



„A tudomány szolgálatában”

PEME IX. Ph.D. - Konferencia



2014. október. 29.

BUDAPEST

„A Tudomány szolgálatában”

című

IX.. Ph.D. - Konferencia előadásai

(Budapest, 2014. október. 29.)

I. Kötet

Szerkesztette:

Dr. Koncz István – Szova Ilona



Elektronikus könyv

2014

ISBN: 978-963-89915-3-5

Kiadja a Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület

TARTALOM

Interdiszciplináris- és Alkalmazott tudományok	5
Benczúr Zsolt – Szommer Károly: Anonim adatok webről történő összegyűjtésének optimalizációja – BCE Számítástudományi Tanszék	6
Bilicsi Erika: Könyvtárak a tudomány szolgálatában: az open access tudományos kommunikációt támogató szolgáltatások - ELTE-BTK; Irodalomtudományi Doktori Iskola, Könyvtartudományi Doktori Program	13
Csordás Hédi Virág, Csordásné Marton Melinda: A vizualitás fontossága az oktatásban – BME, Tudomány Filozófia és Tudománytörténeti Doktori iskola	19
Mészáros Gergely: FLOSS fejlesztői közösségek hatása az informatikai biztonságra - Nemzeti Közszoigálati Egyetem Katonai Műszaki Doktori Iskola	28
Sütő timea: Szétválasztási szabályok az energiaszektorban - ELTE Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola	36
Tari Katalin: Impact of online consumer reviews on sales Közösségi portálok hatása az online értékesítésekre . SZIE Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola	47
Spenik Sándor, Turóci Jolán: Kétrészecskés relativisztikus egyenletek - Ungvári Nemzeti Egyetem	52
Gábossy Ákos: A négyévszakos szórakoztatóparkok általános gazdaságtana, egy új budapesti vídampark perspektívái - BMG; Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Doktori Iskola	59
Pszichológia – Neveléstudomány	66
Dancs Katinka: 6. osztályosok nemzeti identitás összetevőinek és csoportközi attitűdjeinek pilot vizsgálata - SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola	67
Gátas-Aubelj Katalin Andrea: Diszlexiás fiatal felnőttek tanulási tapasztalatai - ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolája	79
Hegyi-Halmos Nóra: A pályaorientáció elmélete és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben, különös tekintettel a középfokú intézményekre - ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola	89
Szabó János: A tanulmányi eredmény szerepe a felsőoktatási tehetségfejlesztő rendszerekben – PTE Pszichológia Intézet, Pszichológia Mesterképzés	94
Sipos Judit: Az interkulturális kompetencia elsajátítása mint esély. Multi- és interkulturális oktatási tartalmak a tanítóképző felsőoktatási intézményekben - PTE Oktatás és Társadalom Doktori Iskola, Nevelésszociológiai program	104
Molnár Karolina: Hová tartunk? – Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésnek tapasztalataiból - EKTF-Neveléstudományi Doktori Iskola	114
Mező Katalin: Tanári vélemények a kreativitásról – DE Pszichológia Doktori Iskola	120
Malmos Edina: Biológia tanárok véleménye az iskolában előforduló természettudományos tévképzetekről – DE-TTK biológia-földrajz tanári MSc	130
Lénárt Zoltán: A felső végtagi funkciók komplex vizsgálata sajátos nevelési igényű csoportban - ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola	138
Trombitás Timea – Szügyi Éva: Az újvidéki magyar kisebbség iskolaválasztási jellemzői – SZTE Természettudományi- és Informatikai Kar, Gazdaság-és Társadalomföldrajz Tanszék	149

Társadalom és Bölcsészettudományok.....	161
Belényi Emese:Többszörös kisebbségben: a nagyváradi siket közösség magyar tagjainak identitása és társadalmi inklúziós esélyei – DE Neveléstudományi Doktori Iskola	162
Buchmüller Péter: Hungarian village jews at the turn of the 20th century – ELTE-BTK Történelemtudományi Doktori Iskola	173
Fekete József György: Törökország és a balkán országainak gazdasági kapcsolatai – DE Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék, Földtudományok Doktori Iskola	180
Dr. Klemm Dávid: Az európai unió és Georg Jellinek elmélete az államkapcsolatokról . ME Deák Ferenc Állam- és Jogtudomány Doktori Iskola,	193
Kardos Tímea: Thököly Imre újratemetése Késmárkon – PPKE-BTK - Történelemtudományi Doktori Iskola	201
Pásztóy András: A szakszervezetek szerepe, jelentősége a magyar politikai rendszerben a rendszerváltástól napjainkig – ELTE-ÁJK - Politikatudományi Doktori Iskola.....	212
Sztancs Gábor: Szlovák nemzeti önrendelkezés problematikája 1918 őszén – EKF Történelemtudományi Doktori Iskola	221
Ungi-Nagy Eszter: Állami gondozott fiatalok társadalmi integrációs esélyei és rezilienciája - PTE Demográfia És Szociológia Doktori Iskola.....	230

INTERDISZCIPLINÁRIS- ÉS ALKALMAZOTT TUDOMÁNYOK

Összefoglalás

A kutatásban bemutatásra kerül a webről az érzékeny adatok összegyűjtésének, algoritmusának egy optimalizálási lehetősége, egy úgynevezett adattípus-kapcsolati gráf megépítésén keresztül. Az adattípus-kapcsolati gráf az interneten található személyes adatok együttes előfordulásának súlyozását hivatott tárolni. Ez a gráf sok honlap vizsgálata során készül el, és célja a későbbi keresések optimalizálási lehetőségének megteremtése. A nyílt internetről nagyon sok adat összegyűjthető egy egyszerű keresőprogram segítségével, de még több, ha céltudatosan keresünk, és az adatokat összekapcsoljuk. Ez jelenleg egy elég hosszú folyamat, amely sok erőforrást használ fel. Ahhoz, hogy ez nagy mennyiségben is működőképes legyen, az eljárást optimalizálni kell. Az optimalizálást két szempontból is értelmezhetjük. Az első a következő: a lehető legkevesebb internetforgalommal járjon a keresés és begyűjtés. De annak az esélye, hogy egy adott keresés eredménnyel jár, a lehető legnagyobb legyen. A második viszont az, hogy az üres keresési idők, melyek nem adnak még több plusz információt, a lehető legkevesebb legyen. A keresés alatt egy úgynevezett gráf épül fel az egyén attribútumairól. Ezt a gráfot a keresések alapján építi a program az adott pillanatban megszerzett információk alapján. Így ez egy erősen egymásra épülő folyamat. Nehéz megjósolni, hogy mit ad a keresés eredményül az egyik csúcspontban, így első ránézésre nehéz is az optimalizáció.

Bevezetés

Manapság egyre felkapottabb téma a személyek utáni internetes kutakodás, a róluk ilyen módon szerzett információk összegyűjtése és rendszerezése, valamint ennek automatizálási lehetőségei, és ez a jövőben sem fog máshogy alakulni. Annak ellenére, hogy manapság nagyrészt a közösségi oldalak számítanak a legfontosabbnak az emberek közti információcserében, rendkívül sok adatot találhatunk személyekről a nyílt interneten is. A kommunikációs robbanás következtében egyre óvatlanabbul osztjuk meg az adatokat. (Szommer, 2012.) A keresők fejlődésével egyre könnyebb releváns találatokhoz jutni (Alam & Downey, 2014.), főleg az OpenID elterjedése óta. (OpenID Foundation, 2012)

Aki részt vesz a Web 2.0-ban (és már nagyon kevesen vannak azok, akik nem), az legtöbbször nincs annak teljes tudatában, hogy az általa hátrahagyott adatokhoz kik és hogy férhetnek hozzá, továbbá arról sincs legtöbbször tudomása, hogy azok hol kerülnek tárolásra. Egy felmérés szerint átlagosan több mint 27 MB a digitális lábnyomunk mérete (Túri, 2011), azonban a felhasználó még csak megbecsülni sem tudja azt, hogy az átlagtól eltérően ő maga mennyi azonosításra alkalmas adatot hagy maga mögött, akár tudatosan, akár teljesen a háttérben, mit sem sejtve róluk.

A nyílt interneten található és szinte eltüntethetetlen adatokhoz a hozzáférés az esetek döntő részében teljesen korlátlan. Ezeket legtöbbször viszonylag egyszerű egy rövid idő alatt megírt crawler megírásával, automatizált módon megszerezni (Szommer, 2012.). Törekedni kell a crawler hatékonyságának növelésére a véges számítási kapacitások miatt. Szükséges meghatározni egy adattípus-kapcsolati gráfot, amely megmutatja, hogy milyen adattípusok együttállására érdemes rákeresni a nyílt interneten, ugyanis annyi féle adatot összeszedhetünk egy-egy felhasználóról, hogy ha minden lehetséges együttállást brute force módon végig kellene vizsgálni, az a profilépítési folyamat rendkívüli kapacitásokat tudna megemészteni.

A tanulmány célja a jelenleg folyó kutatás profilépítési módszertanon belüli elhelyezése, valamint a jelenleg kutatott módszertannak a bemutatása, amivel a profilépítés hatékonyabbá tehető.

A profilépítés

Az adatbányászatot széleskörűen alkalmazzák a tudomány sok területén, legyen szó akár pénzügyi előrejelzésről, hiteligénylések engedélyezéséről, vagy akár a nehéziparban a hideghengerlésről (Cser & Fajsi, 2004) (Cser, et al., 2010). Tekintettel arra, hogy ez a tudomány igen sok területén megállta a helyét, valamint hogy a módszertan egyes lépései viszonylag jól automatizálhatóak, érdemes felhasználni a profilépítési módszertan elkészítésekor is.

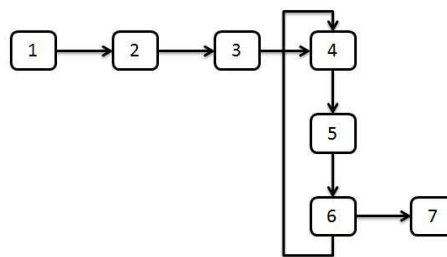
Ahhoz, hogy a nyílt internetről össze lehessen szedni a profilok darabjait:

- Szükség van egy módszertan kidolgozására, majd annak manuális tesztelésére: vajon alkalmas-e az adatgyűjtésre, lehet-e ilyent csinálni?
- Ezt követően, törekedve a hatékonyságra, érdemes meghatározni egy adattípus-kapcsolati gráfot, amely megmutatja, hogy milyen adattípusok együttállására érdemes rákeresni a nyílt interneten, ugyanis annyi féle adatot szedhető össze egy-egy felhasználóról, hogy ha minden lehetséges együttállást brute force módon végig kellene vizsgálni, egyáltalán nem lenne hatékony.
- Miután elkészült az adatattípus-kapcsolati gráf, meg kell írni és fel kell készíteni a web crawlert az adatgyűjtésre. A crawler esetlegesen oldalakra szabott szabályait célszerű modulárisan kezelni, hogy igény szerint bármikor javítható és kiegészíthető legyen.
- A crawler által adatbázisban összegyűjtött adatokat megfelelően rendszerezni és igény szerint további keresésekkel kell pontosítani, így kialakulnak az egyes profilok.
- Ezt követően a már kész profilokat célszerű tovább bővíteni egyéb szövegbányászati módszertanok segítségével.

A profilok összeállításához tehát az internetes keresők kerülnek felhasználásra, melyek rohamosan fejlődnek. (Wall, 2012) A profilépítési folyamat ismétlődést tartalmaz (1. ábra), az internetes keresőkből nyert információk új kereséseket eredményeznek, ezzel pontosítva az adott személy profilját. Az adatbányászati módszertan egyes lépéseit figyelembe véve kidolgozott profilépítési módszertan lépései a következők:

1. Kiinduló adatok gyűjtése valós személyektől.
2. A gyűjtött adatok közül a használható adatok kiválogatása, helyességük pontosítása, megfelelő formára alakítása.
3. A gyűjtött adatok közül a felhasználni kívántak adatbázisba szervezése.
4. Az internetes keresések lefuttatásának indítására felhasznált adatok meghatározása.
5. Adatbányászat: Az internetes keresések lefuttatása a 4. lépésben meghatározott adatokra.
6. Adattranszformálás: A keresés során kapott találatok oldalainak kiértékelése, a használható adatok adatbázisba szervezése.
7. Adatelemzés, kiértékelés: a kapott eredmények a kutatásban résztvevőkkel történő validálása.

A cél mindig a lehető legkevesebb adat feldolgozásával történő profilépítés, ugyanis a legtöbb esetben a profilépítők, főleg ha kis cégekről van szó, nem fognak kezdetben rendelkezni nagymértékű adattömeggel a felhasználóról.



1. ábra: A profilépítés egyes lépéseinek folyamatábrája

Az adattípus-kapcsolati gráf

Ahhoz, hogy ne brute force módszerrel, minden lehetséges adattípus-együttállásra rákeresve kelljen, rendkívül nagy számításigénnyel összeszedni az egyes személyektől az adatokat, meg kell határozni egy adattípus-kapcsolati gráfot, amely a kereséseket irányítani fogja: a gráf súlyozott élein keresztül a súlyoknak megfelelően kell elindulni, továbbá a sűrűn előforduló adattípus-együttállásokra kell rákeresni elsődlegesen, hogy ezáltal jelentős számításigényt és időt takaríthassunk meg.

A gráf felépítése során 221 darab különböző weboldalt vizsgáltam meg, manuálisan. Mindegyik oldal esetében egy-egy konkrét személy neve alapján indultam el. Összesen 22 különböző nevet használtam fel. Ezek a nevek különbözőek voltak: voltak köztük hírességek, egyetemi oktatók és hallgatók is. A gráfhoz szükséges adatokat így a folyamat során Excelben tároltam.

A vizsgált honlapok linkjükben is limitáltak voltak, ugyanis a következő reguláris kifejezéseknek (Goyvaerts, 2013.) kellett „Vnév Knév” személy esetén megfelelniük:

`http://.*[.]+?/.*[vV][nN] [ÉÉ] [vV].*[kK][nN][ÉÉ][vV].*`

Ez a kifejezés például a következő oldalakra felelhet meg, tehát olyan oldalakat kerestünk, amiknek az URL-jükben megtalálható volt valamilyen formában a keresett illető neve. Sod Lajos személy esetén például ezek a linkek felelnek meg:

- <http://weblap.com/cimke/find.php?+=sod+lajos>
- <http://termelo.zz/cimke/dr.+SoD+LaJOS>
- <http://szk.hm/cimke/aloldal/find2.php?szb=1&bub=0&szerzo=sod+Lajos>
- <http://uni-corvinus.com/public/~SodLajos>

Ezzel a szabállyal leginkább cikkek, cikklisták, wikipedia vagy egyéb önéletrajzi oldalak, esetlegesen a kötelező adatszolgáltatás miatt létrejött aloldalak jelentek meg. Kisebb számban, de előfordultak még blogok, személyes honlapok és bibliográfiai oldalak is.

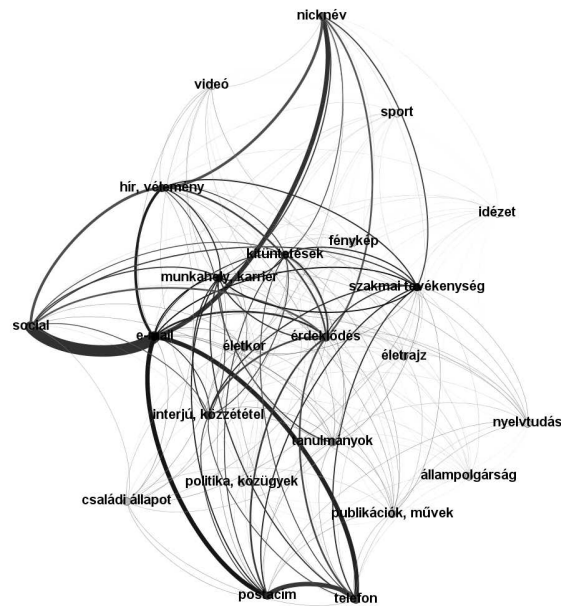
Összesen 25 különböző adattípus-kategóriát képeztem, melyek a következők voltak: név, nicknév, postacím, e-mail, telefon, social, hír-vélemény, kitüntetések, interjú-közzététel, érdeklődés, szakmai tevékenység, tanulmányok, munkahely-karrier, családi állapot, életkor, életrajz, publikációk-művek, nyelvtudás, állampolgárság, politika-közügyek, fénykép, videó, idézet, sport, egyéb. Ezek közül a név kategóriát, tekintettel, hogy a jelenlegi esetben ezzel indult a keresés, torzíthatja az eredményt, így a gráf elkészítésekor most nem lett felhasználva. Ugyanígy az egyéb kategória sem szerepel, ugyanis túlságosan általános kategória.

Ezt követően megvizsgálásra került, hogy mely URL címek esetében szerepelnek adott adattípusok, és azok meg is lettek jelölve. Ezzel egy olyan adatbázis jött létre, amelyből elsődlegesen kiolvashatóvá vált, hogy összességében melyik adattípus-kategóriából mennyi is lett megtalálva, továbbá későbbi elemzések során kideríthetővé vált az is, hogy melyek azok az adattípus-kategória kapcsolódások, amelyek gyakoriak.

A gráf rajzolása a Gephi nevű, OpenSource szoftverrel történt meg. (Gephi, 2012.) A vizualizáció során az átláthatóság miatt nincs megjelenítve minden él. Az élek a megjelenésük gyakorisága szerint súlyozva vannak.

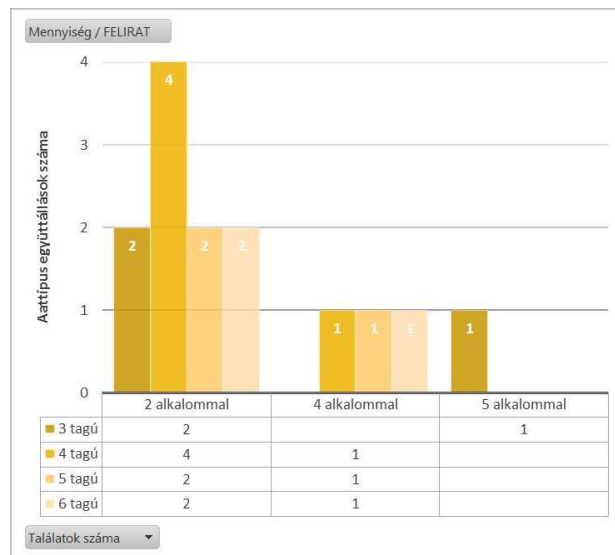
Az egyének szintjén vizsgálva attól függően, hogy az illető milyen területhez tartozik, hol dolgozik vagy esetleg tanul, különböző kapcsolódási lehetőségek voltak a dominánsak. Ez természetesen érthető, hiszen egy egyetemi oktatónak vagy más, közéleti személynek a kötelező adatszolgáltatás során rendkívül sok adata kerül fel az internetre, sokszor ezek az adatok önéletrajzi jellegűek, de egyes szakmákon belül is vannak különbségek. Ez az eredmény azt az információt szolgáltatta, hogy a kapcsolódási gráfok elkészítésének módszertanát ki kell egészíteni további funkciókkal, tovább kell optimalizálni azok elkészítését az egyes profiltípusokra. A kirajzolt gráfot a 2. ábra mutatja.

2. ábra: Az adattípus-kapcsolódási gráf



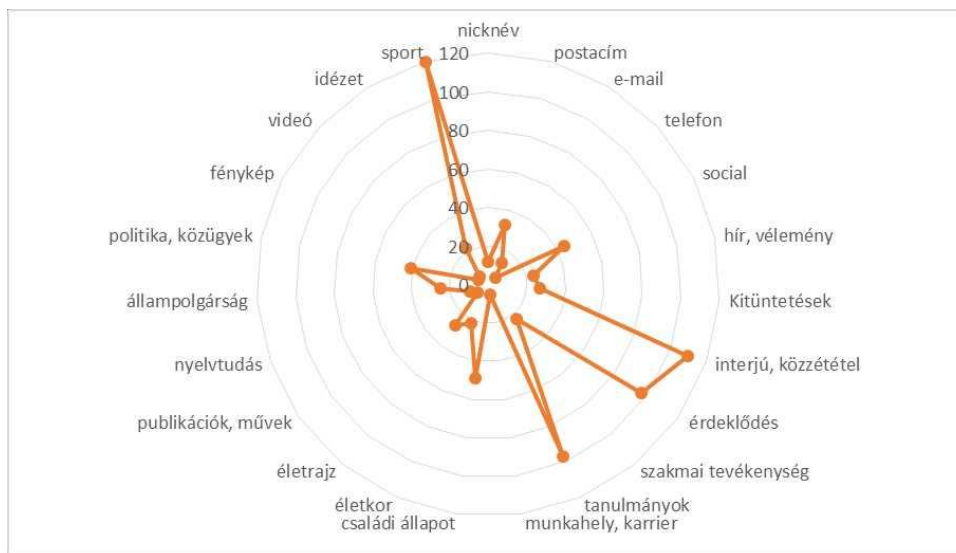
Tekintettel arra, hogy az adattípus-párosokból rendkívül sok van és a grafikonról mindez jól le is olvasható. A 3. ábra azt mutatja, hogy azon adattípusok közül, amelyek közül 3, 4, 5 vagy 6 is egyszerre fordult elő egy-egy weblapon, mennyi különböző konfiguráció található. Természetesen minél specifikusabb ilyen előfordulás-együttesről van szó, annál kevesebb van belőlük.

3. ábra: Az adattípus-kapcsolódási gráf



Az adattípus-kategóriák darabszáma (4. ábra) a kutatás jelenlegi fázisa szerint egyelőre még rendkívüli mértékben specifikus, mert mint az említésre került, jelenleg még viszonylag kevés személy vizsgálata történt meg, továbbá csak a nevük alapján indult a profilépítés. De jól látható, hogy még egy ilyen rossz feltételekkel indult profilépítés is jó eredményeket szolgáltatathat.

4. ábra: Az adattípus-kapcsolódási gráf



Ennek ellenére jól látszódott az eredményekben, hogy érdemes tovább bővíteni ezt a módszert, továbbá az elkészített gráfot is érdemes tovább pontosítani, mivel ezáltal tovább lehet lépni az internetes keresőkkel segített, nyílt internetről történő profilépítés felé.

Szükséges megjegyezni, hogy ez a gráf a nyílt interneten található, bárki számára elérhető adatok felhasználásával készült, ingyenes szoftverek, vagy ingyenesen gond nélkül kiváltható szoftverek segítségével, egy viszonylag olcsónak tekinthető számítógépen.

