzívebb érzésünk az volt, hogy nem elég a megfigyelésre szánt 3-4 óra. Persze, erre korábban is gondoltunk, ám arra mégsem számítottunk, hogy a kevés idő, akár negatív formában üthet vissza a kutatás eredményeire nézve. Minél több mindent láttunk az iskolákból, annál több kérdés merült fel bennünk.

Az iskolai terepbejárások során jellemzőnek számított **az iskola „keretszerűsége”**, magyarul az, hogy miként szolgálhat az iskola a benne tanuló gyerekek fizikai keretével. Ebben a tekintetben az iskolák képe nagyon érdekesen alakult. Volt olyan – két egymás mellett lévő tagintézményből álló – iskola, ahol annak ellenére, hogy közutak voltak a közelben, nem volt kerítés. Kérdésünkre az iskola pedagógusai elmondták, hogy mióta a kerítést önkormányzati utasításra (az okok ismeretlenek) lebontották, nem változott semmi a gyerekek iskolai kapcsolódásában. A gyerekek a kerítés megszűnte után is betartották az iskolai szabályokat, nem szaladnak ki az útra, sőt, ha véletlenül kigurul egy labda, megkérlik a járókelőket, hogy dobják vissza nekik, holott nincs kerítés, ami megakadályozná őket abban, hogy maguk menjenek érte.

Az ország másik felében, egy falusi iskolában áll ugyan a kerítés, ám a kapuk (a főkapun kívül két oldalkapu) állandóan nyitva vannak, kulccsal szinte sosem csukják őket. Míg az előző egy városi példa volt, itt, a kicsivel több mint ezer lélekszámú faluban is úgy tűnt, a „zárás” és a kerítés problémája nem okoz gondot. Ellentmondásként jelent meg viszont, hogy az egyik oldalkapuhoz vezető iskolai ajtót a pedagógusok zárva tartják, „nehogy a gyerekek a nyitott kapun kiszökjenek”. De olyan iskola is volt (szintén egy vidéki városban), ahol a kerítésen egy hatalmas lyuk éktelenkedett, s a nyílás egy mézőre nézett. Kérdésünkre az igazgatónő elmondta, hogy a rés nagyon régóta megvan és szinte már az iskolaudvar része, mégsem emlékszik arra, hogy bármikor kiszökött volna rajta valaki.

A kerítéstől, a keretektől beljebb haladva fontos jellemzőként figyeltük meg az iskola folyosóin elhelyezett vitrineket, szekrényeket és azok tartalmait. Jellemzően a legkitűntetettebb helyeken az iskola diákja által nyert – javarészt sport – trófeák voltak elhelyezve, amelyek között érdekes módon csak elvétve találtunk olyat, amely 2013-as, vagy 2012-es lenne. A trófeák mellett nagyon jellemző volt az iskolák fő folyosóján elhelyezett üveges vitrinekben lévő régebbi, vagy ismeretterjesztő tárgyak jelenléte. A gyerekek által készített alkotások nem mindenhol voltak jellemzőek. Ahol viszont az alkotások megjelentek a falakon, ott nagyon szembeűnőek és elevenek voltak. Két olyan iskolában voltunk csak, ahol nem díszítették a falakat a gyerekek művei, az egyik intézményben a teret ismeretterjesztő, illetve az iskola múltjához tartozó képek és tárgyak voltak, a másik iskolában pedig csupasz falakkal és sötét folyosókkal találkoztunk. Az utóbbi iskola egy néhány éve átadott épület volt.

Az iskolai terek további elemzése során, már a terepbejárások elején fontos kérdésként merült fel bennünk, hogy vajon mely terek, tér-elemek készültek a gyerekek számára és melyek azok, amelyek inkább a vendégeket, illetve a felnőtteket, szakem-

bereket szolgálják. Több iskolában láttuk, hogy a parkoló autók részben, vagy teljes egészében uralják az iskolák előtti tereket, vagy – rosszabb esetben – az iskolák udvarát.

A fenti néhány kiragadott leírás talán nem hozott újdonságot az iskolák belső tereit jól ismerők számára. Nyilvánvaló az is, hogy a látottak összefüggéseikben tudnak igazi kutatási eredményekkel szolgálni. Célnk jelen ponton az, hogy a leírások során rávilágítsunk arra, hogy az iskola „díszei”, berendezései fontos szimbólumokat, üzeneteket, elvárásokat, igényeket és szemléletet is jelölnek, amelyek azon kívül, hogy az iskolai kultúra meghatározói alakítják a gyerekek világról alkotott képét és belső viszonyulásait, ha nem is feltétlenül tudatos szinten.

4.4. AZ ISKOLAI KULTÚRA ÖSSZEFÜGGÉSEI A GYEREKEK ISKOLAI TELJESÍTMÉNYÉVEL ÉS AZ ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONYULÁSSAL

Ha az iskola működésének legfontosabb összetevőire gondolunk, akkor először az iskola falai, tárgyi eszközei, az iskolát szabályozó rendszerek és folyamatok (tanév rendje, házirend, tanórák, csöngetési rend, órarend...), valamint az iskola „szereplői” jutnak eszünkbe. Ezek az összetevők és szereplők egy meghatározott értékészlet – az értékek szerint történő interakciók, kommunikációs formák... – mentén keltik életre az iskolát. Az iskola működése, az iskolai folyamatok előrehaladása a tanulók esetében az eredményeiken és a részvételükön keresztül érhető tetten. A gyerekek tanulmányi eredményei (academic achievement) és a tanulók iskolai részvételének (engagement with the school) különválasztása a legtöbb iskolai kultúrát kutató és elemző vizsgálatban, tanulmányban jelen van. Lee, Bryk és Smith [idézi 81] a két vizsgált összetevőt az alábbiak szerint definiálja:

A tanulmányi eredmény (academic achievement vagy literacy skills) a tanulók standardizált teszte-

ken mért teljesítménye. Ám a fogalom kibővíthető a pedagógusok által összeállított (tehát nem feltétlenül standard) feladatok kielégítő teljesítésével és az osztály munkájában való feladatközpontú részvétellel is. Az iskolai kötődés és részvétel (engagement with the school vagy sense of belonging and participation) ugyanakkor azt a pozitív tanulói viszonyulást jelöli, amely által a gyerekek az iskolájukhoz (az iskolai környezethez és a tanulás folyamataihoz egyaránt) kapcsolódni, csatlakozni, kötődni tudnak. A szerzők ezeket az összetevőket a tanulók sikerességének két legfontosabb mutatójaként értékelik. Brady tanulmányában [81] azt a kérdést vizsgálta meg, hogy az iskolai kultúra miként hat az imént részletezett összetevőkre. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy míg az iskolai kultúrának csak limitált hatása van a tanulmányi eredményekre, addig a tanulók iskolával való kapcsolatának, viszonyának és az iskolai szervezet kultúrájának a kapcsolata szignifikáns.

A 2000-es évben készült PISA felmérés eredményeire alapozva az OECD külön tanulmányban tárgyalta a tanulók iskolai részvételének fontosságát, illetve ugyanebben a vizsgálatban került megjelentésre egy olyan keretrendszert, amelynek elemei erősíthetik a tanulók és az iskola közötti pozitív kapcsolatot [82]. A tanulmány hangsúlyozta, hogy bár a legtöbb tanulónak – barátaik, tanáraik révén, a tanulás és az elért eredmények fontossága által – szoros a kapcsolata az iskolájával, sok az olyan tanuló is, akiknél nem jellemző az iskolához való pozitív kötődés. Különösen érdekes a tanulmánynak az a mondanivalója, miszerint az iskolai részvétel, kötődés erőssége nem feltétlenül kapcsolódik az egyes műveltségterületeken elért tanulmányi eredményhez. Eszerint a két tartalmat – akár a mérésükről, akár az elemzésükről van szó – nem lenne érdemes ugyanabból a perspektívából szemlélni.

A *Best Practice Briefs* 2004. decemberi száma az iskola klíma és a tanulás összefüggéseiről ír [83]. A szerző(k) által megvizsgált iskolai kultúrával



összefüggő tanulmányok egybehangzó eredményei szerint a pozitívabb iskolai légkör jobb tanulmányi eredményekhez és magasabb szintű szocioemocionális képességekhez vezet. Az említett vizsgálatok közül kiemelkednek a Search Institute által jegyzett kutatások³⁴, amelyek az alábbiakban foglalják össze a pozitív iskolai légkör hatásait:

- magasabb végzettség, erősebb elköteleződés és jelenlét, kifejezésre jutó elvárások és törekvések, erősebb iskolai kompetencia, kevesebb iskolai felfüggesztés (például vétségek elkövetése okán), csökkenő tanulmányi lemaradás,
- magasabb önbizalom, erősebb önkép,
- kevesebb aggodalom, depresszió és magányosság,
- kevesebb droghasználat.

A *Best Practice Briefs* szerint tehát az iskolai kultúra nem csupán a tanulmányi eredményeket határozza meg, hanem egy sor olyan jellemzőt is, amelyek összefüggésbe hozhatók a diákok teljesítményével. Látható, hogy míg az OECD-beszámolóban ez az összefüggés halványabb, vannak olyan kutatási eredmények, amelyekben a tanulmányi eredmények és a kultúra kölcsönössége nagyon egyértelmű (érdekes különbség a két eredmény között, hogy míg az OECD vizsgálata az OECD országokra terjed ki, addig a *Best Practice Brief* vizsgálatainak szinte mindegyike az Egyesült Államokban zajlott).

A fenti eredmények szerint az iskolai kultúrának nagyon erős szerepe van a tanulók életében és ez a hatás tetten érhető a tanulmányi eredményekben is. Mivel egy szervezet, intézmény vagy közösség kultúrája akkor is hat a résztvevőkre, ha nincsenek e hatások tudatában, a kultúra megismerését célzottan és módszeresen érdemes végezni, a vizsgált csoport tagjait is bevonva a kutatómunkába. Az iskolai kultúra elsődleges alakítói az iskola kereteit, szabályait meghatározó és azokat képviselő felnőttek, szakemberek, akár úgy is,

hogy nem részei az iskola szervezetének (például törvényalkotók, döntéshozók). Szorosan véve, a hétköznapiakban az iskolai kultúrát az iskola igazgatója és a pedagógusok, valamint az iskola felnőtt szereplői képviselik, így az iskolai működés megértéséhez, elsősorban az ő értékeit vettük górcső alá, ahogyan ezt a kutatás módszertanában jeleztük. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy kutatómunkánk középpontjában nem a gyerekek állnak, sőt, a felnőttek által körvonalazott iskolai kultúrákban – amellet, hogy abban a gyerekek értékei is jelen vannak – a tanulók azok a szereplők, akikre (fejlődésükre, tanulmányaikra) az iskolai légkör a leginkább hatással van.

Az iskolai kultúra hatásának köszönhetően az oktatási intézményekben a gyerekek olyan értékekkel találkoznak, amelyek mentén jelentősen változik értékészletük. Ahhoz tehát, hogy koncepcionális, vagy programszinten az iskolák működésére hassunk, iskolai programokat fejlesszünk, azokat az értékeket érdemes legelőször megismernünk, amelyek a gyerekekre a leginkább hatnak, a legközvetlenebb, legszemélyesebb formában. Továbbá meg kell találnunk azokat a kapcsolódásokat is, amelyek az iskolai kultúra és a helyi társadalom, a szülők, a kortárs csoportok vagy szubkultúrák értékei között vannak.

Az iskolai kultúra jelentősége az iskolához való kötődés tekintetében tehát több irányból is alátámasztott. Bár az említett PISA kutatás nem azonosította egyértelműen az iskolai kultúra és a tanulmányi eredmények összefüggését, azt megfogalmazza, hogy mennyire fontos a globális iskolai élet szempontjából az elköteleződés, a kötődés és a kapcsolódás, kapcsolódni tudás. A kompetenciák szintjére áthozva e tartalmakat, kis kiegészítéssel azonnal látható az említett mozzanatok összefüggése a transzverzális kompetenciákkal. Ahogyan láttuk, az iskolához való viszony nem mindig hozható direkt összefüggésbe az egyes műveltségterületek által támasztott igényekkel. A gyerekek társas és emocionális készségei szempontjából, valamint a felnőtt életben való helytállás

³⁴ <http://www.search-institute.org/research>

viszonyában azonban az iskolához való kötődés mégis a legfontosabb fejlődési lehetőségeket tartalmazza. Az iskolához való viszony összetevői pedig minden esetben értékalapúak. A tanulók társas, érzelmi, kognitív és személyiségfejlődése, valamint a gyerekek iskolához való viszonya nagymértékben múlik az iskolai kultúrán. A pozitív kultúra megteremtésében és fenntartásában a legnagyobb szerepük pedig az igazgatóknak és a pedagógusoknak van [82].

4.5. ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásunk elsődleges célja a minél több oldalról történő megismerés volt. Természetesen szeretnénk, ha a kérdőíves kutatásból akár egy iskolai kultúra mérésére alkalmas eszköz tudna születni, illetve folytatva a terepkutatást, még mélyebbre tudnánk merülni a hazai iskolák kultúrájában. Konceptciónk megfogalmazásához azonban ezen a ponton elegendőnek érezzük látni és láttatni azt, hogy milyen komplexitással kell szembenéznie annak, aki az iskolák világát valóban meg akarja ismerni, és aki iskolákban zajló programokat tervez, illetve szándékozik elindítani.

Eredményinkből már most látszik, hogy a változás témája nagyon erősen jelen van az iskolákban. Látszik az is, hogy a szervezeti gondolkodás egyáltalán nem áll távol az iskolavezetéstől, továbbá érezhető, hogy az iskolák kultúrája a megfelelően alakított és mérlegelt módszertanokkal vizsgálva letapogatható. **Látható azonban az is, hogy jócskán vannak olyan szintek, amelyek a szabályozás, az eddigi kutatások, a működő iskolai programok és jó gyakorlatok ellenére is érintetlenek maradtak.** Ezek a szintek mélységükhöz híven nagyon nagy hatással vannak az iskolai életre, a gyermekekre és a pedagógiai szakmai tevékenységekre egyaránt.

Kutatásunk szemlélete világosan közvetíti, hogy az iskolai kultúra tanulmányozása során az iskolákra, a pedagógusokra, a megkérdezett felnőttekre olyan csoportként tekintünk, amelyekben a

társas viszonyok meghatározottsága és jelentősége kiemelt figyelmet érdemel. A társas viszonyok fontossága az iskolákban egy sor olyan témát érint, amelyek programunk alappillérei, például: az iskolák mint humán szervezetek, a változás mint rendszerszintű mozzanat, a kapcsolatok mint erőforrások. A társas viszonyok erejét egyes szerzők társas tudásnak (társas tőkének) nevezik, amelynek fontos szerepe van (lesz) az iskolák előtt álló kihívásokkal szembeni helytállásban.

A módszertani szintérre való átlépéshez először azokat a belépési pontokat kell megfogalmaznunk, amelyek mentén létrejöhet a változást előidéző beavatkozás. **Ahogy fentebb kifejtettük, minden iskolai szinten érezhető a változás, s ezt kutatásunk is igazolni tudta azzal együtt, hogy az eredményekben a faktorok kialakulásával a változás színtere is körvonalazódott: maga az iskolai kultúra.**

Kutatásunkkal nem csupán egyszerű elővizsgálatot készítettünk, hanem egyúttal megalapoztuk annak a programnak a modelljét, amelyhez konceptciónk alapul szolgál. **Ha abból indulunk ki, hogy minden iskola (kultúra) különleges, egyéni és sajátos értékek mentén szerveződő rendszer, akkor a programszintű beavatkozásnak ehhez az alapfeltételhez kell igazodnia. Éppen ezért a programszint felé történő haladásban nagy szerepet játszik a modellalkotás és a paraméteres gondolkodás szemlélete. E két szemlélet tekintetében olyan keretrendszert kell elképzelnünk, amelynek paraméterei változatosak és folyamatos változásban vannak – akárcsak az iskolák jellemzői.**

A következő fejezetben a konceptciónk alapján lényeges gyakorlati elemeknek a körvonalazásával a programépítés területére lépünk. Az elméleti és tudományos tartalmakon felül az alábbiakban a fókusz a tanulás és a tanítás fogja jelenteni, alakuló programunk eszközeit e mozzanat mentén csoportosítva haladunk végig azokon a tartalmakon, amelyek végül a program gyakorlati módszertanának szolgálnak keretül.

05

Konceptciónk belépési pontjai





A koncepciónk mentén kialakulásra váró iskolai program fókuszában az iskolai kultúra áll, amelynek egyik legfontosabb összetevőjeként a tanulók és a pedagógusok kapcsolatát határoztuk meg. Belépési pontjaink, valamint programunk céljának megfogalmazása során ez az a viszony(rendszer), amelyre kiemelt figyelmet fordítunk. Bár a koncepciónkat megalapozó kutatásunk elsősorban a pedagógusok és az iskola felnőtt szereplőinek értékeire koncentrált, **munkánk egészének középpontjában a gyermek áll:** azok a tanulók, akik kisgyermekként addigi életük meghatározó érzelmi és értelmi tapasztalataival együtt belépnek az iskola falai közé, majd az általános és középiskolában szerzett tudással továbblépnek a felnőttkor világába. Ez az életszakasz sok szempontból a legmeghatározóbb és legszenzitívebb időszak a gyermekek személyiségfejlődésében. Ebben a horizontális folyamatban – ahogyan azt a krízist és a változást elemző fejezetben említettük – két fontos szakasz és hozzá kapcsolódóan két lényeges krízis-állomás történik a gyermekek életében. Az egyik a kisgyermekkori „teljesítmény vs. kisebbség” lépcsőfok, a másik a serdülőkori „identitás vs. szerepkonfúzió” kérdése. Az iskolában eltöltött évek tehát kognitívan és érzelmileg, valamint társas szinten is igen érzékenyen érintik a gyermekeket, és ennek az időszaknak komoly szerepe van a további életükben is. A középiskola elvégzésével a gyermeknek „felnőtté” kell válnia, attól függetlenül, hogy milyen mértékben sikerült megfelelnie a társadalom felnőttképzéséhez kapcsolódó elvárásoknak.

A társadalom felnőtt szereppel kapcsolatos elvárásai mellett a gyermekkor, illetve a generációk jellemzői is változnak. Ha a pedagógusok és a gyerekek személyes kapcsolódásának jellemzőit látni szeretnénk, fontos ismernünk azt a korosztályt, amelyet napjainkban „Z generációnak” neveznek. A Z generáció nevét az angol „zappers” (kapcsolgató, ugráló) elnevezésről kapta. Ahogyan a generáció elnevezése is mutatja, tagjai gyorsabb ritmusban élnek, és gyakori, hogy ha nem tetszik nekik valami, akkor továbblépnek. Ezt a generációt szokás a „velük született fogyasztói szemlélettel” is jellemezni.

Az 1995 után született Z generáció tagjai (más források szerint R-nek – responsibility – vagy D-nek – digitális – is szokás nevezni) nagymértékben különböznek az elmúlt négy száz év generációitól. Ők a világ első globális nemzedéke. Azok a gyermekek, akik ugyanazon a zenén, ételen, mozifilmen és divatirányzatokon nőnek föl. Ez a nemzedék a legkisebb létszámú, a legoktatottabb és ők születtek a legkisebb családokba. Őket a legidősebb anyák nevelik és a leghosszabb várható élettartammal rendelkeznek. A Z generáció gyermekeinek családi kötelei azonban lényegesen lazábbak, mint az előző nemzedékeké, gyermekkoruktól folyamatos megmérettetéssel találkoznak, és szinte ugyanolyan óraszámban tanulnak, mint ahogy szüleik dolgoznak. Jellemző rájuk a **lerövidült gyermekkor és a „fordított szocializáció”**³⁵ [84].

A mai gyerekek szinte mindig „kapcsolatban” vannak, hiszen a közösségi oldalak, a mobiltelefon, a chat, az sms és az internet átszövik a mindennapjaikat. Bár a kapcsolat rendszerint virtuális, mégis nagymértékben megváltoztatja a kommunikációt,

35. Míg korábban a fiatalok egyértelműen kiszolgáltatottak voltak a náluk idősebbek tudásának és hatalmának, az információs korszakban a technológiai fejlődés eredményeképpen a fiatalok jóval fogékonyabbak, felfedezőbbek és rugalmasabbak lettek az előző generációkhoz képest. Az információs lehetőségek kihasználását lehetővé tevő tudás birtokosaiként a fiatalok az idősebbek „tanítóivá” váltak, így a szocializáció iránya (ha csak részben is) megfordult [84].

az énképet és az identitást. A gyerekek személyisége az online világban formálódik: van azonnali tör-ténés-megosztás, de nincs idő a részletesebb belső tartalmak megjelenítésére. Életükben a közlés és az érzelmek kifejezése sematikus (leggyakrabban más által előre gyártott) ábrakon át jut el a társaikhoz.

Bár a Z generáció tagjait okosnak tartjuk, **érzelmi intelligenciájuk lényegesen fejletlenebb**, mint gondolnánk. A társalgást és a kapcsolatokat csak minimális nonverbális kommunikáció kíséri, ami-nek mentén a kódolás és a dekódolás mozzanatai gyorsabban mennek végbe. Míg életükbe a társas agresszió észrevétlenül kúszik be a médiahaszná-lat során, folyamatos szorongás jellemzi őket az-zal kapcsolatban, hogy lemaradnak valami társas szempontból fontos információról. Mivel a virtuális világ nagyobb lehetőséget kínál a mindenhatóság (omnipotencia) megélésére, a gyerekek én-határai az előző generációk tagjaihoz képest máshogyan alakulnak ki és máshogyan szilárdulnak meg.

A mai gyermekekre különösen jellemző a multi-tasking működés, bár a felnőttek olvasatában ez gyakran egyet jelent a figyelmetlenséggel és a türelmetlenséggel. A folyamatos internethaszná-lat ugyanis hozzászoktatja a gyerekeket ahhoz, hogy kérdéseik azonnali válaszra találnak, és kí-váncsiságuk gyorsan kielégül; a memorizálás és a „tartalmazás” képessége így rendszerint háttérbe szorul. A szimultán végzett feladatok és alkalmá-

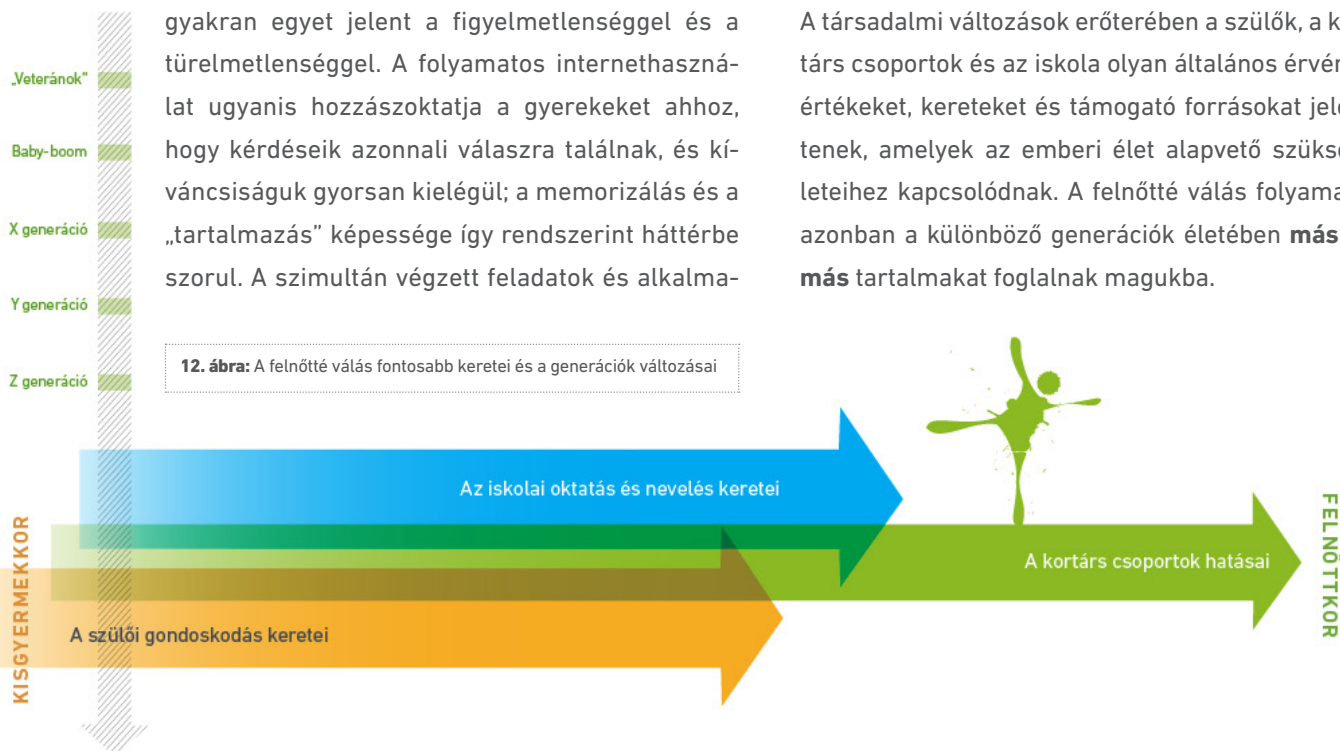
zások (számítógép, internet, chat, telefon, zene, video...) miatt idegrendszerük a folyamatos inger-feldolgozásra „szakosodik”, a tartósan koncentrált figyelem számukra az unalom érzését váltja ki.

Mindezt figyelembe véve a ma pedagógusai – akik főleg az X és az Y generáció tagja³⁶ – talán a valaha volt legnagyobb szakmai kihívás előtt állnak. Ha a Z generációt ugyanazokkal a pedagógiai módsze-rekkel oktatjuk, ahogyan az eddigi nemzedékeket, az kevés sikerrel kecsegtet. Mivel már az Y generá-ciónál is megfigyelhető volt, hogy elutasítják a ha-gyományos formákat, igénylik az interaktivitást, a sokszínűséget, valamint a technikai eszközök hasz-nálatát, mára elkerülhetetlenné vált, hogy a gene-rációk sajátosságai mentén tervezzük, alakítsuk a tankönyveket, a tananyagokat és az oktatás folya-matait. De nem csupán a tudás tartalmának össze-hangolásáról van szó. Ha azt szeretnénk, hogy a ma gyermeke és a ma pedagógusa pozitív, inspiráló, támogató és értő módon tudjon egymáshoz kap-csolódni, az oktatás és az iskolai élet összetevőit (módszerek, szerepek, ...) újra kell gondolni.

A társadalmi változások erőterében a szülők, a kor-társ csoportok és az iskola olyan általános érvényű értékeket, kereteket és támogató forrásokat jelen-tenek, amelyek az emberi élet alapvető szükség-leteihez kapcsolódnak. A felnőtté válás folyamatai azonban a különböző generációk életében **más és más** tartalmakat foglalnak magukba.

12. ábra: A felnőtté válás fontosabb keretei és a generációk változásai

A generációk sajátosságainak változásai



³⁶ Az Értékek az iskolában kutatás eredményi szerint a megkérdezett pedagógusok átlagéletkora 46 év.

A jelenlegi magyar oktatási gyakorlat alig mutatja jelét annak, hogy a Z generáció értékeit figyelembe venné. Óriási ellentét tapasztalható a mindennapi élethez szükséges készségek és az oktatott tananyag között, amelynek eredménye, hogy sok gyermek küszködve, nehezen tanul. A munka világába belépve még azok a diákok is elbizonytalanodnak, akiknek az iskolai teljesítményük végig magas volt.

A generációk különbségeiből adódó kihívás azonban lehetőségeket is rejt magában. A változáshoz szükséges lépésekben ugyanis bőven akad olyan tartalom, amely „generációfüggetlen” és szorosan kapcsolódik a fenti ábra horizontális dimenzióhoz. Konceptciónk belépési pontjaiban – a gyakorlati megoldásokhoz egyre közelebb lépve – azokat a komponenseket vázoljuk fel, amelyeknek módszertani vetülete megoldásokkal kíván szolgálni a nemzedékek kapcsolatainak pozitívvá fordításához. Míg a pedagógusoknak meg kell találniuk az utat a mai kor gyermekei felé, addig a gyerekeknek rá kell találniuk a saját ösvényükre, amelyen végighaladva kiegyensúlyozott és boldog életet tudnak élni. Ehhez viszont a pedagógusok támogató odafordulása szükséges, az a társas mozzanat, amelyben eltörpülhetnek a tanárok és a gyerekek közötti generációs különbségek.