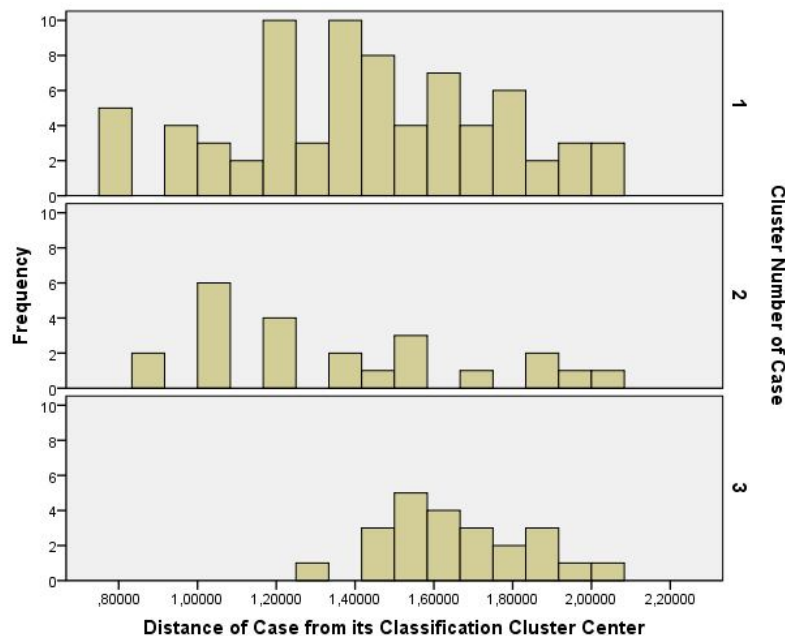
A matematikában a gráfok fogalma nagyon széles körű és igen kidolgozott szakirodalommal rendelkezik, ezért lehetőség van a gráfok mentén optimalizálni, a problémát. A gráfok alatt élek halmazát értjük melyek pontokat, vagy egyedeket kötnek össze. Nem feltétele, hogy minden egyed be legyen kötve a gráfba, de feltétele, hogy él csak két pont között létezzen. Az optimalizálást épp ezért végezzük a kapcsolati gráfon. Mivel a gráf élei a kapcsolat erősségét már egy kumulált mutatószámmal mutatja, így az optimalizálást ennek a gráfnak a kiinduló adatain érdemes elvégezni. Az optimalizáció az egyedek felett fog érvényesülni, magukra a weben megtalálható oldalakra, illetve a témakörökre.

A keresés 120 domainen belül történt, melyek között számos hírújság volt, ezek voltak tematika szerint rendezve, ebből jött ki a kapcsolati gráf. Az optimalizálás arra a részre irányult, hogy ha céltudatosan keresi az ember a különböző információkat az egyénéről, akkor hogy érdemes a lehívásokat megtenni, illetve az újabb részinformációkból továbblépni. A legideálisabb a vastag vonalak mentén haladni, de ha két tematika között nincs kapcsolat, akkor egy gyengébb élen keresztül kell továbblépni a megfelelő információ irányába. Ennek a problémának a megoldásában segít klaszterezés. (Kovács, 2011.) Ennek a gráfnak a csúcspontjait egyedeknek tekintve, a köztük lévő kapcsolatot, mint attribútum értelmezve. A hierarchikus klaszterezés az amelyik segít eldönteni egy k középpontú klaszterezéshez, hogy hány klasztert érdemes készíteni. A hierarchikus klaszterből lehetett látni, hogy 3 klasztert érdemes készíteni. A klasztereket az 1. táblázat mutatja, míg az egyes klaszterekbe sorolt elemek távolságának eloszlását az 5. ábra.

1. táblázat: Az egyes klaszterekbe besorolt weboldalak

Cluster	1	74,000
	2	23,000
	3	23,000
Valid		120,000
Missing		,000

5. ábra: Az egyes klaszterekbe sorolt elemek távolságának az eloszlása



Látszik, hogy a klaszter-középponttól mért távolság mindenhol 2,1 alatt van. Ez egy 23 dimenziós térben, elfogadható. Az adatokat nem kellett standardizálni, mivel 0-1 között volt mindegyik. A klaszterekből leolvasható hogy a kategóriákon belüli hatékony információlekéréshez nem érdemes kilépni ebből a klaszterből, illetve, ha egy másik klaszteren belüli kategóriára van szükségünk, akkor a lehívást érdemes a klaszteren belül másik témára átugrani, egész addig, amíg sikerül egy erős élt találni a célklaszterbe, és onnan a céltémára ugrani lehívásokkal.

Egy példa: a social az 1-es kategóriában van, míg a szakmai tevékenység a 2-esben, ezért az élek közül át kell ugrani a sok hasonló él közül a „hír, vélemény”-re, mert az szintén a 2-es klaszterben van, és onnan van a legnagyobb esély arra, hogy az él létezzen a konkrét személy keresés esetében is.

Kitekintés

A profilépítés folyamata az adattípus-kapcsolódási gráfon keresztül javítható, gyorsabbá tehető, valamint statisztikai módszerekkel belátható, hogy a gráf használatának optimalizálása is elkerülhetetlen a hatékonyság növelése szempontjából. Az elkészített adattípus-kapcsolódási gráf módszertana és eredményei rávilágítanak arra, hogy az interneten lévő személyes adatok milyen csoportjai léteznek, azokat milyen módon és sorrendben érdemes keresni ahhoz, hogy minél hatékonyabban dolgozhassunk.

Látható tehát, hogy a profilépítés nem csak a közösségi oldalakon keresztül, a Deep Internet segítségével valósítható meg, hanem lehetőségünk van a nyílt internetről történő profilépítésre is.

Irodalomjegyzék

2. Alam, M. A. & Downey, D., 2014.. Analyzing the content emphasis of web search engines. *Proceedings of the 37th international ACM SIGIR conference on Research & development in information retrieval*, pp. 1083-1086..
3. Cser, L. & Fajsz, B., 2004. *Üzleti tudás az adatok mélyén*. Budapest: Budapesti Műszaki Egyetem/IQSYS.
4. Cser, L., Fajsz, B. & Fehér, T., 2010. *Üzleti haszon az adatok mélyén*. Budapest: Alinea.
5. Goyvaerts, J., 2013.. *Regular-Expressions.info*. [Online]
Available at: <http://www.regular-expressions.info/>
[Hozzáférés dátuma: 10. november 2014.].
6. Kovács, E., 2011.. *Pénzügyi adatok statisztikai elemzése*. 4., bővített szerk. Budapest: Tanszék Kft..
7. OpenID Foundation, 2012. *OpenID*. [Online]
Available at: <http://openid.net/>
[Hozzáférés dátuma: 10. november 2012.].
8. Szommer, K., 2012.. Az internetes kommunikációs fejlődés hatására bekövetkezett profilépíthetőség napjainkban. *PEME „Nemzedékek együttműködése a tudományban” IV. PhD – Konferencia*, pp. 33-38..
9. Szommer, K., 2012.. Webes adatbányászat. *Acta Carolus Robertus*, 3.(1.), pp. 137-142..
10. Túri, É., 2011. *Digitális lábnyom keletkezése és kezelése*, Budapest: ismeretlen szerző
11. Wall, A., 2012. *SEH*. [Online]
Available at: <http://www.searchenginehistory.com/>
[Hozzáférés dátuma: 15 február 2012].

A tudományos kommunikáció

Bár a tudományos kommunikáció kezdetei az ókorra vezethetők vissza, a tudományos publikálás mai gyakorlata, vagyis a tudományos folyóiratkiadás a 17. században alakult ki. Két évszázaddal később már a lektorált folyóiratokban való publikálás határozta meg a kutatók és a kutatóintézetek hatékonyságát és elismertségét. A 20. század második felében jelentkezett az ún. "folyóiratkrízis": a hagyományos publikációs modell nem volt képes a hatalmas információtömeg gyors közlésére. Az 1990-es években az internet, napjainkban a különböző "okos készülékek" nyújtotta lehetőségek az évszázadok alatt kialakult hagyományos kommunikációs csatornák jellemzőit alapjaiban változtatták meg. Az információ minden korban tudást, hatalmat jelentett, a modern korban az információhoz való minél gyorsabb hozzáférés létszükségletté vált. Számos tudományterületen a kutatási eredmények megosztásának gátjává vált a hagyományos publikációs gyakorlat, mely a további fejlesztések, eredmények kidolgozását akadályozta.

Az elektronikus publikálás jelentősen csökkentette a felmerülő költségeket, a folyóiratok előfizetési díjai mégis soha nem látott összegeket értek el. A tudományos folyóiratkiadás hatalmas profitot termelő üzletté vált, mely néhány kiadó kezében összpontosul, pedig a megjelenő kutatási eredmények közpénzből jönnek létre. Ez óriási terhet jelent a könyvtárak számára, hiszen az előfizetési díjakra fordítható költségkeret korlátozott, így évről évre kevesebb folyóirat beszerzésére van lehetőség. A jelenség károsultja a kutató, hiszen a tudományos folyóiratokban megjelent cikkek egyediek, nem helyettesíti egyik a másikat, így elengedhetetlen valamennyinek az ismerete. A tudományos közlemények hatásának mérésére az egyik legjobb mutató a kapott idézetek száma. De ha a magas előfizetési díj miatt az adott lap kevesek számára érhető el, bármilyen jelentős is a közölt kutatási eredmény, idézettsége nem lesz annyira magas, mint egy olcsóbban előfizethető, ezáltal több olvasó számára hozzáférhető lapban megjelent cikké. Emellett felforgatta a közvéleményt az a gondolat, hogy ha a kutatásokat az adófizetők pénzéből finanszírozzák, akkor annak eredményeit hozzáférhetővé kell tenni a nagyközönség számára is.

Az open access mozgalom

A kialakult helyzetre elsőként a természettudomány reagált: 1991-ben létrejött az arXiv repozitórium, mely a matematikai, fizikai témájú közlemények kéziratait (preprint) kezdte el gyűjteni - hiszen a kiadó a kézirat létrejöttébe nem fektetett pénzt és munkát. Ezen a platformon a tudományos eredmények gyors terjedése és felhasználása volt megfigyelhető (a szerzők maguk archiválják közleményeiket, a hozzáférés nyílt), hiszen nem telt el a közlemény beküldése és megjelenése között hosszú idő (kiadónál akár 1-1,5 év is). 1999-ben az orvos- és élettudomány szakterület is létrehozta a maga repozitóriumát, a PubMed Central-t.

Az open access közlési forma a 2000-es évek elején vált mozgalommá. Olyan publikációs módszerről beszélünk, melyben nem a tartalomért, hanem a közlésért kell díjat fizetni. A mai gyakorlatban a szerző számára – néhány speciális esettől eltekintve (pl. paid open access) – a publikálás ingyenes. A könyvtárak előfizetnek a papír alapú dokumentumra vagy az online változatra. Így az adott kutatóhely két ponton is fizet ugyanazért az információért, hiszen a kutatást is finanszírozza és a dokumentumot is megvásárolja. Két open access közlési forma alakult ki: az ún. gold, mely a kiadónál való open access publikálást jelenti, és az ún. green, mely a repozitóriumba történő archiválással valósítja meg a nyílt hozzáférést.

A tudományos eredmények nyílt hozzáféréseivel kapcsolatos elvárásokat 2002-ben fogalmazták meg a Budapest Open Access Initiative (BOAI) -ban,¹ egy évvel később pedig a Berlini Deklarációban.² Ennek hatására Magyarországon elsőként az Országos Kutatási Alapprogramok (OTKA) kötelezővé tette a támogatás felhasználásával létrejövő eredmények open access közzétételét (az OTKA Támogatási Szerződések Teljesítésének Szabályainak 7.10-es pontja alapján): „A vezető kutató feladata, hogy az OTKA-támogatással létrejött tudományos közleményt a nyílt hozzáférés (Open Access) normái szerint térítésmentesen olvashatóvá tegye a szabad olvashatóság jogának biztosításával, vagy a közlemény megjelenését követően annak nyilvános hozzáférésű repozitóriumba való elhelyezésével.”³ A teljesítés támogatására hozta létre a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára a REAL repozitóriumot⁴ 2009-ben. Napjainkban már más kutatásfinanszírozó szervezetek is megkövetelik a támogatásból megvalósuló eredmények közzétételét, mint a Nemzeti Kulturális Alap vagy a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj. Az ilyen előírásokat gyűjti össze a Registry of Open Access Repositories Mandatory Archiving Policies (ROARMAP)⁵ adatbázis, mely az OTKA előírásán kívül még két hazait tart nyilván. A Magyar Tudományos Akadémia elnöke 27/2012. (IX. 24.) határozatában intézkedett az akadémiai kutatóhálózatra vonatkozóan a tudományos művek nyílt hozzáférésű közzétételének irányelveiről.⁶ A felsőoktatási intézmények szervezeti információmenedzsmentjének alapvető meghatározója a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, mely 53/A. § (2) bekezdésében⁷ kötelezővé teszi a PhD dolgozatok és a tézisek közzétételét.⁸ Ennek teljesítése érdekében az intézményeknek repozitóriumot kell működtetni (vagy egy sem intézményhez, sem tudományterülethez nem kötődő, ún. árva repozitórium szolgáltatását igénybe venni).

Nemzetközi szinten mind az Amerikai Egyesült Államok, mind az Európai Unió kötelezővé teszi az állami támogatásból létrejött eredmények open access közzétételét (hogy csak a legnagyobbakat említsük). Az Európai Bizottság a 7th Framework Program (FP7) keretében hozta létre az “Open Access Pilot” elnevezésű kísérleti kezdeményezést, mely azzal jár, hogy “a folyóiratcikkeket kiadásukkor elektronikus adattárban is el kell helyezni, és pedig úgy, hogy az adattár a cikkhez nyílt hozzáférést biztosítson vagy a megjelenést követően azonnal (amennyiben maga a megjelentetés „nyílt hozzáférésűként” történik), vagy – szakterülettől függően – hat, illetve tizenkét hónappal a megjelenés után. A kísérleti kezdeményezésnek az a szélesebb értelemben vett célja, hogy javítsa a közfinanszírozásból végzett kutatás eredményeihez való hozzáférés feltételeit.”⁹ A Horizon 2020 finanszírozásban a publikációkhoz való nyílt hozzáférést már általános irányelvvé tette az Európai Bizottság és még egy lépéssel tovább ment: kísérletet indított a közfinanszírozásból létrejött kutatási adatok nyílt hozzáférésű közzétételére is.¹⁰ Az amerikai National Institutes of Health 2008 óta követeli meg, hogy a támogatásból megvalósult közlemények megjelenés előtti utolsó változata - azaz lektorált, de még nem tördelt változatát -, kerüljön be a PubMed Central-ba és 1 éven belül legyen nyilvánosan hozzáférhető.¹¹ A szabályozás annyira alapvetővé vált, hogy a szakterület kiadói a legtöbb esetben maguk végzik el az archiválást. Ennek az open access politikának az országos kiterjesztését jelentette be John Holdren, a White House office of science and technology policy (OSTP) igazgatója 2013-ban.¹¹

1 Budapest Open Access Initiative [online] [2014.04.17.] <<http://www.budapestopenaccessinitiative.org/>>

2 Berlin Declaration [online] [2014.04.17.] <<http://oa.mpg.de/openaccess-berlin/berlindeclaration.html>>

3 OTKA [online] [2014.10.10.] <<http://www.otka.hu/open-access>>

4 REAL [online] [2014.10.10.] <<http://real.mtak.hu/>>

5 A ROARMAP (Registry of Open Access Repositories Mandatory Archiving Policies) mintegy 350 open access mandátumot tart nyilván. ROARMAP [online] [2014.10.10.] <<http://roarmap.eprints.org/>>

6 A Magyar Tudományos Akadémia elnökének 27/2012. (IX. 24.) határozata. [online] [2014.04.17.]

<http://mta.hu/data/cikk/11/97/91/cikk_119791/27_2012_elnoki_hat_Open_Access.pdf>

7 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. [online] [2014.04.17.]

<http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV>

8 Model cover letter for amendment to publishing agreement. [online] [2014.10.10.] <<http://ec.europa.eu/research/science-society/index.cfm?fuseaction=public.topic&id=1300&lang=1>>

9 Tudományos adatok: a kutatási eredményekhez való nyílt hozzáférés lökést ad az európai innovációnak (Sajtóközlemény) [online] [2014.10.10.] <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-790_hu.htm>

A BIZOTTSÁG AJÁNLÁSA (2012. július 17.) a tudományos információkhoz való hozzáférésről és azok megőrzéséről (2012/417/EU).

[online] [2014.10.10.] <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2012:194:0039:0043:HU:PDF>>

10 What is the NIH Public Access Policy? [online] [2014.10.10.] <<http://publicaccess.nih.gov/faq.htm#753>>

11 White House announces new US open-access policy. [online] [2014.10.10.]

Az open access kommunikációt támogató könyvtári szolgáltatások

Hogyan változtatja meg mindez a tudományos kommunikációt? Szükség lesz-e könyvtárakra és könyvtárosokra a jövőben, ha az információk hozzáférése korlátozás nélkül lesznek elérhetők az interneten? Bár az open access mozgalom még nagyon "fiatal" és egyelőre számos szakterületen nem elterjedt, de a könyvtárak már felfigyeltek a változásokra és lépéseket is tesznek az új felhasználói igények kiszolgálására. Hagyományosan a könyvtárak nyomtatott dokumentumokat gyűjtenek, dolgoznak fel és szolgáltatnak. Az open access publikációs modellben megváltozik a könyvtárak hagyományos szerepe. Napjainkban, mikor a felhasználók az interneten, a Google-ban keresik az információt és digitális eszközökkel olvasnak, új gyűjtemények és szolgáltatások kialakítására van szükség.

A felhasználó számára a legfontosabb kérdés a hozzáférés. De megfelelő hozzáférést biztosítanak-e az internetes keresők? Elvezetnek-e valamennyi folyóiratkiadó adatbázisába? Biztosítanak-e hosszútávú elérést a közleményekhez? Úgy véljük, ezek a kérdések a hagyományos könyvtári munkafolyamatokkal megfellelthetők: az open access modellben hogyan történik a dokumentumok gyűjtése, feldolgozása és szolgáltatása?

A green open access közlési forma nyílt hozzáférésű tárhelyek, vagyis repozitóriumok kialakítását és működtetését igényli. Hol lenne megfelelőbb helyen egy intézményben egy ilyen gyűjtemény, ha nem a könyvtárban, ahol már évszázadok óta dokumentumok gyűjtésével, feldolgozásával és szolgáltatásával foglalkoznak a szakemberek. Kétségtelen, hogy a könyvtárosok képzésére is szükség van, hiszen az elektronikus platform számos új feladat megoldását veti fel. A repozitóriumok feladata, hogy biztosítsák a dokumentumok hosszútávú archiválását: gondoljunk csak a floppy lemezekre, ma már a legtöbb számítógép nem képes az olvasásukra, de az sem valószínű, hogy a ma elterjedt DOC fájlformátumot húsz év múlva is kezelni tudják majd a szövegszerkesztő szoftverek. Az archiválás mellett nagyon fontos feladat a szakszerű feldolgozás is, egyrészt a dokumentumok egyértelmű azonosítása miatt, másrészt a precíz, célravezető kereshetőség miatt, hogy ne egy több milliós találati halmazból kelljen a felhasználónak kiválogatnia a számára releváns információkat. Továbbá azt is biztosítani kell a felhasználók számára, hogy egy közös keresőplatformon dolgozhassanak és ne legyen szükség arra, hogy az egyes intézmények repozitóriumaiban ugyanazt a keresést el kelljen végezniük. Ennek érdekében elengedhetetlen a közös keresőfelület kialakítása. De nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a felhasználók először az internetes keresőmotorok segítségével próbálnak információhoz jutni az interneten. Ennek érdekében olyan feltételek kialakítása szükséges, mely lehetővé teszi, hogy a repozitóriumot működtető szoftverrel kommunikáljon a keresőmotor. A Nyílt Archívum Kezdeményezés (Open Archive Initiative) mozgalom kialakított egy alkalmazásfüggetlen keretrendszert, mely lehetővé teszi ezt a kommunikációt: ez az Open Archive Initiative Protocol for Metadata Harvesting (OAI-PMH).¹² Ez a protokoll a Dublin Core metaadat leíró szabványra¹³ épül, mely az egyik legegyszerűbb és legelterjedtebb kezdeményezés az elektronikus dokumentumok egységes leírására. A közismert open-source repozitórium szoftverek – mint az Eprints¹⁴ vagy a Dspace¹⁵ – tartalmazzák ezt a funkciót, továbbá – amennyiben azt a tárolt dokumentum tulajdonságai megengedik – lehetővé teszik a teljes szövegben való keresést is, ezért a repozitóriumban való elhelyezéskor elegendő az azonosításhoz feltétlenül szükséges adatok megadása.

Az IFLA¹⁶ is megfogalmazza etikai kódexében, hogy a könyvtárak feladata az open access térnyerésének támogatása, de feladata a szerzők jogainak biztosítása is.¹⁷ De hogyan biztosíthatja a

<<http://blogs.nature.com/news/2013/02/us-white-house-announces-open-access-policy.html>>

12 OAI-PMH [online] [2014.10.24.] <<http://www.openarchives.org/pmh/>>

13 Dublin Core [online] [2014.10.24.] <<http://mek.oszk.hu/html/irattar/dc.htm>>

14 Eprints [online] [2014.10.24.] <<http://www.eprints.org/>>

15 Dspace [online] [2014.10.24.] <<http://www.dspace.org/>>

16 Az International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) nemzetközi szervezet a könyvtárak és információszolgáltatók, valamint felhasználók érdekeit képviseli 1927 óta. Az IFLA független, nem kormányzati, nonprofit szervezet, melynek világszerte 150 országban több mint 1500 tagja van. [online] [2014.10.10.] <<http://www.ifla.org/about>>

szerzők és kiadók jogait a könyvtár, ha nem áll rendelkezésére a publikációs folyamat során létrejött szerződés? Ebben nagy segítséget nyújt a Sherpa Romeo adatbázis, mely a folyóiratkiadók open access politikáit gyűjti össze.¹⁸ Az angol kezdeményezésnek mára 34 tagja van, akik azon dolgoznak, hogy minél több kiadó politikája legyen elérhető a tudományos kutatásban résztvevők számára.

Jelen pillanatban a green open access térhódítása jelentősebb, mint a gold open access vonalé (hiszen a kiadók maguk vállalják fel a repozitóriumi archiválást, sőt saját archívumokat hoznak létre), de tagadhatatlan, hogy egyre több open access folyóirat és egyre több open access kiadó jelenik meg a piacon (pl. PLoS, Biomed Central, De Gruyter Open). A Directory of Open Access Journals (DOAJ)¹⁹ 2002-ben 26 open access folyóiratot listázott. Ez a szám rohamosan növekedett: 2003-ban már 611 db, 2004-ben 1220 db, 2005-ben 1848 db, 2006-ban 2399 db, 2007-ben 2997 db, 2008-ban 3631 db, 2011-ben 7210 db, 2014. 10. 10-én 10.028 db.

A könyvtárak ez utóbbi vonalon is számos szolgáltatást nyújthatnak az olvasók és a szerzők számára. Egyrészt az open access folyóiratok tartalmának szolgáltatása nagyon fontos feladatuk. Másrészt ha számos folyóirat válik nyílt hozzáférésűvé, akkor az az előfizetési díjak egy részének megtakarítását eredményezi. De a publikálás költségét így is fedeznie kell valakinek - hiszen bár az online publikálás sokkal olcsóbb, mint a nyomtatott, mégsem kivitelezhető ingyen - és ez az a "piaci rés", amit kihasználhatnak a könyvtárak. A megtakarított összegek az open access publikálási díjakra fordíthatók, emellett a kiadóval való tárgyalás egy jelentős hányadának terhet is le tudják venni a szerzők válláról.

Jelen pillanatban még nem látjuk az open access publikálási modell minden előnyét és nehézségét, de a természettudományi szakterület elindult ezen az úton és bár sokkal óvatosabban, de követi a társadalom- és bölcsészettudományi terület is. Az IFLA annak érdekében is tesz lépéseket, hogy olyan szakterületeken is szorgalmazza az open access közlési formát, ahol az egyelőre kevésbé elterjedt. A Brill Kiadóval létrehozta az IFLA/Brill Open Access díjat, mely a humán- és társadalomtudományi szakterületeken megjelenő monográfiákat támogatja.²⁰ Kiemelten fontos a fiatal kutatók, sőt már az egyetemisták tájékoztatása is az open access trenddel kapcsolatban. Ez a közlési forma jelentősen átalakítja a tudományos kommunikációt, melynek produktumai így még könnyebben érhetőek el mind a tudományos kutatásban, mind az oktatásban résztvevők számára. De kultúrája csak néhány szakterületen alakult ki. Most a könyvtárak feladata, hogy más szakterületek képviselőivel is ismertessék az előnyöket és a lehetőségeket. Ezt pedig csak egymással egyeztetve, összehangolt szolgáltatással érdemes megvalósítani. Magyarországon ennek érdekében alakult meg a Hungarian Open Repositories (HUNOR) konzorcium²¹ a felsőoktatási könyvtárak és a Magyar Tudományos Akadémia összefogásával.

HUNOR tagok repozitóriumai

Budapesti Corvinus Egyetem	BCE Doktori disszertációk archívum
	BCE Corvinus Kutatások
Budapesti Gazdasági Főiskola	
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	
Közép-európai Egyetem	

17 IFLA Code of Ethics for Librarians and other Information Workers (short version). [online] [2014.10.10.]

<<http://www.ifla.org/publications/ifla-code-of-ethics-for-librarians-and-other-information-workers--short-version->>

18 Sherpa Romeo [online] [2014.10.10.] <<http://www.sherpa.ac.uk/romeo>>

19 DOAJ [online] [2014.10.10.] <<http://doaj.org/about>>, valamint

Görög Edit: Az EU 7. keretprogram tudományos eredményeinek disszeminációja. [online] [2014.04.17.] <http://www.open-access.hu/sites/www.open-access.hu/files/OpenAIRE_OA%20week.ppt>

20 IFLA/Brill Open Access award. [online] [2014.10.10.] <<http://www.ifla.org/professional-committee/awards/open-access>>

21 HUNOR [online] [2014.10.26.] <<http://www.open-access.hu/hunor>>

Debreceni Egyetem	DEA - Debreceni Egyetem elektronikus archívum
Eötvös Loránd Tudományegyetem	ELTE Digitális Intézményi Tudástár (EDIT)
Eszterházy Károly Főiskola	
Kaposvári Egyetem	
Károli Gáspár Református Egyetem	
Károly Róbert Főiskola	
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem	
Magyar Tudományos Akadémia Könyvtár és Információs Központ	REAL az MTA Könyvtárának Repoitóriuma - OTKA gyűjtemény
	REAL-d az MTA Könyvtárának Repoitóriuma - MTA doktori/kandidátusi disszertációk
	REAL-EOD - az MTA Könyvtárának Repoitóriuma - digitalizált könyvek
	REAL-J - az MTA Könyvtárának Repoitóriuma - digitalizált folyóiratok és periodikák
	REAL-PhD - az MTA Könyvtár és Információs Központ országos PhD dolgozat repoitóriuma
Magyar Tudományos Akadémia Számítástechnikai és Automatizálási Kutatóintézete	SZTAKI Publikációtár
Miskolci Egyetem	Midra - Miskolci Egyetemi Digitális Raktár és Adattár
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem	
Nemzeti Közszoigálati Egyetem	
Nyugat-magyarországi Egyetem	NYME Publicatio Repoitórium
	NYME Doktori Repoitórium
Pannon Egyetem	
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	
Pécsi Tudományegyetem	Pécsi Egyetemi Archívum (PEA)
Semmelweis Egyetem	Semmelweis Egyetem repoitóriuma
Széchenyi István Egyetem	Széchenyi István Egyetem repoitóriuma (SzERep)
Szegedi Tudományegyetem	Contenta - A Szegedi Tudományegyetem repoitóriumai
Szent István Egyetem	Szent István Archívum
Színház- és Filmművészeti Egyetem	

Felhasznált irodalom:

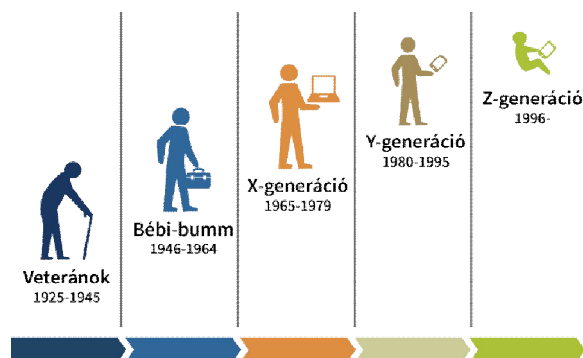
1. Bánhegyi Zsolt: Nyílt Hozzáférés Kezdeményezés (Open Access Initiative). Kitekintés és körkép.
2. In: Tudományos és műszaki tájékoztatás, 2003. (50. évf.) 6-7. sz. p. 236-249.
3. [online] [2014.10.10.] <http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=2093&issue_id=66>
4. Ana Maria Ramalho Correia - José Carlos Teixeira: Reforming scholarly publishing and knowledge communication: From the advent of the scholarly journal to the challenges of open access.
5. In: Online Information Review, 2006 (29. évf.) 4. sz. p. 349-364. [online] [2014.10.24.] <<http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/14684520510617802>>
6. Forgó Sándor - Tóth Tibor: Médiumismeret 2. Eszterházy Károly Főiskola.
7. [online] [2014.10.10.] <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_27_mediumismeret_ii_scorm_02/32_az_informci_s_technika.html>
8. Holl András: Információáradat és hullámlovaglás.
9. In: Magyar Tudomány. 2013. (174. évf.) 4. sz. p. 473. [online] [2014.10.10.] <<http://www.matud.iif.hu/2013/04/13.htm>>
10. Makara B. Gábor: A tudományos közlés open access megoldásai 2000-2020 között.
11. Előadás IS-IM 2013 konferencia, 2013.09.26.
12. [online] [2014.10.10.] <<https://lib.semmelweis.hu/app/getFile&id=1781>>
13. Voncsina Laura: Nyílt hozzáférés kezdeményezés.
14. [online] [2014.10.26.] <<http://mek.oszk.hu/05100/05190/>>

CSORDÁS HÉDI VIRÁG, CSORDÁSNÉ MARTON MELINDA: A VIZUALITÁS FONTOSÁGA AZ OKTATÁSBAN – BME, TUDOMÁNY FILOZÓFIA ÉS TUDOMÁNYTÖRTÉNETI DOKTORI ISKOLA

Lektorálta: Prof. Dr. Demetrovics János

A világháló és a digitális kód megjelenésével átalakulás ment végbe az élet számos területén, azonban az információs forradalom egyre kiterjedő hatásai, változásai csak lassan körvonalazódnak. Egyértelműen észrevehető a vizuális kultúra térhódítása, illetve ezzel egyidejűleg, az írott közlések visszaszorulása. Kutatásomban a hagyományos és az új digitális hordozók koegzisztálását egy speciális szegmensben, az oktatásban demonstrálom. Jelen tanulmányban a tanítás során használt vizuális, képi elemek hangsúlyosságára kívánom felhívni a figyelmet, mindezt a jelen kor legmodernebb eszközeinek alkalmazásával egy új módszertani eljárás eredményei útján teszem.

Napjainkra már egyértelművé vált, hogy a Gutenberg-galaxis kora utáni időszakot éljük, de mégis nehéz jelzővel, címkével illetni a mostani korszakot. A definiálást nehezíti, hogy míg McLuhan a paradigmaváltást az elektronikus médiumok megjelenéséhez kötötte, addig mára egyértelművé vált, hogy ennél egy sokkal nagyobb „forradalom” részesei vagyunk, Borges Bábeli könyvtára folyamatosan épül. (Szűts Z. 2013.) Az említett folyamathoz szorosan hozzátartozik, hogy a mai kor gyermekei (Z generáció tagjai) már úgy nőnek fel, hogy az infokommunikációs eszközöket olyan természetességgel használják, mint az anyanyelvüket. Marc Prensky, az *On the Horizon* című 2001-es tanulmányában a digitális bennszülöttekről úgy ír, hogy az „*őket körülvevő környezet és környezettel való interakció gyakorisága miatt, [...] alapvetően másképp gondolkoznak, és másképp dolgozzák fel a környezetükből érkező információkat, mint elődeik*” (Prensky 2001. 1. o.) ebben a folyamatban kiemelt szerephez jut, a vizuális inger és a képfeldolgozás. (1. ábra)

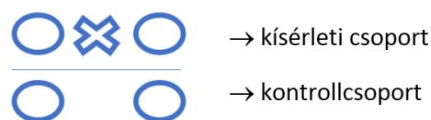


1. ábra: A generációk evolúciója

Ezen említett körülmények miatt, az oktatás eredményességét növelheti, ha szélmalomharc helyett a pedagógusok beemelik a digitális technológiák adta audiovizuális lehetőségeket a tanmenetbe. A könyv és az elektronikus hordozók közötti látszólagos szembenállás helyett, éppen a szimbiózisra kell a hangsúlyt fektetni. A médiateoretikusok elméleteikben az imént említett szempontot tartják szem előtt, valamint projektünk is erre az ötvözésre épült. Az innováció módszertani kidolgozásában szellemi tőkeként, a kommunikáció és médiatudomány területén szerzett szaktudás, valamint a közel huszonöt éves egyetemi- és középiskolai matematika, fizika tudományágak területén való oktatási tapasztalat adódott össze.

Célkitűzésünk között szerepelt a diákok infokommunikációs eszközhasználatának szorgalmazása, illetve a geometria oktatás módszertanának audiovizuális mozgóképekkel történő kidolgozása. A digitális eszközök alkalmazásának kultúráját a tanulók a QR kódokba programozott, Youtube-on elérhető, a geometria témakörökhöz kapcsolódó, segítő, oktató videók által teheték magukévá. Halász Gábor, *A pedagógiai rendszerek általános hatás- és beválás vizsgálati rendszere* című

tanulmányát alapul véve, a non-equivalent control group design továbbfejlesztett módszertani verzióját tartottuk a legjobb vizsgálati eljárásnak. (Halász G.) A „non-equivalent” kifejezés arra utal, hogy a kutatásban résztvevő csoportokat nem randomizálás révén, véletlenszerűen választottuk ki, hanem tudatosan megkülönböztettük a kontroll és a kísérleti osztályokat. A Székesfehérvári Vasvári Pál Gimnázium 10. c osztályának tizennyolc tanulója adta a projekt kísérleti csoportját, míg a 10. b osztály tizenkét tanulója a kontrollcsoport tagjaként vett részt a fejlesztésben. Megkülönböztetve a vizuális segédanyag alkalmazásával és a hagyományos módon tanuló két osztályt, feltételeztük, hogy haladásuk másmilyen mértékű lesz. Felkészülve arra a befolyásoló tényezőre, hogy az összetételből adódó különbségek alternatív magyarázatot jelenthetnek, az osztályokat úgy választottuk ki, hogy jellemző rájuk a homogenitás, vagyis a matematika eredményeik megközelítőleg azonosak, illetve az évfolyamtársak kulturális és anyagai különbségei elhanyagolhatóak. A comparative change design pretest és posttest módszere értelmében a vizsgálat után a korábban megírt dolgozatok eredményeit, illetve az új számonkérésre kapott osztályzatokat hasonlítottunk össze egymással. Szaknyelven az eljárást pretest és a posttest között lezajló változásnak nevezzük. Amennyivel a kísérleti csoportban megfigyelt változás mértéke meghaladja a kontrollcsoportban megfigyelt változást, azt tekintjük a beavatkozás hatásának. (2. ábra)



2. ábra: A comparative change design pretest és posttest módszere (x a beavatkozás)

A felvett videókat a tízedikes síkgeometria tananyaghoz készítettük el, így a középponti és kerületi szögek tétele, a látókörív, a húrényszögek tétele, a párhuzamos szelők és szelőszakaszok, és a párhuzamos szelők és szelőszakaszok tételének alkalmazása, valamint a szögfelezőtétel alkalmazása témaköröket dolgoztuk át.

A konkrét vizuális reprezentációk használatának szükségességét a matematikaoktatásban számos didaktikával foglalkozó szakember szorgalmazza. A megvalósítása kapcsán, a pedagógia hosszú története során több jól működő módszert is bevezettek, a legelemibb megoldások egyike a könyvekben elérhető illusztrációk, melyeknek nemcsak az esztétikai jelentősége fontos, hanem a tanulást segítő mivolta is kiemelkedik. A mozgóképek, a médiában való megjelenésükkel párhuzamosan az iskola falai között is helyt hódítottak maguknak (Öveges professzor kísérletei, megfilmesített irodalom stb.). A modern IKT technológiák alkalmazása során az intézményekben megjelentek az interaktív táblák, melyek szintén a vizuális szemléltetést erősítik. Jelen kutatás fókuszába a matematikaoktatás állt, így most a képzelettel és a vizualitással való kapcsolatát tekintjük át, mindezt Richard R. Skemp, *A matematikatanulás pszichológiája* című könyve, és Ambrus András, *A konkrét és vizuális reprezentációk használatának szükségessége az iskolai matematikaoktatásban* című tanulmánya alapján dolgozzuk fel.

A matematikaoktatás kezdetétől fogva a verbalitás és a vizualitás karöltve egészítik ki egymást, azonban szerepük, hangsúlyosságuk vitatott kérdés a mai napig. Galton, már 1880-ban úgy gondolta, hogy az emberek agyi struktúrái képzeletük tekintetében is eltérnek, egyesek számára a vizuális képzelőerő hangsúlyosabb, míg mások inkább szavakban, fogalmakban gondolkoznak. A matematikában használt szimbólumoknak két nagy csoportját különítjük el, a verbális- és vizuális kategóriákat, melyek vizsgálhatóak mentális képi- és egyéb formában is.

Fontos megfogalmaznunk, hogy jelen aspektusban mit is értünk verbális és vizuális szimbólumon: a szavak vokális jellegűek, hallható formái a nyelvnek, ezek leírva bár látható formátumúak lesznek és vizuális jegyek öltönek, a matematika vonatkozásában nem teszünk különbséget a formájukban,

hanem a hallható és az olvasható jegyeket is verbális szimbólumoknak tekintjük. A vizuális kategóriát jól példázzák a diagramok, grafikonok és a geometriai ábrák csoportja. Azonban jelen szétválasztás semmiképpen se jelenti azt, hogy ezek a szimbólumfajták együtt nem használatosak, sőt a legtöbb esetben az ötvözésük figyelhető meg. Az utóbbi évek matematika könyveinek vizsgálata azt mutatja, hogy a legtöbb esetben a verbalitás és vizualitás együtt jelenik meg a vonatkozó részeknél (pl. trigonometria), viszont sok esetben találkozhatunk olyan gyűjteményekkel, ahol a vizualitás teljes elhagyása jellemző (egyes geometriai feladatgyűjtemények). Ebből a tendenciából levonhatjuk azt a következtetést, hogy míg a verbalitás elengedhetetlen az oktatásban (jelen esetben az írott kommunikációra gondolunk), addig a vizuális ábrázolás nem létfontosságú. Ezen irányvonal minőségi bírálatára később térünk rá, egyrészt pszichológiai és didaktikai megközelítésből és a jelen tanulmány fókuszában álló gyakorlati projekt eredményeinek bemutatása által.

Skemp, *A képzetek különböző fajtái* című fejezetében abbéli kritikáját fogalmazza meg, hogy míg a vizuális szimbólumok alkalmazása gyakran sokkal érthetőbbé tenné a diákok számára a befogadást, addig az a tévképzet él a szerzők fejében, hogy „*a diagramok kerülése annak a – talán nem is tudatos- demonstrálása, hogy a gondolkodáshoz nincs szükség ilyen kellékre*” (Skemp 2005. 133. o). A projektünk munkahipotézise a pszichológiai vonatkozás tükrében úgy fogalmazható meg, hogy a verbális- és vizuális szimbólumok együttes használata különböző, ámbar kiegészítő funkciót lát el. Ezen két oktatási módszer videók általi ötvözésével, az írott feladatmegfogalmazás, a hangzó verbalitás (a videó alatt hallható magyarázat) és vizualitás (a megszokott statikus képi ábrázoláson túlmutató mozgóképi megjelenítés) együttese vizsgálható a kiválasztott kísérleti csoport eredményeinek fókuszában, összevetve a kontrollcsoport haladásával.

Jean Piaget, a strukturális sémák és reprezentációk elmélete alapján kijelenthető, hogy minden gyermek szemlélő „tudósként” lát napvilágot, a körülötte lévő inger gazdag világot szemlélve bizonyos agyi leképezéseket, sémákat alkot. Egy új jelenség akceptálása esetén a gyerek a meglévő sémákhoz igazítja az érzékelt jelenséget, ez az asszimiláció, viszont ezen a hasonlítás rendszer hiányában a meglévőt módosítja, vagyis az akkomodáció jelenségét alkalmazza. A belépő új ismeretek egyensúlytalanságot eredményeznek, de a rá való törekvés által megszületnek a kész struktúrák. A vizuális szimbólumokat alapvetőnek tekinthetjük abban az értelemben, hogy a tényleges tárgyat reprezentálják. A pszichológus ezt a gondolatot tovább folytatva kijelenti, hogy a tárgyról való érzetünk is feltételez egy fogalmat, még ha az meglehetősen alacsonyrendű is. Tehát egy adott személy, egy bizonyos nézőpontból, meghatározott időben szemlélve a tárgyat, bizonyos korábbi tapasztalatokat, emlékeket fel tud idézni a tárgyról. Ezt az absztrakciót felismerésként éli át a szemlélő, és az adott objektumot felruházza a korábbi ismeretek (tárgyfogalom) jegyeivel. Elmondható tehát, hogy egy vizuális kép vagy tárgy képi reprezentációja is joggal nevezhető szimbólumnak, bár a hozzá tartozó asszociálódott fogalom alacsonyabb rendű, mint a matematikában használatos fogalmak. Skemp, hangsúlyozza, hogy bizonyos vizuális részlettulajdonságok elhagyásával növelhető a befogadók absztrakciós képessége. Erre a megállapításra analógiaként állítható a felvett olyan házi feladat típus, ahol csupán a kezdeti vizuális ingert adjuk meg a diákoknak sarkallva őket a magasabb szintű absztrakciók, vagyis a feladat tényleges jó megoldásához vezető út elérésére.

Kétséget kizáróan a vizuális képek bizonyos esetekben sokkal könnyebben értelmezhetőek, mint a verbális szimbólumok. Vegyünk egy példát a kísérleti csoportnak összeállított feladatgyűjteményből. A példát a kerületi szögek tétele, látkörív témából oldották meg a diákok. (3. ábra)

5. Egy galériában a 2 méter széles festmény előtt, a fallal párhuzamosan, attól 2,4 méter távolságra biztonsági kötelet feszítettek ki, hogy a látogatók ne menjenek túl közel a festményhez.

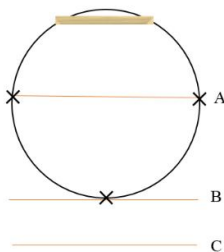
- Hány olyan pont van a kötél mentén, amelyből a festmény 45° -os szög alatt látszik?
- A festménytől hány méterre kell e kötelet elhelyezni ahhoz, hogy pontosan egy olyan pont legyen, amelyből a festmény 45° -os szög alatt látszik?

(Fgy: 135. oldal 2283. feladat)



3. ábra: A látkörív fejezet 5. házi feladata

A szövegből egyértelműen látszik, hogy jelen feladat megoldásához a diákok vizuális képzelőereje igen szükséges, állításunkat nemcsak a vonatkozó szakirodalmi tézisekkel tudjuk alátámasztani, hanem a kontrollcsoport versus kísérleti csoport eredményeivel is, ugyanis az előbbi kategóriába tartozó osztály beszámolóí alapján a sikertelen, el nem készített otthoni munkák háttérében a lerajzolás, vagyis a vizuális absztrahálás hiánya, nehézsége állt. Jelen esetben nem mutatjuk be a teljes megoldást, hiszen ez a QR kód beolvasásával bármikor megtekinthető, csak azt az elemi szintű képi megjelenítéssel demonstráljuk, ami már garantálhatta a diákok sikeres feladatmegoldását. A kép segítségével így már el tudták képzelni a látkörívet, illetve a kötél opcionális helyét, vagyis azt, hogy két pontról (A eset), vagy egy pontról (B eset, érintő), esetleg egy pontról sem látszik 45° -os szög alatt a kép. (4. ábra)



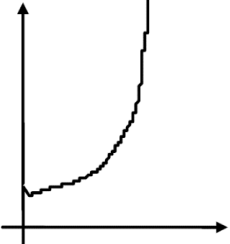
4. ábra: A kezdőkép

A kezdeti probléma általános struktúrájának ábrázolásában az ábra nagy segítséget nyújtott. Ebből olvashatóak le azon összefüggések, melyekből a szükséges számítások absztrahálhatóak. Meg kell jegyeznünk, hogy a vizuális segédábrák elkészítése sokkal bonyolultabb, mint a verbális tartalom létrehozása és individuálisabb az értelmezésük. A videók esetében a hang és képi megjelenítés ötvözése által, lehetővé válik mindazon a segítség elérése, melyet fentebb tárgyaltunk. Ugyanakkor kijelenthető, hogy a hallás- beszéd egyidejű alkalmazása könnyebben kivitelezhető és kollektívabb, hiszen a megtanultak szerint, ugyanazok a fogalmak merülnek fel bennünk (pl. látókör, érintő, középpont stb.).