5.1. A TANULÁS KERETEI

Az Európai Unió oktatással kapcsolatos céljai, stratégiái akkor tudnak a legnagyobb hatással megvalósulni a gyakorlatban, ha figyelembe vesszük a folyamatos technológiai és társadalmi fejlődés igényeit, valamint a tanulási szakasz meghosszabbodásának tényét. Az egész életen át tartó tanulás szemlélete egyfelől a társadalom szereplőinek kibontakozását segíti, másfelől a gazdaság által követelt igényeket támasztja alá.

Az élethosszig tartó tanulás fontosságával együtt változott, illetve bővült a tanulás fogalma és tar-

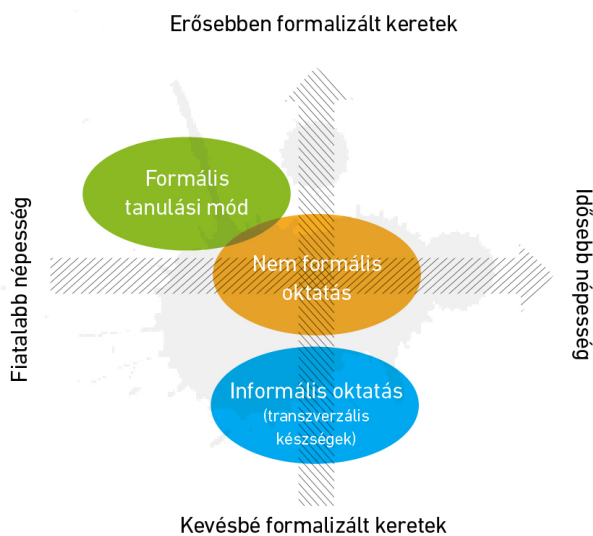
talma is. „Míg korábban ez jellemzően az iskolarendszerű oktatásra korlátozódott, addig az élethosszig tartó tanulás átfog minden olyan tervszerű tanulási tevékenységet, legyen az formális, nemformális vagy informális, melynek célja ismeretek szerzése, illetve készségek és kompetenciák fejlesztése. A tanulás eme kibővített fogalma minden egyes emberre értelmezhető, életkortól, munkaerő-piaci státusztól, intézményi és társadalmi keretektől függetlenül. Elvileg magában foglal mindenfajta tanulási tevékenységet, kezdve a gyermekkori készségfejlesztéstől, egészen a nyugdíjasok szellemi frissességet megőrző tanulási tréningjéig.” [85, 5. oldal]

Az egész életen át tartó tanulás szemlélete szerint ismereteink bővítése során a formális keretek között megszerzett tudás mellett jelentős szerep hárul a non-formális és az informális módon megszerzett ismeretekre is.

A **formális tanulási mód** azt a folyamatot takarja, amelyben az ismeret megszerzése szervezett, strukturált formában történik, és amely a legtöbb esetben valamilyen végzettség vagy bizonyítvány megszerzésével ér véget. Az ilyen tanulási mód általában iskolához, intézményhez kötött, és legfőképp a közismereti és/vagy kötött tantárgyakat tartalmazza. A **non-formális (vagy nem formális) tanulás** viszont többnyire az oktatási rendszeren kívül esik. Ilyenkor a tanulási folyamat az egyéni igényekhez, jelen- és jövőképhez igazodik, valamint gyakori, hogy nem jár bizonyítvány megszerzésével. Ilyen lehet például egy kosárlabda-játékvezetői képzésen vagy egy specifikus módszertani képzésen vagy akár egy főzőtanfolyamon való részvétel. Az **informális tanulás** az előbbi két formával szemben sokszor teljesen észrevétlen folyamatokat jelöl, amelynek nem közvetlen célja a tanulás. Ezeket a tevékenységeket azonban végezhetjük tudatosan is, önfejlesztés céljából. Az informális tanulás során olyan készségeket, információkat szerzünk meg, amelyek gyarapítják a tudásunkat, javítják a továbbtanulási, valamint

munkaerő-piaci esélyeinket [86]. Ilyenek például a konfliktusmegoldó készség, a problémamegoldó készség, a kommunikációs készség, szervezői-, vezetői készségek és még sorolhatnánk.

13. ábra: A komplex tanulási tevékenység [85 nyomán, újraserkesztve]



Koncepciónk és programunk kialakításakor a fenti tanulási formákat kell összeegyeztetnünk az iskolai lehetőségekkel és célokkal. Így tehát az informális tanulási kereteken belül olyan transzverzális kompetenciákat nevezhetünk meg, amelyek átnyúlnak a különféle tantárgyak fölött. Máshogyan fogalmazva; a **transzverzális kompetenciák** azokra a tudásokra vonatkoztathatók, amelyek **végighúzódnak az emberi lét különböző szakaszain anélkül, hogy kapcsolatban lennének bármilyen tudományos vagy iskolai diszciplínával.**

A transzverzális készségek (kritikus gondolkodás, a kezdeményezőkészség, a problémamegoldás és a közös munkavégzés képessége) fő funkciói, hogy **felkészítsék a társadalom szereplőit az életük pályáján szembejövő változással teli és kiszá-**

míthatatlan helyzetekre. A transzverzális készségek fejlesztése aktuálisan az Európai Bizottság egyik legfontosabb oktatással kapcsolatos témája, különös tekintettel – a foglalkoztathatóság kérdéseinek összefüggésében – a vállalkozói készségek fejlesztésére.

A tanulás kereteinek szempontjából külön figyelmet érdemel az iskolák működésének, a tanulás folyamatának egyik sajátos irányító **tényezője**, az **úgynevezett** rejtett tanterv. Bár a rejtett tanterv hatása nehezen megragadható, a témához kapcsolódó kutatások és tanulmányok egyetértenek abban, hogy a tanulók társas működéséhez és magához az értékeléshez is erősen hozzátartozik. Míg az írott tanterv szerinti értékelés időszakos, addig a rejtett tanterv szerint a tanulók értékelése szinte folyamatos. A rejtett tanterv tartalmát többen próbálták megfogalmazni; általában azokat a hatásokat értjük alatta, amelyek a diákokat érik az iskolában és nem szerepelnek az iskola „írott” nevelési és oktatási feladatai között. Rejtett tantervként értelmezzük a tanárok vagy az iskolában dolgozó felnőttek ki nem mondott, nem hivatalos elvárásait és üzeneteit, de a diákok „alkotásait” is ebbe a körbe soroljuk [87].

Látható, hogy a tanulás milyen komplex módon foglalja magába az információk megszerzését, azok felhasználását és továbbadását, valamint a folyamatos nyitottság és változás képességét. Fontos kiemelni, hogy a tanulás sikerességének csupán egyik összetevője az intézményes keretek között megszerzett tudás. A mindenki által elérhető hatalmas ismeretanyag, valamint a gyors gazdasági és társadalmi változások következtében egyre inkább felértékelődik az alkalmazkodási készség. Mindez pedig megköveteli az iskola szemléleti kereteinek átalakítását is.

5.2. A TESTMOZGÁS ISKOLAI JELEN-TŐSÉGE

Mint ahogy azt koncepciónkban korábban kifejtettük (3.1.1 fejezet), alakuló programunk a testmozgást³⁷ és annak pozitív hatásait kívánja eszközként alkalmazni. Ebben a fejezetben a teljesség igénye nélkül sorra vesszük azokat az elemeket, amelyeket a mozgás közvetett vagy közvetlen kapcsolódási pontjaként az iskolai színtérre szándékozunk beemelni.

A legújabb szaktudományos eredmények megerősítik, hogy a testmozgás kulcsfontosságú szerepet játszik a gyermekek testi-lelki és szellemi fejlődésében. **A mozgás a gyermekkor lételeme, amely olyan** velünk született létszükséglet, mint a táplálkozás vagy akár a fajfenntartás. A gyerekek számára a mozgás a **világ és önmaguk megismerésének elsődleges eszköze.**

A gyerekeknek tehát nem a mozgás, hanem az egy helyben ülés okoz nehézségeket, aminek iskolai fenntartásához óriási erőfeszítésre van szüksége. Vajon mi történhetne, ha a gyerekek azt a lekötött energiáját, amit az egész napos ülés fenntartásához használ fel, másra, például a társas tanulásra és ismeretszerzésre fordítaná? Feltételezésünk szerint jelentősen javulna a gyerekek tanulási motivációja és hatékonysága, ha több oktatási vagy nevelési mozzanat tartalmazná a mozgás (játékos) lehetőségeit. Ezen túlmenően az a pedagógiai módszer, amelynek eszköze a folyamatos kontroll és szabályozás („Maradj csöndben!”, „Figyeld oda!”, „Ülj rendesen!”), tovább növeli a gyermekben zajló feszültségeket. A mozgásszükséglet kielégítése az intellektuális tevékenységnek, a figyelemnek, az emlékezetnek az egyik legfontosabb idegfiziológiai előfeltétele. A mozgásos tevékenységek támogatása és mennyiségének növelése a feszültség levezetésben, az agresszió szabályozásában, az egészség megőrzésében és a kognitív funkciók fejlesztésében egyaránt hatékonyabb és életszerűbb módszer-elem, mint a verbális kontroll.

5.2.1. A mozgás kognitív fejlődésre gyakorolt hatása

A mozgásról, végtagjaink helyzetéről, izmaink működéséről az idegpályákon az agy felé történő visszajelzések sok és sokféle ingert juttatnak el a központi idegrendszer számára. Ezek az ingerek, mással nem helyettesíthető szerepet töltenek be az agy, az idegrendszer, különösen a gondolkodás fejlődésében.

Anderson felvetése szerint [89], **a gondolkodó lényeket elsősorban cselekvő lényeknek kell tekinteni.** A legtöbb reális világbeli gondolkodás egy bizonyos környezetben jelenik meg, amelyet igen gyakorlatias célokra alkalmaznak és a külső forrásokkal való interakciót, illetve azok felhasználását teszi lehetővé. **Tehát a kogníció alapja ugyancsak a testi és helyzeti aktivitás.**

A megalapozott (grounded) kogníció azt a föltevést tükrözi, hogy a kogníció **többféle módon alapozódik meg, és bennük szimulációk, helyzeti akciók és testi állapotok** vesznek részt. A szimuláció, amely fontos fogalma ennek az irányzatnak, Barsalou megfogalmazásában nem más, mint „...*újrájátszása azon perceptuális, motoros, introspektív állapotoknak, amelyeket a világ, a test és az elme tapasztalása során megszereztünk.*” [90, 618. oldal] Ha például le-huppanunk egy székre, ennek a mozdulatnak több modalitású reprezentációja (motoros, vizuális, proprioceptív, hallási) képződik egyszerre.

Néhány évvel ezelőtt a neurobiológusok még úgy gondolták, hogy a genetikai programok automatikusan létrehozzák az összes kapcsolatot az agyban. A komplex neuronális hálózatokat tehát – amelyek a gondolkodásunkat, az érzelmeinket és a cselekvéseinket irányítják – genetikailag meghatározottnak tartották. Ma azonban már tudjuk, hogy hosszú távon fenntartott idegsejtkapcsolatok csak akkor jönnek létre a gyermekek agyában, ha azok a **konkrét élet-világban** rendszeresen aktiválódnak. **Amit nem használunk, az pedig elso-
rvad** [91].

³⁷ A testmozgás általános meghatározása a következő: „a test bármely olyan izom-összehúzóddással járó mozgása, amely a nyugalmi szint felől emeli az energiafelhasználást” [88, 4. oldal].



Gerald Hüther agykutató, neuropszichológus professzor szerint az agyunkban lévő legfontosabb **neuronális áramkörök kialakításához elsősorban arra van szükségük a gyerekeknek, hogy megtapasztalják saját testüket.** Úgy gondolja, hogy csak az tudja kognitív képességeit kibontakoztatni, akiben kialakul a megfelelő testérzet. Vannak olyan tanulmányok, melyek azt bizonyítják, hogy azok az alsó tagozatos gyerekek, akik jól teljesítenek matematikából, különösen jól tudnak egyensúlyozni is. A gyerekek a háromdimenziós és absztrakt gondolkodáshoz, illetve a matematikához szükséges alapfeltételeket például az egyensúlyozás megtanulásával szerzik meg. **Ha egy gyermek kúszik, mászik, ugrál, egyensúlyoz, fára mászik, nem csinál egyebet, mint a testének tanulásával tölti az időt.**

5.2.2. A mozgás személyiségre gyakorolt hatása

Az *aktivitás* értelmezhető úgy, mint egy velünk született energikusság, tempó, az energia levezetésére való törekvés, tekintet nélkül az aktivitás céljára. Hétköznapi megfogalmazásban a „temperamentumos” jelzőt szoktuk használni, ezzel is utalva örökletes voltára. Az emberi vonásként értelmezett aktivitás a személyiség-lélektanban csupán az egyik megközelítési módja a humán aktivitásnak.

A **tudatos cselekvés képessége – más néven ágencia – humán specifikum**, és számos területen tanulmányozzák (például filozófia, neveléstudomány). **Az ágens cselekvés összefüggésben áll az organikus fejlődéssel is**, mint ahogyan azt modern agykutatások is kimutatták: az exploratív viselkedés, a környezettel való manipuláció és az agy strukturális fejlődése szoros kapcsolatban vannak egymással [92]. A pszichológiai elméle-

tekben is fontos helyet kap a cselekvés. Marton már 1970-ben megjelent művében [93] felhívja a figyelmet az aktív **önindította** mozgás és az énkép kapcsolatára, amennyiben az akaratlagos cselekvés, a poszturális és a környezetről szerzett vizuális jelzések összekapcsolódnak a pszichológiai okság felismerésében. A gyermek legkorábbi éveitől már képessé válik arra, hogy észlelje, illetve érzékelje önmaga és a különböző ingerek kapcsolatát. Ezen fejlődési folyamat során a külvilág és önmaga megélésének közös egysége jön létre; így éli át a gyermek a test fizikai egységét, amelynek mentén át tudja élni azt az érzést, hogy ő maga cselekszik. Ezáltal válik képessé arra, hogy különbséget tegyen az önmaga által indított és a környezeti mozgások között. **Az önmaga által indított fizikai mozgás lesz tehát az alapélménye az én, a hatékonyság és az önbizalom szerveződésének, amely igen fontos alapja lesz a személyiségfejlődésnek [94].**

A személyiség-lélektanban deCharms nyomán [95] személyes okságként („personal causation”) jelenik meg az a humán képesség, amely szerint az egyén környezeti történések kiváltójaként definiálja magát. A fejlődés-lélektani elméletek is tárgyalják ennek a képességnek a kialakulását: Stern szerint **az ágensség élménye összefügg a kauzalitás megtapasztalásával is [94].**

Piaget, aki a kognitív képességek fejlődését követi nyomon elméletében, szintén fontos szerepet tulajdonít az egyén aktív, „kísérletező” cselekvéseinek [96]. A másodlagos cirkulációs reakciók kapcsán beszél az okság megtapasztalásáról. Az **akaratlagos cselekvés képessége, az „én csinálom” öröme, velünk született, humán specifikum**, ami már korán megjelenik az egyedfejlődés során. Összességében tehát, **az egyén, a környezetére és másokra hatással bíró, intencionális lényként definiálja magát [97].** Ez pedig annak az alapja, hogy az emberek nem csupán maguknak, de másoknak

is emberi tulajdonságokat tulajdonítanak. Mindez azért lényeges, mert az öndefiníció által érhető el a másik ember viselkedésének megértése, annak relatív konzisztenciája, s ez segít megjósolni mások viselkedését is. Az ember számára a társas és az adaptív viselkedés feltétele a **másik** ember viselkedésének bejósolhatósága.

5.2.3. A mozgás egészségre gyakorolt hatása

Hazánkban a társadalmi környezet a fizikai aktivitást, a sportolásban való közösségi részvételt csak gyengén támogatja. A magyar lakosság 69%-a sohasem sportol, ugyancsak 69%-uk soha nem látogat el sportmérkőzésre. A mozgáshiány és az ennek következtében később kialakuló krónikus betegségek gyakorisága pedig riasztó képet mutat. Mozgáshiánnyal magyarázható betegségekben közel annyian halnak meg évente, mint a dohányzás szövődményei miatt [98].

Az iparilag fejlett társadalmakban a népesség fizikai aktivitása jelentősen csökkent, ezzel párhuzamosan általánossá vált az ülő életmód. A mozgásszegény életmód önmagában is fokozza a koszorúér-betegségek kialakulásának kockázatát, sőt, közvetlen összefüggés van az inaktivitás és a szív-érrendszeri betegségek okozta halálozás között. A mozgás jótékony élettani hatásai régóta és széleskörűen ismertek. A rendszeres testmozgás fokozza a szív és a tüdő teljesítőképességét, csökkenti a szívizomzat oxigénigényét. Ezen kívül csökken a vérzsírszint, a vérnyomás, az izommunka csökkenti a vércukorszintet, segít megőrizni a testsúlyt, így kifejezetten előnyös hatású többek között például cukorbetegségben szenvedőknek. A fenti kedvező hatások már rendszeresen végzett, közepes intenzitású (heti 800–2000 kcal energiafelhasználású) mozgás hatására is bekövetkeznek. Külön hangsúlyozandó, hogy a kedvező

változások rendszeres mozgás esetén minden korosztályban kialakulnak.

Fontos megemlítenünk, hogy az iskolába lépés komoly váltást okoz a gyermekek napi fizikai aktivitásában, hiszen míg az óvoda teret enged a spontán játék és a spontán mozgás megjelenésének, addig a tanítási módszertanok többsége az ülő és passzív koncentrációs, befogadó helyzetet támogatja.

Az egészségügyi világszervezet (WHO) fizikai aktivitással kapcsolatos ajánlásait három korcsoportra bontja: 5–17 éveseknek, 18–64 éveseknek és 65 év felettieknek. Ezek közül az 5–17 éveseknek szóló kiadvány szerint a keringés és légzés, az izomerő és csontfejlődés elősegítésére, illetve a szív- és érrendszeri, valamint a metabolikus egészség fejlesztésére a következő ajánlások szerepelnek:

1. Legalább napi 60 perc mérsékelt-magas intenzitású aktivitás végzése ajánlott.
2. A 60 percnél hosszabb és nagyobb mértékű aktivitás további egészségfejlesztő hatással bír.
3. Fontos, hogy a napi aktivitás nagyrészt aerob jellegű legyen. A magas intenzitású aktivitás heti háromszor tartalmazzon erőfejlesztő és a csontfejlődést elősegítő gyakorlatokat [99].

A napi 60 perc mozgás, legalább hetente három alkalommal tehát már elegendő ahhoz, hogy a mozgásszegénységet, mint kockázati tényezőt csökkentsük vagy akár kiiktassuk a gyermekek életéből. A mozgás betegségmegelőző hatása mellett egyre több betegség gyógyításában és utókezelésében is értékes eszköz. A stressz talaján kialakult neurózis és egyéb panaszok gyógyításában is fontos szerepet kap a rendszeres testmozgás. A fizikai aktivitás jótékony hatása megmutatkozik számos, az életminőséget alapvetően befolyásoló tényezőn is, az étvágy javításától kezdve a nyugodt alváson, a kiegyensúlyozott kedélyállapoton át a nagyobb teherbíró képességig.

A stresszoldásban a mozgás kitüntetett szerepet játszik. A testmozgás és a stresszredukció, valamint az immunfunkciók összefüggései az alábbiak szerint értelmezhetők:

- A rendszeres testmozgás csökkenti a fertőzések gyakoriságát és súlyosságát.
- A testedzés az immunrendszerben jellegzetes változásokat idéz elő (sejtszám, eloszlás, vándorlás), melyek edzett személyek esetében a kontrollokkal szemben jobb immunállapotként regisztrálhatók.
- A testmozgás a distressz fizikai és pszichikai hatásait (testi működészavar, szorongás, depresszió) képes csökkenteni.
- A túlzásba vitt vagy rendszertelen erőteljes testgyakorlás viszont felerősíti az immun-diszfunkciót, és ezáltal növeli a betegségre való fogékonyságot [100].

„[...] Az egészségmagatartás tehát mindazon magatartási mintákat, cselekvéseket és szokásokat magában foglalja, amelyek hozzájárulnak az egészség fenntartásához, az egészség helyreállításához vagy javításához.” [101, 4. oldal] Míg a kisgyermek mozgásigénye és a mozgással való viszonya természetesen mondható, a serdülőkori egészségmagatartás kérdésének vizsgálata összetett szemléleti keretet igényel. Az egészségkárosító magatartásoknak fontos szerepe van a serdülő életében: a **lázadás**, a **szubkultúrához tartozás**, a **feszültség-levezetés** eszközei lehetnek. Másrészt azt sem szabad elfelejteni, hogy az egészségmagatartás több mint a károsító tényezők hiánya. Sok olyan készséget (például céltudatosság, tervezés) feltételez, amely nehezen várható el a pillanatnyi előnyöket szem előtt tartó kamaszoktól. Fontos viszont kiemelni, hogy az egészségkárosító magatartások mellett az egészségmegőrző tevékenységek is a függetlenedés kinyilvánításának eszközei lehetnek, így megfelelő társas közeg és jó mentorálás esetén vonzóak lehetnek a kamaszok számára.

A sport egészségmegőrző szerepének hangoztatásával *nehéz* a célcsoportot lendületbe hozni: a szülői minta, az iskolai testnevelés vonzó jellege, a kortársi hatások, sokkal nagyobb motivációs erővel bírnak. A fiatalok szociális készségeinek fejlesztése pozitív irányú egészségfejlesztési irány lehet, hiszen az egészségtudatos viselkedés tanult folyamat. A sportolás vagy a táplálkozáskontroll például lényegesen gyakoribb olyan fiatalok körében, akiknek társaik is aktívan sportolnak, illetve odafigyelnek táplálkozási szokásaikra is. A fiúk hajlamosabbak a stressz feszültségét sporttal levezetni, de arányaiban hasonlóan hajlamosak arra is, hogy feszültségeiket addiktív módon oldják [102].

Az egészségkárosító tényezőkkel foglalkozó kutatások elsősorban az általános életmódra is hatással levő dohányzást, alkoholfogyasztást, táplálkozást, valamint a fizikai aktivitást vizsgálják. Fontos megemlíteni, hogy az egészséget károsító tevékenységek – például a túlzott diéta – nemcsak egyéni célok mentén, hanem a **társas elvárásoknak való megfelelés** érdekében is történhetnek. További nehézséget jelent, hogy az egészségkárosító tevékenység sok esetben valamilyen egyéni előnyt is biztosít. Például a fiatalok alkoholfogyasztásában kiemelt szerepet játszik, hogy a kapcsolatteremtés során megjelenő **szorongás csökkentését** segítheti.

De talán a legnagyobb nehézséget az jelenti, hogy az **egészségkárosító magatartások serdülőkori jelenléte nagyon gyakran felnőttkorban is megmarad és tartós életmódbeli jellemzővé válik**. További fontos vizsgálati eredmény, hogy az egészségkárosító magatartások megjelenésében mind serdülő, mind felnőttkorban **a társas támogatás hiánya és a nem megfelelő anyagi helyzet egyaránt kiemelt szerepet játszik**.

A serdülőkori egészségmagatartás elemzésekor figyelembe kell venni a normatív életkori sajátos-

ságokat, valamint azokat az egészségvédő hatásokat, amelyek segítenek megakadályozni a rizikó-tényezők megjelenését. Az **egyéni tényezők** alatt többek között a pozitív önértékelést, az önkontrollt, a megfelelő társas készségeket, a képességekhez igazodó iskolai teljesítményt, az elköteleződés és társas kötődés képességét, a produktív tevékenységekbe való bevonódást, valamint az egészségvédő értékek jelenlétét értjük. Az egyén önszabályozása kognitív, érzelmi és végrehajtó funkciók mentén valósul meg. Előbbire példa az adott helyzet értelmezése abból a szempontból, hogy önmagammal kapcsolatos előzetes tudásom alapján mennyi esélyt látok a sikeres megoldásra. Ebbe a folyamatba lépnek be az olyan emocionális tartalmak, mint az önmagamnak tulajdonított képességek alapján szubjektíven megélt önhatékonyság. Egyszóval, hatékonynak élem meg önmagam, ha képes vagyok saját képességeimben bízni. Az egészségmagatartás szempontjából nagyon fontos, hogy **a hatékonyság érzése kiegészüljön az önkontroll** megfelelő szintjével, hiszen ez segíti elő, hogy a személy számára végrehajtható pozitív tevékenységekhez időről időre visszatérjen, a negatívakat pedig időről-időre elhárítsa.

A **társas tényezők** kapcsán elmondható, hogy serdülőkorban különösen erős a kortárs csoportok befolyásoló hatása. Ennek az egészségvédő és az egészségkárosító magatartás szempontjából egyaránt fontos szerepe van. Azonban az egészségkárosító irányba mozdító kortárs befolyásolást a **protektív szülői** hatás képes ellensúlyozni. A családi jellemzők közül a családi struktúra, a mintaként szolgáló szülői viselkedés, a támogató szülő-gyerek kapcsolat, valamint a nevelési attitűd egymással kölcsönhatásban biztosítja az egészségkárosító hatásokkal szembeni védettséget. A család és a kortársak felől érkező **társas támogatás** elsősorban a serdülőkor jelentős pszichoszociális kihívásai okozta stresszhatással szemben biztosít kellő védelmet, hiányában gyakrabban jelennek meg a

különböző problémásnak tekintett viselkedések.

Az egészségmagatartás tárgyköréhez tartozik a már említett reziliencia, **rugalmasság** is, akár fizikai, akár lelki, mentálhigiénés értelemben. A rugalmasság kialakulásához elsősorban **magabiztos támogató környezet** kell, amely készen áll a gyerekek rezdüléseinek befogadására és az érzelmi szintű válaszra. De szükség van **mintákra** is, vagy felnőttek esetében intellektuális kapaszkodókra, majd **jól tagolt időélményre**, amely azonosítható a tervezettséggel és a kulturális rituálék fontosságával [103].

A felnőttkori rugalmasság (amely talán a legfontosabb transzverzális készség) legfontosabb összetevői az iskolában alakulnak ki. Az iskola előtt álló legfontosabb feladatok egyike ma az, hogy a gyerekek önbizalmának megerősítésével hozzájáruljon az egészséges testi és lelki önkép kialakulásához.

A fentieket összefoglalva, koncepciónk szándéka, hogy érzékeltesse, nem megoldhatatlan feladatok előtt állunk! A jó utak megtalálásánál nagy segítségünkre van, ha az élet egyszerű, természetes és kézenfekvő elemeit (újra) beemeljük a mindennapjainkba. Az iskolák tekintetében mi más érhetne el átfogó és gyökeres változást, ha nem az iskolákban megjelenő „mozgásosság”? Ma, amikor nyitott a tér és adott a lehetőség, hogy olyan pedagógiai módszerek váljanak természetessé, amelyek támogatják az egészségességet, a kreativitást és az életszerűséget, nem kell mást tennünk, mint a tanulás folyamataihoz megtalálni a megfelelő mozgás-, élmény- és játéklehetőséget.

5.3. AKTÍV ÁLLAMPOLGÁRSÁG ÉS ÖNKÉNTESÉG

Koncepciónkban a testmozgás nem öncélú fizikai aktivitást jelent és nem egyedül az egészségtudatos szemlélethez kapcsolódik. Bár a testmozgásban – ahogyan fentebb láthattuk – olyan fizikai

és lélektani erőforrások érhetőek tetten, amelyek nagymértékben meghatározzák a gyerekek fejlődését, a mozgás egyúttal az emberi tevékenységek közül a leghatékabban aktivizáló formát is jelenti. Ebből a szempontból vizsgálva a mozgás – meghatározott célokkal összekötve – az aktív állampolgárság kiemelten fontos összetevője.

„A cselekvés azt jelenti, hogy az ember elkezd, kezdeményez, mozgásba hoz valamit, és ez mindig más emberekhez kapcsolódik [...]” [104]. A mozgás akkor válik aktivitássá, ha a beszéddel, a kommunikációval, a társas interakcióval együtt értelmet, válaszokat keres a szembejövő kihívásokra. A mozgás tehát a társas kapcsolatokon át, meghatározott célokkal karöltve alakul olyan aktivitási formává, amely előremutató és szükségszerű változásokat indíthat el.

Az aktív állampolgársággal kapcsolatos tudástartalmak a 2012-es Nemzeti alaptanterv (NAT) több fejezetében is megjelennek. Az állampolgársággal kapcsolatos elméleti tartalmakat elsősorban az *Ember és Társadalom* fejezet jeleníti meg, ahol a fókusz a történelmi dokumentumok feldolgozásán, valamint a társadalmi és állampolgári normák elsajátításán van. A következő, *Ember és természet* fejezetben már gyakorlatiasabb módon vannak jelen az állampolgárság és az aktivitás kérdései. A fejezet szerint: *„Az iskolai oktatásnak és nevelésnek olyan, természettudományos módszerekkel vizsgálható kérdésekkel is foglalkoznia kell, amelyeket a társadalom és a gazdaság adott időben és helyen felvet, amelyek befolyásolják az egyén és a közösség jelenlegi életét, illetve hatással vannak a jövő alakulására. (...) Cél, hogy a tanulók cselekvő közreműködőivé váljanak a tanulási folyamatnak, egyben felkészüljenek az aktív állampolgári szerepvállalásra.”* [39, II.3.5./A] Ennek értelmében Az *Ember és természet* tantervi összetevő egyik fontos célja a felelős állampolgári magatartás kialakítása.

A *Földünk és környezetünk* című alaptantervi fejezet már szélesebbre tárja az állampolgárság je-

lentését, ugyanis az állampolgárok társadalmi és földrajzi helyzetének kérdései mellett célként jelöli meg, hogy a tananyag révén a tanulók a „vállalkozó szellemű, ugyanakkor a közösség értékeiért és javaiért is felelősséget vállaló állampolgárrá válhassanak.” [39, II.3.6./A]

Bár a NAT műveltségterületekkel foglalkozó fejezeteiben az önkéntesség fogalma nem hangsúlyos, a felelősségvállalással együtt, a fejlesztési területek és a nevelési célok között mégis megtaláljuk. *„A NAT ösztönzi a személyiség fejlesztését, kibontakozását segítő nevelést-oktatást: célul tűzi ki a hátrányos helyzetű vagy fogyatékkal élő emberek iránti szociális érzékenység, segítő magatartás kialakítását a tanulóban úgy, hogy saját élményű tanuláson keresztül ismerik meg ezeknek a csoportoknak a sajátos igényeit, élethelyzetét. A segítő magatartás számos olyan képességet igényel és fejleszt is egyúttal (együttérzés, együttműködés, problémamegoldás, önkéntes feladatvállalás és -megvalósítás), amelyek gyakorlása elengedhetetlen a tudatos, felelős állampolgári léthez.”* [39, I.1.1.]

Az önkéntességnek azonban a segítő magatartás által történő személyiségfejlődésnél és kibontakoztatásnál sokkal nagyobb jelentősége lehet az iskolai életben.

Az önkéntes társas együttlét sajátos formát képes adni az élményszerzésnek, különösen a közös mozgáson és a játékon keresztül. Az önkéntesség ereje leginkább abban rejlik, hogy a közös tevékenységekbe minden szereplő a **saját akaratából, sajátos belső motivációja által** kapcsolódik be. Ez az erő olvasható ki azokból a szabályozási tartalmakból is, amelyeket a 2. fejezetben (Konceptiónk legátfogóbb szabályozói) vázoltunk. Az ott idézett dokumentumokból az is látszik, hogy az önkéntességre nagyon komoly szüksége van a mai társadalmaknak. Mindemelllett hazánkban csak nagyon kevés olyan kezdeményezés és jó gyakorlat van, amely iskolai szinten foglalja magába az önkéntesség jótékony eszközeit és hatásait. A meglévő, önkéntességet „használó” programokban nehezen

érhető tette az egységes szemlélet (gyakori például, hogy egy-egy önkéntesnek nevezett programban összekeverednek az iskolai közösségi munka és az önkéntesség elemei, illetve olyan programokat is önkéntesnek neveznek, amelyekben a részvétel vagy kötelező vagy nem a belső motivációra épít).

Az önkéntes tevékenység egy olyan eszköz, amely amellet, hogy segíti a társadalmi **beilleszkedést** és a **befogadó szemlélet** erősítését, hozzájárul a társadalmi szintű összetartás, valamint a **bizalom** és a **szolidaritás** kialakításához is. Az önkéntesség társadalmi értéké válásával olyan társadalmi tőke (forrás) tud megteremtődni, amelynek hatá-
sai nagyon szerteágazóak.

Az önkéntes tevékenységnek köszönhetően a benne résztvevők olyan készségeket és tudásokat sajátítanak el, mint például a szervezés, a vezetés, a tervezés, a hatékony kommunikáció, illetve a társas viszonyulások eredményes és építő formái. Így az önkéntes munka annak révén, hogy lehetőséget nyújt az informális és non-formális tanulási lehetőség elsajátítására, a tanulás (kifejezetten az élethosszig tartó tanulás) és az élményszerzés fontos eszköze [105].

Az önkéntesség ereje nem csak a közösségek, a társak felé fejti ki hatását, hanem **az egyént is jelentős mértékben gazdagítja**. Az önkéntességgel megszerzett élmények, új készségek, ismeretek, attitűdök és társadalmi tőke olyan erőt és **biztonságot** ad, amelyek az iskolai életben is, de legfőképpen a felnőtt életben, a **munkaerőpiacon kamatozódnak** igazán. Nem véletlen, hogy egyes kutatások szerint, ahol magas szintű az önkéntesség és a társadalmi mozgalmakban való részvétel, ott más gazdasági és társadalmi mutatók is jobb képet mutatnak.

Az iskola különösen megfelelő tér azoknak az értékeknek a továbbadáshoz, azoknak a készségeknek a fejlesztéshez, amelyek az aktív részvételhez, valamint az önkéntességhez kapcsolódnak. **Ezért az**

önkéntességet olyan részvételi formának tartjuk, amely egy csapat, csoport vagy közösség hétköznapiakban használt társas eszközeit (kommunikáció, nyelv, interakciók, megküzdési technikák...) mozgásba, aktivitásba tudja hozni, valamint a társas tanulás, fejlődés szolgálatába tudja állítani. Az önkéntesség a tudások áramlásával, a társas kapcsolódások újszerű formái által, valamint az egyéni és társas értékek folyamatos csiszolása mentén az iskolai működés és a gyerekek élményszerzésének egyik legerősebb pillére lehet.

Egy 2006-os hazai tanulmány szerint az Európai Unió tagállamaiban a fiatalok munkanélküliségi rátája évek óta növekszik, annak ellenére, hogy a mai pályakezdők jóval képzettebbek, mint egy évtizeddel korábban. Sokan egyetemi, főiskolai diplomával a zsebükben bizakodva vágnak neki a vágyott munkahely megtalálásának, aztán legtöbbször azal szembesül, hogy szakmai tapasztalat, személyes ismeretség híján a munkaadók többsége nem őt választja. Ezek a fiatalok előbb-utóbb frusztráltak lesznek, feleslegesnek érzik magukat és elveszítik a munkával kapcsolatos motivációjukat. Esetleges hosszú távú munkanélküliségük „munkanélküli karriert” indít el, amelynek nyomában állandóan családi és társadalmi függőségük, csökken az önbecsülésük, egzisztenciális szorongásuk számos szomatikus és mentális tünetet produkál, egészségügyi problémáik keletkeznek, esetleg különféle devianciába menekülnek, míg végül társadalmi kapcsolataik beszűkülnek, és így egyre nehezebb visszavezetni őket a munka világába [106]. Ez különösen nagy veszéllyel jár a hátrányos helyzetű gyerekek, fiatalok esetében, akik az említett iskolai végzettségekig sokszor el sem jutnak, vagy családjuk helyzete miatt a munkaerőpiacon való helytálláshoz szükséges kulturális és társas tőke híján kell belekezdeniük a felnőtt életükbe.

Az iskolai önkéntes programokban számos olyan lehetőség rejlik, amely hozzájárulhat a gyerekek

társas kapcsolatainak erősítéséhez, a biztonság-érzet megtapasztalásához és a valahova tartozás élményéhez, ezáltal a sikerhez és az önbizalomhoz. Ezek a lehetőségek a gyerekek számára a felnőtt életben való jobb helytállást esélyt adják.

Az önkéntes részvétel által, a gyerekek:

- kipróbálhatják a döntéshozást és a különböző társadalmi szerepeket;
- tesztelhetik a vezetői készségeiket;
- megismerhetik a problémák természetét, továbbá valódi, éles helyzeteket oldhatnak meg, valós konfliktusok feldolgozása és tudatosítása által;
- speciális és kézzelfogható haszonnal járó készségeket szerezhetnek a szervezés, a kommunikáció, a public relation, a szervezetelmélet és a szervezetfejlesztés területein, valamint bepillantást nyerhetnek a protokollok, a folyamatok és a jog világába;
- megismerhetik az iskola tágabb környezetét és azt a rendszert, amelyben az oktatási intézmények működnek;
- társaiktól és pedagógusaiktól segítséget kaphatnak a karrierépítésben és a pályaiorientációban, továbbá az önkéntes csoport munkájának során ízelítőt kaphatnak a munkahelyi szocializációból;
- tudatosíthatják és belsővé tehetik társadalmi működésének szabályait, az állampolgári értékeket.

Az önkéntes programokba való bekapcsolódás akkor tud igazán élménnyé válni, ha az önkéntesség valóban belső motivációból fakad. Ezzel együtt nyilvánvaló, hogy az önkéntes kapcsolódásokat programszerű, tervezett és végiggondolt módszertani eszközökkel kell támogatni. Olyan módszertanok szükségesek, amelyek az önkéntesség alapértékeit és jellemzőit figyelembe véve illeszkedik az iskolák sajátos értékeihez, kultúrájához. Az önkéntes testmozgásprogramok így nem

csupán a testmozgás fizikai és lelki egészséghez tartozó jótékony hatásait tudják erősíteni, hanem a társas viszonyok fejlesztését is.

5.4. BEFOGADÁS

A hazai oktatási rendszert érintő integrációs törekvéseket áttekintve, bőséggel találunk olyan megoldásokat és gyakorlatokat, amelyek sikerét kézzelfogható eredmények bizonyítják. Azt is láthatjuk azonban, hogy a befogadás mint szemlélet nem tudott az iskolák kultúrájába szervesen beépülni. A létező iskolai integrációs megoldások nagy része természetesen a szabályozás (releváns törvények, rendeletek) irányvonalait követi, viszont – eltekintve attól, hogy milyen szemlélet vagy ideológia olvasható ki a releváns szabályozási dokumentumokból – arról nagyon kevés szó esik, hogy az integrációs mozzanatok szereplői (tanulók, pedagógusok, hátrányos helyzetű gyerekek, szülők) miként viszonyulnak a befogadó szemlélet értékeihez.

Mit jelent pontosan a befogadó oktatási rendszer? Miért van egyáltalán szükség arra, hogy egy iskola befogadó legyen? Milyen praktikákkal lehet elősegíteni az inkluzív iskolai szemlélet kialakulását? Melyek azok az értékek, amelyekre a befogadó iskolai működés épül, és melyek azok az objektív kritériumok, amelyek mentén elmondható, hogy egy iskola vagy oktatási rendszer inkluzív? Bár hazánkban szakemberek sokasága tett komoly erőfeszítéseket annak érdekében, hogy az oktatási rendszerünk minél befogadóbb legyen, ezek a kérdések a mai napig érvényesek és aktuálisak.

Koncepciónk 4. fejezete (Értékek az iskolában) az iskolai kultúráról szól, programunk belépési pontjait pedig a befogadás szemléletének kiemelésével szeretnénk teljesebbé tenni. A befogadó kultúra koncepciónk és programunk egyik legfontosabb célja, amely elsősorban értékalapú, és a hétközna-

pokban egy sor olyan jól megragadható reakciót, választ, preferenciát takar, amelyek sajátos módon kapcsolódnak össze. Bár a befogadó kultúrát megteremtő és fenntartó iskola az oktatáspolitikai egyik nagy kérdése, csak kevés olyan hazai szakirodalmi forrás áll rendelkezésünkre, amely az integrációt és az esélyegyenlőséget rendszerszinten tárgyalja.

A befogadás, az inklúzió tradicionálisan összekapcsolódik a hátrányos helyzet fogalmával. Az oktatás értelmezési keretei között a **hátrányos helyzetű megnevezés alapvetően egy olyan kiindulópontot utal, amely a gyermekek életében iskolai kudarcokhoz, majd később munkaerő-piaci és társadalmi beilleszkedési nehézségekhez vezet [107]**. A tanulók hátrányos helyzetére, az ezzel a helyzettel kapcsolatos kérdésekre az oktatáspolitikának és a pedagógiai munkának reagálnia kell. Egyfelől a hátrányos helyzet által a gyerekek tanulmányi előrehaladásukban vannak érintve, másfelől a helyzetből fakadó egyenlőtlenség megléte a társadalom és az iskola kultúráját gyengíti.

Bár az **egyenlőtlenségek megszüntetését az oktatásban a szakemberek többsége lehetetlennek tartja, mérséklésük mégis a gazdasági fejlődés és a társadalmi kohézió megteremtésének záloga**. Általánosan elfogadott tény, miszerint **minél kisebbek a különbségek az iskolai teljesítményben az egyes társadalmi rétegek között, annál nagyobb az ország teljesítőképessége [108]**.

A befogadás kulturális értelmezése nem csak az iskolai integrációból áll, hanem egyfajta társadalmi lehetőséget is jelent, többek között a társadalmi mobilitásra. A befogadó szemlélet tehát egyszerre lehet cél és eszköz, valamint az egyéni és a csoportos jól-lét eredménye: jelentheti a boldogabb életet, a sikeres továbbtanulást, a támogató atmoszféra kialakulását vagy akár a káros szenvedélyektől való mentességet és az önkiteljesedés megtalálásának módját.

Nézetünk szerint a befogadás folyamata sokkal inkább kapcsolódik az iskolában történő társas, csoportos viszonyokhoz, mint a pedagógiai folyamatokhoz. Ezért, amikor koncepciónkban a társadalmi befogadás szemléletének erősítését tűzzük ki célul, akkor az iskola számára új eszközöket, megoldásokat kell tudnunk nyújtani.

A befogadó szemlélet leginkább az iskolai működés sajátosságaiban és a problémák megoldási módjaiban érhető tetten. A diákok és a tanárok közötti viszony gyakorlati mozzanatai direkt hatással vannak az együttműködés mértékére és formájára, a motivációra és a magabiztosságra, s e tényezők mentén a problémamegoldás módjaira és eredményeire. A befogadó iskolai oktatás tehát olyan iskolai kultúrát feltételez, amelynek nem célja a tanulók különbözőségeinek elrejtése, de a közös munka hangsúlyát az azonosságokra, a közösségre és az együvé tartozásra helyezi. A befogadás az iskolai keretben úgy tud megvalósulni, ha integrációs programok, direkt, ad hoc megoldások helyett az iskola szereplői támogatást kapnak abban, hogy a befogadás értékei az iskolai kultúra részévé váljon [109]. Ebben a munkában az iskola minden „polgárának” részt kell vennie. A befogadás értelmezése koncepciónkban nem elkülöníthető az iskolák belső folyamataitól, sokkal inkább olyan társas kölcsönösséggént értelmezhető, amely az adott iskolai kultúra szerves része.

5.4.1. Inklúzió és differenciálás

Az inkluzív szemlélet és a differenciált oktatás pedagógiájának kapcsolata kiemelt figyelmet érdemel. A differenciált és gyermekközpontú oktatást gyakran szembeállítják az esélyegyenlőséggel és a befogadással, holott a két szemlélet sokkal inkább egymást kiegészítő, egymást erősítő értékeket tartalmaz. A differenciált oktatás a pedagógia

talán legjelentősebb kérdése, mely elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanulókból adottságaikhoz és tehetségükhöz mérten a lehető legtöbb eredményt tudjuk kihozni.

A differenciált oktatás célja, hogy olyan tanulási környezetet, tartalmakat, folyamatokat és eredményeket teremtsen, amelyek lehetőséget adnak az összes tanuló számára, hogy a megfelelő ütemben követhessék az iskola tanmenetét. A differenciálás ebben az értelemben a megfelelő pedagógiai eszközök és iskolai stratégiai elemek segítségével nem csupán a lemaradó vagy hátrányos helyzetű gyerekek számára hoz hasznot, hanem minden tanulónak biztosítja a sikeres kapcsolódást az iskolához és a tanuláshoz. A differenciálás és a befogadás szemlélete egy olyan képessé tevő (empowerment) társas környezetté olvad össze, amelyben az iskola lehetőséget kap az összes tanuló egyéni erejének és szükségleteinek figyelembevételére, valamint a különbözőség értékékként való elismerésére [110].

A befogadásról mint értéktartalmú, kulturális tartalomról beszélve felmerül a lehetséges eszközök kérdése. Ahogyan korábban említettük, a hazai gyakorlatok bőven szolgálnak olyan megoldásokkal, amelyekben az inklúzió gyakorlata valamely művészeti ág mentén jelenik meg. Ugyanakkor egyre több olyan tematikával is találkozunk, amelyben az esélyegyenlőség, a társadalmi kohézió a sport eszközével valósul meg.

5.4.2. A befogadás forrásai: pedagógusok és eszközeik

A befogadás szemlélete direkt módon nehezen fejleszthető. Ahhoz, hogy az iskolai kultúrában előremutató változás induljon el, összetett és a legapróbb részletekig megtervezett megoldások szükségesek. Egyfelől meg kell találni azt a kiin-

dulópontot, amely révén az iskolák a változás útjára lépnek, másfelől a folyamat során mindvégig támogatni szükséges a pozitív fordulatokat.

A befogadó iskola kialakításában a pedagógusok perspektívája kiemelten fontos. A pedagógusok „munkakörnyezete” az utóbbi évtizedekben gyors változások terepévé vált, amellyel együtt jár a tanári szerep és a tananyag formálódása is. Ezekhez a változásokhoz egy újfajta igény járul, amely a gyerekek szükségleteinek másfajta megértését szorgalmazza: a „mi a baj a gyermekkel?” kérdést egyre inkább felváltja a „mire van szüksége a gyermeknek a tanuláshoz?” felvetés [111].

Rouse szerint az inkluzív pedagógia a tanításnak és a tanulásnak egy olyan megközelítése, ami a tanításról és a tanulásról való gondolkodásban jelent egyfajta szemléletváltást. A szemléletváltás abban áll, hogy a tanulók többsége számára, valamint a nehézségekkel küzdő tanulók számára külön-külön kialakított módszerek helyett olyan gazdag tanítási környezetet alakítunk ki, ami elérhető mindenki számára, és ami által mindenki egyformán részt tud venni az iskolai osztályok társas életében.

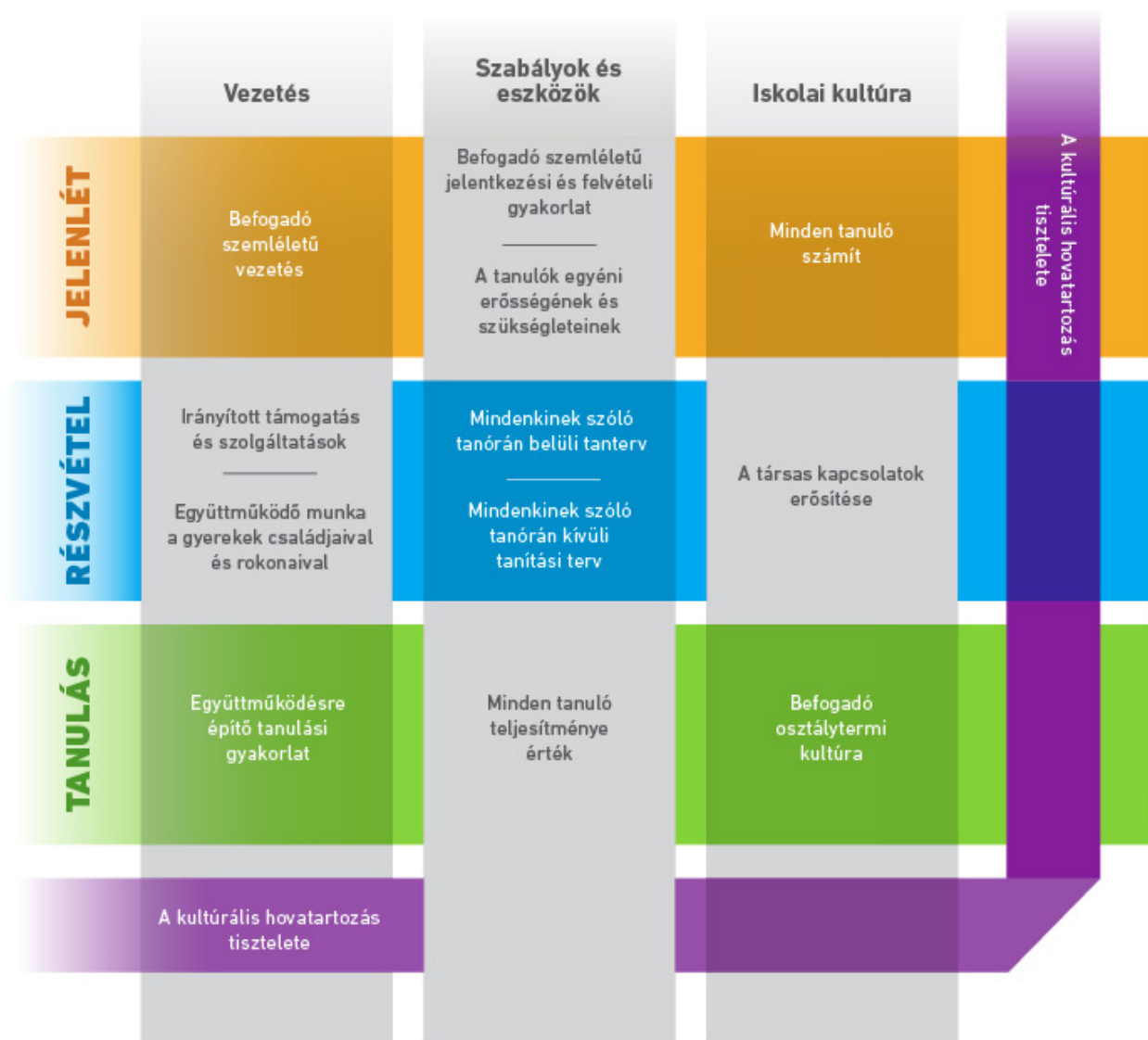
A definíció tehát egy olyan pedagógiai szemléletváltást jelenít meg, amelyben a tanítás és a tanulás felfogása szempontjából történik elmozdulás. Nem a gyerekek különböző csoportjaira épített megoldásokon múlik tehát a befogadás szemléletének iskolai kialakítása, hanem azon, hogy hogyan tudjuk minden tanuló számára elérhetővé tenni a közös iskolai tanulást. De miképpen lehet a befogadó szemléletet iskolai környezetben tanítani, érvényesíteni és fenntartani?

A befogadás gyakorlati lehetőségei után kutatva több nemzetközi példa is rendelkezésünkre áll. A legizgalmasabb inspirációt a Wellbeing@School weboldal nyújtja, amely két eszközcsomagot tár elénk: a **Wellbeing@School (W@S)** eszközt és az **Inclusive Practices Tools (IPT)** rendszerét. A két keretrendszer többek között az iskolák önellenőrzésére (self-

review), adatgyűjtésre, változás-menedzselésére és programok tervezésére (next step action) használ-

ható. A két eszköz közül az IPT elnevezésű rendszert érdemes jobban szemügyre venni.

14. ábra: Az Inclusive Practices Tools rendszere (Forrás: <http://www.wellbeingatschool.org.nz/inclusive-practices-next-step-links>)



Az Inclusive Practices Tools (IPT) gyakorlati témák szerint rendezi az iskola erőforrásait azzal a céllal, hogy általa a lehető leginkább befogadó iskolai működés legyen megvalósítható. A mátrix két dimenziója jól jelzi azokat a szinteket, amelyeken az inklúzió értékei végighaladnak. Látható, hogy a „Vezetés – Szabályok és eszközök – Kultúra” víz-

szintes tengelyen a vezetői működés felől, az értékeket normákká váltó szabályokon át teljessé válik ki a befogadás értékei befogadó iskolai kultúrává és ugyanígy haladva a „Jelenlét – Részvétel – Tanulás” függőleges irányába, a gyerekek jelenléte mentén kialakuló aktív részvétel által tud megvalósulni az iskola legfontosabb célja, a tanulás.



Míg a két dimenzió elemeinek metszéspontjain konkrét, gyakorlati tartalmak jelennek meg, az egész fejlesztési rendszert körbeöleli a befogadás legfontosabb értéke: a kulturális hovatartozás (identitás) tisztelete. Az IPT fejlesztési keretrendszer egyfelől a befogadó szemlélet kialakításának összetettségét igazolja, másfelől láthatóvá teszi, hogy a befogadás nem egyedül a tanulók ügye és nem feltétlenül a tanulás folyamatairól szól.

5.4.3. Befogadás és testmozgás

A befogadás eszközeiként olyan témák, területek, tárgyak alkalmazhatók, amelyek közelebb hozzák a kultúra szereplőit, a szervezet vagy közösség tagjait, és amelyek a különbözőségeket képesek egységgé formálni.

Míg az eddigi integrációs törekvésekben a sport csekély szerepet kapott, koncepciónkban a **testmozgás az önkéntességen keresztül a (társadalmi) befogadás eszközévé válik**. A testmozgás és a sport ugyanis számos olyan előnnyel rendelkezik, amelyek alkalmassá teszik az integrációs célok elérésére. Nyilvánvaló, hogy a gyerekeket a környezetük felől rengeteg meghatározó hatás éri. Gyakori, hogy azok a gyerekek, akiket több bántás ér, önmagukat a környezeti jelzések alapján határozzák meg. Ez nagyrészt azzal jár, hogy a negatív élmények kerülnek a személyiségük fejlődésének középpontjába. A testmozgás által sokkal inkább önmaguk és a saját testük élményszerű megélése, a mozgás sikeressége, öröme kerül a középpontba. Ha a gyermek fejlődése pozitív érzések mentén halad, akkor egy másfajta viszonyulás alakul ki önmagához. **Az aktívan mozgó gyerekeket nagyobb magabiztosság jellemzi, az egészségesebb testtudatosság mentén pedig tovább nő az önbizalmuk, és mindez visszahat a vitalitás érzéséhez.**

A közös testmozgás jellemzője, hogy csapatban egy közös célért küzd minden szereplő, beleértve az

edzőt, a testnevelőt, a sportszakembert vagy akár a szülőket is. **A közös mozgás nagy „előnye”, hogy nincs rá idő és nincs is rá szükség, hogy egy társunk másságával vagy különbözőségével foglalkozunk. A közös siker érdekében háttérbe szorul a kirekesztő magatartás, és előtérbe kerül a játék közbeni érzett áramlat élmény.** A játékos mozgástevékenységek során a résztvevőknek együtt kell működniük a közös siker érdekében: kommunikálniuk kell egymással, meg kell találni a sikeresség felé vezető közös utat. **Az önkifejezés és a párbeszéd olyan társas elemek, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a befogadáshoz.** A közös testmozgás, illetve a közös sportjátékok további nagy előnye, hogy egyszerre nagy létszámú csoportot is meg tud mozgatni egy időben. Sőt, nem csupán a résztvevőket, hanem bizonyos esetekben a támogatókat, a szurkolókat és a hozzátartozókat is magával tudja sodorni a közös mozgás, s mindez már a testmozgás közösségépítő funkciója felé vezet.

A közös mozgások eredményei nem csupán mérhetőek – ami már önmagában is instant visszajelzést ad a résztvevőknek – de a mérés által a fejlődés szintjei és az elérendő célok is egyértelművé válnak. Ezzel együtt a testmozgás a legszélesebb dimenzió a játékosághoz, az öröm és az élmény érvényesüléséhez, valamint az érzelmszabályozáshoz. Az érzések kifejezésének és a szabályok általi kontrolljának folyamatos jelenléte szabályozhatóságot, magunk által felépíthető kereteket adnak az érzelmeknek.

A sikeresség az egyik legnagyobb integráló erő, és nem csupán a tanulók társas helyzetét befolyásolja, hanem a gyermek tanulmányaira is jelentősen hatással van. Az iskolák egyik legnagyobb dicsőségei azok a kupák, amelyeket sportversenyeken nyertek az osztályok vagy sportoló csoportok. Ezek a díjak általában az iskola főhelyén foglalnak helyet üveges vitrinekben. Azok a gyerekek, akik az iskolájuk büszkeségeivé válnak – még ha név nélkül, csoportban is – sokkal inkább érzik magukat

odatartozónak, befogadottnak, helyükön lévőnek, mint azok, akik nem vettek részt sikert hozó programokban. A sporton, a közös testmozgáson keresztül a legtöbb transzverzális készség is fejlődik, akár egyéni, akár csapatjátékokról van szó.

A mozgás eszközével tehát nem csupán a befogadás erősíthető, hanem akár az a lendület is, amely az iskolák változási potenciáljához szükséges. A testmozgásprogramok lehetőségei egyszerre foglalják magukba a gyerekek egyéni fejlődését, a fizikai és mentális egészség szempontjait és az iskolai kultúra befogadó értékeit. Mindezt úgy, hogy közben a programokban részt vevő gyerekek és felnőttek játékos keretek között tapasztalhatják meg a közös együttlét élményeit.