A tanulmány jelen pontjánál lehetőségünk nyílik Searle, képi beszédaktus elméletét, a matematikai szakzsargon és a konvencionális képi megjelenítés kapcsolatával összeházasítani. Úgy véljük, hogy a matematikai szöveges feladatok megoldásához szükséges képi megjelenítéseket (legyenek azok bármennyire is sematikusak) a fizikai tárgyak (valóság) reprezentációjának tekinthetjük. Mindezt arra alapozhatjuk, hogy a példát megoldó személy, miután elolvassa a szöveget, megjelenik előtte egy kép: (maradjuk az előző látókörös példánál) egy bizonyos múzeumban, egy adott képet szemlél, ami előtt kihúztak egy kötelet, illetve még sorolhatnám azokat a jegyeket, amelyeket egyéntől függően kivetít maga elé a diák, de elméleti fejtegetésem szempontjából ez mindegy is. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a matematika nyelvazete a tömör, magyaros és érthető megfogalmazásra törekszik, így kijelenthetjük, hogy a szöveg által kapott impulzusok csak egy vázat adnak, ezt

kiszínezve képzelik el a tanulók a helyzetet, mondhatnánk úgy is, hogy a megoldás előtt átültetik ezt a saját tapasztalataiknak megfelelő mentális képbe. Ezt támasztja alá az író megfogalmazása is „A mondatból hiányzik mindenféle, a tárgyakkal és a helyzetekkel való hasonlóság relációja, olyan konvencionális jelentése van, amelyet a szintaktikai elemekhez kapcsolódó szemantikai szabályok határoznak meg.” (Searle 2003. 223.o. in Horányi) Hozzáteszi, hogy reprezentációvá (illokúcióvá) a mondatot a szabályok és intenciók összessége teszi. A matematika „nehézsége” abból ered, hogy ezt a komplex megjelenítést, úgymond a matematika keretén belülre kell transzformálniuk, mindezek után oldhatják csak meg a feladatot. A negyedik ábrán látható konvencionális „piktogramok” minden esetben a valóság reprezentációi, Searle kategorizációja alapján azon második típusba sorolhatóak, melyek „oly módon hasonlítanak, ahogyan általában kinéznek.” (Searle 2003. 221.o. in Horányi). Itt nem azt a bizonyos múzeumot rajzoljuk le, amit megtalálhatunk a valóságban, ahol a vörös falon, Leonardo Da Vinci képe lóg, előtte sárga, bársonyos anyagból csavart kötél húzódódik, és a mellette álló biztonsági őr szigorú arccal néz ránk, hanem egy sematikus, de helyzetét tekintve kötött általános múzeumot rajzoltunk le (ahol két méteres a kép és tőle 2,4 méterre húzták ki a kötelet). Ismételten hangsúlyoznunk kell, hogy a matematikaoktatás ezen a szinten elképzelhetetlen verbális elemek nélkül, hiszen itt kézzel fogható adatokra, mértékegységekre van szükség, és jól megfogalmazott utasításokra.

Ambrus András, tanulmányában a reprezentációk három típusát különbözteti meg: a szimbolikust (beszért és írott szöveg, Skemp esetében ezt verbális szimbólumnak neveztük), a vizuálist (vagyis a képi reprezentációt) és a harmadik fajtáját, a tárgyt (materiális). Továbbá negyedik csoportként jelenik meg a belső, mentális reprezentáció, vagyis az előző három csoport leképzett agyi kivetülése. Az utóbbi kategória esetén végbemenő mentális változatok, vagyis a külső reprezentáció érzékelhetősége, mely hat a belső reprezentáció láthatatlan folyamataira Piaget séma, struktúraelméletével összeegyeztethető. Ambrus András a megértés definícióját a következőképp tárja elénk: „egy matematikai elvet, koncepciót, fogalmat akkor értünk meg, ha annak belső reprezentációja a reprezentációs hálózatunk részévé válik. A megértés fokát a kapcsolatok száma, erőssége, stabilitása jellemzi. Ezt úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a megértés a matematikai fogalmak, elvek közötti kapcsolatok létrejöttét jelenti.” (Ambrus 2003. 2.o.) (1. táblázat)

	Tárgyi	Képi	Szimbolikus
Természetes szám	három darab négyzet		III, 3, három
Törtszám	fél narancs		fél, egy kettő, –
Függvény	Tavirózsa a megfigyelés kezdetekor 1 m ² vízfelületet fed le. Havonta megduplázódik a lefedett terület. Vizsgáljuk az idő és lefedett terület kapcsolatát.		
Eltolás	Egy asztal eltolása a tanteremben	szerkesztések eltolással kapcsolatban	–

1. táblázat: Ambrus András, matematikus felosztása

A feldolgozott képeket az agyunk a verbális memóriától elkülönítve egy külön helyen tárolja, melyek hatékonyan megjegyezhetőek. Az előhívás során így egy második lehetőség is adott az elraktározott

információ előhívására. A képek, illusztrációk, ábrák hatékony eszközei lehetnek a tanult anyag szervezésének és megjegyzésének is.

Shlomo Vinner, izraeli matematikadidaktikus vezette be a fogalomképzet, vagyis a concept image elnevezést a matematikai módszertanba. A definíciót Ambrus András tanulmányából idézzük: „Fogalomképzetnek nevezzük a fogalom nevéhez kapcsolt teljes kognitív struktúrát, mely tartalmazza a vizuális reprezentációkat (képek, diagramok, grafikonok), mentális képeket (belső kapcsolatokat), konkrét tapasztalatokat, példákat, élményeket, tulajdonságokat, eljárásokat.” (Ambrus 2003. 5.o.) A felsorolásból egyértelműen látszik a vizuális képek, ábrák jelentős szerepe a fogalomképzet kialakításában, a projekt QR kóddal programozott házi feladatai, több részből állnak, ugyanis a diákok az órákon szerzett konkrét tapasztalatokra, előzetes tudásukra, vizuális (mozgóképek és hang) segédanyagokra támaszkodva alkothatják meg magukban a fogalomképzetet, melyre a további tanulmányaikat építeni tudják.

Skemp, a verbális és vizuális szimbólumokat összehasonlító táblázatát bizonyos esetekben fenntartással kell kezelnünk, igaz a didaktikus, nem a mozgóképek szerepét vizsgálta a matematikaoktatás szempontjából, hanem a statikus ábrákat. (Skemp 2005. 152. o.) (8. táblázat)

Vizuális	Verbális-algebrai
Absztrakt térbeli tulajdonságok (például: alak helyzet)	A térbeli elrendezéstől független absztrakt tulajdonságok (például: szám)
Nehezebben közölhető	Könnyebben közölhető
Egyénibb gondolkodást szemléltet	Szocializáltabb gondolkodást szemléltet
Integratív, a struktúrát mutatja	Analitikus a részleteket mutatja
Egyidejű	Egymás utáni
Intuitív	Logikai

2. táblázat: Skemp, összehasonlító táblázata

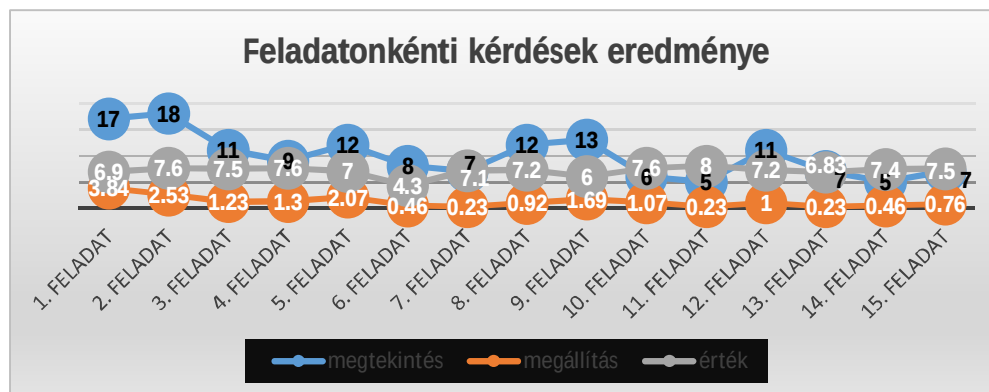
A tanulmány ide vonatkozó részeit ismerve, a vizuális szimbólumok alatt egyértelműen a képeket jelöli a szerző, ezek valóban egyidejűek, ha nem a diák szeme előtt folyamatosan készíti a tanár az illusztrációt (akkor valóban egy kész képet lát az alany). Továbbá egy olyan eset is elképzelhető, amikor egészében villan elő a memóriából a képi reprezentáció és nem a folyamatokat, lépéseket hívjuk elő. A videót minden esetben egymás utáninak jellemezhetjük, hiszen A pontból B-be jutunk el, továbbá a projekt keretében elkészített videók alatt narráció is hallható, tehát a verbális jegyeket is magukon viselik a segédanyagok. A többi kategorizáció helytálló a módszertani audiovizuális fejlesztés tekintetében is.

Jelen tartalmi keretek között nem engedhetjük meg magunknak, hogy házi feladatok részletes elemzését közöljük, viszont pár általános érvényű megállapítást tehetünk. A házi feladatok tizenöt videóval ellátott példát tartalmaztak, ezen felvett segítségük kiegészítették az otthoni munkát. Alapelvünként szerepelt, hogy ismétlő feladatokkal kezdjék a diákok a tananyag elmélyítését, majd egy már a meglévő ismereteket gyakoroltató nehezebb példával folytassák a munkát, amelyhez videó segítségével érhető el, ezt követően szintén önálló feladatmegoldás következett. A feladatok utolsó harmadában gondolkodtató példákhoz adtunk csupán kezdeti segítséget, a feladat befejezéséhez önálló okoskodásra volt szükségük. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy a diákokat semmilyen módon nem köteleztük a videók megtekintésére, saját belátásuk szerint élhettek a segítséggel. Látni fogjuk, hogy a tananyaggal előre haladva csökken a videók megtekintésének száma, a feladatlapok végén található értékelő mezők kitöltéséből tudjuk, hogy ez a tendencia a diákok egyre növekvő önállóságából ered.

Nézzük meg, hogy feladatonként hány megtekintés történt (ez nem a főre vonatkozik), hányszor állították meg a videót és milyenek értékelték a segítő funkcióját. A görbéből látszik, hogy a

megállítások átlagértéke folyamatosan csökken, tehát a diákok a segítséget követően önállóan megoldották a példát és nem lépésről- lépésre „másoltak”. A kapott videókat mindig hasznosnak ítélték meg, egyedül a hatodik feladat vett fel viszonylag alacsony értéket 4,3-at, ezt azzal indokolhatjuk, hogy jelen típus csak egy kezdeti tippet adott a gyerekeknek, a megoldásra teljesen önállóan kellett rájönniük, ami igen nehéz volt. (5. ábra)

Összefoglalva tehát elmondható, hogy a kísérleti osztályban a házi feladatok megoldási százaléka magasabb volt, mint a kontrollcsoportban. A C osztály diákjai ugyanolyan magas arányban készítették el a videós segítség nélküli példákat is. A videóban szereplő megoldást nem vakon másolták le, hanem átgondolva a saját gondolatmenetük szerint oldották meg. A hozzászólásokból kiderült, hogy a diákok legnagyobb problémája a vizualizáció képességének hiánya.



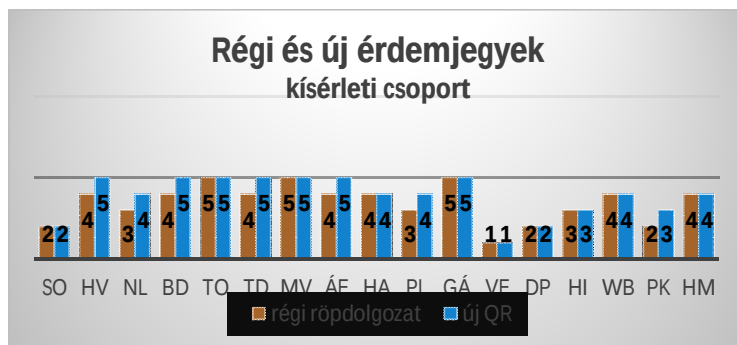
5. ábra

Ahogy a módszertani ismertetőben is írtuk a comparative change design pretest és posttest vizsgálat értelmében a korábbi és az újonnan írt dolgozat eredményei között lévő differencia a legjobb irányszám. Ebből kifolyólag a kontrollcsoport tíz dolgozatírójának eredményeit, egy korábban, szintén geometria témakörben írt témaközi jeggyel vetettük össze. Elmondható, hogy javítani egyedül SK és RR tudott a kontroll osztályból, az előbbi diák kettes helyett jeles érdemjegyet kapott, míg az utóbbi kettesselől hármasra javította teljesítményét. Öten azonos teljesítményt nyújtottak, hárman viszont sokat rontottak a jegyükön, például az egyik tanuló (VT) jeles helyett, csak közepes eredményt ért el, illetve egy másik diák (GÁ) közepes helyett elégtelent kapott, továbbá egy korábbi elégséges jegy helyett elégtelen is született (LCS). (6. ábra)



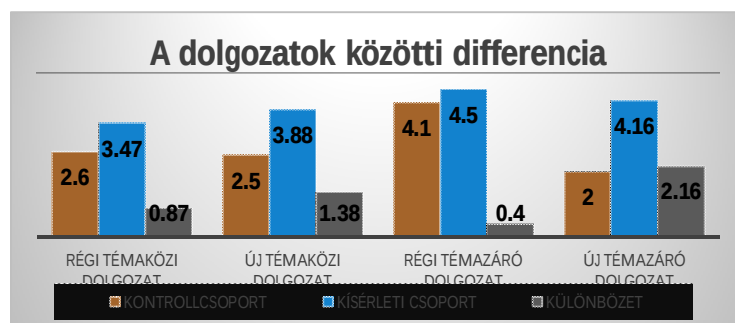
6. ábra

A kísérleti osztályban a korábbi és új eredmények függvényében elmondhatjuk, hogy nem történt rontás. Az osztályban heten javítottak a korábbi osztályzatán, kétosztályzatnyi teljesítménynövekedés azonban senkinél sem figyelhető meg. Kilencen megtartották előző osztályzatukat. (7. ábra)



7. ábra

Vessünk egy pillantást az átlagokat összehasonlító diagramra, elmondható, hogy a B és C osztály korábbi eredményei tekintetében a kontrollcsoport régi témaközi dolgozatának átlagához képest most 0,1-del rosszabb teljesítményt adtak le, míg a kísérleti csoport tagjai 3,47 átlagukat 3,88-ra hozták fel. A korábbi témazárók tekintetében láthatjuk, hogy nem olyan nagy a differencia a két csoport között (0,4), viszont a vizuális segédanyag használatának, és az egyre nehezedő feladatok megértésének hiányában az új témazáró dolgozat esetében a különbség már 2,16 lett. (8. ábra)



8. ábra

Az eredményeket látva joggal tehetjük fel a kérdést, mégis hogy bizonyítható ebben a videók határozó szerepe. A statisztika módszerével azt vizsgáltuk, hogy a megtekintett QR kódok száma és az érdemjegy között milyen összefüggés van, mindehhez két minőségi ismerv között fennálló korrelációt számoltuk ki. Ha ez a szám negatív lenne, az azt jelentené, hogy a QR kód rontotta a dolgozatban a teljesítményt. Meg kell jegyeznünk, hogy ez egy valós veszély lehet, ugyanis a gyerekek elkényelmesedhetnek a videók használatától, és amikor a dolgozatban önállóan kell kitalálniuk a megoldást nem lesz ötletük rá. Azonban a kapott értékünk nem ezt támasztja alá, mert a projekt javította a teljesítményt. Sőt a statisztikából kiderült, hogy az előző dolgozatokhoz képest is pozitív fejlődés figyelhető meg, míg a másik osztályban az eredmények romlása. Tehát pozitív volt a korreláció, erősségét tekintve 0,4.

Az általunk demonstrált módszertani projekt az oktatásban egy új perspektívát nyithat meg. A gyerekek radikális változásához igazodó modern IKT technológia által a vizuális nevelés soha nem érzékelt hangsúlyosságával a pedagógusok komoly eredményeket érhetnek el a diákok fejlődésében. A szeretet egy tárgy kialakulása iránt nagyon fontos, hiszen az emberek leginkább azzal szeretnek időt tölteni, amiben kedvüket lelik, a mai kor fiataljai az infokommunikációs eszközök használatát természetességgel élik meg, ha ezt a matematikai tárgy oktatásához kapcsoljuk, akkor nagyobb valószínűséggel kezdenek el foglalkozni a kötelező teendőikkel. A videó alapú oktatás kapcsán a diák a szaktanárral naponta többször is „találkozhat”, irányítottan tanulhat, választ kaphat a kérdéseire. Zárásként a diákok értékelő gondolataiból idézünk:

„Videó nélkül a bizonyítási példák szörnyűek lennének, mert sose tudok elindulni!” (PL); „Szöveg alapján az ábrázolásom nulla, de úgy ahogy a tanárnő magyarázta, úgy sokkal érthetőbb volt minden!” (TD); „Órán mindenki a saját ízlése szerint jegyzetel, hol jól, hol rosszul. Visszanézve a videókat mélyebben elsajátítottam a jó jelölésrendszert.” (PL)

Felhasznált irodalom:

1. Ambrus András (2003.): A konkrét és vizuális reprezentációk használatának szükségessége az iskolai matematikaoktatásban.
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2003/osz/9.pdf>
2. Csordásné Marton Melinda, Dr. h.c. Dr. Szepes András (2009.): A konstruktív pedagógia alkalmazása a mérnökképzésben, A tananyagfejlesztés módszertani kérdései. *Geodézia és Kartográfia* <http://www.fomi.hu/honlap/magyar/szaklap/2009/12/3.pdf>
3. Halász Gábor: A pedagógiai rendszerek általános hatás- és beválás vizsgálati rendszere http://halaszg.ofi.hu/download/NTK_tanulmany_rendszer.pdf
4. Horányi Özséb (2003): A sokarcú kép. Typotex Kiadó, Budapest. *John R. Searle: A képi reprezentáció* 205- 225. o.
5. Marc Prensky (2001.): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. On the Horizont (NCB University Press, Vol. 9 No. 5.) fordítás: Kovács Emese (BME)
http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf
6. Richard R. Skemp (2005.): A matematikatanulás pszichológiája. Edge 2000 Kiadó, Budapest
7. Szűts Zoltán (2013.): A világháló metaforái, Bevezetés az új média művészetébe. Osiris Kiadó, Budapest

Kivonat: Az utóbbi évben több olyan súlyos biztonsági sérülékenység is napvilágra került, amely szoros kapcsolatban áll a nyílt forráskódú szoftverfejlesztési metodikával. Előadásomban azokat a egyedi jellemzőket igyekszem meghatározni, amelyek a sajátos nyílt forrású fejlesztési modell folyamányaként a informatikai biztonság elvárt szintjére hatással lehetnek, akár pozitív akár negatív előjellel. A modell használhatóságát egy példán keresztül demonstrálom: a beazonosított jellemzőket az informatikai biztonság témaköreivel összevetve feltárom a lehetséges biztonsági hatások egy részét.

Bevezetés

Az elmúlt év két nagy sajtóvisszhangot kapott, számtalan rendszert érintő biztonsági sérülékenysége a Hartbleed és a Shellshock bug rávilágított, hogy a nyílt forrású rendszerek biztonságának kérdése ma már kikerülhetetlen. A nyílt forrású kódok minősége közvetve életünk számtalan területére gyakorol hatást, az ipari környezettől a magánéletig, olyan helyeken bukkanva fel amelyek jelentősége még a szakemberek számára sem mindig magától értetődő.

Tekintettel arra, hogy a nyílt forrás önmagában nagyon tág fogalom, ennek a kutatásnak a keretében kizárólag a FSF² és az OSI³ Nyílt Forráskód definíciója alá eső szoftverek jellemzőivel foglalkozom. Fontos kiemelni, hogy a komplett nyílt forrású megoldások mellett a más szoftverekben felhasználásra kerülő komponensek is vizsgálatunk tárgykörébe esnek. Egy zárt forrású rendszerben felhasznált nyílt forrású szoftverkönyvtár biztonsági sérülékenysége a teljes rendszer biztonságát veszélyeztetheti.

A nyílt forrású rendszerek egy részének hivatalos változata az üzleti világ fejlesztési módszertanában megszokott szigorú vállalati kontroll mellett érhető csak el, míg más szoftverek és komponensek fejlesztőközössége meglehetősen lazán szervezett. Bizonyos megoldások vezető hozzájárulóinak száma néhány fő, míg más projektek több száz hozzájáruló főt számlálnak. Joggal feltételezhetjük, hogy a fejlesztőközösség, a jogi hasznosíthatóság és a terjesztési metódus sajátosságai közvetve vagy közvetlenül hatással lehetnek a felhasznált szoftvereink biztonságára.

Az informatikai biztonság elérhető szintjét számtalan tényező befolyásolja, ezek jelentős része független attól, hogy nyílt vagy zárt forrású módon történik-e a fejlesztés. Ilyen általános tényező például a készítőik szaktudása, biztonságos programkészítési elvek betartása, dinamikus és statikus forráselemzés módszeres használata, felhasznált programnyelv, tervezés alaposága. A nyílt forrás hatásainak beazonosításához tehát elengedhetetlen a nyílt forrású fejlesztés jellegzetességeinek minél pontosabb meghatározása.

Az azonosítási eljárás három lépésben történhet:

1. Nyílt forrású rendszerek sajátos tulajdonságainak meghatározása és olyan rendszertanba foglalása, amely segíti a biztonságot meghatározó tényezőkkel való összevetést.
2. Informatikai biztonságot jellemzően befolyásoló tényezők rendszerezése. Ez a lépés viszonylag egyszerű, tekintettel arra, hogy ezeket a tulajdonságokat hazai és nemzetközi szabványok részletesen rögzítik.
3. Az első lépésben feltárt sajátosságok és a biztonságot befolyásoló tényezők közötti kapcsolatrendszer lehető legteljesebb feltárása.

1 Free Libre and Open Source

2 Free Software Foundation

3 Open Source Initiative

A jelen kutatás e folyamat első lépésére koncentrál. Emellett, átfogóan de nem teljes körűen bemutatom az általam beazonosított kapcsolatok halmazát. A kapcsolódási pontok alapján végül megfogalmazhatók a nyílt forrású rendszerek biztonsági kérdéseivel foglalkozó kutatás vizsgálati célkitűzései.