5.5. AZ ÉLMÉNY

Az agyunk legbonyolultabb részén, az úgynevezett prefrontális kortextben fejlődik ki az önmagunkról alkotott képünk, valamint az a késztetésünk is, hogy a világ felé forduljunk, cselekvéseket tervezzünk, impulzusokat kontrolláljunk és elviseljük a frusztrációkat. **Ez a terület azonban csak akkor alakul ki és úgy csiszolódik, ha a gyermek megszerzi ezeket a tapasztalatokat. Ilyen élmények pedig akkor érik őt elsősorban, ha olyan dolgokkal foglalkozik, melyeket képes megérteni és alakítani is tud rajtuk.** Ám a mai iskolák ezt a tényt szinte teljesen figyelmen kívül hagyják. Az oktató-nevelői munkáról, szinte lehasad az élmény. Az élmény nem más, csupán, mint a közbülső, tanuláson kívüli tartalmak, a pihenő fázisok tartalma. Ma sajnos nem sajátja az iskolai munkának az a szemlélet – amely a sportpszichológiában evidenciaként van jelen – hogy **a teljesítménynek és a tudásátadásnak a pozitív élmény átélése a királyi útja!** Sajnos még mindig él az a hiedelem, hogy csak „vért izzadva” lehet jó teljesítményt elérni.

A sport és a mozgás nem csupán alapját képezi az egészség fogalmának, de óriási kiaknázatlan lehetőséget biztosít az alapvető mentálhigiéné megőrzése szempontjából is. A mozgás kifejezési és levezetési lehetőség. **Mozgás közben minden ember önmagát adja, maszkok nélkül.** Alapvető megküzdési potenciálok bontakoznak ki és fejlődnek magasabb szintekre, pusztán a fizikális, testi szintű megélés következtében. **A sport élethelyzeteket modellezhet játékos keretek között, ami védett közegben, de mégis élmény alapú tapasztalatokkal gyarapíthatja a személyiséget.** Ezen kívül a testmozgás a mai elektronizált világban **a konkrét kapcsolatok színes tárházát biztosítja.** Mindezen túl a sport, a mozgás révén a segítségnyújtás és a segítség elfogadása, a természetes fizikai kontaktusok által észrevétlenül fejlődik, mint ahogyan a labdajátékok kommunikációt fejlesztő, csoportformáló és kohéziót erősítő szerepe óriási hatással lehet a társas kohézióra.

Mindezt a következő összefoglaló táblázat is jól érzékelteti [98, 31. oldal].

4. táblázat: A kortársak befolyása a sportolásra

AZONNALI ÖRÖM, ÉLVEZET	A közös játék, a támogató környezet rövid távon, továbbá érzelmi szinten biztosítja azt, hogy érdemes legyen sportolni.
STABILITÁS	A jó társaság bent tart a tevékenységben, a megszokott környezet a sportolás lehetőségét, feltételét jelenti, főképp a csapatjátékok esetében. Van kivel és van hol játszani, nem kell új csapatot keresni, szervezni.
HASONLÓ TUDÁS-, EDZETTSÉG-, TEHETSÉGSZINT	Nagyobb élvezet hasonló szinten lévővel együtt játszani, a nagy tudásbeli különbség mindkét fél számára megöli az örömet.
TÁMOGATÁS	Egymás megerősítése, biztatása, fejlesztése akár a sporttevékenységen kívül is.

életben adódó természetes nehézségekkel megküzdeni, ami végső esetben pszichiátriai zavarokban manifesztálódik. **Ha a problémákról és a megoldási lehetőségekről csupán tanulnak gyermekeink, annak személyiségformáló hatása igen csekély. Valódi személyiség-elem és megküzdési stratégia –amelyre az élet konfliktushelyzeteiben a gyermek felnőttként is támaszkodni tud – akkor alakul ki, ha élmény által kiváltott érzelem mentén történik a tudatosítás és a formálás.**

Érdekes adat, hogy míg az összlakosság sportolási aktivitása a statisztikák szerint meglehetősen alacsony, az extrém sportok iránti érdeklődés emelkedik. A gyakran életveszélyes helyzetek (feladatok) megoldása, túlélése olyan izgalmat, eufórikus örömet eredményez, amelyet a hagyományos sportok nem tudnak nyújtani [112].

Koncepciónkban az élménynek központi szerepe van. Boldogsághormonokat – endorfinokat – nem csupán az extrém helyzetek képesek kiváltani, de a leghétköznapiabb tevékenységeink is, ha azokat örömmel és odafigyeléssel végezzük. Az élménynek ezt a speciális állapotát, flow-nak hívjuk [113]. Nincs más teendőnk, mint hogy az **izgalmas, örömteli és játékos tevékenységeket állítsuk a pedagógia módszertanának középpontjába.**

A szabadidős tevékenységek számos lehetőséget kínálnak a flow-élmény megélésére. „A művészeti alkotások, a zene mellett a sport jelent olyan aktivitást, amely teljes élményt nyújthat az egyén számára. Bármilyen is a sportolás ösztönzője, a lényeg a sport által nyújtott élmény minőségén van.” [114, 43. oldal]. Csíkszentmihályi megállapítása szerint [113], a sport azon kevés tevékenységek közé tartozik, ahol a részvétel annyira örömteli, hogy ez önmagában elég ok arra, hogy az ember részese akarjon lenni. „Olyan intenzívek ezek a pillanatok, hogy az élmény mélyen bevésődik az ember emlékezetébe és ösztönzi arra, hogy ismét átélhesse. Ahhoz azonban, hogy ez bekövetkezhessen, a mentális állapotnak ide-

álisnak kell lennie.” [114, 43. oldal]

A sportban megélt flow-t eredményező mentális állapotot összefoglalóan a következő elemek írják le:

- világos célok
- a kontroll érzése
- kihívás–készség egyensúly
- az időélmény átalakulása
- a cselekvés és tudat összeolvadása
- egyértelmű visszajelzések (a test visszajelzései, a mozgás érzékelése, mások véleménye)
- az önmagunkkal kapcsolatos tudatosság elhalványulása (az önmagunk miatti aggodalom megszűnése)
- a pillanatnyi feladatra való koncentráció
- az autotelikus (önmagában örömet adó) élmény [114]

5.6. A JÁTÉK

Személyiségfejlődésünk során a játéknak kiemelt szerepe van, s ez nem volt másképp a régebbi korokban sem. A játéktevékenységek ugyanis természetesen alakulnak ki, akár egyéni, akár társas játékokról van szó. A gyerekek nem csupán kedvüket lelik a játékban, de a tevékenység számukra testi és lelki fejlődést is jelent. A játékban rejlő feladatok és kihívások révén tudásuk, kompetenciáik és készségeik is gyarapodnak. A játék a felnőttek világától sem áll távol, és – bár számukra a játéktevékenységek főleg a szabadidő eltöltéséhez kapcsolódnak – tetten érhető bennük a fejlődés, a tudás gazdagodása és a szocializáció felnőttkori tartalmai. A játékosság olyan ősi ösztön, amely kivétel nélkül minden gyermekben és felnőttben megtalálható.

A játék funkciója, fontossága és célja az idők során nem változik. Amikor a játék alapvető meghatározását keressük, akkor nem feltétlenül szükséges a legújabb szakirodalmakban kutatónk, sőt, a koncepciónkhoz szükséges komplex játékfogalmat az 1800-as

évek végén íródott *A Pallas Nagy Lexikona* szolgáltatja.

A játék „a gyermeknek az a szabad tevékenysége, amellyel, ösztönének engedve, belsejét kialakítja, s amellyel épp úgy testi, mint szellemi erejét fejleszti. A játékosztön, mely az életfenntartó ösztönök egyike, ad impulzust a gyermeknek, hogy fejlődése céljából mozgassa testének önkényes mozgású izmait épp úgy, mint lelkének képzezeit és képzetköreit; s e mozgásban öröme, gyönyörűsége telik a gyermeknek. Amilyen a gyermek játéka, olyan lesz később, ha felnőtt; munkája, élete. Az olyan gyermek, aki nem játszik, az vagy testileg, vagy szellemileg beteg. A gyermek nem csupán befogadó, szemlélő, hanem épp oly mértékben tevékeny lény is. E tevékenysége részint a felnőttek utánzásából, részint pedig képzelete alkotásainak megvalósításából áll. A gyermek nem szórakozásból játszik; neki szórakozásra, üdülésre nincs szüksége, sőt sokszor a játék fáradalmait kell kipihennie. Hanem játszik benső ösztönből; neki a játék, komoly munka.” [115]

A játék kiemelésével koncepciónkban korántsem szeretnénk azt sugallni, hogy az iskolának játszóházként kellene működniük, hiszen a gyerekek személyiségfejlődéséhez szükség van a tudás megszerzésének – sokszor nehéz, kihívásokkal teli – munkájára. Az iskolai munka azonban akkor tud igazán fejlesztő lenni, ha a tanulási folyamat játékosan tud megvalósulni, és ezáltal az iskolai tevékenységeink egy egészen új formát kaphatnak.

Csikszentmihályi Mihály és Barbara Schneider kutatásukban a felnőtté válás aspektusait vizsgálják amerikai serdülők érzésein és gondolatain keresztül. A szerzők szerint **a kamaszok számára azok a legérdekesebb tevékenységek, amelyekben a munka és a játék elemei hozzávetőlegesen egyenlő arányban jelennek meg.** Az olyan tanórán kívüli tevékenységek, mint a sport és a testmozgás, a művészeti foglalkozások, a csapatjátékok a legtöbb diákban a munka és a játék egyensúlyban lévő érzetét keltik. Ezekben a tevékenységekben egyformán jelen vannak a feladat, a kihívás és a játék elemei,

s ezeket a serdülők hasznosnak és élvezetesnek tekintik. Ha a gyerekeknek sok ilyen tapasztalatuk van az iskolai éveik alatt, akkor nagyobb az esélyük az integrációra és arra, hogy a későbbiekben további építő kihívásokat találjanak maguknak [116].

A tanulás folyamatát érintően tehát fontos cél, hogy az iskolai munkában, a tanulásban minél inkább össze legyen kapcsolva a feladat és a kihívás a játékkal.

Csikszentmihályi és Schneider kutatásában azok a serdülők számoltak be flow élményről, akik tevékenységeiket munkának vagy játéknak vagy egyszerre mindkettőnek tekintették. Azok a fiatalok, akik életükben sok kihívást érzelnek, és úgy érzik, hogy képességeik megfelelnek ezeknek a kihívásoknak általában úgy tapasztalják, hogy tevékenységeikben a munka és a játék elemei is megvannak. Ahol a kihívások és a képességek a játék és a munka keretei között nem találkoznak, ott a gyerekek elidegenednek a társaiktól és az élet mindennapi tevékenységeitől. Ez a hozzáállás később rögzül és a gyerekek felnőttkorában is jellemző marad. Az iskolák világa ma nagyrészt arról szól, hogy a gyermeket, akinek belső világában és külső valóságában mindig mozog valami, már hat évesen beültetjük az iskolapadba és azt kérjük tőle, hogy passzív befogadóként figyeljen, csöndben. Hogy mit csinál azzal a rengeteg információval, amit befogadni kénytelen, azt nehéz követni, ugyanis az oktatás folyamataiban manapság csak ritkán jelenik meg a visszakérdezés és a megvitatás metodikája, legfeljebb csak írásbeli vagy szóbeli felelet formájában. A világ dolgairól való beszélgetés és élménymegosztás kevésbé sajátja a mai gyakorlati pedagógiának.

A fent idézett szócikk így folytatódik: „Kezdetben a játék magányos, a fejlődés későbbi fokán társas. A magányos játék ösztökéli a gyermeket a dolgok és képzetek szabad kombinációjára s ez által tágul szemléleti köre, továbbá fokozza képzeiteinek szabad mozgékonyágát és távol tartja a gyermektől az unalmat,

sok helytelenségnek az okozóját. A társas játék bevezeti a gyermeket a természetbe, mivel többnyire az évszakokkal függ össze; más a gyermek társas játéka tavasszal és más télen. Ezen kívül, a társas játék, sok jelességnek az előiskolája. E közben fejlődik a gyermekben a részvét, a szolgálatra-készség, a pontosság. Itt tanul meg másokkal megférti, sőt magát szükség esetén másoknak alárendelni; itt jó erejének tudatába, itt nő önbizalma és önállósága. A gyermeki társas játékok nemzeti szempontból is nagy jelentőségűek, mivel nagy részben a nép, a nemzet lelkéből forrottak ki s ezért a legalkalmasabb eszközök egyike a nemzeti nevelésre.” [115]

A felnőttkorban a játék igénye nem tűnik el, ezért nem kell attól félnünk, hogy az iskolai tevékenységekben a játék, a játékoság eltereli a gyerekek figyelmét a tantárgyak elméleti tartalmaitól. Ellenkezőleg: a játék és a munka együttes megléte nyomán nem csak pozitív élmények és flow keletkezik, hanem ez az a működési forma, amely a gyerekeket „be tudja kapcsolni” az élethosszig tartó tanulás megkerülhetetlen folyamatába.

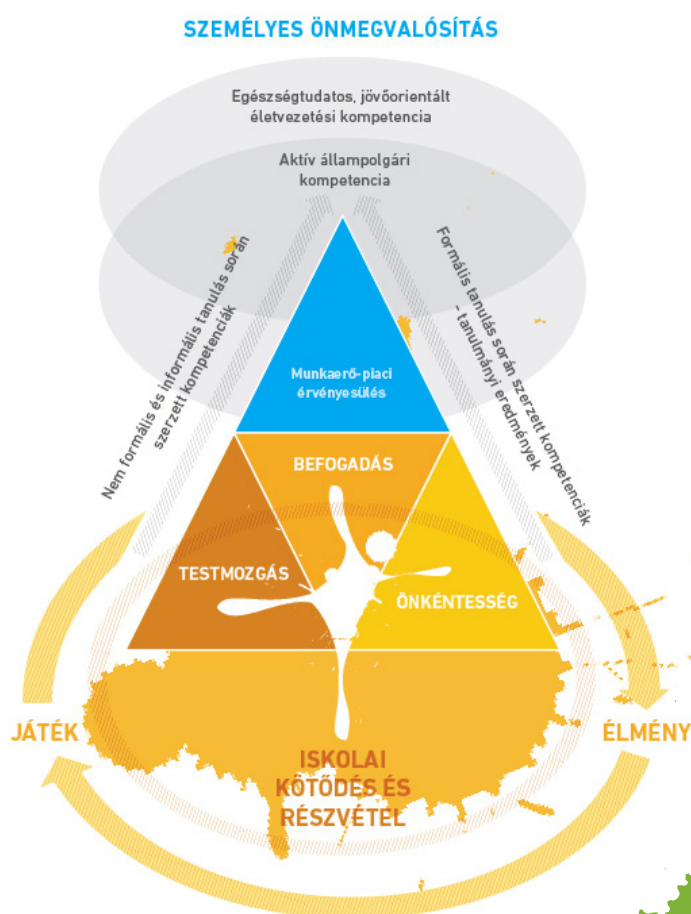
A hátrányos helyzetű gyerekek számára különösen nagy hozadékot jelent a játékoság beemelése a tanulási tevékenységekbe. A játékok mentén fejleszthető spontaneitás és kreativitás megélése ugyanis jelentősen növeli az egyéni önbizalmat és a társas környezet általi elfogadottságot, azon felül, hogy jelentősen javítják a gyerekek tanulmányi eredményeit. Ez utóbbi pedig elengedhetetlen a hátrányos helyzetből való kitöréshez.

5.7. A BELÉPÉSI PONTOK ÖSSZEFOGLALÁSA

Koncepciónk belépési pontjainak összefoglalásában vissza kell térnünk ahhoz az ábrához, amely koncepciónk holisztikus értelmezési keretét szemlélteti (1. ábra). Az ábra koncepciónk alapve-

téseit a diáksport mentén helyezi el. A gyakorlati megvalósítás felé haladva a diáksport releváns tartalmaként megfogalmazódott a testmozgás fontossága és azok a további belépési pontok, amelyekre koncepciónk a programalkotás során építeni fog. A mozgás mellett tehát az önkéntesség és a befogadás vált meghatározóvá, valamint dinamizáló erőkként az élmény és a játék.

15. ábra: Programunk legfontosabb alapelemei



A játék és az élmény mellett kiemelt fontosságot tulajdonítunk az iskolához való kötődés és részvétel erősítésének. A pedagógusok, az iskola munkatársai és a diákok, valamint a szülők közötti kapcsolat az iskolai kultúra középpontja és a tanulási-tanítási folyamat minőségének megalapozója. A mozgás, az önkéntesség és a befogadó szemlélet egyenként, valamint szemléletükben programszerűen összekapcsolódva együtt hivatottak erősíteni a pozitív és



sikeres iskola kultúra kialakulását.

Kiegészített ábránkban a háromszög két oldalán át, a kompetenciák és a tanulmányi eredmények fejlődése mentén tartjuk elképzelhetőnek a munkaerő-piaci érvényesülés lehetőségeinek bővülését. Kompetenciák alatt a nem formális és informális tanulás által szerzett tartalmakat értjük, míg a tanulmányi eredmény összetevőit a formális tanulás során szerzett ismeretek és eredmények jelentik. A háromszög csúcsa felé közeledve látjuk elérhetőnek az egészségtudatos, jövőorientált és aktív állampolgári kompetenciák kialakulását, valamint a személyes önmegvalósítás lehetőségét.

Míg a befogadás szemlélete, az aktív részvétel és az önkéntesség közösségi értékei kulturálisan meghatározott tartalmak, a játék, az élmény és a tanulás egyensúlyának megteremtése révén a testmozgásprogramok és aktivitások jelenthetik azt a gyakorlati, illetve módszertani terepet, amellyel koncepciónk elméleti és szemléleti irányai beléphetnek az iskolák falai közé.

Egy további lépéssel koncepciónk gyakorlati megvalósítása felé, a következőkben egy olyan kísérleti módszertani tematikát fogunk bemutatni, amely egyúttal tartalmazza a 4. fejezetben (Értékek az iskolában) vázolt kutatás lehetséges folytatását is.

06

A TÈ IS Program





Azon kívül, hogy általános, felülről irányított szabályozókra szükségünk van, az iskolai munkát érintő hazai, európai és nemzetközi tartalmak hatása és érvényesülése több fontos kérdést is felvet. Egyértelmű-e, hogy a fejlődési irányok vagy a változás mindig a szabályozási/oktatásirányítási szint felől érkezik? Azonos megoldásokra van-e szükségük az iskoláknak? Jót tesz-e az iskoláknak az, ha univerzális keretek között gondolkodnak, dolgoznak? Mi történik, ha egy megoldási javaslat (netán utasítás) nem működik? E koncepció keretei között egy olyan iskolai program kerül megalapozásra, amely teljes mértékben figyelembe veszi a korábbi fejezetekben részletezett tartalmakat, ám egyúttal fokozott figyelmet szentel a fenti dilemmáknak is.

Koncepciónk javaslata és célja, hogy készüljön el és valósuljon meg egy olyan komplex iskolai program, amelynek tartalmi alapja a testmozgás, eszköze az önkéntesség és eredménye a társadalmi befogadás szemléletének erősödése. Programunk célja, hogy egyszerre nyújtson szemléletet, módszertant és szolgáljon gyakorlati útmutatóként, megteremtve ezzel a szabályozási keretekhez való alkalmazkodást, de lehetővé téve a gyakorlat és a sokszínűség megjelenését, kibontakozását és erejének felszínre hozását.

A programszintű kialakítás első fázisaiban a program kommunikációja adott számunkra feladatot. E szempontból különösen lényegesnek tartjuk, hogy programunk innovatív, a tanulók igényeire reagáló, szokásaikra adekvát válaszokat kínáló kommunikációs eszközökkel működjön. Komoly kihívást jelent ugyanakkor, hogy a szülők (hozártatózók) és a nevelők (pedagógusok) – akiket ugyancsak kommunikációs célcsoportot jelente-

nek – számára is eljuttassa a program üzenetét és eredményeit a diákok szokásrendszerének, érték-választásának megismerését megkönnyítő kommunikációs megoldásokon keresztül. Lényeges ugyanakkor, hogy a program elnevezése, arculata kapcsolódjon az elvárt szakmai hatásokhoz, célokhoz és tartalmakhoz is.

Mindvégig olyan megjelenésben kell gondolkodnunk tehát, ami figyelembe veszi, miszerint a program arra törekszik, hogy reagáljon az Európai Bizottság által *A sport európai dimenziójának fejlesztése* című közleményében [3] rögzített megállapításokra és célkitűzésekre is (társadalmi befogadás, korai iskolaelhagyás megelőzése, jobb foglalkoztathatósági mutatók). Ugyanakkor a megjelenésnek tükröznie kell az önkéntesség szellemét, a mozgás dinamizmusát és a befogadás, valamint a kooperáció értékeit is.

6.1. A PROJEKTELEM NEVÉNEK MEGTALÁLÁSA

A Diáksport Önkéntesség nagyon jó munkánévnek bizonyult, amikor a szakmai team-ek között zajló kommunikációról volt szó, azonban az érintettek bevonásának sikerességéhez egy hatásosabb és kifejezőbb név megalkotására volt szükség. A program nevét az MDSZ vezetősége és a szakmai stáb részvételével megvalósuló, több alkalommal magában foglaló brainstorming során véglegesítettük. A főbb üzeneteket és célkitűzéseket közösen mérlegelve a „TE IS” szókapcsolatra esett a választás. Úgy véljük, ez bevonó hatású „hívószó”. Illeszkedik a T.E.S.I. projektnévhez, és a szójáték a felnőtteknek is figyelemfelkeltő lehet. A „TE IS” mozaikszóként is értelmezhető a „TEstmozgás az ISkolában” rövidítéseként. A „TE IS” ezen túl-

menően individuális hatást kelt, a résztvevő tanulót, mint egyént szólítja meg, ezzel is a befogadás, a felzárkózás esélyét kínálva fel. A „TE IS” mindezek mellett közvetlen, tegeződő hangnemű szókapcsolat, ezáltal bizalmat ébreszt, közvetlen és jó kapcsolatot feltételez. A T.E.S.I. projekt szelleméhez illeszkedően a TE IS szintén gyermekközpontú. Míg a testneveléssel összefüggő programelemek (a műveltségterületi tartalom okán) üzenete az, hogy a testnevelés minden gyermekhez és tanulóhoz érjen el („Mindenki testnevelése”), addig a TE IS ehhez egy további pozitív tartalmat rendel: a programhoz csatlakozó személy (vagy szervezet) részese lehet egy egyedülálló, unikális, új mozgalomnak és tevékenységnek, ami egyrészt róla, másrészt neki is szól.

6.2. AZ ARCULAT FELÉPÍTÉSE

A program arculatának több szempontból is kiemelt jelentősége van. A program vállaltan egy fogalmi keretet jelent, amelybe a csatlakozó intézmények értékei is bekerülhetnek, elősegítve a mélyebb szintű és személyre szabott kapcsolódást. Ez a fajta hálózati működés egy sajátos megjelenítést is igényel, melyben a névnek, a logónak és minden egyéb arculati elemnek különös szerepe van. A korrekt és védelmet nyújtó szakmai ke-

retetek, illetve a változás és a folyamatos formálódás egyidejű megragadása ezen a téren is egy sajátos szemléleti keret kidolgozását követelte.

Mint minden programnál itt is fontos volt a célcsoportok megszólítása. A program átfogó üzenetei – mint például az interakcióra építő szülő-iskola, illetve tanár-diák kapcsolódások kialakítása, a hálózati tanulás vagy az innovatív szemlélet elterjesztése – olyan célzott kommunikációt követelnek, amelyben a pontosságon túl a nyitottság, a kölcsönösség, valamint az inspiráció szintén központi szerepet kap. A program – ahogyan ez később láthatóvá is válik – kiterjedt célcsoportrendszerrel bír. Mindez pedig rugalmas, az egyes célcsoportok eltérő jellemzőihez is illeszkedni képes kommunikációs stratégia kidolgozását igényelte: az arculatnak egyszerre kell felkeltenie a 10–18 éves fiatalok, valamint az intézményben tevékenykedő és a környezetben lévő felnőttek figyelmét. Természetesen vannak olyan szintek, amelyeknél a különböző csoportoknak szóló üzenetek megfogalmazása is szükségessé válik. A programot a helyi közösségekben népszerűsítő eseményeken a szülőket a gyermekközpontúság, míg egy vállalkozót a fenntarthatóság érdekelheti. Fontos, hogy ezeket az értékeket az adott célcsoport ismeretszerzési igényének megfelelően tudjuk megfogalmazni.

Az alábbi táblázat néhány ezzel kapcsolatos tartalmat jelenít meg:

5. táblázat: Programunk célcsoportjai I.

CSOPORT	CÉL	LEHETSÉGES IGÉNYEK A PROGRAM KAPCSÁN
Gyerekek	Bevonás	Legyen érdekes, színes, modern.
Pedagógusok, iskolai dolgozók	Elfogadtatás, behívás	Stabil átmenet a régitől az újba. Gyakorlati segítség. Társadalmi felelősségvállalás.
Szülők	Bevonás, együttműködés	Legyen gyermekközpontú. Társadalmi felelősségvállalás.
Partner szakemberek	Kapcsolódás	Tegye átjárhatóvá az iskola falait.
Partnerszervezetek	Kapcsolódás, együttműködés	Illeszkedjen a partnerszervezetek és a helyi társadalom rendszereihez, egyúttal tegye formálhatóvá az iskola kereteit.
For-profit szektor	Kapcsolódás, együttműködés	Hosszú távon támogassa a munka világát. Vállalati társadalmi felelősségvállalás (CSR).
Kormányzat	Támogatás	Legyen fenntartható.

Az arculat megtervezésének kiinduló lépésként fontos volt kiválasztani azokat a tartalmakat, amelyek a tervezési folyamatot segítő elemekké válhatnak. A teljesség igénye nélkül a következő tartalmak arculatban történő megjelenítését mindenképpen fontosnak tartottuk: mozgás, integráció, önkéntesség, gyerekközpontúság, változékonyság, változtathatóság, jövőorientáltság, egészségtudatosság, játék, kapcsolat, együttes élmény, felnőtt-gyerek / gyerek-gyerek / iskola-környezet közötti egyidejű kapcsolat, élményközpontúság, befogadó iskola.

Nagyon fontosnak tartottuk, hogy bármilyen, a programhoz kapcsolódó arculati elem egyértelműen tükrözze a kapcsolódó alapvetéseket és tevékenységeket. Az önkéntesség két aspektusát mindenképpen ki kell emelnünk. Lényeges mozzanat a támogatás és a segítségnyújtás, mindemellett az is fontos, hogy az újabb és újabb támogató erők bekapcsolódása hatványozott minőségi változást eredményezhet a formálódó hálózat életében. Emellett az arculat tervezésekor a színességnek különös jelentőséget tulajdonítottunk. A gyerekek világához való igazodáson túl a különböző színek a szinergiákban rejlő erő és a tolerancia – végső soron a társadalmi befogadás és a közösség erejének – megjelenítésére egyaránt alkalmasak.

Programunkra kiemelten jellemző az állandó fejlődés, így ennek az elemnek mindenképpen meg kell jelennie az arculatban is. A TE IS program arculatának, logójának megtervezésekor fontos szempont volt, hogy megjelenjen a „co-creation”, amelynek mentén az együtt tervezés folyamatában a gyerekek is részt vesznek. Sőt, a folyamat során kiemelt célunkká vált, hogy az arculat egy olyan felület legyen, amelynek végső formáját az adott intézmény tanulói határozhatják meg.

Fentiek értelmében a szakmai egyeztetés eredményeként megfogalmaztuk, hogy egy olyan sé-mára, színvilágra volna szükségünk, amely egy-

szerű, könnyed, de határozott, egyúttal bárki által újrarajzolható, felidézhető.

A fenti folyamatok és gondolatok eredményeképpen a TE IS Program logójaként az alábbi képet alakítottuk ki.

16. ábra: A TE IS Program logója



6.3. A TE IS PROGRAM ALAPÉRTÉKEI

Koncepciónk és programunk elsősorban az iskolákban zajló pedagógiai munka érintettjeihez szól: a gyerekekhez és szüleikhez, a pedagógusokhoz, az iskolákban alkalmazásban álló felnőttekhez, az iskola életét befolyásoló döntéshozókhoz és javaslattevőkhöz, valamint az iskolai munkához kapcsolódó szakmák és tudományterületek képviselőihez.

Koncepciónk értékei a gyermekek, tanulók fejlődéséhez és személyiségük kibontakoztatásához kapcsolódnak, kiemelve az élmény, a **részvétel**, a **partnerség** és a **képessé tevés** fontosságát.