Kutatási módszer és irodalmi áttekintés

A bemutatott kutatás módszere az összehasonlító elemzés. A nyílt és zárt forrású fejlesztői környezet, szűkebb értelemben a FLOSS fejlesztői közösségek jellegzetes eltéréseire koncentráva igyekszik feltárni a közösségi fejlesztés biztonságra gyakorolt hatásait. A nyílt forrás jellemzőinek meghatározását a vonatkozó szakirodalom eredményeinek szintézisével végeztem, majd a összegyűjtött információt analitikus módszerrel rendszereztem.

A nyílt forrás hatásait vizsgáló kutatások a fogalom kialakulásával egyidősek, de a szoftvertípus jelentőségének növekedésével a kutatások is felélénkültek. Különösen fontos szerepet tulajdoníthatunk a „közösségi kódolás” és szoftvertárházak egyre növekvő népszerűségének, amelyek lehetővé tették, hogy a kutatók kvantitatív vizsgálatra alkalmas nagy mennyiségű rendszerezett információhoz jussanak. Hasonló jelentőséggel bír kifejezetten FLOSS rendszerek elemzését célzó vállalati és kormányzati szoftvervizsgálati platformok megszületése[1].

Kifejezetten a nyílt forrás biztonsági hatásainak általános rendszerezésével foglalkozó tanulmányt nem találtam, ugyanakkor számos szakember és kutató foglalkozott a nyílt forrás előnyeinek és hátrányainak összegyűjtésével illetve a zárt és nyílt forrású fejlesztés különbségeinek és kapcsolatának kérdéskörével.

Az egyik tényező, amely közvetve esetleg hatással lehet a biztonságra és egyértelműen megkülönböztető jellegű, a licenc. Az OSI kompatibilis licenceket általában két fő csoportba szokás sorolni, úgy mint megengedő (permissive vagy BSD jellegű) és korlátozott (restrictive vagy GPL jellegű) licencek [2]. Egyes szerzők finomabb felbontást javasolnak, a korlátozott licenceket erősen korlátozott és részlegesen korlátozott (LGPL jellegű) kategóriákra bontva [3], illetve megkülönböztetik az akadémiai (BSD, MIT) és az üzleti (MPL, Qt) jellegű licenceket [4].

Ruffin a FLOS komponenseket mint gyakori de-facto szabványt említi, a beágyazott rendszerek kapcsán nagy jelentőséget tulajdonít a folyamatos és széles körű meghajtó ellátottságnak és a frissítéseknek. Elsődleges kockázatként a licencek kezelését emeli ki. [5]

Lakhani & Wolf részletesen foglalkozik az nyílt és zárt forrású fejlesztők külső-belső motivációjával [3]. Eredményeit Sojer megerősíti nyílt forrású komponensek felhasználásával foglalkozó 2010-es tanulmányában, ahol ezen túlmenően részletesen foglalkozik a kódrészlet és kódkomponens felhasználás jellegzetességeivel [3]. Höst & Oručević fókuszcsoporthoz vizsgálattal, illetve 19 tanulmány szisztematikus elemzésével és eredményeinek összefoglalásával tárja fel a nyílt forrás üzleti felhasználhatóságának alapvető kapcsolatrendszerét [7, 8]. Olson et al. a crowdsourcing jelenség kapcsán vizsgálja az OSS fejlesztők jellemző gondolkodásmódját [9].

Schryen 17 nyílt és zárt forrású rendszer sérülékenységeinek összehasonlítása alapján megkérdőjelezi azon gyakran felmerülő állítás igazolhatóságát, mely szerint a nyílt forrású rendszerek alapvetően biztonságosabbak és hibáik javítása gyorsabb. Igaz, eredményei alapján a sérülékenységek átlagos javítási ideje az esetek felében valóban alacsonyabb volt [10]. Ransbotham közel ezer cég IDS⁴ naplójának elemzése alapján arra jutott, hogy a nyílt forrású rendszerek elleni támadás gyakoribb, idővel nagyobb sikerrel jár és nyílt forrás használata ténylegesen növeli a támadás kockázatát [11], azaz a nyílt forrású megoldások pusztán használata is eltérést, biztonsági kockázatot jelenthet.

A nyílt forrású fejlesztés jellemző módszertanával és problémáival foglalkozik Levesque, rámutatva, hogy a nyílt fejlesztések egy része túlzottan képességcentrikus és programozó saját

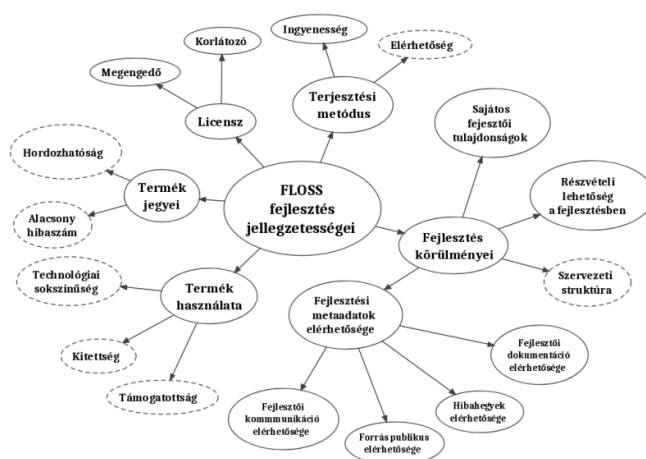
céljait tartja szem előtt [12]. Kanwal et al. a forrás nyitottságát, a decentralizált fejlesztői struktúrát és az önszerveződő jelleget emeli ki [13]. Fitzgerald átfogó elemzésében a felemelkedőben lévő jellegzetes OS piaci stratégiákkal és a FLOSS fejlesztési életciklussal foglalkozik [4].

Forrest et al. nagy méretű projekteken végzett vizsgálatai azt mutatták, hogy az üzleti világ által fizetett fejlesztők mára domináns szerepet játszanak az kód létrehozásában, egyúttal feltárta azt is, hogy a hibabejelentők és a fejlesztők két viszonylag jól elkülöníthető csoportra bomlanak. [14]

Nyílt forráskód sajátos tulajdonságai

Az általam felállított modell a nyílt forrású fejlesztések sajátos jellemzőit az alábbi öt fő csoportba sorolja:

1. Licenz.
2. A fejlesztés körülményei.
3. Terjesztés körülményei.
4. Termék tulajdonságainak eltérései.
5. Termék használatának eltérései.



1 Ábra: FLOSS fejlesztések sajátos tulajdonságai

A összegyűjtött jellemzőket az 1. ábrán foglaltam össze, választásukat az alábbiakban röviden indokolni fogom.

Licenc

Az első, a definícióból triviálisan adódó eltérés jogi jellegű. A nyílt forrású szoftver csak az lehet amely nyílt forrású licenccel rendelkezik. Az informatikai biztonság vonatkozásában a megengedő és korlátozott licencek megkülönböztetése elegendőnek tűnik, további felbontás a biztonsági kapcsolatok meghatározása terén várhatóan nem jelentene előrelépés.

A fejlesztés körülményei

A fejlesztők szervezettségét, viselkedését és motivációit elemző tanulmányok eredményei alapján megállapítható, hogy a fejlesztői szervezeti struktúra és fejlesztői motiváció szignifikáns eltérést mutat. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy üzleti világ egyre inkább adaptálja a nyílt forrású fejlesztésekben alkalmazott módszertant, amint azt a kifejezetten ilyen irányú kutatások ezt igazolják [15]. Ennek megfelelően az eltérés a jövőben csökkenhet, de jelenleg még egyértelműen megkülönböztető jellegű, ami biztonsági vonatkozásokkal bírhat.

A nyíltan elérhető forráskód valamint a közösségi programozást támogató forráskód-hoztíng szolgáltatásoknak köszönhetően rendelkezésre álló nagy mennyiségű metaadat megléte magától

értetődő különbség, hiszen ezek az információk zárt modell esetén legfeljebb NDA⁵ keretében ismerhetők meg, ha egyáltalán lehetőség nyílik rá. Hasonlóképpen fontos jellemző, hogy a zárt forrású fejlesztésekkel ellentétben a nyílt fejlesztések általában nyitottak, azaz megfelelő szándék esetén a fejlesztésben való részvétel minden esetben biztosított.

Mindezek alapján a fejlesztési körülmények kapcsán az alábbi jellegzetességeket azonosítottam:

1. részvételi lehetőség a fejlesztésben;
2. fejlesztési metaadatok elérhetősége;
3. sajátos fejlesztői tulajdonságok és hozzáállás;
4. fejlesztői szervezeti struktúra eltérései.

A forráskód mellett a legfontosabb fejlesztői metaadatok a fejlesztői (azaz nem a felhasználói) dokumentáció elérhetősége, nyíltan olvasható hibajegyek és a fejlesztői kommunikáció (levelezés, fórum, forráskezelő rendszer megjegyzései) automatizáltan kereshető és elemezhető információi.

A zárt modelltől eltérő sajátos fejlesztői tulajdonságok az elérni kívánt cél és a motiváció tekintetében mutatkoznak meg. A vezető fejlesztők képzettségében mutatkozó szignifikáns eltérést empirikus vizsgálatok nem támasztották alá.

Terjesztési módszer

A nyílt forrású projektek két legfontosabb terjesztési jellemzője az ingyenesség és a kiváló elérhetőség. Szinte minden nyílt forrású megoldás könnyen és gyorsan elérhető az Interneten keresztül, és bármilyen regisztráció vagy személyes információ megadása nélkül letölthető.

Bár az információbiztonság szempontjából ezek a tulajdonságok lényegtelennek tűnhetnek, a könnyű elérhetőség számos következménnyel jár. Valószínűsíthető, hogy a nyílt forráskód sikerének ez a könnyű elérhetőség az egyik alapvető oka. Az emberek általában, s így a fejlesztők specifikusan, szívesebben választják az egyszerűen, könnyen elérhető megoldásokat, ami szabályozás nélkül esetleg háttérbe szoríthat más megfontolásokat.

Sojer kutatásai alapján az üzleti világ fejlesztőinek több mint fele gondolja úgy, hogy az interneten elérhető kód felhasználása fontos a fejlesztés során. Különösen érdekes ez annak a fényében, hogy a későbbi időszakokban dolgozó válaszadók egyre nagyobbra értékelték a kódfelhasználás jelentőségét [3] így napjainkra a jelenség igen erős is lehet.

A termék belső értékei és hibái

A nyílt és zárt forrású termékek – ahol termék alatt a felhasználásra kerülő megoldást értem, legyen az programkönyvtár vagy irodai csomag – jellemzőinek különbözősége vagy épp azok hiánya mind között a legvitatottabb terület. E tekintetben a programozó szakma és a kutatók véleménye sem egységes.

A magyarázat valószínűleg ott keresendő, hogy a szoftverek általános minőségére, többek között a vizsgálataim végső tárgyát képező biztonsági szintjére számos tényező van hatással, ugyanakkor a nyílt forrású szoftverek előállításának körülménye nagy fokú eltérést mutat. Következésképpen pozitív és negatív példát egyaránt fel lehet mutatni. [10, 11, 16].

E tekintetben azt a véleményt osztom, mely szerint a minőséget döntően olyan általános (nem nyíltság-specifikus) tényezők határozzák meg, mint a készítőik felkészültsége, a tervezés minősége, az alkalmazott technológiák és szoftver-ellenőrzési módszertan kidolgozottsága. A termék belső tulajdonságainak feltételezett sajátosságai a jobb hordozhatóság és a hibamentesség.

A termék használata

A termék használata kapcsán beazonosított jellemzők közül az egyik kifejezetten biztonsági jellegű, hiszen mint láthattuk, a hálózattal kapcsolatba kerülő nyílt forrású termékek üzemeltetése nagyobb kockázattal járhat.

A termék használatával kapcsolatos másik gyakori észrevétel a nyílt forrású szoftverek esetében tapasztalható rendkívül jó támogatói tevékenység. A népszerű nyílt forrású projektek felhasználói tábora által nyújtott szakmai támogatás valóban kimagasló, amit a szerző egyéni tapasztalatai is megerősítenek. A kevésbé népszerű rendszerek támogatottsága ugyanakkor kifejezetten gyenge is lehet aminek egyik lehetséges oka, hogy a piaci verseny kényszerítő ereje nélkül aktív támogatói tevékenységet kevés ember nem képes hatékonyan végezni.

A non-profit jelleg hozadéka a széleskörű platformtámogatás. A nyílt forrású rendszerek jellemzően olyan protokollokat, szabványokat és technológiákat is felhasználnak, amelyek támogatása az adott területen és időben pénzügyileg nem érné meg. Nem véletlen, hogy sok gyerekcipőben járó technológia elsőként a nyílt forrású rendszerekben jelenik meg.

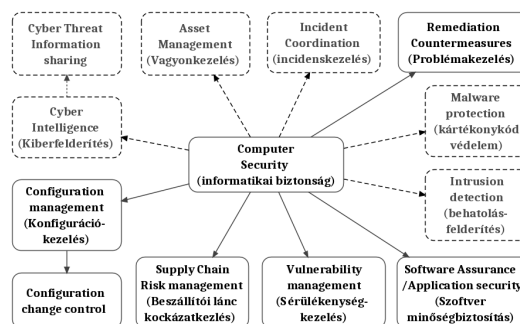
Az informatikai biztonság érintett témakörei

Az informatikai biztonság összetett és széles körben kutatott terület. Számos részterülete közül a teljesség igény nélkül azokat emelem ki, amelyekkel a korábbiakban meghatározott nyílt forrású sajátos jellemzők valamilyen kapcsolatban állhatnak. A MITRE⁶ meghatározása alapján ezek az alábbiak:

1. Sérülékenység kezelés (Vulnerability Management)
2. Szoftver minősbiztosítás (Software Assurance)
3. Beszállítói lánc kockázatkezelés (Supply Chain Risk Management)
4. Konfigurációkezelés (Configuration Management).
5. Problémakezelés (Remediation / Countermeasures)

Természetesen az informatikai biztonság további területeivel is kapcsolatban állhatnak a nyílt forrású technológiák és szabványok, például az kiberfelderítés, incidenskezelés, behatolás felderítés területein alkalmazott nyílt forrású szoftverek és eljárások kapcsán, ez azonban inkább az informatika területén egyre hangsúlyosabban megjelenő nyílt forráskód felhasználás eredménye és nem valamely sajátossággal kapcsolatos következmény.

A fentiekben meghatározott sajátosságokat ezekkel a területekkel szisztematikusan összevetve, felmérhető a nyílt forráskód hatása a rendszerünk informatikai biztonságára. Természetesen az összevetés eredménye erősen függ a kontextustól, más kapcsolódási pontokat várhatunk a nyílt forráskódú projektekben való nyílt forrás felhasználás területén mint a létfontosságú információs rendszerek biztonsága terén.



2. Ábra: CompSec témakörök MITRE meghatározása alapján

6 Amerikai non-profit kutatóintézet, egyik kutatási területe az informatikai biztonság.

Vulnerability Management	Software Assurance	Supply Chain Risk Management	Configuration Management	FLOSS Sajátosság	
1,3				Megengedő (BSD)	Licenz
2,3				Korlátozott (GPL)	
	4			Részvételi lehetőség	Fejlesztés
5,6,7		7		Metaadatok	
8	8	8	10	Fejlesztők	
		9	10	Szervezet*	
				Ingyenesség	Terjesztés
11	11	11		Elérhetőség	
				Hordozhatóság*	Termék
12	12	12		Kevesebb hiba*	
13	13	13,14	14	Tech. támogatás*	
15		15		Kitettség*	Használat
	11		16	Támogatás*	
				*verifikációt igényel	

1. Táblázat: CompSec területek és OSS sajátosságok összevetése

Az elképzelést illusztrálja az 1. táblázat, amelyben példaszerűen összefoglaltam néhány olyan tényezőt, amelyek a nyílt forrású komponenseket használó rendszerek informatikai biztonságát befolyásolhatják. A tényleges analízist a biztonság témaköreit alkategóriákra bontva érdemes elvégezni, ám ez jócskán meghaladná az írás kereteit, így itt egy egyszerűsített változatot mutatok be. A megjelölt sajátosságok nem triviálisak, néhányat a korábbiakban említett források eredményei támasztanak alá, mások igazolása még várat magára.

A számozással jelölt, koránt sem teljes körű hatások az alábbiak:

1. Beszállítói OSS felhasználás lehetetlenné teszi az elkerülést, mint kockázatkezelési módszert.
2. Forráskód kiadási kötelelem lehetetlenné teszi a (vitatott hatékonyságú) „security by obscurity” elv érvényesítését.
3. Kockázat transzfer esetén a tulajdonos beazonosítása nehézségekbe ütközhet.
4. Ráhatás lehetősége a közösségre (standardok, security team biztosítása).
5. A rendelkezésre álló forrásban egyszerűbb a hibák azonosítása.
6. Gyors „in house” javítások lehetősége, növelheti a biztonságot.
7. Felhasznált komponensek típusa és száma valamint a biztonsági szint között korreláció áll fent.
8. A metaadatok alapján viselkedési modellekkel és a készítőik tevékenységének profilozásával következtetések vonhatók le az informatikai biztonságra vonatkozóan.
9. Kapcsolattartók meghatározása és megfelelő kapcsolattartási technika esetén a beszerzési lánc kívánt biztonsági szintje elérhető.
10. Automatikus változásérvényesítés technikailag biztonságosan megoldható.
11. Nagymértékű OSS komponensfelhasználás hanyagsághoz vezethet.
12. Kevesebb hiba kevesebb sérülékenységet jelent, a kockázat csökken.
13. Több technológia támogatása növeli az összetettséget, így a hibák száma nő.
14. Több technológia támogatása elősegíti a kompatibilitást, nincs szükség áthidaló megoldásokra és konverzióra, az ezzel járó biztonsági kockázat csökken.

15. A nagyobb számú támadás növeli a biztonsági kockázatot.
16. A könnyen elérhető ellenőrizetlen beállítások szabályozatlan felhasználása biztonsági kockázatot jelenthet.

A fenti állítások némelyikét kutatások igazolják vagy cáfolják, másokat ezidáig még egyetlen kutató sem vizsgált. A modell segítségével beazonosíthatjuk a kérdéses pontokat amelyek alapján a szükséges vizsgálatok elvégezhetők.

Mint látható, a problémakezelés témaköre a táblázatból kimaradt. Ennek oka, hogy a probléma csökkentését célzó szabályozó elemeket éppen az itt beazonosított hatások alapján kell létrehozni. A problémakezelés témaköre tehát minden olyan sajátossággal kapcsolatos, amellyel legalább egy másik terület kapcsolatban áll.

A modell korlátai

Bár a jellegzetességek meghatározása során igyekeztem alapos rendszerezéssel a vonatkozó irodalom és intuíció alapján a lehető legtöbb jellemzőt beazonosítani, a felsoroltakon felül számos további sajátosság létezhet. A nyílt forrás sajátosságainak itt bemutatott modellje tehát nem zárt, későbbi kutatások feltárhatnak olyan hatásokat, amelyek a modellhez nem illeszthetők. Tekintettel arra, hogy a modell mint segédeszköz célja elsősorban a kapcsolódási pontok minél teljesebb feltárása, ez nem feltétlenül jelen problémát, más jellegű felhasználás esetén azonban erre tekintettel kell lenni.

Összefoglalás

A fentiekben meghatároztam és rendszerbe foglaltam az OSI definíciója szerinti Nyílt Forráskódú rendszerek sajátos tulajdonságait. Ezeket a sajátosságokat a szabványokban is útmutatókban megtalálható informatikai védelem témaköreivel összevetve pontosabban meghatározhatók a kapcsolódási pontok, és behatárolhatóak a szükséges kutatási területek.

A bemutatott rendszerezés az eredeti célján túl, nyílt forrással foglalkozó tudományos kutatások alapjaként is felhasználható, valamint támpontot nyújthat a FLOSS komponenseket alkalmazni kívánó szervezetek biztonsági szakembereinek egy átfogó kockázatelemzés elvégzéséhez. A szempontrendszer a nyílt forrású megoldások fejlesztői és felhasználói számára is értékes összefoglalóként szolgálhat, rávilágítva a FLOSS közösségek fejlesztési módszertanának a biztonságot erősítő és gyengítő egyedi jellegzetességeire.

Irodalomjegyzék

1. [1] Mészáros Gergely: Nyílt forráskódú rendszerek biztonsági kérdései. In: *Bolyai szemle*. 2013, Vol. XXII., no. 1, pp. 63–76. ISSN 1416-1443.
2. [2] G. Hofmann, D. Riehle, C. Kolassa, W. Mauerer: A dual model of open source license growth. In: *Open Source Software: Quality Verification*, Springer, 2013. pp. 245–256. ISBN 978-3-642-38928-3.
3. [3] M. Sojer: *Reusing open source code value creation and value appropriation perspectives on knowledge reuse* [online]. 1. Wiesbaden: Gabler Verlag / Springer Fachmedien Wiesbaden, 2011. ISBN 978-3-8349-2668-5.
4. [4] B. Fitzgerald: The Transformation of Open Source Software. In: *Mis Quarterly*. 2006, Vol. 30, no. 3, pp. 587–598. ISSN 2162-9730.
5. [5] C. Ruffin, C. Ebert: Using open source software in product development: A primer. In: *Software, IEEE*. 2004, Vol. 21, no. 1, pp. 82–86. ISSN 0740-7459.
6. [6] K. Lakhani, R. Wolf: Why hackers do what they do: Understanding motivation and effort in free/open source software projects. In: *MIT Sloan Working Paper No. 4425-03*. 2003.
7. [7] M. Höst, A. Oručević-Alagić: A systematic review of research on open source software in commercial software product development. In: *Information and Software Technology*. 2011, Vol. 53, no. 6, pp. 616–624. ISSN 0950-5849.