A koncepcióban megjelenő munkánk célja, hogy egy olyan **iskolai programot** alakítsuk ki, amely

1. illeszkedni tud a jelenlegi magyar iskolai rendszerekhez és iskolai kultúrához,
2. megfelel az iskolai élet kihívásainak, és
3. működése és alkalmazása fenntartható.

Iskolai programról lévén szó, ezek az igények nem csupán az előmunkálatok, a koncepciót megelőző

elő kutatás, valamint a módszertan kidolgozása során érvényesek, de a megvalósítás mozzanataiban is végig jelen kell lenniük.

Illeszkedés. Programunk célja, hogy az iskolai működés sajátosságait figyelembe véve, illeszkedni tudjon az oktatási intézmények szervezeteinek kialakult kultúrájához és rendszeréhez. Az illeszkedés révén tartjuk elképzelhetőnek azt, hogy a Program előremutató hatást váltson ki, és az eredményei az érintettek oldaláról elfogadásra találjanak.

Az illeszkedés legfontosabb előfeltétele a megismerés, amely munkánkban értéként és folyamatként is jelen van. Mint azt már korábban bemutatuk, a koncepcióalkotás előmunkálataként 2013 tavaszán egy közel 100 iskolából álló, országosan reprezentatív mintán keresztül iskolai kultúrakutatást végeztünk. A kutatás elsődleges célja az volt, hogy szakmai elképzeléseinkhez, terveinkhez, hiteles és aktuális tudást nyújtson az iskolák világát illetően. A megismerés, a koncepció készítésének szempontján túl a programunk módszertanában és a megvalósítás későbbi színterein is elsődleges fontosságú.

Megfelelés. Az iskola a legfontosabb társadalmi intézmények egyike. Olyan terep, ahol az oktatás és a pedagógiai munka érintettségével a társadalmi kérdések a leggyorsabban lecsapódnak. A társadalmi rendszerekben zajló változtatásoknak, fejlesztéseknek akkor van hozadéka, ha azok valódi helyzetekre reagálnak, valódi kérdésekre adnak válaszokat.

Az oktatás és a pedagógiai munka területein, a társadalmi változások kérdései, a napi gyakorlatban, leginkább problémaként definiálva jelennek meg. Bármilyen iskolai programról van szó, feladatának tartjuk, hogy az iskolai munkát ért hatásokra és nehézségekre konkrét és szükség esetén mérhető válaszokat adjon.

Fenntarthatóság. A fenntarthatóság koncepciónk értelmezésében nem feltétlenül a környezettuda-

tossághoz, mint inkább az önmagunk és a társas helyzetekben való tudatossághoz kapcsolódik. A fenntarthatóság jelentősége programunkban az olyan értékek erősítése, megoldások keresése és fejlesztések ösztönzése, amelyek úgy találkoznak a jelen igényeivel, szükségleteivel, kérdéseivel, hogy közben nem teszik kockára a jövő generációk esélyeit az értékek megőrzésére, a megoldások megtalálására és a fejlesztések megvalósítására.³⁸

Iskolai programunk célja továbbá, hogy reagáljon az iskolai kereteken túlmutató szociokulturális és szocioökonómiai folyamatokra, a képzettségi szint növelése érdekében az oktatási, képzési (továbbképzési), képesítési kínálatra és a mindenkorinak megfogalmazott környezetre, így kifejezetten a munkaerő-piaci kínálatra, foglalkoztatási igényekre.

Céljaink és alapértékeink lényeges összetevője a rugalmasság, ezért a koncepciót követő módszertani fejlesztés és a képzések után következő megvalósulási szakasz eredményei, tapasztalatai és hatásai a későbbiekben akár magát az alapkoncepciót is képesek formálni. Munkánk során nem a véglegességre és az általános érvényű és ez által túlontúl merev megoldásra törekszünk, mintsem az **iterációra**, a kölcsönösségre és az **egyéni megoldások erejére**.

6.4. A PROGRAM HELYE

Ahogy az iskolák társadalmunk alakulásának forrásai, ugyanúgy hatnak a társadalmi változások visszafelé is, az oktatási intézményekre. Miközben összetett társadalmi rendszereink egymást mozgatják, a súrlódás és a dinamika különös turbulenciát gerjeszt. Ebben a térben az iskoláknak meg kell találniuk a maguk helyét. Ez feltételezhetően az intézmények belső igénye, de a társadalom elvárása is. A sűrűsödő változásokhoz való szervezeti alkalmazkodás azonban, nagyfokú tudatosságot és stabil intézményi identitást kíván meg.

³⁸ A Brundtland Bizottság 1983-as jelentésében szereplő fenntartható fejlődés adaptációja a koncepcióra, idézi: Peter A. Sen: *Creating a Sustainable Organization*, Pearson Education, 2012, New Jersey

A változásra adott reakció társadalmi – és egyéb-
iránt, személyes, csoportos és szervezeti – fejlő-
désünk megkerülhetetlen témája, amely az isko-
lák életében is kiemelt fontossággal bír. Nem ritka,
hogy az iskolák körül örvénylő elvárások akár több
irányt is kijelölhetnek, olykor előfordul az is, hogy
az irányok ellentétesek egymással.

Az új köznevelési törvény, az új Nemzeti alaptan-
terv, továbbá az azon nyugvó kerettantervek a
magyar iskolai hálózatot érintően jelentős változá-
sokat indukáltak és indukálnak, melyek középpont-
jában alapvetően a területi kiegyenlítés, valamint az
egyenlő esélyek biztosításának eszméje áll. Ennek
megfelelően nagy horderejű változáson esett át az
intézményfenntartói struktúra, másrészt a közmű-
veltségi tartalmak hangsúlyai is átrendeződtek:
egyes elemei bővültek, előtérbe vagy új megvilági-
tásba kerültek, mások kissé háttérbe szorultak.

A változás szükségessége a mai gazdasági és tár-
sadalmi elvárások mentén egyértelműnek látszik.
A pedagógusoknak és azoknak, akik az iskolában,
vagy annak környezetében dolgoznak, mindegyik
reagálniuk kell, mégpedig a mindennapok szintjén,
az akut, „szembejövő” problémák megoldásával.

A köznevelési rendszer változó keretei között, a kihí-
vások sokaságában az iskolát és az iskolai munkát
– különösen a pedagógusok tevékenységét – olyan
formában kell támogatni, hogy az a nevelés-oktatás
hatékonyágát növelje, ennek mentén e támogatás a
gyermek, tanulók testi és lelki fejlődését szolgálja.

**Programunknak képesnek kell lennie arra, hogy
egy állandóan változó rendszer folyton fejlődő
tartalmaira tudjon reagálni.** Az ilyen helyzetekre
vonatkozó stratégiát Halász Gábor szavai írják le a
legérzékletesebben:

*„A jövőbe nézés egyik legnagyobb csapdája abból fa-
kad, hogy itt nem alkalmazhatóak a gondolkodásnak
azok a formái, amelyeket a mindennapi életben alkál-*

*mazunk. Azt, hogy ennek mennyire kevésbé vagyunk
tudatában; jól tükrözi, már magáról a jövőről való be-
szédünk is. Jellegzetes paradoxon az, hogy bár be-
szélünk róla, a jövő, mint olyan nem létezik, és noha
nem létezik, mégis azt gondoljuk, majd »el fog jönni«.
Mindenekelőtt azt kell megtanulnunk, hogy a gondol-
kodásunkban és a nyelvünkben közlekedni tudjuk a
jövő és a jelen között: ne próbáljuk kivetíteni a jövőre
azt, ami a jelenre érvényes, és ha már megtanultunk
a jövőben mozogni, onnan vissza tudjunk térni a je-
lenhez. A sikeres stratégiaalkotás, tulajdonképpen
alig függ jobban mástól, mint a jelen és a jövő közötti
közlekedés ügyességétől.”³⁹ [117, 3. oldal]*

6.5. A PROGRAM TARTALMA

Programunk előzetes célja az volt, hogy az iskolai
keretek között végzett (test)mozgás, a társadal-
mi befogadás, az aktív polgárság és önkéntesség
közötti elméleti és gyakorlati kapcsolatokat fel-
tárja. Ezen elemek tudatos összekapcsolása je-
lenti programunk immanens magját, és hordozza
magában annak lényegét, a koncepció tartalmát.
Ebben a tekintetben koncepciónk legfontosabb
kérdése: **miként lehet az önkéntesség eszközével
a (test)mozgást, illetve a fizikai aktivitással ösz-
szefüggő bármely iskolai – kötelező tanórai, nem
kötelező tanórai vagy tanórai kereteken kívüli –
foglalkozást és programot az iskolában tanuló
gyermek és tanulók kompetenciáinak társas
és interkulturális keretek közötti fejlesztésére
felhasználni a végzettségi szint, illetve a munka-
erő-piaci esélyek növelése érdekében?**

Mivel a program megvalósulásának színtere az is-
kola, elsődleges célcsoportját a 10–18 éves tanulók,
a pedagógusok és az iskola más, felnőtt dolgozói je-
lentik, de a Program további célcsoportként tekint a
szülőkre, továbbá a helyi és szélesebb értelemben
vett közösségekre, valamint a gazdaság szereplőire
és a civil szervezetekre.

³⁹ Halász Gábor: **Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására.** A tanulmány annak az előadásnak alapján készült, amelyet a szerző
2006. novemberében az OECD és a Japán kormány által szervezett „Futures Thinking for Education: Policy, Leadership and the Teaching Profession”-c. szakmai kon-
ferencián tartott (Hiroshima, 2006. November 6–8). Az eredeti előadáshoz képest a szöveg úgy változott, hogy az elsősorban a hazai olvasókhoz szóljon.

17. ábra: Programunk célcsoportjai II.



A fentiek alapján olyan iskolai program kidolgozására törekedtünk, amelyben a tanulók saját élményű tapasztalatok birtokába juthatnak, ezáltal személyiségük fejlődhet és gazdagodhat, transzverzális készségeik erősödhetnek, és végső soron aktív – a felnőtt élet kihívásaira sikeresen válaszoló – állampolgárokká válhatnak. Programunkkal szándékaink szerint a köznevelés korszerűsítéséhez is hozzá kívánunk járulni. Célunk a testmozgással kapcsolatos szemlélet formálása, így különösen az élethosszig tartó testmozgás viselkedésbe épülésének ösztönzése, a fizikai aktivitás bármely formáján keresztül a sport társadalmi szerepének hangsúlyozása. A program a társadalmi befogadás – szociális inklúzió – erősítését, a gyermekek iskolán belüli és azon kívüli állampolgári aktivitásának és (társadalmi) felelősségvállalásának növelését is célozza.

Úgy gondoljuk, hogy az iskolai élet valós nehézségeire csak akkor adható hiteles, szakmailag megalapozott válasz, ha egy új program kidolgo-

zása előtt megtörténik a pedagógiai rendszerek jellegzetességeinek, valamint a lehetséges belépési pontoknak a feltárása. Ezt a célt szolgálta a koncepció kidolgozását megelőző kutatás lefolytatása, amelynek keretében egy közel 100 iskolából álló, országosan reprezentatív intézményi mintán iskolai kultúrakutatást végeztünk. A kutatás elsődleges célja az volt, hogy szakmai elképzeléseinkhez, terveinkhez hiteles és aktuális ismereteket kapjunk az iskolák világát, környezetét, jelenlegi körülményeit illetően.

A fentebb említett és korábban ismertetett kutatás tapasztalatai megerősítették azon vélekedésünket, hogy egy adott közösség – a megfelelő szemléleti keret kialakítása után – leginkább önmaga képes megtalálni a fejlődését leginkább szolgáló új utakat. Éppen ezért a program nem vitathatatlan szakmai igazságok megfogalmazására törekszik, hanem olyan **eszközöket igyekszik adni** az intézmények, az ott dolgozó szakemberek és a tanulók kezébe, amely **segít a természetes változási folyamat útjában álló akadályok legyőzésében**.

Ahogyan a kutatás szemléletében is fellelhető, programunk célrendszerének fontos eleme az **iskolai szervezet fejlesztése**. Ehhez nélkülözhetetlen a pedagógusok szakmai identitásának, döntéshozatali képességének, illetve a változáshoz való hatékony alkalmazkodást biztosító készségeinek fejlesztése. Eddigi tapasztalataink is megerősítették, hogy a pedagógus társadalom ma kifejezetten veszélyeztetett a stressz okozta kiégés tekintetében. A program ennek a negatív tendenciának a visszafordulását is igyekszik előmozdítani, anélkül ugyanis nem lehet sikeres.

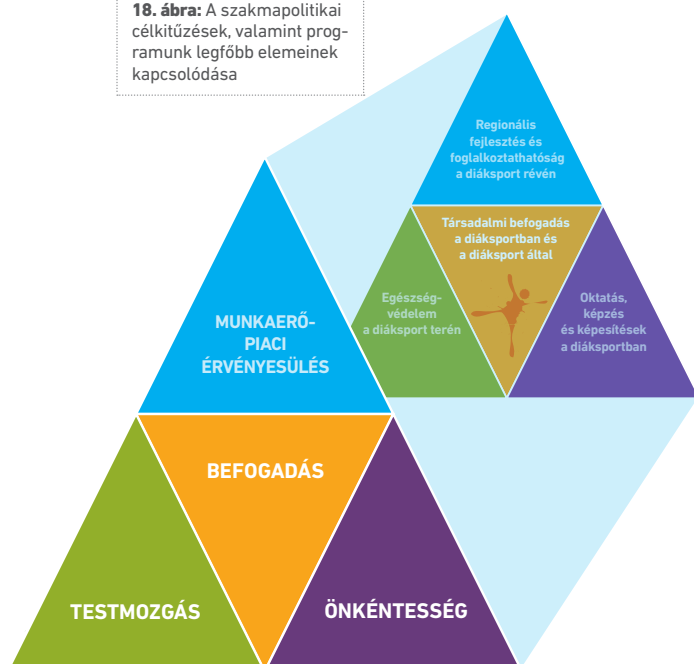
Végezetül, a Program nem csupán az iskola határain belül szeretne változásokat előidézni, hanem az iskola és az azt körülvevő környezet közötti kapcsolatok kialakulását és fejlesztését is célozza. A Program sikere szempontjából kiemelten

fontosnak tartjuk, hogy az annak célkitűzéseivel azonosulni tudó iskolák, intézmények, civil és gazdálkodó szervezetek és magánszemélyek közös **hálózatot** alakítsanak ki. A hálózat tagjai által egyaránt birtokolt tudás hatékony támogatást jelenthet valamennyi résztvevő szereplő – különös tekintettel a hátrányos helyzetű térségekben található iskolák – számára.

6.6. A PROGRAM CÉLRENDSZERE

Koncepciónk tartalmi és módszertanunk tematikái a **köznevelés kereteihez** illeszkednek, ezért célrendszerünk elemei az iskolákban zajló **tanulási és a tanítási folyamatokhoz** kapcsolódnak. Ebben a keretben került meghatározásra koncepciónk első fejezeteiben a három legfontosabb szakmapolitikai célkitűzés: az egészségvédelem a diáksport terén, a társadalmi befogadás a diáksportban és a diáksport által, valamint az oktatás, képzés és képesítés a diáksportban. A hétköznapi gyakorlat nyelvére lefordítva ez a három cél **testmozgássá, befogadássá és önkéntességgé** alakult.

18. ábra: A szakmapolitikai célkitűzések, valamint programunk legfőbb elemeinek kapcsolódása



Céljaink szakmapolitikai megfogalmazása és a gyakorlati szóhasználat által újragondolt célkitűzések (a két cél-háromszög alsó három része) összekapcsolódva járulnak hozzá a regionális fejlesztéshez és a diáksport, illetve a testmozgás eszközeivel elért **munkaerő-piaci érvényesüléshez, a foglalkoztathatóság erősítéséhez.**

A fenti dimenziók mentén került a TE IS Program gyakorlati megvalósításának középpontjába a testmozgás, amely programunk és módszertanunk legfontosabb **eszközzé** vált. Az önkéntesség az iskolai testmozgás-programok **társas kereteiként** értelmezhető, míg a (társadalmi) befogadás szemlélete olyan érték, amely átszövi a program megvalósulásának minden elemét.

A TE IS Program összefoglaló célja tehát, hogy koncepciónk iránymutatásai mentén elkészülő módszertan **társas központú egészségtudatos iskolai kultúra** kialakítását tegye lehetővé a programban részt vevő, a programhoz kapcsolódó iskolákban.

A TE IS Program célrendszerének központi elemét a **társas szintű beavatkozás** jelenti. Társas szintként értelmezzük a formális és informális tanuló és pedagógusi csoportokat, az iskolák közösségeit vagy más néven az iskola szervezetét. Módszertanunk elemei által olyan megoldásokat szándékozunk felmutatni, amelyek a csoportok dinamikájának, valamint az iskolai közösségek és szervezetek társas működésének megértését és megújítását támogatják.

Célrendszerünkben a társas szintű beavatkozások vezetnek azokhoz a tartalmi elemekhez, amelyek mentén, az iskola szereplőinek bevonásával az egyéni és a társadalmi szintű pozitív változások el tudnak indulni. Ez azt jelenti, hogy programunk és módszertanunk az egyéni és a társadalmi eredmények tekintetében közvetett hatású, és a célok sikeres elérése érdekében számít a gyerekek, a pedagógusok, valamint az iskolához kapcsolódó személyek (partnerek) bevonódására.

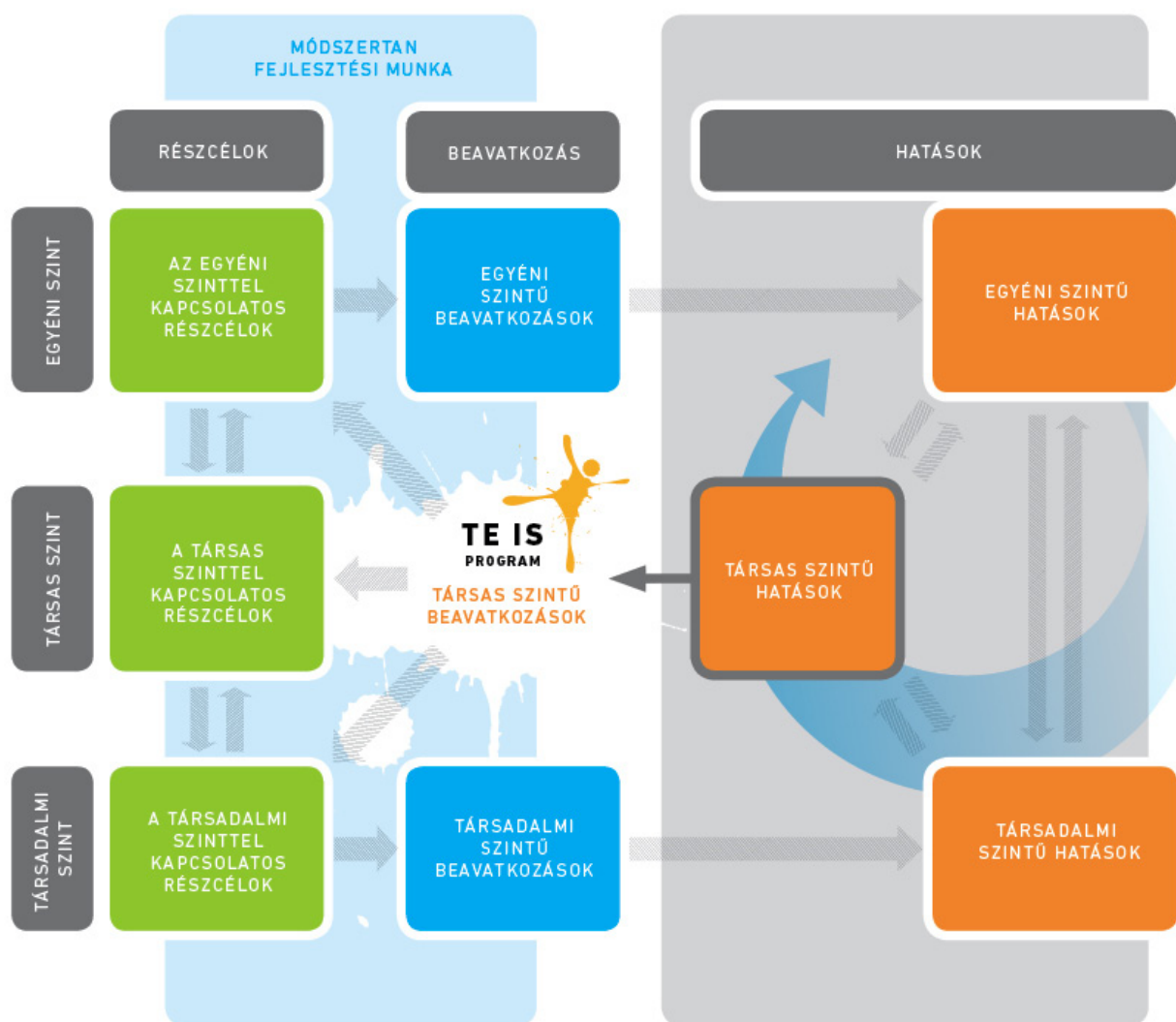
Céljaink megvalósulását a tanulási és a tanítási folyamatok kibővített keretein belül képzeljük el, itt válik érintett területté a csoportműködés, a csoportdinamika, a közösségi lét és a szervezeti jellemzők. Az említett társas szintek hozzájárulnak a hagyományos tanítási és a tanulási utakhoz, de ugyanúgy magukba foglalják a gyerekek és a pedagógusok jelenlétét, személyességét, nyitottságát és aktív részvételét.

A program hatásainak tekintetében fontos kiemelni, hogy a társas szintekből kiinduló egyéni és társadalmi változások kölcsönhatása biztosítja programunk iteratív jellegét. A hatások ugyanis – adekvát mérési és

utánkövetési módszertanokat alkalmazva – nem csupán a TE IS Program eredményeinek megjelenítését szolgálják, hanem a visszacsatolás által a program finomításának, fejlesztésének forrásait is jelentik.

A TE IS Program akkor működik jól, ha a program (elsősorban a társas szinteket megmozgató) módszertana hat a gyerekek és a pedagógusok egyéni fejlődésére, az iskolával kapcsolatos társadalmi szemlélet megújulására, valamint, ha az eredmények hatásai újabb eredményként szolgálnak a program iskolákhoz való illeszkedéséhez, a program fejlesztéséhez fenntarthatóságához.

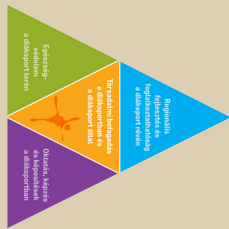
19. ábra: Programunk célrendszerének elemei és egymáshoz való viszonyai



Míg a fenti ábra programunk céljainak folyamatát és a célrendszer elemeinek viszonyait mu-

tatja, a következő táblázat a célrendszer elemeit részletezi.