8. [8] M. Höst, A. Oručević-Alagić, P. Runeson: Usage of open source in commercial software product development—findings from a focus group meeting. In: *Product-Focused Software Process Improvement*. Springer, 2011. 6759. pp. 143–155. ISBN 978-3-642-21843-9.
9. [9] D.L. Olson, K. Rosacker: Crowdsourcing and open source software participation. In: *Service Business*. december 2013, Vol. 7, no. 4, pp. 499–511. ISSN 1862-8516, 1862-8508. DOI 10.1007/s11628-012-0176-4.
10. [10] G. Schryen: Security of open source and closed source software: An empirical comparison of published vulnerabilities. In: [online]. 2009, [Accessed 22 október 2014]. Available from: <<http://epub.uni-regensburg.de/21296>>
11. [11] S. Ransbotham: An Empirical Analysis of Exploitation Attempts Based on Vulnerabilities in Open Source Software. In: *WEIS* [online], 2010. [Accessed 22 október 2014]. Available from: <http://weis2010.econinfosec.org/papers/session6/weis2010_ransbotham.pdf>
12. [12] Levesque: Fundamental issues with open source software development. In: *First Monday*. Special Issue #2. ISSN 1396-0466.
13. [13] P. Kanwal, A. Gupta, R.K. Singla: Open Source Software Development: Exploring Research Perspectives. In: SOBH, Tarek és ELLEITHY, Khaled (szerk.), *Emerging Trends in Computing, Informatics, Systems Sciences, and Engineering*. New York, NY: Springer New York, 2013. pp. 607–617. ISBN 978-1-4614-3557-0, 978-1-4614-3558-7.
14. [14] D. Forrest, C. Jensen, N. Mohan, J. Davidson: Exploring the role of outside organizations in free/open source software projects. In: *Open Source Systems: Long-Term Sustainability* [online]. Springer, 2012. pp. 201–215. [Accessed 31 május 2014]. Available from: <http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-33442-9_13>
15. [15] A. Orucevic-Alagic: Advancing Software Development Efficiency in an Open Source Software Context. *Licentiate Thesis*. 2013, Lund University.
16. [16] J. Walden, M. Doyle, G. Welch, M. Whelan: Security of open source web applications. In: *Proceedings of the 2009 3rd International Symposium on Empirical Software Engineering and Measurement* [online]. 2009. pp. 545–553. Available from: <<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1671292>>

Előszó

A szétválasztás vagy angol terminológiai megjelöléssel az unbundling a monopóliumok egyes tevékenységeinek egymástól való leválasztása az ellátási lánc mentén, célja a piaci verseny bevezetése, a versenyt ösztönző szabályozás kialakítása. Szorosan kötődik a liberalizációhoz, annak egyik kiemelt eszközeként tarthatjuk számon a hálózatos iparágaknál, így az energetika területén is.

Az energetika, mint stratégiai jelentőségű ágazat kiemelt figyelmet kap napjainak gazdaságában, legyen szó egy-egy államról vagy egy nagyobb közösségről, mint Európai Unió. Egy versenyképes, jól működő európai energiapiac nagymértékben hozzájárulhat az Európai Unió egészének és tagállamai gazdasági fejlődéséhez, valamint a versenyképességi mutatóik javításához. Mindezek érdekében az Európai Unió beemelte az energetikát a megosztott hatáskörök közé, és jelenleg az energiapolitikájának egyik központi célja az egységes európai energiapiac létrehozása. Egy olyan egységes piacé, ahol az árak csökkennek úgy, hogy mindeközben a háztartások és a piaci szereplők számára folyamatosan biztosított a megfelelő minőségű energiához való zavartalan hozzáférés.

Az egységes európai energiapiac megvalósításának egyik alapeleme a tagállami piacokat jellemzően uraló monopóliumok felszámolása, valamint a tagállami villamosenergia-piacok és földgázpiacok megnyitása volt. A jogi eszközökkel koordinált liberalizáció fő eleme az unbundling volt, azaz az energiapiacokat uraló monopóliumok, vertikálisan integrált vállalatok szétdarabolása és az értékesítési lánc egyes szereplőinek egymástól történő leválasztása. A szabályozás hátterében közgazdasági elméleti modellek állnak.

Közgazdaságtani szempontok képezik a liberalizáció és az unbundling szabályozás alapjait. A klasszikus definíció ellenére – miszerint természetes monopóliumról akkor beszélhetünk, amikor egyetlen vállalat hatékonyabban termeli meg a teljes kereslet által támasztott mennyiséget, mint több vállalat együttesen¹ – a monopóliumok piaci kudarcaként kerültek azonosításra. A felszámolásuk révén és a piaci struktúra lazításával elérhető a piaci koncentráció csökkentése, ezáltal előmozdítható a hatékonysági mutatók javulása, növelhető a társadalmi jólét, azaz hosszú távon csökkenhetnek a felhasználói árak.

Az Európai Unió ez idáig három energiapiaci liberalizációs jogszabálycsomagot alkotott. A jogszabálycsomagokban többek között előírásra került a tagállami villamosenergia- és földgázpiacok megnyitásának kötelezettsége, valamint a szétválasztás követelménye.

A dolgozatomban a villamos energia és a földgáz belső piacának fejlődését, így az egyes modellek főbb jellemzőit, valamint ezt megelőzően magának az unbundling szabályozásnak a közgazdaságtani-elméleti alapjait mutatom be. Meghatározásra kerülnek az energiapiacok főbb jellemzői, így a villamosenergia- és a földgázszektorok hálózatos iparági jellege.

A szétválasztás elméleti alapjai

A következőkben a szétválasztással kapcsolatos jogi szabályozás elméleti alapjainak bemutatására kerül sor. Ezek az alapok, amelyek nagymértékben meghatározzák az iparággal kapcsolatos jogi szabályozást, részben az energiaszektor hálózatos iparági jellegében, másrészt az ágazatot hagyományosan jellemző monopóliumokban és a monopóliumokkal kapcsolatos közgazdaságtani elméletekben lelhetők fel.

¹ SAMUELSON - NORDHAUS (2003) 732.

1. A hálózatos iparágak „Hálózatos iparágokról beszélünk, amennyiben a termékek, illetve szolgáltatások biztosítása, azaz előállítása, terjesztése és nyújtása infrastruktúra, illetve hálózati elemek (vezetékek, csőrendszerek, elosztók stb.) segítségével történik.”² A hálózatos iparágak közé soroljuk az energetikát, továbbá például a távközlést, a postai szolgáltatásokat és a vasutat is. A felsorolt iparágak közös jellemzője, hogy a termék vagy szolgáltatás biztosítása meghatározott infrastruktúrához, hálózati elemhez kötődik. A hálózati elem – így a szektortól függően például a villamosenergia-vezeték – hiányában az adott termék vagy szolgáltatás előállítása vagy nyújtása nem lenne gazdaságilag hatékony módon megoldható.

A hálózatos iparágak fő jellemzője tehát a termék vagy szolgáltatás biztosításához szükséges hálózati infrastruktúra. Ez a hálózati infrastruktúra nélkülözhetetlen eszköznek minősül.³ Ennek következménye a szabályozásban, hogy az adott eszköz tekintetében annak tulajdonosát vagy üzemeltetőjét – társadalmi szempontból is kívánatos – rendelkezésre állási kötelezettség terheli,⁴ és megjelenik a harmadik fél által hozzáférési díj (access price) fejében történő szabad hozzáférés követelménye. Ez a kapcsolat az ellátási lánc különböző szintjein elhelyezkedő – egymással vertikális kapcsolatban lévő – elemek/szolgáltatások tekintetében jelentkezik.

A piacra való belépés kezdeti ráfordítási költsége a hálózatos infrastruktúra (eszközigenység) miatt magas (magas belépési korlát), és ezek költségek a piacról való kilépés esetén sem nyerhetőek vissza (elsüllyedt költségek, sunk cost). Ezzel ellentétben azonban a változó költségek viszonylag alacsonyak az egységnyi kibocsátást jellemző csökkenő határköltség mellett. Az így előálló növekvő mérethozadék okán a hálózatos iparágakat nagy méretgazdaságosság (economic of scale) jellemzi; minél többet termel az adott vállalat, az egy egységre jutó átlagköltség annál kedvezőbb (méretgazdaságosság, economic of scale).⁵

A hálózatos iparágak további sajátossága a választékgazdaságosság, azaz hogy egy vállalat többféle terméket vagy szolgáltatást hatékonyabban képes előállítani, mint több vállalat.⁶ Mindezek mellett a keresztfinanszírozás és az externális hatások további jellemzők, amelyek okai részben a magas állandó költségekre vezethetőek vissza⁷.

Ezeknél az iparágaknál a hálózatra és az alapszolgáltatásra egyre több szolgáltatás és tevékenység kapcsolódik idővel. Ez a forma – a hálózat és alapszolgáltatás, valamint a hálózatra épülő további szolgáltatások és tevékenységek egy kézben történő koncentrálódása – költségmegtakarítást eredményezhet, és az így létrejövő vállalat pedig részben vagy egészben a teljes vertikumot átfogja. Mindez tovább erősíti a koncentráltabb piaci szerkezet kialakulásának lehetőségét, és a természete monopólium⁸ (natural monopoly) megjelenését, azaz azt, amikor egyetlen vállalat hatékonyabban képes megtermelni a kereslet által támasztott teljes mennyiséget, mint több vállalat együttesen.

A fentiek alapján a hálózatos iparágak teljes vertikumát természetes monopóliumnak tekintették. Azonban ez fokozatosan felülvizsgálatra került az egyre erősödő gazdasági verseny okán és a hálózatos iparágak természetes monopólium jellege megkérdőjelezésre került. Ma a szakirodalom az hálózatos iparágak egyes tevékenységein belül már megkülönbözteti a versenyző és nem versenyző elemeket.

² FIÁTH – MEGYES (2010) 4.

³ A szókapcsolat hétköznapi jelentésén túl szabályozás-gazdaságtani szempontból egy adott infrastruktúra nélkülözhetetlen (essential facility), ha annak tulajdonosa vagy üzemeltetője kizárólagos ellenőrzési jogot gyakorol az infrastruktúra felett, az ahhoz való hozzáférés nélkül a piacra belépő harmadik fél nem képes szolgáltatást nyújtani, azonban az alternatív infrastruktúra kiépítése a magas költségek miatt nem lehetséges (közgazdaságtani szempontból nem hatékony és gazdaságos).

⁴ KISS (2008) 65.

⁵ Méretgazdaságosságról tehát akkor beszélünk, ha a határköltség kisebb, mint az átlagköltség.

⁶ Közös termelésből eredő költségmegtakarítás, economies of scope.

⁷ http://www.gvh.hu/gvh/alpha?do=2&pg=11&st=1&m5_doc=3548 2013.02.16.

⁸ SAMUELSON – NORDHAUS (2003) 732.

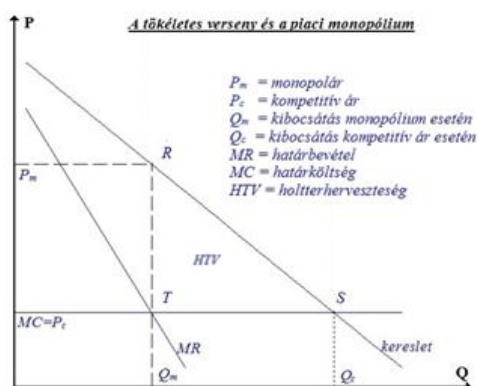
Monopóliumok⁹ versus tökéletes verseny¹⁰

De miért káros a monopol piacszerkezet? Mi jellemzi a monopol piac és a tökéletes verseny elméleti modelljét különös tekintettel a hatékonysági szempontokra?

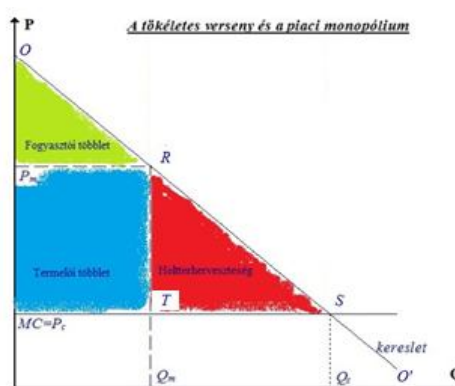
	Tökéletes verseny	Monopólium
Piaci szereplők száma	Sok	Egy
Piaci koncentráció ¹¹	0 vagy igen alacsony	1
Belépési korlát	Nincs	Van
Termék, termékdifferencia	Homogén	Nincs közeli helyettesítő termék

1. ábra: A tökéletes verseny és a monopólium néhány jellemzője (saját szerkesztés)

Ha a piacon egy vagy nagyon kisszámú vállalat van jelen, a fogyasztóknak nincs lehetőségük kereskedőjük megválasztására, amely sematikusan nézve monopolárakat jelent számukra. A monopolár jellemzője, hogy annak ellenére, hogy a természetes monopólium hatékonyságot sugall – hiszen termelési költségei alacsonyabbak, mint a többi potenciális vállalaté –, a profitmaximalizálásra törekszik így termelését visszafogja vagy a határköltségét jóval meghaladó ár felett áraz. Mindez társadalmi szinten jóléti veszteséghez, azaz holtteher-veszteséghez vezet, amely mind a fogyasztók, mind pedig a monopolista oldalán keletkező gazdasági hatékonyságvesztést is magában foglalja.



2. ábra: A tökéletes verseny és a piaci monopólium, árak (saját szerkesztés, forrás: Motta (2007). 44;47-48.)



3. ábra: A tökéletes verseny és a piaci monopólium, hatékonyság (saját szerkesztés, forrás: Motta (2007). 44;47-48.)

Ha egy a piac nem képes a jóléti hatások megteremtésére, nem jár hatékonysági előnyökkel, piaci kudarcról beszélünk. Ahol piaci kudarc van, ott az azonosított piaci kudarcok kezelése érdekében állami beavatkozás szükséges¹². Ilyen piaci kudarcok közé tartoznak a monopóliumok és a piacon domináns piaci erővel rendelkező vállalatok is.

A monopólium, vertikálisan integrált vállalkozás által uralt zárt piac – mint piaci kudarc – „feloldása” a verseny megteremtésével lehetséges a potenciálisan versengő szegmensek leválasztásával és új szereplők piacra történő bevonásával lehetséges. Mindez nem más, mint

⁹ A monopóliumok elméleti történeti áttekintéséről lásd bővebben: KISS (2008), valamint NÉMETH (2011)

¹⁰ A szabályozás gazdaságtanáról lásd: KISS (2008)

¹¹ A piaci koncentráció mérőszáma a Herfindahl-Hirschman-index (HHI). Értéke 0 és 1 között van, és a piacon lévő vállalatok piaci részesedésének négyzetösszegeként kell kiszámolni. Ha a HHI 0-hoz közeli, a piacon sok szereplő van, míg az 1-hez közeli HHI oligopol vagy monopol piacszerkezetre utal.

¹² A szabályozás egyrészt lehet gazdasági vagy társadalmi szabályozás. Előbbi az árakra, piaci be- és kilépési feltételekre, az utóbbi a környezet védelmére, az externáliákra koncentrálnak.

maga a liberalizáció. A következők során, helyezzük egy kicsit tágabb környezetbe a vizsgált kérdést, nézzük meg miről is beszélünk, ha a liberalizációs folyamatokat emlegetjük.

A liberalizáció

Whish¹³ megállapítása szerint a 20. század utolsó két évtizedének egyik legnagyobb változása a szabályozott, korábban állami monopóliumok számára fenntartott iparágak piacainak megnyitása volt. Az 1970-es évek végére nyilvánvalóvá vált, hogy Európa gazdasági versenyben lemaradt. A fejlődés kulcsát a neoliberais gazdaságpolitikában látták, amely végül az 1980-as évekre a közműszektort (így pl. a villamos energia szektort) is elérte, és lassan előtérbe került számos hálózatos piac megnyitásának a kérdése is. Az elfogadott európai uniós jogi aktusok célja e piacok versenypiaci feltételeinek kialakítása, a piaci szerkezet átstrukturálása volt.

Ha sematikus formában vizsgáljuk¹⁴, a liberalizáció alábbi lépcsői vázolhatóak. A kezdetben állami vertikálisan integrált vállalatok voltak jelen a piacon. A fogyasztók a monopolhelyzetben lévő vállalkozással szemben kiszolgáltatott helyzetben vannak. A fejlődés következő szakaszában az állami tulajdon, illetve az erőteljes állami jelenlét megmarad, azonban a különböző tevékenységek a vertikálisan integrált vállalat menedzsment szintjén szétválnak. Az állam külső szabályozó hatalomként – elsősorban hatósági árszabás révén – van jelen. A harmadik szakaszban lezajlik a privatizáció, azonban a vállalkozások hosszú távú monopóliumokat – koncessziókat – kapnak az államtól a szolgáltatás biztosítására. A fejlődés következő állomása, hogy az egyes vertikumokban megjelenik a verseny. A korábbi jogi monopóliumok¹⁵, azaz az inkumbens¹⁶ szolgáltató mellett új piaci szereplők léphetnek be. Lényeges, hogy míg a fejlődés ezen szakasza egyes hálózatos iparágakban – telekommunikáció – a műszaki-technikai fejlődés által volt motivált és a jogi szabályozás ennek lekövetése volt, addig más hálózatos piacokon – így az energetikai területén – ez a fejlődési lépcső kizárólag a jogi szabályozás által került kikényszerítésre. A jogi monopóliumok megszüntetése és a természetes monopóliumoknak nem versengő eleméhez való szabad hozzáférés által történő „lazítása” révén megtörténik a nem versengő elemek és az elméletileg versenyre alkalmas szolgáltatások egymástól való elválasztása. A fejlődés utolsó lépcsőfoka a teljes liberalizáció, amely során a vertikum valamennyi szegmensében megjelenik a verseny és a kereskedők versenyeznek fogyasztóikért.

A szétválasztás

A monopóliumok és a vertikálisan integrált vállalkozások¹⁷ – mint azonosított piaci kudarc – feloldásának egyik kiemelt eszköze az egyes tevékenységek egymástól történő szétválasztása.¹⁸ A nagyszámú piaci szereplő és a megváltozott piacszerkezet előmozdítja a piaci versenyt. A verseny árcsökkenést eredményez, fokozza az allokatív hatékonyságot, az innovációt és a gazdasági fejlődést. Annak ellenére, hogy nem versenyképes elemekkel kapcsolatos tevékenységek tekintetében növekvő mérethozadék jellemző, a méretgazdaságosság nem feltétlenül igaz az ellátási lánc minden tevékenysége esetében, így ez utóbbi tevékenységek piaci alapon történő működtetése hatékonyságnövekedést eredményezhet. A cél a monopóliumok tevékenységeinek az ellátási lánc alapján történő feldarabolása, a verseny bevezetése, és a

¹³ WHISH (2010) 967.

¹⁴ A piacnyitás sematikus ábrázolásának bemutatása KENDE - SZŰCS: 2011. 258-261. alapulvételével történik.

¹⁵ A jogi-szabályozási környezet által „generált” monopólium.

¹⁶ A liberalizációt megelőzően már piacon lévő vállalkozás, a korábbi monopólium.

¹⁷ Vertikális kapcsolatról abban az esetben beszélünk, ha az adott piaci folyamatok vagy elemek az ellátási lánc különböző szintjein találhatók, és közgazdaságtani értelemben egymás kiegészítői, másként megközelítve, azok a termelési folyamatok vertikálisan integráltak, amelyek közül egyesek outputjai másik inputjai. KISS (2008). 47.

¹⁸ Természetesen a szabályozás további eszközöket is ismer, így például ösztönző, költségtükröző árszabályozás; kerétfinanszírozások megszüntetése stb.

továbbra is monopol piacokon a megfelelő ösztönző szabályozás¹⁹ kialakítása volt. A hálózatos iparágat tekintetében azonosításra kerültek a versengő és nem versengő elemek, megjelent az unbundling követelménye.

A hálózatos iparágak tekintetében a liberalizáció célja tehát, hogy annak ellenére megvalósulhasson a verseny, hogy egy hálózat áll gazdasági szempontból költséghatékony módon rendelkezésre. Ennek elérése érdekében fel kell bontani a vertikálisan integrált vállalatokat és tradicionális monopóliumokat, növelni kell a piaci szereplők számát (piaci koncentráció csökkentése), és természetes monopóliumok vonatkozásában meg kell teremteni a hálózati infrastruktúrához, azaz a nem versengő elemhez való szabad hozzáférést. Mindezek eredményeképpen érhetőek el a jóléti piac előnyei: a vállalatok egymással versengve kínálnak kedvező szerződéses feltételeket a felhasználók számára és a felhasználók szabadon eldönthetik, hogy melyik vállalkozások közreműködésével veszik igénybe az adott szolgáltatást. Az unbundling révén közvetlenül elérhető továbbá a hálózati alapú szolgáltatások költség alapú árazása. Ha a villamosenergia-szektorra tekintjük, a nélkülözhetetlen eszközt, a villamos energia nagyfeszültségű hálózatot koordináló, ellenőrző átvitelrendszer-üzemeltető maximalizálja a megkülönböztetés-menetesen elérhető átviteli és határkeresztező kapacitásokat a piaci szereplők számára, valamint a hálózatokhoz és hálózati szolgáltatásokhoz történő transzparens és diszkriminatív hozzáférés.

A szétválasztás számos formája és modellje ismert, amelyek közül mindegyik mindegyike más-más szintjét jeleníti meg a vertikálisan integrált vállalatoktól való függetlenségnek. Az alábbi táblázat ez egyes hálózatos iparágak versengő és nem versengő elemeit mutatja be.

Szektor	Tipikusan versengő piaci szegmensek	Monopolisztikus piaci szegmensek
Villamosenergia-szektor	1. termelés 2. kereskedelem	1. átvitel 2. elosztás
Földgázszektor	1. kutatás-kitermelés 2. kereskedelem	1. szállítás 2. elosztás 3. tárolás* * e tekintetben nincs egységes álláspont a szakirodalomban

4. ábra: Versengő és monopolisztikus szegmensek (saját szerkesztés)

A szétválasztási modellek

Az alábbiakban a három legalapvetőbb, a mai hatályos szabályozáshoz utat nyitó szétválasztási modell bemutatására kerül sor. Ezek a modellek az Európai Unió első két energiapiaci szabályozási csomagjában jelentek meg.

1. A számviteli szétválasztás

A számviteli szétválasztás előírására elsőként az 1990-es években megszületett ún. első energiacsomag keretében kerül sor. A két irányelvből álló jogszabálycsomag²⁰ rugalmas keretjellegű szabályozást tartalmazott a fokozatos villamosenergia-piaci és földgázpiaci nyitás, valamint a hálózatokhoz való hozzáférés biztosítása érdekében.

Az irányelvek előírták, hogy funkcióiban független, az átviteli- és az elosztóhálózatok üzemeltetéséért, karbantartásáért és fenntartásáért, valamint fejlesztéséért felelős vállalkozásokat kell kijelölni, továbbá a vertikálisan integrált vállalatok esetében kötelező volt a számviteli szétválasztás.

¹⁹ Utóbbi piaci szegmensek közé a hálózat iparágak sajátosságaiból következően az infrastruktúrához közvetlenül kapcsolódó tevékenységek sorolhatóak.

²⁰ 96/92/EK irányelv; 98/30/EK irányelv

A számviteli szétválasztás irányelvi követelménye értelmében a vertikálisan integrált vállalat köteles az egyes – így termelői, átviteli és elosztási – tevékenységeivel kapcsolatos könyveit külön-külön vinni, az éves beszámolója mellékletének minden tevékenységük tekintetében külön mérleget és eredmény-kimutatást készíteni. A szabályozás célja, hogy a vertikálisan integrált vállalkozáson belül az egyes tevékenységek pénzügyi-számviteli elkülönítése révén elkerülhető legyen a keresztfinanszírozás. A modell előnye mellett – miszerint átláthatóbbá teszi a pénzügyi mozgásokat a vállalatcsoporton belül, mintha az egyes tevékenységet külön vállalkozások végeznék – hátránya, hogy a számviteli szabályok nem megfelelő alkalmazása akár a fogyasztói árak növekedéséhez vezethet.

Az első energiacsomag tapasztalatai vegyesek voltak. Míg egyes tagállamok az előírtnál nagyobb méretű piacnyitást hajtottak végre (pl. Nagy-Britannia), addig általánosságban a jelentős tagállami különbségek hátráltatták az Európai Bizottság által megcélzott egységes energiapiac kialakulását. Az Európai Bizottság megállapítása szerint a legnagyobb akadály az volt, hogy a domináns pozíciójú vállalatok piaci helyzete továbbra sem változott a gyenge szétválasztási követelmények miatt.

2. A funkcionális szétválasztás

Az első energiacsomaghoz fűzött, de be nem váltott remények nyomán született meg 2003-ban a második energiacsomag. Folytatta a piacnyitás folyamatát, elrendelte az energiacegeket felügyelő független, tagállami szintű energiapiaci szabályozó hatóságok felállítását, valamint fogyasztóvédelmi rendelkezéseket vezetett be. Az új energiacsomag rendelkezései már szigorúbb szabályozási rendszert állították fel többek között a szétválasztási szabályozás tekintetében, és bevezette a funkcionális és a jogi szétválasztást.

Míg a számviteli szétválasztás elsősorban egy magatartásbeli-könyvvézetési szabályrendszer, addig a funkcionális vagy más néven menedzsment szintjén történő szétválasztás már strukturális jellegű beavatkozást jelent az adott vállalatcsoport életében. A funkcionális szétválasztás esetében az egyes tevékenységeket – így az átviteli és elosztási tevékenységet – a vertikálisan integrált vállalkozásnak a versengő tevékenységektől elkülönült részlegei keretében kell megszervezni úgy, hogy e tevékenységeket irányító menedzsment tagjai között ne lehessen átfedés, azaz e menedzsmenti funkciókat különböző személyek lássák el. Ezek a követelmények összeférhetetlenségi szabályok beiktatása révén érhetők el.

3. A jogi szétválasztás

A funkcionális szétválasztás mellett a második energiacsomag²¹ a jogi szétválasztást is előírta. A jogi szétválasztás a funkcionális szétválasztáshoz hasonló, ám ebben az esetben az egyes tevékenységek elkülönítése már nem csak a menedzsment szintjén valósul meg, hanem az egyes versengő és monopol jellegű tevékenységeket önálló, jogilag is elkülönült vállalatok végzik. Azonban az önálló jogi keretek és a menedzsmentre vonatkozó összeférhetlenségi szabályok mellett sincs feltétlenül biztosított, hogy a vertikálisan integrált vállalkozás ne gyakorolhassa a tulajdonosi, irányítási jogokat az egyes tagvállalatok felett.

A jogi szétválasztásnak egy másik lehetséges jelentése is van. Egyes ágazatokban a jogi szétválasztás az előbbieken ismertetettektől eltérően a hatósági tevékenység elkülönítését jelenti a piacon tevékenykedő monopóliumtól, amely azt jelenti, hogy például az egyes engedélyeket nem a monopólium adja ki, nem egy független hatóság. Ezen utóbbi értelmezés szerinti jogi szétválasztás teljes mértékben teljesül a második energiacsomag rendelkezései szerint.

²¹ 2003/54/EK irányelv; 2003/55/EK irányelv, valamint további két rendelet.

A harmadik energiacsomag szétválasztási modelljei

A harmadik energiacsomagban²² az előbbieken bemutatott modellek helyett, illetőleg mellett újabb szabályozási javaslatok kerültek kidolgozásra. A jogszabálycsomag a korábbiakhoz hasonlóan a villamosenergia- és földgázszektorra vonatkozóan állapított meg rendelkezéseket. A szétválasztás tekintetében azonban kizárólag az átvitelt folytató vállalkozásokra, a rendszerirányítókra tartalmaz szigorítást. Az elosztás tekintetében a továbbiakban is a második energiacsomag szerinti számviteli, funkcionális és jogi szétválasztási rendelkezéseket írta elő.

A rendszerirányítókra vonatkozó unbundling szabályozás szigorításának oka az volt, hogy a szektoriális vizsgálatok alapján²³ a villamosenergia-piaci folyamatok nem a várakozásoknak megfelelően alakultak.²⁴

Az egyes szétválasztási modellek között alá-fölé rendeltségi viszony van. Az Európai Bizottság által preferált és egyben főszabályként alkalmazandó működési modell a tulajdonosi szétválasztás (UOSO), a „második legjobb” megoldás a független rendszerüzemeltető (ISO), és végül a független átviteli/szállítási rendszerüzemeltető modellje (ITO) következik. Ez utóbbi modell az egyes tagállamoknak²⁵ az Európai Bizottság által közzétett szabályozási javaslatával szemben tanúsított ellenállása eredményeképpen kerülhetett be a harmadik energiacsomag irányelvi rendelkezései közé.

A teljes tulajdonosi modelltől való eltérésre²⁶ akkor van lehetőség, ha az irányelvek hatálybalépésekor az átviteli gerinchálózat vertikálisan integrált vállalkozáshoz tartozott. Az irányelvek szabályozási logikájából következően azonban, ha ekkor az átviteli tevékenységet végző vállalat a teljes tulajdonosi szétválasztási modell szerint működött, erre nincs lehetőség. A tagállamoknak továbbá minden esetben biztosítaniuk kell, hogy a vertikálisan integrált vállalkozás bármikor élhessen a tulajdonosi szétválasztási modell lehetőségével. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tagállamoknak bármely modell választása esetén (ISO vagy ITO) minden esetben kötelező az UOSO modellre vonatkozó szabályokat a hazai jogrendszerükbe átültetni.

A független átviteli/szállítási rendszerirányító modellje (ITO)

Az ITO modellre vonatkozó követelmények révén a vertikálisan integrált vállalkozástól történő szétválasztás két tartóoszlopon nyugszik. A szabályok egyrészt egy szervezési intézkedésekből

²² Két európai parlamenti és a tanácsi irányelvből és három európai parlamenti és a tanácsi rendelethől álló szabályozási csomag. A jogszabálycsomag 2009. július 13-án jelent meg az Európai Unió hivatalos lapjában. (2009/72/EK irányelv; 2009/73/EK irányelv; 713/2009/EK rendelet; 714/2009/EK rendelet; 715/2009/EK rendelet)

²³ 2006-os Zöld Könyv, a 2007-es ágazati vizsgálat, a 2007-es energiastratégiával kapcsolatos európai bizottsági közlemény és megállapítások. Zöld Könyv: Európai stratégia az energiaellátás fenntarthatóságáért, versenyképességéért és biztonságáért. COM (2006) 105. EUROPEAN COMMISSION: Energy and environment. Sector Inquiry. <http://ec.europa.eu/competition/sectors/energy/inquiry/> 2013. 02. 16. EUROPÁI BIZOTTSÁG: Versenypolitika: A Bizottság energiaágazati vizsgálata igazolta a súlyos versenyproblémák meglétét. Sajtóközlemény IP/07/26, 2007.

²⁴ Az Európai Unió a piacnyitás több akadályát is megnevezte, így többek között a nagyfokú piaci koncentrációt és a gyakori vertikális integrációkat, amely utóbbiak a leginkább a termelés, az elosztás és a kereskedelem hármására épültek. Az erős piaci koncentráció elsősorban a tagállami monopóliumokra (jobb esetben oligopóliumokra) voltak visszavezethetőek. A várakozásokkal ellentétben egyes esetekben a korábbi inkumbens piaci pozíciói tovább erősödtek. Megfigyelhető volt továbbá a vertikálisan integrált vállalatok „nemzetköziesedése”. A korábbi tagállami keretek mellett, illetve helyett a liberalizáció és privatizáció hatására tagállami határokat átívelő óriáscégek jöttek létre, igaz – ahogy azt az Európai Unió is hangsúlyozza – a „piaci játéktér” is megnőtt.

²⁵ Ezek a tagállamok: Franciaország, Németország, Ausztria, Bulgária, Görögország, Lettország, Luxemburg, valamint Szlovákia.

²⁶ A mentesítés egyes eseteit leszámítva.

és a rendszerüzemeltető irányításával kapcsolatos intézkedés-csomagból, másrészt egy olyan beruházási intézkedésekből álló csomagból állnak, amelyek az új termelési kapacitásokat regionális együttműködés útján kötik a hálózati és piaci integrációhoz.

A szervezeti kérdések tekintetében az irányelvek szerint a hálózatüzemeltetés teljes mértékű függetlenségét kell biztosítani a vertikálisan integrált vállalkozás termelési és kereskedelmi tevékenységeit végző vállalkozásai tekintetében. Ennek érdekében az ITO-nak tényleges döntési jogosultsággal kell rendelkeznie a hálózatok működtetéséhez szükséges eszközök felett, így a megfelelő személyzettel, műszaki, informatikai berendezésekkel, valamint nem utolsósorban a hálózattal. Mindeközben a vertikálisan integrált vállalkozásnak tartózkodnia kell minden olyan tevékenységtől, amelynek révén az ITO-t mindebben akadályozhatná. Az ITO-nak önálló döntéshozatali jogkörrel kell rendelkeznie a napi ügyek tárgyalása és az azokkal kapcsolatos döntések tekintetében. A menedzsment függetlenségét speciális, a funkcionális szétválasztási modellnél jóval szigorúbb összeférhetlenségi szabályok rendezik.

A független rendszerüzemeltető modellje (ISO)

A független rendszerüzemeltető modell alapján a vertikálisan integrált társaság megtartja az energetikai alaphálózat tulajdonjogát, de az átviteli hálózatot magát már egy független rendszerüzemeltető üzemelteti. Tehát egy, a vertikálisan integrált társaságoktól teljesen különálló vállalkozás vagy személy látja el a hálózatirányítási, -üzemeltetési és -karbantartási, -fejlesztési feladatokat. Ennek érdekében a független rendszerüzemeltetőnek rendelkeznie kell a szükséges pénzügyi, technikai és emberi erőforrásokkal. A hálózatokhoz való hozzáférés szintén a független rendszerüzemeltető kezében van.

A modell előnyeit és hátrányait a független szervezet jellege határozza meg. Ha az átviteli hálózat üzemeltetője egy valóban független harmadik fél és a szabályozói oldalról sem kell számottevő hatással számolni, a második legerősebb szétválasztási modell valósulhat meg. Az ISO modell nehézsége azonban például a hálózat felújításával, fejlesztésével kapcsolatos beruházások és azokhoz szükséges anyagi forrásoknak a független üzemeltető és a hálózat tulajdonosa közötti megosztásának a kérdése.

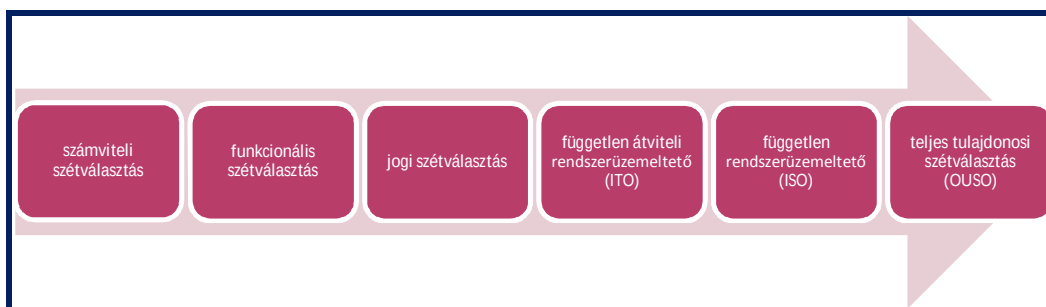
A tulajdonosi szétválasztás modellje (OUSO)

A tulajdonosi szétválasztás az eddigiekben bemutatott modellek közül a legerőteljesebb strukturális beavatkozás a vertikálisan integrált vállalkozás életében. A vertikálisan integrált vállalkozás nem versengő és a versengő tevékenységeinek teljes, az értékesítési lánc alapján történő szétdarabolását jelenti. A tulajdonosi modell alapján megszűnik az infrastruktúrához való hozzáféréssel kapcsolatos diszkrimináció veszélye, és így a szabályozás alapján a hálózat tulajdonosának a jövőben már nem érdeke a versenypiaci tevékenység hátráltatása.

A tulajdonjogi szétválasztás értelmében az átviteli rendszert üzemeltető vállalkozás kiválik a vertikálisan integrált vállalkozásból oly módon, hogy maga a hálózat is a tulajdonába kerül, illetve a tulajdonában marad. Ez egy igen lényeges és hangsúlyos különbség a jogi szétválasztáshoz képest. Az Európai Bizottság álláspontja szerint e modell alkalmazásával oldható fel a vertikálisan integrált vállalkozás és az alaphálózatot üzemeltető társaság közötti belső konfliktus, továbbá a tényleges szétválasztással megszűnik az alaphálózatot üzemeltető társaság hozzáféréssel és beruházásokkal kapcsolatos diszkriminatív magatartása.

Zárszó

Az Európai Unió a számviteli szétválasztási szabályoktól mára fokozatosan eljutott a tulajdonosi szétválasztás modelljéig. A bemutatott egyes szétválasztási modellek hatékonysága a vertikálisan integrált vállalkozások tevékenységeire vonatkozóan nem azonos, amelyet az alábbi ábra szemléltet. A hierarchia a számviteli szétválasztás tekintetében speciális, mivel az valamennyi későbbi szétválasztási modell esetében, mint „alap” szétválasztási követelmény megmaradt. Tehát függetlenül az alkalmazott szétválasztási modelltől, a számviteli szétválasztás minden esetben kötelező volt.



5. ábra: Az átviteli rendszer-üzemeltetőre vonatkozó szétválasztási szabályok fejlődése (saját szerkesztés)

Azonban az összes bemutatott modellek közül a tulajdonosi szétválasztást tartják a legjobb szabályozási modellnek. Ez az a modell, amely leginkább motiválja a piaci versenyt és a leghatékonyabb a hálózati infrastruktúrához történő, harmadik felek által hozzáférés biztosítása tekintetében. Ha a függetlenség biztosítása a cél, biztos, hogy az UOSO modell a legeredményesebb, mivel semmilyen formában, sem tulajdonosi, sem irányítási, sem menedzsment szintjén nem kötődik a vertikálisan integrált vállalatokhoz.

Az alkalmazott szétválasztási modellek tekintetében az ITO modell a tagállamok körében népszerű, azonban a jóváhagyott rendszerüzemeltetők közül meglepő módon a villamosenergia-szektorban többnyire, míg a földgázszektorban majd 50%-ban az UOSO modellre esett a választás. Az UOSO modell népszerűsége a liberalizációban és unbundlingban hagyományosan élen járó államoknak köszönhető (Egyesült Királyság, Hollandia, Dánia, Svédország).²⁷

E kecsegtetőnek tűnő eredmények mellett azonban az is ténynek számít, hogy a liberalizáció és a szétválasztás következtében újabb vertikálisan integrált vállalatok alakultak ki az energiapiacokon: a korábbi domináns pozícióban lévő vállalatok piaci erőfölénye nőtt, és – a megnövekedett játéktér következtében – elkezdődött a vertikálisan integrált vállalatok „nemzetköziesedése”, miközben egyre erősödik a két energetikai alszektor (földgáz- és villamosenergia-szektor) közötti „átjárás” is.

²⁷ European Commission 2014.

Felhasznált irodalom

1. CAMERON, D. Peter: Competition in Energy Markets. Law and Regulation. in the European Union. Second Edition. Oxford University Press, Oxford, 2007.
2. Elfogadta az EP a harmadik energia-csomagot
3. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+IM-PRESS+20080616FCS31737+0+DOC+XML+V0//HU> 2014.03.17.
4. EUROPAI BIZOTTSÁG: Versenypolitika: A Bizottság energiaágazati vizsgálata igazolta a súlyos versenyproblémák meglétét. Sajtóközlemény IP/07/26, 2007.
5. EUROPEAN COMMISSION: Communication from the Commission to the European Council and the European Parliament. An Energy Policy for Europe. COM(2007) 1 final, 10.1.2007
6. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0001:FIN:EN:HTML> 2014. 03. 12.
7. EUROPEAN COMMISSION: Energy and environment. Sector Inquiry. <http://ec.europa.eu/competition/sectors/energy/inquiry/> 2014. 03. 12.
8. EUROPEAN COMMISSION: Certification of TSOs 2014 http://ec.europa.eu/energy/gas_electricity/interpretative_notes/certification_en.htm 2014.06.01.
9. FIÁTH Attila - MEGYES Judit: A hálózatos iparágak szabályozási környezete. in Vezetéstudomány 2010/5. 4-11.
10. GILBERT, Richard J – KAHN, Edward P. - M NEWBERY, David: Introduction: International comparisons of electricity regulation. In Chevalier, Jean-Marie: The New Energy Crisis. Climate, Economics and Geopolitics (1-25). Great Britain: Palgrave Macmillan
11. KELEMEN Csaba: Az Európai Unió energiapolitikájának változásai a harmadik energiacsomag tükrében. in Európai Tükör. 2011/7-8. 28-42.
12. KENDE Tamás: Küzdelem és Káosz a közszolgáltatási szektor állami támogatásával és finanszírozásával kapcsolatban Európában. Disszertáció. 2006. http://www.ajk.elte.hu/file/AJKDI_KendeTamas_dis.pdf 2012.02.10.
13. KENDE Tamás - SZŰCS Tamás: Bevezetés az Európai Unió politikáiba. Complex Kiadó, Budapest, 2011.
14. KISS - BADICS - NAGY: Hálózat-gazdaságtan. Jegyzet. Pannon Egyetem Közgazdaságtan Tanszék, 2011.
15. KISS Ferenc László (2008): Bevezetés a szabályozás gazdaságtanába. In Valentiny Pál - Kiss Ferenc László: Verseny és Szabályozás 2007. (11-95.). Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
16. MOTTA, Massimo: Versenypolitika. Elmélet és gyakorlat. Fordítás. GVH Versenykultúra Központ. Budapest, 2007.
17. NÉMETH Gábor: A monopóliumok története, elmélete. In SVÉHLIK Csaba (2011): Gazdasági és Társadalmi Kihívások a 21. században. Best of Kheops (2006-2010). Tanulmánykötet. (26-36.). Budapest: KHEOPS Automobil-Kutató Intézet.
18. PUSKÁS Gábor: A közüzemek szabályozása és a közüzemeket érintő politika az Európai Unióban. http://lms.complex.hu/download.php?FNAME=1326901390.upl&ANAME=Kende+T.-+Pusk%C3%A1s+G._A+k%C3%B6z%C3%BCzemek+szab%C3%A1lyoz%C3%A1sa+az+Eur%C3%B3pai+Uni%C3%B3ban.pdf 2013.11.12
19. SAMUELSON-NORDHAUS: Közgazdaságtan. KJK-Kerszöv, Budapest, 2003.
20. VALENTINY Pál (2008): A hálózatos közszolgáltatások szabályozási reformjáról. In Valentiny Pál - Kiss Ferenc László: Verseny és Szabályozás 2007. (232-251.). Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
21. VINCE Péter (2008): Tulajdonosi koncentráció, vállalati összefonódás. In Valentiny Pál - Kiss Ferenc László: Verseny és Szabályozás 2007. (156-178.). Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet.

22. VINCE Péter (2011): Versenyélénkítés erőfölény-korlátozással. Szabályozás és vállalatszerkezet-átalakítás az Európai Unió energiapiacán. in Verseny és Szabályozás 2010. MTA Közgazdaságtudományi Intézet. Budapest, 2011. 329-353.
23. WHISH, Richard: Versenyjog (Richard Whish Competition Law című könyve hatodik kiadásának magyar nyelvű fordítása. 2009.) HVG-ORAC Kiadó, Budapest, 2010.
24. ZÖLD KÖNYV: Európai stratégia az energiaellátás fenntarthatóságáért, versenyképességéért és biztonságáért. COM (2006) 105.

Felhasznált jogszabályok

1. Az Európai Parlament és a Tanács 2009/72/EK irányelve (2009. július 13.) a villamos energia belső piacára vonatkozó közös szabályokról és a 2003/54/EK irányelv hatályon kívül helyezéséről
2. Az Európai Parlament és a Tanács 2009/73/EK irányelve (2009. július 13.) a földgáz belső piacára vonatkozó közös szabályokról és a 2003/55/EK irányelv hatályon kívül helyezéséről
3. Az Európai Parlamenti és a Tanács 2003/54/EK irányelve (2003. június 26.) a villamos energia belső piacára vonatkozó közös szabályokról és a 96/92/EK irányelv hatályon kívül helyezéséről
4. Az Európai Parlamenti és a Tanács 2003/55/EK irányelve (2003. június 26.) a földgáz belső piacára vonatkozó közös szabályokról és a 98/30/EK irányelv hatályon kívül helyezéséről
5. Az Európai Parlamenti és a Tanács 96/92/EK irányelve (1996. december 19.) a villamos energia belső piacára vonatkozó közös szabályokról
6. Az Európai Parlamenti és a Tanács 98/30/EK irányelve (1998. június 22.) a földgáz belső piacára vonatkozó közös szabályokról

ÖSSZEFOGLALÓ

Az internet néhány évvel ezelőtt csupán egy adathordozó volt, de a Web 2.0 forradalma teljesen megváltoztatta az emberi kommunikáció jellegét. Mára már nem csak információgyűjtésre, hanem felhasználók közti információküldésről beszélünk.

Vajon milyen jövőképet mutat a személyes emberi kommunikáció egyre növekvő hiánya? A közösségi oldal információ-, adathalmaz, vagy inkább népbútítás, esetleg a személyes marketing erősítésének legjobb eszköze lehet? Melyek a leggyakoribb online reklámozási módok? Milyen hatása van a közösségi oldalak reklámozásának az online értékesítésre? Ezen a csatornán milyen termékeket érdemes közvetíteni, s melyeket nem? Ezen fő kérdéskörökre keresem a válaszokat kutatásomban.

BEVEZETÉS

A mai üzleti életben folyamatosan innovatívnak és versenyképesnek kell lennünk. Mindenképpen szükségünk van a folyamatos igényfelmérésre, illetve célcsoport meghatározásra annak érdekében, hogy termékeink/szolgáltatásaink/márkánk versenyképes legyen a piaci versenytársainkhoz képest.