6. táblázat: A TE IS Program célrendszere

	RÉSZCÉLOK	BEAVATKOZÁS A RÉSZCÉLOK BEAVATKOZÁSI SZINTJEI	BEAVATKOZÁS A RÉSZCÉLOKNAK MEGFELELŐ BEAVATKOZÁSOK	HATÁSOK	KAPCSOLÓDÁSI PONTOK
EGYÉNI SZINT gyermekek, pedagógusok, iskolai szereplők és szülők	Részcélok	“Egyéni szintű beavatkozási szintek A TE IS Program koncepcionális részcéljai”	Egyéni szintű beavatkozások	Egyéni szintű hatások	
	Az önismeret és a lelki egészség fontosságának megjelenítése	Az önismeret és a lelki egészség személyiségfejlődésünk kulcsa, amelyek tartalmi egyszerre kapcsolódnak önmagunk és a minket körülvevő világ megismeréséhez. Az iskolai évek alatt a gyerekek jelentős személyiségváltozásokon mennek át, így e részről fontossága elvitathatatlan. Ugyanakkor fontos kiemelni a pedagógusok önismeretének fontosságát is, hiszen a pedagógus szakemberek általában legalább annyi évet töltenek el a munkahelyükön, mint a gyerekek az iskolában, így számukra az iskola intézménye szintén fontos szocializációs terep (szakmai szocializáció, felnőtt életkori ciklusok, stb.).	A TE IS Program az egyéni beavatkozásokat közvetelt módon tervezi megvalósítani, elsősorban úgy, hogy a társas szintű beavatkozások mentén teljes mértékben figyelembe veszi az egyéni szintre gyakorolt hatásokat és eredményeket. Az egyéni szinten történő fejlődés, változás és megoldáskeresés közvetlenül a pedagógusok, az iskola felnőtt szakemberei és a tanulók közös feladata, amelyhez a TE IS Program társas szintű módszertani támogatást nyújt.	Az önismeret szemlélete által erősödik az iskolában zajló tanulási és tanítási folyamatokhoz kapcsolódó személyiségfejlődés aspektusa, a lelki egészség hatásai pedig pozitívan hatnak az iskolai (tanulmányi) eredményekre.	
	Az egészségtudatosság erősítése	Az egészséges életmód és az egészségtudatosság szemlélete a gyerekek és a felnőttek fizikai jól-létének, valamint vitalitásának alapja. Az étkezés, a mozgás, társas kapcsolataink, a magunkkal, a testünkkel való viszony olyan szegmensei a személyiség fejlődésének, amelyre különös hangsúlyt kell fektetni.		A fittebb, egészségesebb gyerekek könnyebben veszik a személyiségfejlődés nehézségeit, kihívásait, kríziseit.	
	A testi és a lelki fejlődési folyamatok párhuzamának feltárása	Testünk és lelkünk fejlődése párhuzamosan zajlik, változatos kölcsönhatások közepette. A testi és a lelki fejlődés párhuzamai olyannyira fontosak, hogy azok felismerése, megértése, "segítségül hívása" a problémák, nehézségek megoldása során elsőrangú tényező (vö.: a lelki nehézségek testi eredete).		A testi és lelki folyamatok összekapcsolása révén a gyerekek nevelése és fejlődése nagyobb tudatossággal történik, s ez hozzájárul felnőtt életük eredményeihez, sikereihez.	
	A transzverzális kompetenciák fókuszba helyezése	A transzverzális kompetenciák nemcsak a felnőttkori helytállás és a foglalkoztathatóság miatt fontosak, hanem a gyerekek és a felnőttek egyéni személyiségfejlődésük szempontjából (pl.: kritikus gondolkodás, kezdeményezőkétség, problémamegoldás, a közös munkavégzés képessége).		A transzverzális kompetenciák hangsúlyozása mentén a tanulók nagyobb arányban fognak tudni helytállni a munkavállalói szerepben, továbbá közelednek egymáshoz az iskolai tudás és a munkaerőpiaci elvárások szintjei.	
	Az aktív részvétel erősítése az iskolában	Az aktív részvétel erősíti és formálja az iskolai működés dinamikáját, tovább segíti a változások hozta nehézségek közös (társas) áthidalását. Az aktív részvétel során ugyanakkor az egyéni kompetenciák és értékek is erősödnek (pl.: felelősségvállalás, motiváció, döntéshozatal, kreativitás).		Az aktív részvétel dinamizálja az iskolai működést és segít abban, hogy az iskolai folyamatok, döntések az összes iskolai szereplő számára megfelelően. Az aktív részvétel szemlélete hozzásegíti az iskolát a gyermekközpontú működéshez és gyakorlatokhoz.	
A tanítási és tanulási folyamatok megújulásának támogatása	A tanítási és tanulási folyamatok tartalmai az iskolák számára nagyrészt (a szabályozási szintek felől) adottak. A valami megtanulása és a valamit megtanítani folyamatok lehetőségei azonban nagyon sokszínűek lehetnek. A tanulás tartalmának fontossága mellett az iskolákat támogatni kell abban, hogy az iskolai kultúra jellemzői révén olyan új utakat tudjanak kialakítani, amelyek mentén a megtanítani-, vagy megtanulnivaló tartalom a legnagyobb hatással legyen jelen a gyerekek fejlődésében, tudásaik gyarapításában.	A tanítási és a tanulási gyakorlat megújítása magában rejtli a folyamatos innovációt és a gyerekek igényeihez való maximális időmúlást. A megoldások színesítése hozzájárul ahhoz, hogy a másosság és a különbözőség ne jelentsen gátat a tananyag elsajátításában.			
TÁRSAS SZINT csoportok, közösségek és szervezetek szintje	Részcélok	“Társas szintű beavatkozási szintek A TE IS Program koncepcionális részcéljai”	Társas szintű beavatkozások	Társas szintű hatások	
	A (társadalmi) befogadás szemléletének erősítése	A társadalmi befogadás nem kizárólag a hátrányos helyzetű gyerekekkel vagy csoportokkal kapcsolatos befogadó mozzanatot jelenti, hanem olyan társas szintű szemléletet, amelyben a befogadás értékének megléte az egész csoport, közösség vagy szervezet számára jelentős hasznot hoz.	A TE IS Program társas szintű beavatkozásait a TE IS Program módszertana tartalmazza. Ennek előmunkálatai kiegészülnek egy iskolai terep kutatással és kísérleti módszertani munkával, amelyet tekinthetünk a TE IS Program pilot-jának is. A TE IS módszertan egyaránt tartalmazni fog elméleti és gyakorlati tematikákat, joggyakorlatokat és szemléleti iránymutatást.	A befogadó szemlélet erősítésével növekednek a hátrányos helyzetben lévő gyerekek esélyei, valamint a befogadás értékei mentén gazdagabb erőforrássá válnak a társas kapcsolatok.	
	A társas erőforrások megjelenítése és erősítése	A társas erőforrások megismerése, megteremtése és felhasználása nélkülözhetetlen a csoportok, közösségek és szervezetek életében, ugyanakkor a felnőtt életünk egyre fontosabbá váló értéke (vö.: kapcsolati tőke).		A társas erőforrások erősödésének eredménye az a támogató társas, csoportos és közösségi kohézió, amely az egyéneket megtartja, s amelyben a tanulás és a tanítás eredményesebbé tud válni.	
	Az önkéntesség értékeinek erősítése	Az önkéntes részvétel sajátos értékkel bíró társas tevékenységi formát jelöl, amely lehetőséget ad arra, hogy az együttes élmény mentén saját készségeinket, tudásunkat gyarapítsuk, valamint új értékeket csiszoljunk ki (tolerancia, szolidaritás, empátia, stb.). Az önkéntesség jótékony hatással van az iskola társas viszonyaira és a társas tanulás erősítésére is.		Az önkéntesség értékeinek megteremtésével növekszik a közös ügyekben való részvétel, kapcsolat teremthető a különböző társadalmi csoportok és különböző generációk között. Az önkéntes részvétel által a gyerekek számára többféle szerep kipróbálható, magabiztosabb hozzáállás alakítható ki, a fejlődő belső motiváció mentén kölcsönösségen alapuló viszonyok születhetnek.	
	Az iskolai kultúra jelentőségének megjelenítése és a rendszerszemlélet erősítése a mindennapi működés terén	Az iskolai kultúra és a rendszerszemlélet fontossága az önmegismerésen és az iskola aktivitásán alapul. Saját értékeink, működési módjaink, tanítási és tanulási jellemzőink feltérképezése, azonosítása jelenti azt az információt, amelyek mentén felfedhetők és aktivizálhatók az iskola erőforrásai. Míg az iskolai kultúra sajátosságai jellemzik az iskolában zajló közös munkát, addig a rendszerszemlélet segít abban, hogy értékeink összefüggéseit és hatásmechanizmusait megláthassuk.		Az iskolai kultúra értékeinek felismerése révén társas tudatosság és "önszabályozó társas önkontroll" alakul ki az iskola szereplőiben.	
	Az iskola intézményi és szervezeti kapcsolatainak erősítése	Egy csoport, közösség vagy szervezet kapcsolódásaira jellemzően hat az adott társas konstrukció belső működése. Ezért az iskola kapcsolatainak felépítését a belső működés viszonyainak rendezése mentén lehet elkezdni. A belső működés viszonyai egyfelől jelölik az iskolára jellemző szabályokat, normákat és értékeket, másfelől azokat a célokat és terveket, amelyek irányába az iskola halad, fejlődik és alakul. Ezeknek a tényezőknek az együttes figyelembevétele és fejlesztése maga a szervezet fejlesztése. E cél-elem alapvető kérdése, hogy miként alkotnak az említett működési összetevők minden iskolai résztvevő számára elfogadható egységet.		A kapcsolatok erősítése lehetővé teszi a közös felelősségvállalást és lefekteti a hálózati működés alapjait.	
Az etikai érzék fejlesztése	Etikai kérdések és tartalmak minden társas viszonyban jelen vannak, így az iskolában is jelentősen hozzájárulnak a tanulóhoz, a tanításhoz, a fejlődéshez és a problémák megoldásaihoz. Bár az etika (és az erkölcs tan) a Nemzeti alaptantervben közműveltségi tartalomként van jelen (Ember és társadalom műveltségi terület), a formális tanuláson kívül, az iskola társas viszonyainak legkülönbözőbb szintjein is megjelenik.	Az etikai érzék kialakítása mentén láthatóvá válnak társas működési formáink rejtett tartalmi, meghatározhatóvá válnak cselekedeteink iránytűi és ezáltal taníthatóvá, tanulhatóvá válik az empátia, az önmagunkért és másokért vállalt felelősség, a tolerancia.			
Hálózati működés megvalósítása az iskola szervezetén belül	Ahhoz, hogy az iskolák közötti hálózati szemlélet meg tudjon valósulni, az iskolákon belüli társas kapcsolatok fejlesztésére, erősítésére van szükség. Az iskolákon belüli hálózati működés kapacitálása olyan beavatkozásokat igényel, amelyek kapcsolódnak az információáramlás és a tudásmegosztás folyamataihoz és az e folyamatokban való tevékeny, aktív részvételhez.	A belső hálózati működés a kapcsolatainkat formálja át gyakorlati mozzanatokká úgy, hogy eközben segíti a tanulás és a tanítás folyamatait.			
TÁRSADALMI SZINT társadalmi intézmények, hálózatok, szabályozási szintek	Részcélok	“Társadalmi beavatkozási szintek A TE IS Program koncepcionális részcéljai”	Társadalmi szintű beavatkozások	Társadalmi szintű hatások	
	A társadalmi (oktatási) esélyegyenlőség erősítése	Az esélyegyenlőség alapja az iskolában a tanulási tartalmakhoz való egyenlő hozzáférés, valamint a különbözőségek erőforrásként való kezelése. Az esélyegyenlőségnek rengeteg szintje van, kezdve az egyéni különbségektől a területi elhelyezkedéshez kapcsolódó esélyekig. Programunkban az esélyegyenlőséget a befogadás szemléletének erősítésével és a befogadás társas hatásainak érzékeltetésével képzeljük el.	A TE IS Program szintjére az iskola, ám a beavatkozások hatásai, eredményei természetesen az iskolán túli társadalmi szinteken is megjelennek. A TE IS Program módszertanának kialakításakor a társadalmi szintű eredményeket és hatásokat figyelembe kell venni. Az egyéni, társas és társadalmi beavatkozások terén fontos a kölcsönhatások ismerete, hiszen a társadalmi aspektusok az egyén és a kiscsoportok fejlődésében is fontos szerepet játszanak. Továbbá, az egyének fejlődése, pozitív irányú változása nem történhet meg anélkül, hogy ne értenék meg a külvilággal, a társadalommal való kapcsolataikat.	Az egyenlő esélyek iskolában minden gyermek, minden tanuló egyenlő hozzáféréssel rendelkezik az iskolában tanított tananyaghoz, s ez a szemlélet minden tanuló és minden pedagógus számára egyforma haszonnal jár.	
	A területi egyenlőtlenségek mérséklése	Bár a területi egyenlőtlenségeket a személyes különbsőségekhez, másághoz képest objektívabbnak tartjuk, az esélyek kiegyenlítésére tett lépések szintén a befogadó szemlélet felől indulnak el. A befogadás jótékony hatásainak ereje, tapasztalata egyformán fontos a helyi közösségek, csoportok, valamint a társadalom számára is.		Az esélyek területi eloszlásának felismerése és kezelése (pl. hálózati működés) arra hivatott, hogy helyre billentse az elmaradott és a fejlettebb térségek közötti egyensúlyt.	
	A testmozgásprogramok funkcióinak, alkalmazhatóságának kiszélesítése	A testmozgásprogramok funkciói, lehetőségei messze túlmutatnak testünk fizikai erősítésén, mozgatásán. A társas és egyéni szinteken megvalósított egyszerű mozgásprogramok kialakítása olyan társadalmi hatással járnak, amelyek csoportok, közösségek vagy a társadalom dinamizálását, működését is érintik.		A testmozgás fogalmának és tartalmának kiemelése és más területekkel (pl. lelki egészség, vitalitás) való összekapcsolása erősíti az egészségtudatosság szemléletét, a testi, valamint a testi és lelki egészség összhangjának társadalmi fontosságát.	
	Az önkéntesség képesítési rendszerének kialakítása	Az önkéntes munka értéke hazánkban kevésbé ismert, az önkéntes tevékenységek keretrendszerei pedig még kialakulófélben vannak. Különösen kevés az olyan önkéntességre alapozott képzési keretrendszer, amely méri, értékeli és visszacsatolja az önkéntes munkán, aktivitáson belül megszerzett tudást és kompetenciákat. Az önkéntesség képesítési keretrendszere nagy mértékben hozzájárulhat az önkéntesség elfogadásához, társadalmi legitimitásához és elterjedéséhez.		Az önkéntes tevékenységek képzési keretbe foglalása formát ad az önkéntes munkának, ezáltal növekszik az önkéntesség népszerűsége, ereje és elfogadottsága.	
	A tanítás és a tanulás módszertani színesítése	A tanítási és tanulási utak egyéni vagy szervezeti (társas szintű) megújítása olyan módszertani fejlesztéseket eredményezhet, amely követi a változó korok igényeit és tartalmait. Ezek a gyakorlatban kipróbált és bizonyított módszertanok, joggyakorlatok hozzájárulnak a pedagógia tudományának, illetve gyakorlatának színesedéséhez, fejlődéséhez.		A tanítás és a tanulás útjainak megújulása színesítése biztosítékot nyújt a változó korokban való pedagógiai helytállásra, a nyitottságra és az oktatási innovációra.	
A hálózati működési forma erősítése az oktatás rendszerében	A hálózati működés iskolán belüli megvalósítása iskolák csoportjainak hálózati működéséhez vezet, olyan jótékony rendszerszintű elemeket hozva ezzel az oktatásba, mint a tudásmegosztás, az átjárhatóság, a személyesség és az innováció.	A hálózati működés hatékonyabbá teszi a tudás és a joggyakorlatok áramlását és megosztását, emellett erősíti a társadalom megtartó szövetét.			
A szervezeti (iskolai) kultúra fontosságának hangsúlyozása	Az iskolák sajátos szervezeti jellemzőiről koncepciókban több helyütt is említést tettünk. Az iskolák szervezeti szemlélete azért kiemelten fontos, mert a nevelés és oktatás során a szervezeti hibák, diszfunkciók a jövő generációk nehézségeivé válnak. Bár hazánkban az iskolák szervezeteiről, illetve azok elemzéséről csak kevés tudományos forrás van, manapság egyre több oktatással foglalkozó szakember ismeri fel e téma fontosságát.	A szervezeti kultúra iskolai értelmezése hatékonyabbá teszi az iskola működését, amely a pedagógusok munkája révén az eredményesebb tanítás és a tanulás javára válik.			
Tudásmenedzsment, tudásmegosztás iskolán belül és iskolák között	Az iskola alapfunkciója a tudás átadása, a tanítás és a tanulás, ezért – a szervezeti szemlélettel karöltve – a tudásmenedzsment a szakemberek szintjén különösen fontos. Ugyanakkor ha eltekintünk a tudásmenedzsment szó "idegenségétől", a gyerekek szintjén sincs másról szó, mint a tudás megszerzésétől és kezeléséről, a tudás formálásáról, valamint a tudás integrálásáról és későbbi megosztásáról.	A tudásmegosztás útjaiként is értelmezett társas és társadalmi kapcsolatok segítik az innovációt és megújítják a tanulás útjait, ezen felül színesebb és a gyakorlathoz közelebb álló ismereteket alakítanak ki, nyújtanak a társadalom tagjainak.			
A korai iskolaelhagyás és lemorzsolódás csökkentése, a felnövő generációk foglalkoztatási esélyeinek növelése	A korai iskolaelhagyás (más kifejezéssel: a lemorzsolódás) – hatásain túl – a legösszetettebb iskolával kapcsolatos probléma, hiszen egyszerre kapcsolódik a gyerekek jövőjéhez, munkaerőpiaci teljesítőképességéhez, illetve az iskola megtartóképességéhez és a tanulók szociális helyzetéhez. A komplex probléma komplex kezelést és összetett szemlélet kíván: olyan megoldásokat, amelyek kilépnek az iskolák köréből és a problémát társadalmi, de minimum társas szintűnek tekintik.	A lemorzsolódás elleni eredményes megoldások révén csökken a hátrányos helyzet újratemmelődése, növekszik a felnövő generációk tudása és erősödik a tudásalapú társadalom erőforrás-bázisa.			
Fenntartható és rugalmas iskolai keretek kialakítása	A fenntarthatóság és a rugalmasság olyan társadalmi igény, amely mindannyiunk jövőjét befolyásolja. Mivel az iskola a jövő generációk fejlődésének, nevelésének szintjére, az iskolákban kell legelőször kialakítani a fenntarthatóság és a rugalmasság alapjait. A fenntarthatóság kapcsolódik a környezethez, a környezeti rendszerekhez való viszonyainkhoz is.	A fenntartható szemlélet gyakorlati megoldásai lehetővé teszik a jövőorientált gondolkodást és a jól működő megoldások, joggyakorlatok továbbélését.			
Az iskolák világának mélyebb megismerése, új kutatási módszerek alkalmazása	Az új megoldások, új kutatási módszerek és megközelítések kialakításának célja a tanítási és tanulási folyamatok összetettebb megismerése.	A oktatáskutatás új megközelítéseinek mentén a hazai kutatási gyakorlat eszközökkel és módszerekkel bővíühet, amelyek lehetővé teszik az oktatás tartalmainak mélyebb, összetettebb megismerését.			

A fenti célrendszer elemeihez kapcsolódva a TE IS Program azokat a beavatkozásokat, megoldásokat hivatott megvalósítani, amelyek közvetetten hatnak az egyéni és a társadalmi szint részcéljaira, de közvetlenül érintik az iskola társas szintjeit. Míg tehát a társas beavatkozások a TE IS Program módszertanának keretét jelenti, addig az egyéni és társadalmi céljaink koncepcionális jellegűnek tekinthetők.

Látható, hogy céljaink között több szinten megjelennek a *TE IS Program kísérleti módszertana* című fejezetben felvázolt tematika egyes elemei. A kísérleti módszertan eredményeinek egyik legfontosabb hozadéka, hogy csiszolják és az iskolai működéshez, kultúrához illeszkedővé tegyék a TE IS Program részcéljait. Bár mindez azt is jelenti, hogy beavatkozásaink tartalmi változhatnak, az alábbiakban olyan beavatkozás-csoportokat vázolunk fel, amelyekre a TE IS Program megvalósításának konkrét lépéseiként tekintünk.

A részcéloknak megfelelő társadalmi szintű beavatkozások

• A tanulás és a tanítás folyamataihoz tartozó beavatkozások:

- Az iskola tanórákon kívüli időszakainak (például szünetek) tartalmi gazdagítása
- A nem formális tanulási környezetben zajló, egészség- és személyiségfejlesztő testmozgással összefüggő fejlesztések, a TE IS Programban kiválasztott önkéntes tanulók non-formális képzése, szemléletformáló és érzékenyítés tréningeken
- A formális tanulási környezet egészség- és személyiségfejlesztő testmozgással összefüggő fejlesztése, tantárgyi koncentráció és aktív tanulás a testnevelés-órán kívüli tanórákon

- Informális tanulás az egészség- és személyiségfejlesztő testmozgás jegyében
- Egyes kulcskompetenciák testneveléssel, testmozgással, sporttal kapcsolatos tevékenységformákon, ismeretanyagokon keresztüli feldolgozását támogató komplex iskolai programok megvalósítása
- Tréningek szervezése az iskolai szervezet számára, tudás- és erőforrás menedzsment, integráció és esélyegyenlőség, versengés kontra kooperáció, stressz és kiégés kezelés témakörökben

• A TE IS Program iskolai programjainak megvalósításához kapcsolódó beavatkozások:

- Testmozgás alapú közösségi és csoportos programok kialakítása
- A diáksport önkéntes programban (TE IS Program) részt vevő gyermekek, tanulók kiválasztása, a belső önkéntes hálózat (csoport) működtetése, támogatása
- Hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű és különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók tudatos és strukturált bevonása a diáksport önkéntes program (TE IS Program) tevékenységeibe
- Az önálló testmozgásprogram-tervezést és a fizikai aktivitási szint fokozását segítő tanácsadás iskolatársak, kortársak, osztálytársak részére
- A diáksport általi önkéntes programot népszerűsítő (iskolai, valamint a projektet megvalósító iskolák közötti) kampányok szervezése a gyermekek, tanulók által

- A testmozgás és a sport dimenzióival kapcsolatos konferenciák, előadások szervezése mentori/tutori felügyelet mellett iskolatársak, kortársak, osztálytársak, pedagógusok részére
- Az önálló testmozgásprogram-tervezést és a fizikai aktivitási szint fokozását segítő tanácsadás a társadalmi felelősségvállalás és a szemléletformálás jegyében a gyermekek, a tanulók szülei, közeli hozzátartozói, valamint a programban részt nem vevő pedagógusok bevonásával
- Az iskolai diáksport önkéntes pontok helyiségeinek kialakítása, berendezése és folyamatos működtetése

• **A beavatkozásokat kísérő mentorációs rendszer elemei:**

- Mentorációs irányítás, vezetés mellett a mindennapos testneveléshez, a mindennapos testmozgáshoz, illetőleg az iskolai sporttevékenységhez kapcsolódó testmozgás-programok szervezése iskolai szinten, iskolai infrastrukturális környezetben iskolatársak, kortársak, osztálytársak részére, valamint iskolai szinten túl (akár iskolák között) iskolai infrastruktúrán kívüli környezetben, iskolatársak, kortársak, osztálytársak részére
- Mentorációs kapacitások kialakítása és működtetése mentorok/tutorok alkalmazásával és bevonásával, a mentorok felkészítése formális képzéseken (akkreditált felnőttképzések, pedagógus-továbbképzések)

- Mentorációs irányítás, vezetés mellett a mindennapos testneveléshez, a mindennapos testmozgáshoz, illetőleg az iskolai sporttevékenységhez kapcsolódó testmozgás-programok szervezése, valamint a társadalmi felelősségvállalás és szemléletformálás jegyében a gyermekek, tanulók szülei, közeli hozzátartozói, valamint a programban részt nem vevő pedagógusok bevonásával

• **Az iskola (társadalmi és szakmai) kapcsolatai mentén tervezett beavatkozások:**

- A testmozgás és a sport dimenzióival kapcsolatos konferenciák, előadások, workshop-ok szervezése mentori/tutori felügyelet mellett a társadalmi felelősségvállalás és szemléletformálás jegyében a gyermekek, a tanulók szülei, közeli hozzátartozói, valamint a programban részt nem vevő pedagógusok bevonásával
- A multiplikátor hatás elérése érdekében további szakértők (sportszakemberek, pedagógusok, pedagógiai szakszolgálati dolgozók, vagy pedagógiai-szakmai szolgáltatók) és helyi szereplők – például intézményvezetők – bevonása tudatként a programok megvalósításába, annak irányításába és koordinálásába
- Tematikus fórumok szülők, valamint a helyi vállalkozók, döntéshozók és civil szervezetek bevonását célzó szakmai és egyéb alkalmak megszervezése
- Az iskola keretein túlmutató, helyi szükségletekre épülő önkéntes programok kialakítása

• **A TE IS Program információs és informatikai támogatottságával kapcsolatos beavatkozások:**

- A testmozgás és a sport dimenzióival, és a helyi jellegű fizikai aktivitással kapcsolatos offline és online információs szolgáltatások nyújtása iskolatársak, kortársak, osztálytársak részére
- A testmozgás és a sport dimenzióival, valamint a projekt szintű testmozgás-programokkal kapcsolatos rendszeres vagy időszakos, iskolai szintű, tematikus, ismeretterjesztő és tájékoztató nyomtatott és online kiadványok (például: újságok, blogok) szerkesztése, illetve kiadása, valamint önálló internetes (például: audiovizuális) tartalmak kidolgozása és közzététele, tematikus (iskolai) ismeretterjesztő és tájékoztató rádióműsorok szerkesztése, működtetése mentori/tutori felügyelet mellett
- Az iskolai diáksport önkéntes pontok önálló arculatának kialakítása és folyamatos tematikus fejlesztése, adaptációja, megújítása az iskolai, iskolák közötti kampányokkal összefüggésben
- A testmozgás és a sport dimenzióival, valamint a lokális jellegű fizikai aktivitással kapcsolatos offline és online információs szolgáltatások nyújtása a társadalmi felelősségvállalás és szem-

léletformálás jegyében a gyermekek, a tanulók szülei, közeli hozzátartozói, valamint a programban részt nem vevő pedagógusok bevonásával

• **Az iskola belső szabályozásához kapcsolódó beavatkozások:**

- Az iskola pedagógiai programjának, házirendjének újragondolása a diáksport önkéntes program (TE IS Program) célkitűzéseinek és beavatkozásainak fényében, valamint a program megvalósíthatósága érdekében
- Új, az iskola sajátos jellemzőire épülő és a meglévő iskolai szabályzatokhoz kapcsolódó belső iskolai szabályozók kialakítása (például esélyegyenlőségi terv vagy hálózati kommunikációs terv)
- Az iskolai sportkör vagy az annak feladatát ellátó diáksport egyesület (településen működő sportszervezet) szakmai programjának illesztése az iskolai diáksport önkéntes programhoz (TE IS Program)
- Releváns témák mentén a tanulók iskolai döntéshozatalba történő bevonásának előkészítése, diákszakértői csoportok létrehozása

07

A TE'IS Program kísérleti módszertana





Kutatásunk összegzésében jeleztük, hogy programunk kialakítása a modellezés szemlélete alapján történik. Míg a modellünket megjelenítő képzeletbeli kocka élei a kutatás eredményeiből fakadó faktorok, addig a kocka felületei azok az ismeretek, tartalmak, amelyeket a terepkutatás során és az igazgatói interjúk segítségével fogalmaztunk meg.

Programunk modelljének felületeit a következőkben egy olyan gyakorlati, módszertani vázlattal erősítjük meg, amely egyfelől a koncepcióra épülő módszertan alapja, másfelől az olvasó számára érzékelhetővé teszi a TE IS Program mibenlétét. Kísérleti módszertanunkkal tehát nemcsak erősítjük a modell „falait”, de egyúttal módszertani válaszokat is kipróbálunk. Az alábbiakban ismertetett módszertan tehát szorosan kapcsolódik az e koncepcióban is megjelenő kutatáshoz, annak folytatásaként is tekinthető. Az a szándék – amely munkánk egészére kiterjed –, hogy az elméleti és a gyakorlati szinteket közelítsük egymáshoz, a TE IS Program alakuló módszertanának legfontosabb eredője.

A közeljövőben megvalósuló módszertani és gyakorlati munka a fentebb ismertetett kutatás szerves része, így koncepciónk továbbfejlődésében is nagy szerepe van. Reményeink szerint a két munkafolyamat összegyűrése, közös iskolai platformon való megvalósítása segíti a koncepciónk alkalmazásának továbbcsiszolását, egyúttal támogatja szemléletünk megértését.

7.1. A KÍSÉRLETI MÓDSZERTAN KERETEI

Kutatásunkban döntő fontosságú elemként tekint-

tettünk a 14 iskola vizsgálatában zajló terepkutatásra. A folyamat során azonban végig az volt az érzésünk, hogy a tervezett megfigyelések időtartama nem elegendő, illetve a munka során valamelyest a szempontok is átrendeződtek bennünk. Éppen ezért a koncepcióalkotás folyamata során felvetődött, hogy érdemes volna az értékek és a kultúra elemeinek vizsgálatát egy megújult, újra átgondolt terepkutatás mentén továbbvinni.

Globális munkánk tervezése során a koncepcióalkotást a módszertan kidolgozása követi. Ebben a szakaszban szintén terveink között szerepelt a módszertan bizonyos elemeinek éles, iskolai helyzetben való kipróbálása. Sőt – bár a koncepció elsősorban egy program háttérének, alapvetéseinek, szemléletének a helye –, ahhoz, hogy láttassuk a gyakorlatban megvalósulni tervezett lépéseket, mindenképpen szükséges volna, ha a módszertan bizonyos elemei már ezen a ponton megjelennének.

A három igényből – további terepkutatás, megjelenítés, kipróbálás – egy olyan kísérleti módszertan alakult ki, amely egyfelől meg tud jelenni a koncepcióinkban, másfelől kerete tud lenni a terepkutatás folytatásának és a módszertan iskolai kísérletének.

Terveink szerint 2014 első felében 7 olyan iskolát fogunk kiválasztani, amelyek – az előzetes egyeztetéseken bemutatott kísérleti terv alapján – vállalják, hogy az iskolájukban egy héten át (5 iskolai nap) megvalósítsuk egy önkéntességre és bevonásra, valamint a befogadás szemléletére épülő iskolai testmozgásprogram végigvitelét, miközben részt vevő megfigyelőként az előzetesen szintén egyeztetett vizsgálatot is megvalósítjuk.

Az iskoláknak a kutatásban való részvételhez

vállalniuk kell, hogy az egy hét alatt rendelkezésre bocsátják a pedagógiai erőforrásaikat – akár emberi erőforrásokról, akár meglévő tárgyi eszközökről és tereikről van szó –, továbbá az iskola tantestülete vállalja, hogy aktívan részt vesz a program megvalósításában és segítik annak eredményességét. Az iskoláknak vállalniuk kell azt is, hogy a programot koordináló csapat számára társ-pedagógusokat delegálnak, akiknek feladata, hogy tevékenyen, az irányítás szintjén is, kreatív módon vegyenek részt a közös munkában. Az iskolák vállalásai természetesen változatosak lehetnek, ám ez minden esetben kompromisszum eredménye kell, hogy legyen

(ha például az iskolák egyike nem vállalja, hogy a csoportmunkában részt vevő gyerekek hiányozhassanak a tanóráról, akkor annak megfelelően kell alakítani a program folyamatát).

Emellett az iskolákban munkát végző kutatók és módszertani szakemberek vállalják, hogy a programot teljes mértékben az iskola érdekei szerint támogatják, az eredményekről folyamatosan tájékoztatják a tantestületet és az iskola vezetését, valamint hogy a közösen irányított folyamatot magas szintű módszertani szakértelemmel segítik.

A kiválasztott hét iskolában az alábbi tervezett menetrend szerint fog történni a kísérleti projekt:

7. táblázat: A kísérleti módszertan tervezett heti tematikája

		HÉTFŐ, 1. NAP	KEDD, 2. NAP	SZERDA, 3. NAP	CSÜTÖRTÖK, 4. NAP	PÉNTEK, 5. NAP				
DÉLELŐTT		A kísérleti program bemutatása a tantestületnek	A program részfeladatainak meghatározása	A részletes program ütemezése és erőforrásokhoz való rendelése	Az erőforrások előkészítése	A kísérleti program megvalósítása	DÉLELŐTT			
		A társ-pedagógusokkal működő közös csoport létrehozása	A részfeladatokhoz kapcsolódó erőforrásigény összeállítása	A hiányzó erőforrások megteremtése						
		A csoport működési szabályainak megalkotása								
DÉLUTÁN		Az iskola jellemzőinek közös azonosítása	A kísérleti program véglegesítése, a részfeladatok tartalmi kidolgozása	A program megvalósítását nehezítő, fenyegető tényezők végiggondolása (a lehetséges hatások elemzése)	A kísérleti program csoportos szimulálása	Közös, csoportos értékelés, a kísérleti program lezárása	DÉLUTÁN			
		Az iskola igényeinek és lehetőségeinek feltárása								
		A kísérleti program céljainak közös meghatározása	A program kihirdetése az iskolában, visszacsatolás az igazgató és a tantestület felé; a program legitimálása						A folytathatóság lehetőségeinek rögzítése	
		A részt vevő gyerekek (és további felnőttek) kiválasztása és bevonása a csoportba								

Az iskolák kiválasztása, a program részleteinek és menetének ismertetése az iskola vezetésével

A kísérleti módszertan továbbfolytatásának ösztönzése, aktív támogatás nyújtása az iskolák felé

AZ ELSŐ NAP

- **A kísérleti program bemutatása a tantestület felé**

A kísérleti program elindítása előtt fontosnak tartjuk, hogy az egész iskola ismerje, tudja, értse azt, ami az egy hét alatt történni fog. Ezért a program kezdetén a szakemberek egy kisebb bemutatóval és azt követően egy moderált beszélgetéssel fognak készülni, ahol a program céljainak, tartalmainak felvázolása mellett igyekeznek válaszolni a felmerülő kérdésekre is.

- **A társ-pedagógusokkal működő közös csoport létrehozása**

A programot nem az MDSZ módszertani és kutatási szakemberei fogják vezetni, hanem közösen, az első nap elején megnevezett pedagógusokkal együtt irányítják a folyamatot. A kiválasztott pedagógusok szerepére az igazgatóval együtt keresünk jelölteket. A program első napján jó esetben már ismer-ni fogjuk azokat a személyeket, akik az iskola részéről csatlakoznak a programot koordináló csoporthoz. Ettől a ponttól kezdve tehát a társ-pedagógusok a programot koordináló csoport tagjaivá válnak.

- **A csoport működési szabályainak megalkotása**

A pedagógusok és a módszertani szakemberek – kiegészülve később a bevont gyerekekkel – egy héten át fognak együtt dolgozni egy közös iskolai testmozgásprogramon. Ehhez a munkához elengedhetetlen lefektetni a koordináló csoport működésének minimális szabályait, amelyek a munkamódszerünket fogják támogatni. A szabályok kialakítása és elfogadása minden csoporttag felelőssége, a csoport működésmódja a későbbiekben a tanulókkal kiegészülve, az ő szempontjait is figyelembe véve fog végleges formát ölteni.

- **Az iskola jellemzőinek közös azonosítása**

Ahhoz, hogy a kísérleti program elérje a célját, egy olyan elemzés szükséges, amit a koordináló csoport közösen végez el. Természetesen a módszertani és a kutatási szakemberek – főként a koncepcióban is megjelenő kutatásra alapozva – egy olyan elemzési módszerrel készülnek, amely az iskola kultúráján át a programok gyakorlati megvalósításának mérését tudja keretezni, ám jobb esetben az adott iskola elemzésének szempontjait a koordináló csoport közösen alakítja ki.

Az elkészített iskolai jellemzőket mérő szempontrendszert a későbbiekben bevont tanulókkal közösen töltjük meg tartalommal.

- **Az iskola igényeinek és lehetőségeinek feltárása**

Ez a pont szorosan kapcsolódik az iskola belső jellemzőinek felméréséhez, annyi különbséggel, hogy itt koncentráltan figyelünk azokra a tényezőkre, amelyek egy lehetséges iskolai testmozgásprogram kialakításának folyamán lehetőségként felmerülnek. Lehetőségként értelmezhetőek például azok a hiányzó pedagógiai vagy szabadidős elemek, amelyek az iskolában a lehető legkönnyebben vagy leginkább adekvát módon valósíthatók meg. (A korábbi terepkutatás során láttunk olyan iskolát, ahol az udvar végében egy használatlan gördeszkarámpa van, amely csupán azért nem használható, mert a környéke elgazosodott és csupa szemét. Ezzel az eszközzel akár egy könnyen adódó lehetőségként is számolhatunk.)

- **A kísérleti program céljainak közös meghatározása**

Az iskola jellemzőiből és a lehetőségek tárházának megismerése után következik a célok megfogalmazása, valamint az elvárt eredmények rögzítése, esetünkben kizárólag az



egy hetes kísérleti programra vonatkozóan. A tiszta és mindenki számára egyértelmű célok azért különösen fontosak, mert ez lesz az a sorvezető, amelyen át minden további munkafázis zajlik. Miután ezen a ponton a gyerekek bevonása még nem történt meg, a céloknak alapszintűeknek kell lenniük, hogy a későbbiekben akár bővíthetők legyenek a gyerekek ötleteivel.

- **A részt vevő gyerekek (és további felnőttek) kiválasztása és bevonása a csoportba**

A részt vevő gyerekek kiválasztása a legfontosabb lépés a kísérleti program előkészítésében, hiszen vélhetően egy olyan modell valósul meg, amely az iskolák nagy részére eddig nem volt jellemző: a pedagógusok és a diákok együtt, közösen, ugyanazon csoport egyenrangú tagjaként dolgoznak ki egy iskolai programot, beleadva ki-ki a maga speciális és egyedi tudását.

A kiválasztás mindazonáltal kényes és nehéz mozzanat is lehet, hiszen mégiscsak a pedagógusok szempontjai számítanak abban, hogy melyik tanulót miért vonjuk be. Ehhez a részfeladathoz a módszertani szakembereknek különös felkészültséggel kell rendelkezniük, és nagy türelemmel kell viszonyulniuk, amellettt hogy előre eltervezett kiválasztási metódusokkal is tudniuk kell szolgálni (például a gyerekek összetételét, iskolai helyzetét, korát tekintetbe véve).

Amennyiben a programot koordináló csoport úgy látja, hogy további felnőtteket, iskolában dolgozó szakembereket is be kell vonni a csoportba, egy közös és jól megalapozott döntés alapján erre is lehetőség van.

A MÁSODIK NAP

- **A program részfeladatainak meghatározása**

A célok ismeretében és immár a koordináló

csoport teljes létszámával együtt kezdetünk hozzá a program részfeladatainak meghatározásához. Azon túl, hogy a második nap elején a célok még csiszolhatók, konkrétabbá tehetők, ezen a ponton olyan kérdésekre kell válaszokat adnunk, hogy mi legyen a program tényleges tartalma, hogyan közvetítsük ezt a gyerekek felé, hogyan hirdessük meg, ki és hogyan vegyen részt a megvalósításban, hogyan ütemezhető a tervezés és a végrehajtás... A részfeladatok meghatározása tulajdonképpen tervezés, amely elengedhetetlen a sikeres programhoz. A tervezett szakaszok természetesen a folyamat során, az újonnan érkező információk és tapasztalatok alapján módosíthatók.

- **A részfeladatokhoz kapcsolódó erőforrás-igény összeállítása**

Az erőforrások közül egyelőre az emberi erőforrás áll rendelkezésre: a koordináló csoport már megalakult. A sikeres testmozgásprogram azonban számos olyan tárgyi eszközt igényelhet, amelyeket a későbbiekben hozzá kell rendelni a programhoz. Ezeknek az erőforrásoknak az összegyűjtése ezért esszenciális.

- **A kísérleti program véglegesítése, a részfeladatok tartalmi kidolgozása**

A célok, a tervek (a tulajdonképpeni stratégia) és az erőforrások ismeretében elkészülhet egy olyan iskolai programterv, amely készen áll arra, hogy annak kidolgozása elkezdődhessen és a tanulók, illetve a pedagógusok, azaz az iskola felé meghirdetésre kerüljön. Ezen a ponton a koordináló csoport minden tagja ismeri a program célja mellett annak tartalmát is, elkezdődhet tehát a tevételes munka.

- **A program kihirdetése az iskolában, visszacsatolás az igazgató és a tantestület felé; a program legitimálása**

Az eddigi munkánk eredményeképpen a máso-



dik nap végén meghirdetésre kerülhet a péntek délelőtti program. A meghirdetés módja sokféle lehet (plakát, iskolarádió, ...), ennek formáját maga a csapat dönti el és kivitelezi.

A HARMADIK NAP

- **A részletes program ütemezése és erőforrásokhoz való rendelése**

A harmadik nap elején az eddigi munkánk eredményeit illesztjük össze: a feladatokat és az erőforrásokat. Az összeillesztés lehet nagyon egyszerű is, ám leginkább komoly munkát igényel, hiszen gyakran az ötletek szintjén nem számolunk azzal, hogy azok milyen „beruházásokkal” járnak. Ezért az erőforrásokat nagyon átgondoltan, a legapróbb részletekkel számolva kell tervezni és illeszteni. Ám itt is segít a módszer; gyakran egyszerűbb, magunk készített eszközök, tárgyak is megteszik a drágább, nehezebben beszerezhető változatok helyett. Az illesztés a tervezés egyik legfontosabb mozzanata, hiszen ahhoz, hogy a program megvalósítása gördülékenyen tudjon folyni, minden programelemhez azonosítani kell a hozzá kapcsolódó eszközigényt.

- **A hiányzó erőforrások megteremtése**

Sok esetben a munka folyamata során derül ki az, hogy mi minden hiányzik a sikeres megvalósításhoz, ezért ez a szakasz a hiányok pótlásáról szól. Itt is elsődleges forrás a csoport ereje, kreativitása, ötletei, de adott esetben itt bevonhatók külső támogatók is, akár az iskola vezetése, akár a tantestület vagy más pedagógusok, technikai vagy adminisztratív munkatársak.

- **A program megvalósítását nehezítő, fenyegető tényezők végiggondolása (a lehetséges hatások elemzése)**

A három nap során a csoport olyan alapos

tervet és erőforrástérképet készített, amely biztosítja a testmozgásprogram sikerét. A program részleteinek ismeretében érdemes a csoportnak közösen is ránéznie a nehezítő vagy fenyegető tényezőkre, illetve azokra a lehetséges hatásokra, amelyek a program során keletkezhetnek. Az együttgondolkodás során tovább csiszolódnak a program elemei és jobban, mélyebben beépülnek a teendők. Ezen kívül a csoport tagjai tudatosabban készülhetnek a program végrehajtására.

A NEGYEDIK NAP

- **Az erőforrások előkészítése**

A program végrehajtása előtt egy nappal a csoport tagjainak elő kell készíteniük azokat az eszközöket és tereket, amelyek szükségesek a program megvalósításához. Az erőforrásokat korábban már beazonosítottuk, sőt, a hiányzó elemeket is pótoltuk az elmúlt napokban. Ezen a ponton az a feladatunk, hogy mindent a „helyére” tegyünk, hogy készen álljon, kéznél legyen minden szükséges eszköz és forrás.

- **A kísérleti program csoportos szimulálása**

Amennyiben a program tárgya, témája, természete engedi, a csoport közösen, a célcsoport, a majdani résztvevők előtt egyelőre „elrejtve” szimulálhatja a programot vagy annak egyes elemeit. Ez szintén a gördülékeny és sikeres megvalósítást szolgálja, abban az esetben különösen, ha nagyon rendhagyóak, iskolai viszonylatban újak a program elemei. Ha például előadás is szerepel a programban, azt érdemes a többiek előtt elpróbálni, vagy ha közösségi játékot tervezett a csoport, azt is fontos lehet lépésről lépésre elpróbálni. Ennek a szakasznak a fontossága a magabiztosság erősítésében rejlik. Minél biztosabban tudják a koordináló csoport tagjai, hogy mi a feladatuk és mi

az, ami a folyamatban következik, annál jobban fogják élvezni a többiek, annál csábítóbbá válik a programba való bevonódás.

AZ ÖTÖDIK NAP

- **A kísérleti program megvalósítása**

A megvalósítás maga a program eredménye és célja, amelyre az elmúlt négy nap munkája vállalkozott. A megvalósítás folyamatára való teljes körű felkészülés biztosítja a sikert és azt, hogy minél több tanuló és pedagógus bevonódjon, megértse a csoport munkájának céljait és meghatározó élményeket szerezzen.

- **Közös, csoportos értékelés, a kísérleti program lezárása**

A megvalósítást követően a koordináló csoportnak értékelnie kell az eredményeket. Ehhez szintén támogatást nyújtanak a módszertani szakemberek, ám az értékelés valódi és az iskolára jellemző szempontjait maga a csoport alakítja. Az ön- és programértékelés célja a tanulás, a közös eredmények elmélyítése és beépítése. Ha a csoport úgy érzi, hogy az eredményeket megosztja az iskola többi szereplője felé is, az még tágabb értelemben vett eredményekhez és még kiterjedtebb közös tudáshoz vezet.

- **A folytathatóság lehetőségeinek rögzítése**

A kísérleti program nem titkolt célja, hogy az iskolai testmozgásprogramok elterjedjenek az iskolákban és maga a programalkotás az iskolai kultúra részévé váljon. Ezt megerősítendő az utolsó nap zárásaként a csoporttal közösen lefektetjük a program folytatásának alapjait, akár a megvalósult és sikeres programot rendszeressé téve, akár új programok felé való elmozdulás képében. A kísérleti iskolai testmozgásprogram hosszú távú eredményire – az iskolával való egyeztetés szerint – a mód-

szertani és kutatási szakemberek egy későbbi időpontban történő látogatás keretében újra rátekintenek.

7.2. A KÍSÉRLETI MÓDSZERTANNAL PÁRHUZAMOSAN ZAJLÓ KUTATÁSI TEVÉKENYSÉG

A fent részletezett kísérleti programhoz kapcsolódó terepkutatást végző kutató mindvégig a koordináló csoport tagja, azzal a speciális feladattal, hogy egy előre megtervezett kutatási terv szerint vizsgálja a történéseket. A kutatási terv nagyrészt a már megvalósult terepkutatásból táplálkozik, több-kevesebb módosítással kiegészítve.

A terepkutatás fő fókusza a kísérleti program megvalósulása, annak eseményei, mozzanatai, illetve a történések narratívái. Ezeknek az egységeknek a mentén fogjuk kialakítani azt az egységes, mind a hét iskolában mérvadó kutatási koncepciót. Kutatásunk fő témája továbbra is az értékek és az iskolai kultúra lesz, az egész héten át tartó megfigyelés közben azonban még mélyebbre tudunk ásni a megjelenő értékek és a preferenciák tartalmaiba és az adott iskola kultúrájának összetevőibe.

A kutatás koncepciója használni fogja a reprezentatív kérdőíves vizsgálatunk eredményeit, és a kérdőívek nyomán kialakított főbb faktorokat (Jelenlét, Hatalomhoz való viszony, Nyitottság, Óvatosság, Céltudatosság, Feszültségtűrés, Elfogadottság, Lendület, Következetesség, Jelenorientáció, A fennálló állapot megtartásának igénye, Differenciálás), ám ezúttal nagyobb hangsúlyt helyezünk olyan dimenziókra, amelyek a kérdőíves kutatás során csak számszerűsítve tudtak megjelenni. Az olyan kulturális elemekhez, mint a használt nyelv, a rituálék, az ünnepek, a belső és külső kapcsolatok tartalma, a változáshoz való viszony, a terepkutatás során mélyebb tartalmakat tudunk társítani.

Miközben tehát résztvevőként, koordinátorként, az



iskolák szereplőivel, polgáraival együtt dolgozva, együtt lélegezve végighaladunk egy közös folyamaton, olyan tapasztalatokra és tudásra teszünk szert, amely amellett, hogy segíti a TE IS Program további módszertani munkáját, Magyarországon eddig nem használt módszerekkel végzett kutatási eredményeket is fel tudunk mutatni. Az összehangolt és komplex munka szándékunk szerint nem csupán a TE IS Program céljaihoz visz közelebb, de hozzájárul a hazai oktatáskutatás eredményeihez és ahhoz, hogy az iskolák jobb, mélyebb megismerése révén eredményesebbé tegyünk a hazai pedagógiai munka egészét.

7.3. A KÍSÉRLETI MÓDSZERTAN ELEMEI

A fenti tematikában látható, hogy a kísérleti módszertan olyan elemekkel dolgozik, amelyeknek a TE IS Program végleges módszertanában biztos helyük van. Bár a kísérlet során azok tartalma még változhat, formálódhat, alapszabványaink a koncepció tartalma alapján adóttak. Az alábbiakban – a módszertan kidolgozását némiképp megelőlegezve – felvázoljuk azokat az elemeket, amelyek a TE IS módszertan egy részének lehetséges vázát képezik.

- **Kutatás, megismerés**

A kutatás szó tudományos hangzása sokunkat elrettent attól, hogy valóban módszeresen és tervezetten végezzünk olyan megfigyeléseket, amelyek segítenek egy-egy döntésben vagy beavatkozásban. A TE IS Program keretei között azonban fontos, hogy mind a pedagógusok, mind a programban részt vevő gyerekek ismerjék és alkalmazni tudják a megismerés módszereit. Ez egyfelől elengedhetetlen ahhoz, hogy valóban az egész iskola számára adekvát önkéntes programok alakuljanak ki, másfelől a program formálásban, fenntartásában is fontos szerepe van.

A kutatási folyamat megismertetése alatt a

gyakorlatban olyan módszerek átadását tervezzük, amelyek könnyen, egyszerűen, bonyolultabb statisztikai fordulatok és mélységek nélkül is alkalmasak arra, hogy vizsgáljuk és mérjük környezetünk jellemzőit.

- **Célmeghatározás**

A célmeghatározás nem csupán egy vágyott dolog kimondása, megfogalmazása, hanem egy tudatos és mérlegelt folyamat, amelynek a végén a céljaink reálisakká és megvalósíthatókká válnak. A célmeghatározás fontos eszköze minden programnak, projektnek.

Amikor arra gondolunk, hogy mit szeretnénk elérni vagy mit szeretnénk csinálni, sok minden eszünkbe jut, és nem mindig könnyű megállapodni egy jól körülbástyázott, konkrét célnál. Olyan ez, mint amikor a pályaorientáció során azt szeretnénk eldönteni, hogy milyen szakmát válasszunk. A szakma- vagy hivatásválasztás kapcsán érezhető a leginkább a célmeghatározás fontossága és egyben nehézsége.

- **Tervezés**

A tervezésnek nagyon sok praktikája van, amely főként a teendők összetettségén múlik. A kutatáshoz hasonlóan a tervezés „mestersége” is komoly tevékenység. Vannak viszont olyan egyszerűbb és praktikusabb eszközök, amelyekkel a tervezés nemcsak hasznos lesz, hanem izgalmassá is teszi a közös munkát.

A tervezés alapvető elemei segítenek abban, hogy a kapott vagy elvállalt feladatot végig gondoljuk, részekre bontsuk és meghatározzuk a teendők sorrendjét. Az ilyen módon történő megvalósítás lehetővé teszi, hogy mindig a következő lépésre tudjunk fókuszálni, amely azon felül, hogy közelebb visz bennünket a sikerhez, jelentősen csökkenti a munka vagy feladat elvégzésével járó feszültséget.

- **Toborzás**

A toborzásra gyakran méltatlanul leegyszerűsített folyamatként tekintünk, holott nagyban meghatározza azt, hogy egy munkacsoportban mindenki a neki megfelelő helyre kerüljön, vagy egyáltalán meg tudjon alakulni az adott csoport. A toborzás és a kiválasztás szorosan kapcsolódik a korábban említett célokhoz, ám kicsit összetettebb folyamat, hiszen itt nem elég a célokat ismernünk, tudnunk kell azt is, hogy milyen erőforrásokra lesz szükségünk. A TE IS Programban a toborzás több szinten is megjelenik, illetve ez a módszer kifejezetten kapcsolódik az önkéntességhez.

- **Tudásmegosztás**

A tudás megosztása, illetve e folyamat irányítása különösen komplex tevékenység, amely nagyobb rendszerek, illetve szervezetek számára is komoly kihívás. Esetünkben inkább az egymástól való tanulás szemléletéről van szó, amelynek eleme az is, ha a pedagógusok egymást szakmailag támogatják, vagy az, ha a tanulók a tanórákon kívül közösen tanulnak. Ezek a mozzanatok általában maguktól megtörténnek, ám vannak olyan módszerek, amelyekkel a tudásmegosztó szemlélet az iskolai kultúrában jobban elterjeszthető.

A tudásmegosztás egymás támogatásáról is szól, arról, hogy miként tudjuk társaink és szervezetünk céljainak elérését hatékonyabban elősegíteni. Ehhez fontos látnunk, hogy melyek azok az információk és tudások, amelyeket a céljaink elérése érdekében meg kell osztanunk, mely tartalmak megosztása viszi előrébb a csoportunkat, közösségünket, szervezetünket. Ilyen értelemben a tudás megosztása javarészt nem más, mint azonosítás és protokoll.

- **Csoportműködés**

A csoportműködés szemléletéről koncepci-

ónkban már esett szó. Most a csoportműködés gyakorlati oldalát fontos kiemelni olyan tartalmak mentén, mint a csoportdinamika, a játshmák természete, a csoportszerepek jellemzői...

A csoportműködés mindennapos mozzanat az iskolákban, ám ha a csoportot erőforrásként szeretnénk használni, akkor annak jellegzetességeit tudatosan is képesek vagyunk formálni. A csoportdinamika értelmezése és erőforrásként történő felhasználása már sok iskolai programban helyet kap, a TE IS módszertanban ezért kiemelt helyen szerepel.

- **Stresszkezelés**

A stressz és a mindennapi feszültségek kezelése olyan készség, amelyre mindnyájunknak szüksége van. Nem csupán azért, hogy nyugodtabban és tehermentesen tudjuk végezni a napi feladatainkat, hanem azért is, mert ha megtanuljuk megérteni és kezelni a bennünk zajló folyamatokat, az hozzájárul az önismeretünkhöz és a megküzdési stratégiáink kialakításához. Mindez olyan rugalmassághoz vezet, amely a feladataink megvalósítása során az eredményességet segíti.

Stresszkezelés alatt olyan technikák elsajátítását értjük, amelyek akár egyénileg, akár csoportosan is elvégezhetők, s amelyek alapja a tudatos működés szándéka, illetve a figyelem.

- **Konfliktuskezelés**

Bár a konfliktuskezelésre külön iskolai programok épülnek, erre a területre a TE IS Program módszertanában mégis külön fejezetet szánunk. Nem csupán azért, mert a hazai iskolákban nagyon ritka a rendszerszemléleten alapuló konfliktuskezelési gyakorlat, hanem azért is, mert a TE IS Program megvalósulása sajátos társas konstrukciót vetít elénk. Konfliktuskezelő módszertanunk alapelemeiként a mentalizálást, a rendszerszintű gondolkodást és a csoportdinamikát (szerepeket és interakciókat) említhetjük.

- **Kockázatelemzés**

Bár a kockázatelemzés többünkben inkább a menedzsertudományhoz kapcsolódik, tudnunk kell, hogy egy program hosszú távú sikerének az alapja a körültekintő vizsgálat mellett az, hogy a hatásokat is elemezzük. Bár a kockázatelemzésnek is megvannak a maga mélységei, ha a SWOT-elemzésre gondolunk, akkor látjuk, hogy egyszerűbb és ugyancsak hatásos tematikák is léteznek a kockázatok kiderítésére és azonosítására. A kockázatelemzés jelentősen növeli a csoportok körültekintő magatartását, míg a folyamat maga a komplex szemlélet erősítését is elősegíti.

- **Fenntarthatóság**

A fenntarthatóság korunk egyik legfontosabb kérdése. Ám amilyen sok szó esik a fenntarthatóság filozófiájáról és fontosságáról, annál kevesebbet hallani azokról az egyszerű és praktikus megoldásokról, amelyek a szemléletet erősítik. Azon túl, hogy minden iskolának mást jelenthet a fenntartható működés, természetesen létezik egy alapvetés, amelyre a fogalom épül: környezetünk védelme, az erőforrások tudatos felhasználása, pazarlás nélküli fogyasztás, ... Hazánkban is léteznek olyan modellprogramok, amelyek iskolai alkalmazásához nem szükséges eltúlzó átalakítás. Ilyen például a KÖVET Egyesület *Ablakon bedobott pénz* programja⁴⁰, amely könnyen igazítható bármilyen szervezet működéséhez, így az iskolákéhoz is. De a módszertan része lehet olyan sporteszközök kézműves elkészítése, amelyekhez már nem használatos, kidobásra váró eszközöket (flakonok, régi sporteszközök, ...) használunk.

- **Programértékelés**

Az értékelés a tervezéshez hasonló súlyú módszertani elem, amely az általános pedagógiai munka része is. Az értékelés azonban sokfé-

leképpen történhet, nem feltétlenül csak külső szempontok alapján. Egy saját magunk által összeállított és megvalósított program esetében például az a legjobb, ha a program tervezésének elején mi magunk határozzuk meg azokat a sarokpontokat, sikerkritériumokat, amelyek mentén a folyamat végén megállapítható, hogy sikeresnek tekintjük-e a programunkat vagy sem. Önmagunk értékelése az önreflexiót is erősíti, illetve azt a készségünket, amely a belső és külső tényezők helyes és pontos számbavételéről szól.

A fenti módszertani elemek mindegyike az iskolai önkéntes testmozgásprogramok tervezéséhez kapcsolódik, így a mozgás, mint alapelem és az önkéntes részvétel, mint tevékenységi forma tárgyai, formái és tartalmi a módszereknek. Módszertanunkkal olyan keretrendszert építünk fel, amelyek a közös mozgás élményének és a részvétel előnyeinek révén együtt és külön-külön is erősítik a társas tanulást, a befogadás és a befogadottság hatásait.

Látható, hogy a felvázolt módszertani elemek rengeteg ponton érnek össze. A célok például majdnem minden más módszertani elem részei, míg a tudásmegosztás szintén jelen van csoportos és feladatszinten is. Ugyanakkor a módszertani elemek többségét áthatja a fenntarthatóság szemlélete, ahogyan annak praktikái is alkalmazhatók másutt is.

Módszertanunkba természetesen szándékunkban áll beépíteni konkrét mozgás- és sporttartalmakat is, olyanokat, amelyek inspirálhatják a programban részt vevő pedagógusokat és tanulókat. Ebben a tekintetben azonban főként olyan módszereket (játékokat, aktivitásokat) fogunk megjeleníteni, amelyek a pedagógiai, testnevelés-pedagógiai eszközöket gazdagíthatják.

⁴⁰ <http://www.ablakonbedobottpenz.hu/>

08

Zárószó





A változás kulcseleme maga a *folyamat*, nem pedig a programok konkrét tartalma...*(Twemlow – Sacco [118, 21. oldal])*

Koncepciónk a TE IS Program szemléletét és szakmai alapjait hivatott felvázolni úgy, hogy közben láttassa a program kialakulásának folyamatát is. A program megalapozása során rájöttünk, hogy céljainkat csak akkor érhetjük el, ha a kijelölt kereteken túlra is elmerészkedünk. Így vált koncepciónk fő elemévé az iskola mint dinamikus rendszer és mint sajátos kultúrával rendelkező társadalmi egység. Azzal együtt, hogy megbízásunk egy komplex, a testmozgásra, az önkéntességre és a társadalmi befogadásra épülő program megalapozása volt, ezt a feladatot elképzelhetetlennek tartottuk az iskolák aktuális és általános jellemzőinek vizsgálata, értelmezése nélkül.

A megismerés mellett a szakirodalmi kapcsolódások és a modern kutatások eredményei mentén azonban célunk volt az is, hogy láthatóvá tegyük az iskolai keretek hiányosságait és lehetőségeit egyaránt. Ahhoz azonban, hogy céljainkat sikerrel elérjük, az iskolák (mint rendszerek, mint társadalmi szereplők) aktivitása nélkülözhetetlen, amihez pedig az iskola szerepének újragondolása szükséges. Az állami iskolarendszer 6–18 éves korú gyerekek oktatásával, nevelésével foglalkozik. Ilyen értelemben az iskolának különösen nyitottnak és felkészültnek kell lennie a változásra, hiszen a kapuin először belépő gyerekekből a rendszerben eltöltött 12 év után önmagukért és másokért való felelősségvállalásra képes fiatal felnőttek válnak. Tapasztalataink alapján ehhez a belső munkához több kell pusztán ismeretátadásnál. Azonban ennek a többletnek a nyújtására a jelenlegi kötött, elsősorban a

külső nehézségekre és nem a belső erőforrásokra fókuszáló rendszer csak korlátozottan alkalmas.

A változás nehézségei és azok sokszor kedvezőtlen hatásai vitathatatlanok (mint azt 4.4.2. *A változás természetete* című alfejezetben is megjelenítettük), ezért maga a rendszer egyszerre és azonnal nem formálható. Koncepciónk arra épít, hogy a változásnak a kisebb egységek felől kell elindulnia, a folyamatba lassan bekapcsolva az érintetteket: pedagógusokat, gyerekeket és szülőket. Ebből a szemszögből a változás nem áll meg az iskola falainál, hanem a környezet minden olyan szereplőjét csatlakozásra bírja, aki szeretné, ha az iskola a helyi közösségek fontos, értékadó szereplőjévé válna.

Az előkutatások és az MDSZ épülő hálózatával való munka során szerzett tapasztalataink azt mutatják, hogy sok jól működő, a TE IS Program szellemiségéhez közel álló, kifejezetten innovatív gyakorlat létezik az ország különböző pontjain lévő oktatási intézményekben. Ezek a tudások, gyakorlatok azonban csak ritkán érnek össze, az egymás erősítését jelentő kapcsolatok pedig kifejezetten ritkák. Éppen ezért programunk fontos alapeleme a hálózati működés, amelynek tervezett módszertana és megvalósítása által nem csupán a kölcsönös szakmai támogatás, hanem a kreativitás, az innováció is a felszínre tud kerülni.

Ahhoz, hogy nyitott, elfogadó, önmaguk és mások értékeit, illetve az együttműködést szem előtt tartó fiatalok kerüljenek ki az alap- és középfokú oktatási rendszerből, **olyan nevelői attitűdre van szükség, amely támogatja az önállóságot, a kreativitást, és amely felvállalja a konstruktív konfliktusokat, valamint megtanítja azok hatékony kezelését is.**

Az iskolákban olyan társas terek kialakítására van szükség, amely a nehézségekkel való szembenézést és a megoldást részesíti előnyben a nehézségek és a feszültségek elfojtásával szemben.

Nyilvánvaló, hogy céljaink eléréséhez elsősorban a pedagógusokat kell felvértezni olyan tudásokkal, készségekkel és megoldási módokkal, amelyek sikereiken keresztül megerősítik a pedagógusok szakmai identitását, és amelyek révén a gyerekek számára is az eredményesség élményét nyújtják. A kutatás során a fenti értékkel szemben nagyfokú érdeklődést tapasztaltunk, de elutasítást vagy félrefordulást szinte soha. A TE IS Program hosszú távú törekvései között szerepel a pedagógusidentitás megerősítése, akár a programba beépítésre kerülő képzési csomagok, akár az általános pedagógusképzésnek nyújtotta szakmai ajánlások által. Szándékunk szerint képzéseink között szerepelni fog az identitás, az önálló döntéshozatal, valamint az alkalmazkodás erősítése, illetve a kiégés elkerülését szolgáló készségek és működés-módok fejlesztése.

A TE IS Program víziója, hogy az elindított program évek, évtizedek múlva is szolgálni tudja az egészséges és kreatív iskolai kultúrák fejlesztését. A programot alkalmazó iskolák e vízió szerint **olyan pozitív változásokon mennek keresztül, amelynek hatására megszorodnak az iskolában a mozgásos tevékenységek, a társas légkör**

elfogadóbbá válik, a kommunikáció és az együttműködés színesedik, az iskolai színtér szereplői jobban megismerik egymást, felfedezik egymás rejtett értékeit, és a mindezt lehetővé tévő együttműködés a kölcsönös tiszteleten alapul.

„Hogyan válunk gyermekkori tapasztalataink alapján azzá a felnőtté, akik vagyunk? Ez az alapvető emberi kérdések egyike, számtalan regény, életrajz és memoár vezérfonala, több évszázadnyi pszichológiai értekezés témája. Ez a folyamat – a felnőtté válás élménye – néha előre megjósolhatónak, akár mechanikusnak tűnhet, máskor önkényesnek és kiszámíthatatlannak. (...) Ennek ellenére egészen az utóbbi időkig nem történt komoly kísérlet arra, hogy a tudomány eszközeivel tárják fel a gyermekkor rejtélyeit, hogy kísérletekkel és elemzésekkel kövessék végig a kora gyermekkori élmények kihatását a felnőttkorra. Kutatók új generációja dolgozik azon, hogy ez megváltozzon. A törekvéseik mögötti előfeltevés egyszerű, bár radikális: eddig azért nem sikerült ezeket a problémákat megoldani, mert nem jó helyen kerestük a választ. Ha javítani akarjuk a gyerekek és különösen a szegény gyerekek esélyeit, másképpen kell vizsgálnunk a gyermekkort.” [119, 23. oldal]

Bízunk abban, hogy koncepciónk, az előre vetített közös munka eredményei olyan szemlélet és gyakorlat kialakulásához, illetve elterjedéséhez járul hozzá, amely minél több gyermek és fiatal életét teszi teljesebbé, sikeresebbé.

A koncepció kidolgozásában részt vevő szakemberek

A koncepciót írták: Simonné Goschi Gabriella, Liczenciás Ferenc, Prihoda Gábor és Molnár László

A koncepció megszületését szakmai munkájukkal segítették: Kövécs Tünde, Révész György és Takács Sándor

Köszönet illeti az MDSZ szervezetének mindazon munkatársát, valamint azokat a külsős szakembereket, akik részt vettek a koncepcióalkotás folyamatát alkotó együttgondolkodásban, külön kiemelve Viland Gabriellát, Csányi Tamást, Muskovits Istvánt és Hargitai Zsuzsát, valamint a Budapesti Corvinus Egyetem kutatóit: Neulinger Ágnes, Zsótér Boglárkát, Gyulavári Tamást, Piskóti Mariannát és Malota Erzsébetet.



Irodalomjegyzék

- [1] Kiemelt pályázati útmutató a Társadalmi Megújulás Operatív Program A testnevelés új stratégiájának és fizikai állapot új mérési rendszerének kialakítása és az önkéntes részvétel ösztönzése a komplex iskolai testmozgásprogramok szervezésében c. Kiemelt Pályázati Felhíváshoz (Kódszám: TAMOP-3.1.13-12). Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, 2013.
- [2] Európai Bizottság (2007): *Fehér könyv a sportról*. Luxembourg: Az Európai Községek Hivatalos Kiadványainak Hivatala
http://ec.europa.eu/sport/documents/white-paper/whitepaper-short_hu.pdf, letöltve: 2013. 09. 26.
- [3] A Bizottság közleménye az Európai parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – A sport európai dimenziójának fejlesztése. Brüsszel, 2011. 01. 18., COM(2011) 12 végleges
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0012:FIN:HU:PDF>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [4] 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154663.610156, letöltve: 2013. 09. 26.
- [5] 1469/2012. (X. 26.) Korm. határozat a Társadalmi Megújulás Operatív Program 2011–2013. évekre szóló akcióterv 2–6. prioritásának a megállapításáról
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk12141.pdf>, letöltve: 2013.10.15.
- [6] 38/2012. (III. 12.) Korm. rendelet a kormányzati stratégiai irányításról
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk12029.pdf>, letöltve: 2013.10.15.
- [7] Az Oktatási Tanács jelentése az európai tanács felé az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzéseiről. 2001. február 14., 5980/01, LIMITE, EDUC 23
<http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/lisszaboni-folyamat-quot/lisszaboni-folyamat>, letöltve: 2013. 09. 26
- [8] Európai Tanács (2002): *Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseikhez kapcsolódó részletes munkaprogram*. 2002. február 20., 6365/02, EDUC 27
<http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/munkaprogram.pdf>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [9] Kovács István Vilmos (2004): A lisszaboni folyamat és az oktatás. Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig (2002–2004. március). Új Pedagógiai Szemle, 2004. július-augusztus, 153–174.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00083/2004-07-Vt-Kovacs-Lisszaboni.html>, letöltve: 2013. 08. 02.

- 
- [10] A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”). *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2009/C 119/02
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>,
letöltve: 2013. 10. 15.
- [11] A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében. Strasbourg, 2012. 11. 20., COM/2012/0669 végleges
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:327:0011:0014:HU:PDF>,
letöltve: 2013. 10. 15.
- [12] A Tanács következtetései (2010. május 11.) az oktatás és a képzés szociális dimenziójáról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2010/C 135/02
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:HU:PDF>,
letöltve: 2013. 09. 26.
- [13] FIELD, S. – KUCZERA, M. – PONT, B. (2007): *No More Failures: Ten Steps To Equity In Education*. Education and Training Policy, OECD, Párizs
- [14] PISA 2012 – Problem-Solving, In: *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework*. OECD, 2013.
http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-assessment-and-analytical-framework_9789264190511-en, letöltve: 2013. 10. 15.
- [15] *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. OECD, 2012.
http://www.oecd-ilibrary.org/education/let-s-read-them-a-story-the-parent-factor-in-education_9789264176232-en, letöltve: 2013. 10. 15.
- [16] *Student Engagement at School – A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. OECD, 2000.
http://www.oecd-ilibrary.org/education/student-engagement-at-school_9789264018938-en, letöltve: 2013. 10. 15.
- [17] Az Európai Unió működéséről szóló szerződés egységes szerkezetbe foglalt változata. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2010.03.30., C 83/47
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0047:0200:hu:PDF>, letöltve: 2013. 10. 15.
- [18] A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott állásfoglalás a sportra vonatkozó uniós munkatervről (2011–2014). *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2011/C 162/01
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:162:0001:0005:HU:PDF>, letöltve: 2013. 09. 26.
- 

- [19] A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – Közlemény az önkéntesség szerepéről az EU szakpolitikáiban: határokon átnyúló tevékenységek elismerése és ösztönzése az EU-ban. Brüsszel, 2011. 09. 20., COM(2011) 568 végleges
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0568:FIN:HU:PDF>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [20] Európai Gazdasági és Szociális Bizottság vélemény – Tárgy: „Az önkéntes tevékenység: szerepe az európai társadalomban és kihatásai”. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2006/C 325/13
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:325:0046:0052:HU:PDF>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [21] A Tanács határozata (2009. november 27.) az aktív polgárságot előmozdító önkéntes tevékenységek európai évéről (2011). (2010/37/EK), *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2010/L 17/43
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:017:0043:0049:HU:PDF>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [22] GHK (szerk., 2010): *Volunteering in the European Union. Final Riport*, Educational, Audiovisual & Culture Executive Agency, Directorate General Education and Culture, Brüsszel
http://ec.europa.eu/sport/library/documents/f-studies/volunteering_final_report.pdf, letöltve: 2013. 09. 26.
- Volunteering in Sport – Hungary*
http://ec.europa.eu/sport/library/documents/f-studies/volunteering-in-sport-hungray_en.pdf, letöltve: 2013. 09. 26.
- [23] Európai Ifjúsági és Sport Fórum (2012): *Rózsaszín Könyv Deklaráció*. Ciprus, Larnaka
- [24] A Tanács következtetései a sportban vállalt önkéntes tevékenységeknek az aktív polgári szerepvállalás előmozdításában betöltött szerepéről. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2011/C 372/06
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0024:0026:HU:PDF>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [25] A Bizottság közleménye az Európai parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – A nemzeti romaintegrációs stratégiák uniós keretrendszer 2020-ig. Brüsszel, 2011. 04. 05., COM(2011) 173 végleges
http://www.eu2011.hu/files/bveu/documents/A_nemzeti_romaintegracios_strategiak_unios_keretrendszere_2020-ig.pdf, letöltve: 2013. 09. 26.
- [26] 65/2007. (VI. 27.) OGY határozat a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégiáról.
<http://www.complex.hu/kzldat/o07h0065.htm/o07h0065.htm>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [27] A Kormány 1270/2010. (XII. 8.) Korm. határozata az aktív polgárságot előmozdító önkéntes tevékenységek európai éve 2011 Magyarország Nemzeti Programjáról
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk10185.pdf>, letöltve: 2013. 10. 25.

- 
- [28] 2011 – az európai önkéntesség éve. Magyarország Nemzeti Programjának munkaterve.
http://www.kormany.hu/download/d/02/10000/europai_ev_nemzetipr.pdf#!DocumentBrowse,
letöltve: 2013. 10. 25.
- [29] Nemzeti Önkéntes Stratégia 2012–2020. [1. melléklet az 1068/2012. (III. 20.) Korm. határozathoz]
<http://www.kormany.hu/download/4/98/d0000/%C3%96nk%C3%A9ntes%20strat%C3%A9gia.pdf>,
letöltve 2013. 08. 12.
- [30] CZIKE Klára – SZABÓNÉ IVÁNKU Zsuzsanna (2010): *Online kutatás az önkéntességről a lakosság körében*. KAI Consulting Kft. – Önkéntes Központ Alapítvány, Budapest
- [31] *Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia – Mélyszegénység, gyermekszegénység, romák – (2011–2020.)*. KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság, Budapest, 2011.
- [32] 88/2009. (X. 29.) OGY határozat a Nemzeti Ifjúsági Stratégiáról.
<http://www.complex.hu/kzldat/o09h0088.htm/o09h0088.htm>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [33] Újraélesztett egészségügy. Gyógyuló Magyarország – Semmelweis Terv az egészségügy megmentésére (szakmai koncepció). Nemzeti Erőforrás Minisztérium Egészségügyért Felelős Államtitkárság, Budapest, 2011.
<http://www.kormany.hu/download/3/c4/40000/Semmelweis%20Terv%20szakmai%20koncepci%C3%B3%202011.%20j%C3%BAnius%2027..pdf>, letöltve: 2013. 10. 15.
- [34] 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0300125.TV, letöltve: 2013. 08. 12.
- [35] 2005. évi LXXXVIII. törvény a közérdekű önkéntes tevékenységről.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0500088.TV, letöltve: 2013. 10. 15.
- [36] 1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700154.TV, letöltve: 2013. 09. 26.
- [37] 2004. évi I. törvény a sportról.
<http://www.complex.hu/kzldat/t0400001.htm/t0400001.htm>, letöltve: 2013. 09. 27.
- [38] 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV, letöltve: 2013. 08. 12.
- [39] 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=149257.218573, letöltve: 2013. 08. 12.
- [40] CSÁNYI, T. (2012): *Mozgásprogram-ABC – Intézményi komplex mozgásprogramok*. In: Csányi, T. – Pappné Gazdag, Zs. – Vass, Z. (szerk.): *Testnevelés, testmozgás. Segédanyagok, ötletek, foglalkozástervek a 3–10 éves gyermekek mozgásfejlesztéséhez. B 1.1.* Raabe Kiadó, Budapest
- 

- [41] A testnevelési kategóriába sorolás egészségügyi szempontjai – Szakmai irányelv. Az Országos Alapellátási Intézet és az Országos Gyermekegészségügyi Intézet közös kiadványa, Budapest, 2007.
<http://www.ogyei.hu/upload/files/A%20TESTNEVEL%C3%89SI%20KATEG%C3%93RI%C3%81BA%20SOROL%C3%81S%20EG%C3%89SZS%C3%89G%C3%9CGYI%20SZEMPONTJAI.pdf>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [42] Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. (2006/962/EK) *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2006/L 394/10
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF>, letöltve: 2013. 09. 27.
- [43] 16/2004. (V. 18.) OM-GyISM együttes rendelet az iskolai sporttevékenységről.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0400016.OM, letöltve: 2013. 10. 24.
- [44] A Magyar Olimpiai Bizottság Alapszabálya.
http://www.mob.hu/images/MOB/Alapszab%C3%A1ly%20m%C3%B3dos%C3%ADt%C3%A1sokkal%20egys%C3%A9ges%20szerkezetben_20130603.pdf, letöltve: 2013. 10. 15.
- [45] A műveltségi területek közös követelményei (keresztntantervek). Új Pedagógiai Szemle (2002. december), 52. 12. sz., 191–192.
<http://www.ofi.hu/tudastar/muveltsegi-teruletek>, letöltve: 2013. 09. 27.
- [46] HALÁSZ Gábor (2006): *Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás*.
http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm, letöltve: 2013. 09. 11.
- [47] A Lapoda Multimédia és a BioDigit Kft. által üzemeltetett internetes Kislexikon „divergens gondolkodás” szócikke.
http://www.kislexikon.hu/divergens_gondolkodas.html#ixzz2beXaGgbn, letöltve: 2013. 09. 27.
- [48] SIR ROBINSON, K. (2006): *Az iskola megöli a kreativitást*. (Filmfelvétel egy előadásról.)
<http://www.youtube.com/watch?v=I3yxLnDewzE>, letöltve: 2013. 09. 10.
- szöveges változat:
http://www.koloknet.hu/files/4/sir_kenneth_robinson.pdf, letöltve: 2013. 09. 27.
- [49] VEKERDY Tamás (2012): *Gyerekek, óvodák, iskolák. Az élet dolgai*. Saxum Kiadó, Budapest
- [50] MÉREI Ferenc (1974): *Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest
- [51] PÍKÓ Bettina – HAMVAI Csaba (2012): Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 22. 9. sz. 24–33.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00168/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-9_024-033.pdf, letöltve: 2013. 09. 10.
- [52] SZABÓ Kata: Alattvalók iskolája – interjú Vekerdy Tamás gyermekpszichológussal. *Vasárnapi Hírek*, 2012. november 18.

- [53] FORRAY R. Katalin – KOZMA Tamás (2013): Menekülés az iskolától. *Educatio*, **22.**, 1., 23–34.
http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/doc/keziratok/menekules_az_iskolatol.pdf,
letöltve: 2013. 10. 28.
- [54] PETERSON, K. D. – DEAL, T. E. (2009): *Shaping School Culture*. Jossey-Bass, San Francisco, California
(2. kiadás)
- [55] HOY, W. K. – TARTER, C. J. – KOTTKAMP, R. B. (1991): *Open Schools, Healthy Schools: measuring organizational climate*. Sage Publications, Thousand Oaks, California
- [56] BALÁZS Éva és mtsai. (2011.): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- [57] SCHEIN, E. H. (1996): Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. *Systems practice*, **9.** 1. sz. 27–47.
- [58] CAPLAN, G. (1964): *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books, Michigan University
- [59] COLE, M. – COLE S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest
- [60] GYÖRI Zsuzsanna (2010): *CSR-on innen és túl*. Ph.D értekezés, BCE Gazdálkodástani Doktori Iskola, Budapest
- [61] BAGDY Emőke és mtsai. (1995): *Személyiség és Klinikai Pszichológiai Tanszék tanulmányai*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen
- [62] SARID, M. – BREZNITZ, Z. (1997): Developmental Aspects of Sustained Attention among 2- to 6-year-old Children. *International Journal Of Behavioral Development*, **21.** 2. sz. 303–312.
- [63] TWEMLOW, S. W. – FONAGY, P. – SACCO, F. C. (2009): A mentalizáló közösségek fejlődés-lélektani megközelítése. A „Békés Iskolák” kísérlet. (I. rész), *Pszichoterápia*, **18.** 4. sz. 261–268.
- [64] TWEMLOW, S. W. – FONAGY, P. – SACCO, F. C. (2009): A mentalizáló közösségek fejlődés-lélektani megközelítése. A „Békés Iskolák” kísérlet. (II. rész), *Pszichoterápia*, **18.** 5. sz. 338–345.
- [65] SZABÓ Mária – SINGER Péter – VARGA Attila (szerk., 2011): *Tanulás hálózatban*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- [66] PELLEGRINI, A. D. – BLATCHFORD, P. – KATO, K. – BAINES, E. (2004): *A Short-term Longitudinal Study of Children's Playground Games in Primary School: Implications for Adjustment to School and Social Adjustment in the USA and the UK*. Institute of Education, University of London
- [67] BLATCHFORD, P. – BAINES, E. – PELLEGRINI, A. (2003): The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, **4.** 21. sz. 481–505.
- [68] BAJMÓCY Zoltán (2007): Tudás-intenzív üzleti szolgáltatások és a lisszaboni innovációs célkitűzés. In: Farkas Béla (szerk.): *A lisszaboni folyamat és Magyarország*. SZTE Gazdaságtudományi Kar közleményei, JATEPress, Szeged, 154–170.

- 
- [69] VAN AALST, H. F. (2003.): Networking in Society, Organisations and Education. In: *Networks of Innovation*, OECD, Párizs
- [70] CSEPELI György – KOZMA Tamás – HEGEDŰS T. András (1976): *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- [71] FALUSSY Béla – CSŐREGH Éva – LACZKÓ András – PÁRTOS Vera (1976): *Szervezetkutatás az iskolában*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Budapest
- [72] HALÁSZ Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról*. Kézirat, Budapest
- [73] BALÓ András (2005): Egy fővárosi általános iskola szervezetszociológiai vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, **55.**, 5., 59–71.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00092/2005-05-mu-Balo-Egy.html>, letöltve: 2013. 10. 25.
- [74] HORVÁTH Kinga (2009): Az iskolai szervezet klímája. *Új Pedagógiai Szemle*, **59.**, 4., 43–50.
<http://www.ofi.hu/tudastar/horvath-kinga-iskolai>, letöltve: 2013. 10. 25.
- [75] SZABÓ Éva – LŐRINCZI János (1998): Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar pedagógia*, **98.**, 3., 211–229.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szabo_MP983.pdf, letöltve: 2013. 10. 25.
- [76] SERFŐZŐ Mónika (2005.): Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*, **15.**, 10., 70–83.
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2005/10/iq2005-10.pdf>, 2013. 10. 25.
- [77] TÖRÖK Balázs – SZEKSZÁRDI Júlia – MAYER József (2011): Az iskolák belső világa. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- [78] HOFSTEDE, G. – HOFSTEDE, G. J. (2008): *Kultúrák és szervezetek – Az elme szoftvere*. VHE Kft., Pécs
- [79] MITRA, S. (2007): *Előadás a Hole in The Wall projekttel kapcsolatban*. Filmfelvétel, LIFT 2007.
http://www.ted.com/talks/lang/hu/sugata_mitra_shows_how_kids_teach_themselves.html, letöltve: 2013. 09. 11.
- [80] ANTAL László (1976): *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető Kiadó, Budapest
- [81] BRADY, P. (2005): Inclusionary and Exclusionary Secondary Schools: The Effect of School Culture on Student Outcomes. *Interchange*, **36.**, 3., 295–311.
- [82] WILLMS, J. D. (2003): *Student Engagement At School – A sense of belonging and participation. Result from PISA 2000*. OECD, Párizs
<http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689437.pdf>, letöltve: 2013. 10. 24.
- [83] TABLEMAN, B. (szerk., 2004): *School Climate and Learning. Best Practice Briefs*, Michigan State University, 31., 1–10.
<http://outreach.msu.edu/bpbriefts/issues/brief31.pdf>, letöltve: 2013. 10. 24.
- 

- [84] CSEPELI György (2003): Régi és új – Digitális generáció. *Élet és tudomány*, **58.**, 45., 1428–1430.
- [85] CSERNYÁK Mariann Natália – JANÁK Katalin – ZALÁNNÉ OLBRICH Anikó (szerk., 2004): Élethosszig tartó tanulás – Life Long Learning. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest
http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/lifelong_learning.pdf, letöltve: 2013. 09. 11.
- [86] Formális, non-formális, informális. – A Szakiránytű projekt portálján közzétett fogalommagyarázat.
http://www.szakkepessites.hu/szakiranytu/formalis_nonformalis_informalis.html,
letöltve 2013. 10. 29.
- [87] TOMASZ Gábor (2006): *A rejtett tanterv – fogalom és kutatások*. FKI, Budapest, Kézirat
<http://www.ofi.hu/tudastar/munkatarsak-publikacioi/tomasz-gabor-publikacioi>,
letöltve: 2013. 10. 10.
- [88] *Az EU testmozgásra vonatkozó iránymutatásai – Ajánlások az egészségjavító testmozgás támogatására irányuló politikai intézkedésekre*. Negyedik, egységes szerkezetbe foglalt tervezet, jóváhagyta az EU „Sport és Egészség” munkacsoportja 2008. szeptember 25-i ülésén, Brüsszel
http://ec.europa.eu/sport/documents/pa_guidelines_4th_consolidated_draft_hu.pdf,
letöltve: 2013. 10. 10.
- [89] BARKÓCZI I. (2013): *Bepillantás az „Embodied (megtestesült? testi?) kogníció” alapjaiba*. Kézirat
- [90] BARSALOU, W. L. (2008): Grounded Cognition. *Annual Review of Psychology*, **59.**, 617–645.
http://www.cogsci.ucsd.edu/~ajyu/Teaching/Cogs202_sp12/Readings/barsalou08_grounded.pdf,
letöltve: 2013. 10. 29.
- [91] NEMES Gáspár (ford.) (2009): Virtuális világok bővületében – Digitális média és gyermeki agy. *Élet és Tudomány*, **64.**, 13., 405–408.
http://www.noe.hu/anyagok/40_cikk_A_media_es_a_gyermekei_agy.pdf, letöltve: 2013. 09. 30.
- Az interjú eredeti nyelven:
<http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/zeitschriften/geo-kompakt-interview-gerald-huether/>, letöltve: 2013. 09. 30.
- [92] SZALAI Katalin (2011): *Az ágencia nyelvi jegyei. Az aktív és passzív igék szerepe a narratívumokban*. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Pszichológia Doktori Iskola Személyiség- és Egészségpszichológia Program
http://pszichologia.pte.hu/files/tiny_mce/doktori/D-2011-Szalai%20Katalin.pdf,
letöltve: 2013. 10. 29.
- [93] MARTON L. Magda (1970.): Tanulás, vizuális, poszturális testmodell és a tudat kialakulása. *Magyar pszichológiai szemle*, 27. köt., 2., 182–198.
- [94] STERN, D. N. (2002): *A csecsemő személyközi világa*. Animula Kiadó, Budapest
- [95] DECHARMS, R. (1987): Personal Causation, Agency and the Self. In: Young-Eisendrath, P. – Hall, J. A. (szerk.): *The Book of the Self: Person Pretext and Process*. New York University Press, New York, 17–41.

- 
- [96] PIAGET, J. (1928): *The Child's Conception of the World*. Rowman & Littlefield, Lanham, Maryland, 2007.
- [97] RÉVÉSZ György (2013), jegyzet, MDSZ belső munkaanyag.
- [98] NEULINGER Ágnes (2008): Társas kapcsolatok és interakció a szabadidősportban. *Vezetéstudomány*, **39.**, 10., 25–33.
- [99] DR. UVACSEK Martina (2013): *A gyermekkori fizikai aktivitásra vonatkozó intervenciók programok és azok élettani hatása*. Tanulmánykötet, megjelenés alatt, MDSZ, Budapest
- [100] BAGDY Emőke (2007): Vitalitásgenerátorok. In: Kállai János, Varga József, Oláh Attila (szerk.): *Egészségpszichológia a gyakorlatban*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest, 239–278.
<http://data.hu/get/6470327/Bagdy-Emoke-Vitalitasgeneratorok.pdf>, letöltve: 2013. 10. 29.
- [101] BOROS Julianna (2005): *OLEF (Országos Lakossági Egészségfelmérés) 2003, Kutatási Jelentés, Egészségmagatartás*. Országos Epidemiológiai Központ
- [102] HAMVAI Csaba – PIKÓ Bettina (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, **108.** 1. sz. 71–92.
- [103] VEKERDY Tamás (2013): A legstabilabb kapcsolat. *HVG Extra – Pszichológia*, 2013/3.
- [104] LEHOTAY Veronika (2009): A totalitárius rendszerek Hannah Arendt munkásságában. *Sectio Juridica et Politica*, Miskolc, **27.**, 1, 41–62.
- [105] *Kiáltvány az Európai Önkéntes Tevékenységről*. Európai Önkéntes Központ (Centre Europeen du Volontariat, CEV), 2006
http://www.civilhazveszprem.hu/down/onk_doku/kialtvany_eus_tevékenységre.pdf, letöltve: 2013. 10. 10.
- [106] CZIKE Klára – KUTI Éva (2006): Önkéntesség, Jótékonyág, Társadalmi Integráció. Nonprofit Kutató-csoport és Önkéntes Központ Alapítvány, Budapest
- [107] GYÖRGYI Zoltán – KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- [108] LEVIN, B. (2003): *Approaches to equity in policy for lifelong learning*. OECD, Párizs
- [109] CARRINGTON, S. (1999): Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, **3.**, 3., 257–268.
<http://eprints.qut.edu.au/1718/1/1718.pdf>, letöltve: 2013.10.29.
- [110] PIQUETTE, N. (2012): *What Does Inclusion and Differentiation Mean in a Classroom?*
<http://albertacouncilexceptionalchild.wordpress.com/2012/04/20/what-does-inclusion-and-differentiation-mean-in-a-classroom/>, letöltve: 2013. 10. 29.
- 

- 
- [111] ROUSE, M. (2012): *Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education?* University of Aberdeen
<http://www.abdn.ac.uk/eitn/uploads/files/issue16/EITN-1-Rouse.pdf>, 2013. 10. 29.
- [112] PÓLUSNÉ THIRY Éva (2013): Élmény vagy gazdagság – az extrém sportolók értékorientációi. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **14.** 1. (53.) sz. 35–39.
- [113] CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2001): *Flow – Az áramlat, a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- [114] NEULINGER Ágnes (2007.): *Társas környezet és sportfogyasztás – A folyamatos megerősítést igénylő tanult fogyasztás*. Ph.D. értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest
http://phd.lib.uni-corvinus.hu/264/1/neulinger_agnes.pdf, letöltve: 2013. 10. 30.
- [115] A Pallas Nagy Lexikona. A Magyar Elektronikus Könyvtár tulajdonában lévő, digitális változat.
<http://mek.oszk.hu/00000/00060/>, letöltve: 2013. 10. 30.
- [116] CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály – Barbara SCHNEIDER (2011): *Életre hangolva – A felnőtté válás útvesztői*. Nyitott Könyvműhely Kiadó Kft., Budapest
- [117] HALÁSZ Gábor (2006): *Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására*.
[A tanulmány annak az előadásnak alapján készült, amelyet a szerző 2006 novemberében az OECD és a Japán kormány által szervezett „Futures Thinking for Education: Policy, Leadership and the Teaching Profession” c. szakmai konferencián tartott (Hiroshima, 2006. november 6–8.)]
<http://halaszg.ofi.hu/download/Hiroshima.pdf>, letöltve: 2013. 09. 11.
- [118] TWEMLow, S. W. – SACCO, F. C. (2012): *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok*. Flaccus Kiadó, Budapest
- [119] TOUGH, Paul (2013): *Segítsük kibontakozni gyerekeinket*. HVG Kiadó Zrt., Budapest



MAGYARORSZÁG MEGÚJUL



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