A Facebook, illetve más közösségi oldalak olyan színterek, ahol a vállalkozások egyszerűen megtalálhatóak. A potenciális vásárlók szórakozás céljából sok időt töltenek az oldalakon, és az ott töltött idő alatt módjuk nyílik arra, hogy megismerjék az adott szervezetet is. Az internet megjelenésével a vállalatok és vásárlói között teljesen új, megváltozott kapcsolatrendszer áll fenn. Az adásvételi folyamatok kétirányú kommunikációs kapcsolatokká váltak. Így a közösségi oldalak segítségével nem csupán az eladókkal, hanem a többi, potenciális vásárlóval is kommunikálhatnak, megoszthatják tapasztalataikat, véleményüket és benyomásaikat a vevők.

A Facebook a brand-építés szempontjából is kiemelt fontosságú a vállalkozások életében, hiszen befolyásolja, hogy milyen képet tudnak kialakítani magukról.

Kutatásom elvégzése után úgy gondolom, hogy az így fellépő személyes emberi kommunikáció egyre növekvő hiányát mindenképpen pótolni kell.

A közösségi oldalak használata Magyarországon

Napjainkban körülbelül 4 milliárdan használják világszerte az internetet személyes- és üzleti célokra egyaránt.¹ Magyarországon ez az arány a 15 és 69 éves korosztály közötti népesség körében 62%, tehát 4,6 millió ember legalább havi rendszerességgel internetezik.² Ezen internet-felhasználók rengeteg időt töltenek el különböző fórumokon, közösségi oldalakon, Facebook-on, Twitter-en és egyéb közösségi médiával kapcsolatos blogokon. A Social Times adatai alapján, napjainkban a Facebook magyar felhasználóinak száma eléri a 4,4 millió főt,³ amellyel Európában a 14. helyen, világviszonylatban pedig a 39. helyen vagyunk megtalálhatóak.⁴ Ezek a számok egyre nőnek és ezzel együtt egyre nagyobb lehetőséget és teret kínálnak a fogyasztói társadalom minden résztvevője számára. A fogyasztókra talán leginkább jellemző és leggyakoribb információszerzés a vásárlás előtti tájékozódás. Éppen ezért jogosan merül fel a kérdés, hogy vajon megtérül-e a közösségi

¹ <http://hu.wikipedia.org/wiki/Internet>, letöltve:2013.05.12. 18:08

² <http://karpatinfo.net/cikk/nettech/lassabban-no-az-internethasznalok-szama>, letöltve: 2013.05.12. 18:39

³ <http://www.netkutasok.hu/2012/03/facebook-magyar-felhasznalok-szama-39.html>, letöltve: 2013.05.12. 18:19

⁴ <http://socialtimes.hu/>, letöltve: 2013.06.05. 19:01

oldalakon keresztüli online reklámozásba való beruházás. A közösségi média használata divat lett, ma már szinte az összes nagy- és kisvállalat megtalálható a Facebook-on. Az IMEDIA Facebook PR Analitika naponta 12 271 üzleti jellegű magyar Facebook oldal figyel.⁵ Nagyon fontos, hogy a cég tudja, milyen vásárlási szokásokkal és milyen identitással rendelkeznek a közösségi oldalakon első sorban a Facebook-on megtalálható emberek a rajongói oldalakon. Csak azok a cégek tudnak megfelelő online marketingtevékenységet folytatni a közösségi oldalakon, akik tudják, hogy a különböző rajongói oldalakon megtalálható embereknek pontosan milyen személyre szabott ajánlatot kínálnak.

ANYAG ÉS MÓDSZER

A döntést igénylő problémák a marketingtervezési- és a marketinginformációs rendszerekkel, egymással kölcsönös viszonyban vannak. Első lépésben a felismert kutatási igényhez felmerülő problémák kerültek összegyűjtésre, - tehát az online eladások és a közösségi oldalak használatát vizsgáltuk, - utána a döntési alternatívákat kellett felvázolni. A célkitűzések és a hipotézisek pontos megfogalmazásra kerültek.

Célkitűzések

1. célkitűzés: feltérképezem, hogy a Facebook-on keresztül folytatott marketingkampányok vásárlásra vagy az érdeklődés felkeltésére szolgálnak. (C1)
2. célkitűzés: megvizsgálom, hogy ezen online marketingkampányok hatása hosszú- vagy rövid távú sikereket eredményeznek-e? (C2)

Hipotézisek

1. hipotézis (H1), hogy a közösségi oldalak népszerűségének növekedésével nőtt az online eladások aránya is
2. hipotézis (H2) kérdése, hogy a férfiak régebben nyitottak az online vásárlás adta lehetőségek irányába
3. hipotézis (H3), hogy a magasabb végzettségű, így nagyobb presztízsértékkel rendelkező emberek gyakrabban vásárolnak az internetes portálok segítségével. Utolsó két hipotézisem már a közösségi oldalakon igénybe vehető online reklámozási módokra tér ki

Ezt követően rögzítettem a kutatás határait, illetve a kutatással elérhető információkat. Az információszerzés a már kész kutatásokra irányult az internetes és írott formában. Mindezek után kezdődött meg a kutatás részletes megtervezése, melyek során a következő feladatok lettek sorra véve:

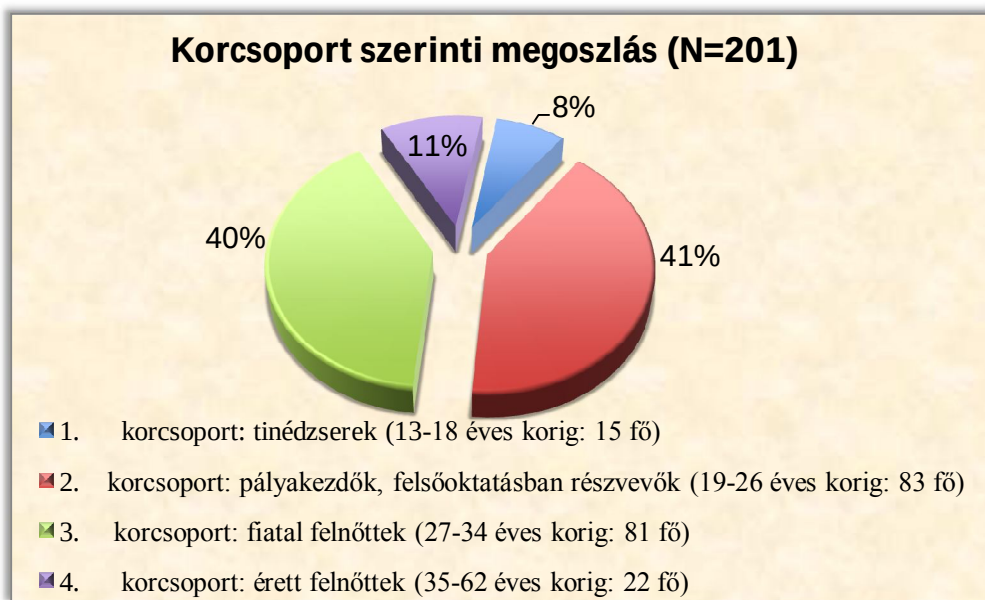
1. választottam az alternatív kutatási megközelítések között
2. mintavételi tervet készítettem a lehetséges interjúalanyokról, valamint a kérdőív kitöltőkről
3. kérdőív(ek)et szerkesztettem (az első kérdőívet 8 fő próbalekérdése után korrigáltam)
4. elvégeztem az adatvételt
5. végül elemeztem a kapott adatokat

Az internetezési szokásokat, közösségi portálokat (Facebook) és online vásárlást vizsgáló változók esetében a nemi különbségek (férfi-nő) statisztikai elemzéséhez paraméteres, független mintás t-próbát illetve nemparaméteres próbákat Mann-Whitney U tesztet és keresztábrák (kontingencia-táblázatokat) eljárásokat használtunk Chi²-tel.

Az egyes változók esetében a korcsoportok (4 csoport) közötti különbségek vizsgálatához ANOVA-t (egyszempontos varianciaanalízist) illetve nemparaméteres Kruskal-

⁵ http://hvg.hu/tudomany/20110613_facebook_marketing, letöltve: 2013.05.12. 19:21

Wallis H tesztet használtunk, valamint keresztábrás elemzéseket Phi & Cramer's V együttműködés. A változók között együttjárás vizsgálatához – Facebook használat és online vásárlási szokások – Pearson-féle korrelációt használtunk. A statisztikai elemzéseket SPSS for Windows 19.0 program segítette.



KVALITATÍV KUTATÁS

A nem valószínűségi mintavételi eljárás 5 szakember felkeresésével történt 2012 decemberétől 2013 májusáig. A hólabda-módszer során ajánlások alapján gyűjtöttem össze alanyaimat. Ők az adott témakörben mélyebben jártas személyek: túlnyomó többségben online-üzletlajdonosok, online-marketing szakemberek, valamint kreatív ügynökség csoportvezetői.

1. csoport: 1-5. kérdés - online közösségi marketing (alapelvei, előnyei, hátrányai, eszközei, hatékonysága)
2. csoport: 6-10. kérdés - online közösségi reklámok (célcsoporthoz, fogyasztói elérés, tényleges vásárlóerő, ár-érték arány)
3. csoport: 11-15. kérdés - online kereskedelem (előnyei, hátrányai, célcsoporthoz, legkeresettebb/népszerűtlen termékek, illetve szolgáltatások, online vásárlással foglalkozó fogyasztóvédelmi szervezetek)
4. csoport: 16. kérdés - jövőbeli lehetőségek az online közösségi marketing területén

KVANTITATÍV KUTATÁS

Egy kutatási terv több, egymásból építkező munkafázisból áll össze, amelyek egymással nem hierarchikus, hanem funkcionális kapcsolatban vannak, így a **fogyasztói lekérdezéssel** folytattam munkám. Ez kvantitatív módszerrel, kérdőív lekérdezésével történt 2013. augusztus 1. és 2013. szeptember 1. között. A lekérdezésben résztvevő alanyok az ismert közösségi oldalon (Facebook) véletlenszerűen, az interneten keresztül vehettek részt a kutatásban. 19 különböző, standard kérdésem volt, amelyek négy részre oszthatóak:

1. rész: internetezési szokások (1-4. kérdés)
2. rész: a közösségi portálok és az online vásárlás közti kapcsolatok (5-6. kérdés)

3. rész: online vásárlási szokások (gyakoriság, hely és népszerűség: 7-17. kérdés) illetve

4. rész: jövőkép (18-19. kérdés)

EREDEMÉNYEK

1. hipotézis (H1), hogy a közösségi oldalak népszerűségének növekedésével nőtt az online eladások aránya is

A hipotézis **nem igazolódott be**, mivel sem a mélyinterjú alanyok, sem a kérdőívet kitöltők nem adtak erre egyértelmű választ. Összességében inkább tudatosításra valók az közösségi oldalak reklámozási módjai, mintsem konkrét eladásnövelésre.

Pontosabban hivatkozva kérdőívem összesített eredménye 3,41 pont lett, tehát **köztes eredményt** kaptam a kérdésre a 201 fős minta véleménye alapján.

A mélyinterjúnk 9. kérdése szerint pedig a nehéz mérésre hivatkoztak válaszadóim, mert tulajdonképpen nem is lehet mérni, csak viszonyítani, tippelni, mivel rengeteg összetevő befolyásolja azt. A hagyományos, portálokon, weboldalakon elhelyezett bannerek kattintási aránya 1-2 % lehet. A közösségi platformoknak meg van az az előnyük, hogy célzottan lehet hirdetéseket elhelyezni, ezzel a klikkelés aránya jelentősen növelhető, hiszen azokhoz jutnak el a hirdetések, akiket valóban érdekelhet.

Egyik interjúalanyom szerint nincs is értelme célul kitűzni a közösségi oldalon az eladást, mivel aki igazán sikeres akar lenni, az maximum a termékpiramis legalján levő (legtöbbször ingyenes) termékét/szolgáltatását reklámozza.

Egy másik válaszadóim szerint az aktív és kidolgozott, **vevő közeli közösségi kommunikációval** az internetes eladások **megtöbbszörözhetőek**.

2. hipotézis (H2) kérdése, hogy a férfiak régebben nyitottak az online vásárlás adta lehetőségek irányába.

A hipotézis **igaz**, mert kérdőívem 9.kérdése szignifikáns lett a nemek alapján, miszerint a „*Mikor vásárolt először az internet segítségével?*” kérdés szerint a **férfiak** szignifikánsan **régebb óta** vásárolnak az interneten, amely átlagosan egy évet jelent ($t(198)=3,692$; $p<0,05$).

3. hipotézis (H3), hogy a magasabb végzettségű, így nagyobb presztízsértékkel rendelkező emberek gyakrabban vásárolnak az internetes portálok segítségével.

Nem igazolódott be a hipotézis, mert az online vásárlás gyakoriságában statisztikailag nincs különbség az iskola végzettség alapján, csupán **tendencia mutatkozik** arra, hogy az MA és afeletti végzettségűek gyakrabban vásárolnak online (negyedévente), míg a BA vagy a gimnázium/szakközépiskolai végzettségűek náluk ritkábban vásárolnak online (félévente).

1. célkitűzés: feltérképezem, hogy a Facebook-on keresztül folytatott marketingkampányok vásárlásra vagy az érdeklődés felkeltésére szolgálnak. (C1)

A mélyinterjúm 5. kérdése alapján a z online szakértő interjúalanyaim hatékonynak ítélték meg a közösségi marketing alkalmazását, amennyiben a kampány megfelelően van pozicionálva és targetálva, tehát a potenciális célközönségét eléri.

Ezt többek közt azért is fontos szem előtt tartani, mivel csakis **hosszú távon** szabad a közösségi oldalakon alkalmazott marketingstratégiát megtervezni, mivel ott a márka/termék/szolgáltatás tudatosítás a fő cél. Fontos azonban megjegyezni, hogy nem minden márka való közösségi oldalakra - konklúzió az online szakértők válaszai alapján.

2. célkitűzés: megvizsgálom, hogy ezen online marketingkampányok hatása hosszú- vagy rövid távú sikereket eredményeznek-e? (C2)

Mélyinterjú alanyaimnál egy kivétellel mindig elhangzott, hogy az előnyöket csakis **hosszú távon** tervezzük meg ezen a csatornán, mivel a márka/termék/szolgáltatás így újul meg. Ezáltal egy jobb attitűd/minőség/színvonal nyújtása alakul ki. Amennyiben **pontos a célcsoport meghatározásunk**, valamint tisztában vagyunk vele, hogy mit akarunk elérni vállaltunk életében, akkor egyszerűen kovácsolhatunk magunknak előnyöket.

E csatornán keresztül jóval **szélesebb rétegű célcsoport számára** lehet eljuttatni az adott cég kínálatát, nem csupán a vonzáskörzetükbe. Viszont pont ezért vannak sokan jelen a piacon a kínálati oldalon is, sokan próbálkoznak, ezért **könnyen el lehet veszni a tömegben**.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Munkám során nagyban segítségemre voltak interjúalanyaim, konzulensem, kollégáim, családom, így munkám végén kívánok köszönetet mondani nekik segítő munkájukért és támogatásukért. Kutatásom eredményesnek tartom és remélem, hogy a jövőben még lesz alkalmam az online közösségi marketinggel foglalkozni, s kutatni új trendek után.

FORRÁSOK

1. Bányai Edit-Novák Péter: Online üzlet marketing (2011)
2. Szabó Ferenc: Hol a pénz az interneten (2011)
3. Larry Weber: Everywhere: Comprehensive Digital Business Strategy for the Social Media Era (2011)
4. Uli Ries- Tombo Mörgenthaler: Das inoffizielle facebook-Buch (2011)
5. Baumann-Kristner: e-Business: Erfolgreich mit den neuen Medien (2000)

Bevezetés

Az utóbbi években az elméleti fizika egyik legaktívabban fejlődő tudományága az elemi részecskék fizikája, amely újból a világ figyelmének középpontjába került a Genfben működő Nagy Hadron ütköztető (LHC) beindításával. Ezzel az elemi részecskék közötti kölcsönhatások kísérleti és elméleti vizsgálata nagy energiáknál új aktualitást nyert.

A kötött állapotok relativisztikus leírása mindig fontos feladata volt a magfizikának és az elemi részecskék fizikájának. Ez a feladat különösképpen aktuálissá vált a kvarkfizika rohamos fejlődésével, amelyben fontos szerepet játszanak a kvarkok relativisztikus tulajdonságai.

A részecskegyorsítók által nagy mennyiségű új adat ismert, amely jellemzi a fent említett elemi részecskéket és azok tulajdonságait, többek között az élettartamukat, az új részecskék születését (pl. Higgs-bozon), a gluonokat és hibrideket. Ezért az említett folyamatok vizsgálata föltöbbé aktuálissá vált.

Mivel minden ilyen folyamat a fénysebesség közelében megy végbe, leírásukra különböző relativisztikus egyenleteket és megközelítéseket szükséges felhasználni. A legismertebb egyenletek, amelyeket a nemzetközi és hazai kutatók is vizsgálnak, a Dirak-, Faggyeev- és Beta-Salpeter-egyenletek. Eddigi kutatásaink során mi főként a Dirak-egyenletet vizsgáltuk.

A kétrészecskés Dirak-egyenlet

Két relativisztikus részecske a vektor- és skalárpotenciálokon keresztül hat egymásra, így a Dirak-egyenlet felírható a következő formában:

$$S_1\psi \equiv \gamma_{51}(\gamma_1 \cdot (p_1 - A_1) + m_1 + S_1)\psi = 0, \quad (1.a)$$

$$S_2\psi \equiv \gamma_{52}(\gamma_2 \cdot (p_2 - A_2) + m_2 + S_2)\psi = 0, \quad (1.b)$$

ahol m_1, m_2 – a részecskék tömegei; p_1, p_2 – a részecskék impulzusai; A_1, A_2, S_1, S_2 – a potenciális energia vektoros és skaláris összetevői.

A továbbiakban a vektoros potenciálok A_i^μ három kovariáns függvény G, E_1 és E_2 segítségével lesznek meghatározva (Crater, Wong, 2012):

$$A_1^\mu = \left(\varepsilon_1 - \frac{G(\varepsilon_1 - \varepsilon_2)}{2} + \frac{(\varepsilon_1 - \varepsilon_2)}{2G} \right) \hat{p}^\mu + (1-G)p^\mu - \frac{i}{2} \partial G \cdot \gamma_2 \gamma_2^\mu, \quad (2.a)$$

$$A_2^\mu = \left(\varepsilon_2 - \frac{G(\varepsilon_2 - \varepsilon_1)}{2} + \frac{(\varepsilon_1 - \varepsilon_2)}{2G} \right) \hat{p}^\mu - (1-G)p^\mu + \frac{i}{2} \partial G \cdot \gamma_1 \gamma_1^\mu. \quad (2.b)$$

A skaláris potenciálok S_i szintén a G , valamint további két invariáns M_1 és M_2 függvényei:

$$S_1 = M_1 - m_1 - \frac{i}{2} G \gamma_2 \cdot \frac{\partial M_1}{M_2}, \quad (3.a)$$

$$S_2 = M_2 - m_2 + \frac{i}{2} G \gamma_1 \cdot \frac{\partial M_2}{M_1}. \quad (3.b)$$

Az ε_i változók pedig az alkotó részecskék tömegközéppontjainak energiái:

$$\varepsilon_1 = (\omega^2 + m_1^2 - m_2^2)/2\omega, \quad \varepsilon_2 = (\omega^2 + m_2^2 - m_1^2)/2\omega, \quad (4)$$

ahol $\varepsilon_1 + \varepsilon_2 = \omega$.

Általában G , E_1 és E_2 függvények összefüggésben vannak egymással, és a kvantumszindinamikában ezek csak két invariáns függvénynek, a $V(r)$ és $A(r)$ függvényei:

$$E_1^2(A, V) = G^2((\varepsilon_1 - A)^2 - 2\varepsilon_\omega V + V^2), \quad (5.a)$$

$$E_2^2(A, V) = G^2((\varepsilon_2 - A)^2 - 2\varepsilon_\omega V + V^2), \quad (5.b)$$

ahol $G^2 = \frac{1}{(1 - 2A/\omega)}$.

Az M_1 és M_2 függvények pedig az $A(r)$ és $S(r)$ függvényektől függnak:

$$M_1^2(A, S) = m_1^2 + G^2(2m_\omega S + S^2), \quad (6.a)$$

$$M_2^2(A, S) = m_2^2 + G^2(2m_\omega S + S^2). \quad (6.b)$$

Ily módon az öt invariáns függvény M_1 , M_2 , E_1 , E_2 és G csak három invariáns függvénytől S , A , V fog függni.

A fenti kifejezések alapján a továbbiakban a (3.a) és (3.b) egyenleteket át tudjuk írni a következő formában:

$$S_1 \psi = \left(-G\beta_1 \Sigma_1 \cdot \mathbf{P}_2 + E_1 \beta_1 \gamma_{51} + M_1 \gamma_{51} + G \frac{i}{2} \Sigma_2 \cdot \partial (J\beta_1 - L\beta_2) \gamma_{51} \gamma_{52} \right) \psi = 0, \quad (7.a)$$

$$S_2 \psi = \left(G\beta_2 \Sigma_2 \cdot \mathbf{P}_1 + E_2 \beta_2 \gamma_{52} + M_2 \gamma_{52} - G \frac{i}{2} \Sigma_1 \cdot \partial (J\beta_2 - L\beta_1) \gamma_{51} \gamma_{52} \right) \psi = 0, \quad (7.b)$$

ahol

$$\begin{aligned} \beta_i &\equiv -\gamma_i \cdot \hat{\mathbf{P}} = 2\theta_{5i} \theta_i \cdot \hat{\mathbf{P}}, \\ \alpha_i^\mu &\equiv \beta_i \gamma_{i\perp}^\mu = 2\theta_{i\perp}^\mu \theta_i \cdot \hat{\mathbf{P}}, \\ \Xi_i^\mu &\equiv \theta_{i\perp}^\mu. \\ P_i &\equiv p - \frac{i}{2} \Sigma_i \cdot \partial \ln G \Sigma_i. \end{aligned} \quad (8)$$

Ezek után a (7.a) és (7.b) egyenleteink szétválnak nyolc különböző egyenletté, amelyek megfelelő kombinálásával eljutunk a következő egyenlethez:

$$\begin{aligned}
& + \frac{1}{4}(\partial J - \partial L)^2 + i \ln' \chi_1 \chi_2 \hat{r} \cdot p - \frac{1}{2} \partial^2 G + \frac{3}{4} (G')^2 + \frac{1}{2} \ln' \chi_1 \chi_2 (G') - \frac{\ln' \chi_1}{r} L \cdot \sigma_1 - \frac{\ln' \chi_2}{r} L \cdot \sigma_2 + \\
& + \left[\frac{1}{3} \partial^2 G - \frac{1}{2} (G')^2 - \frac{1}{3} \ln' \chi_1 \chi_2 G' \right] \sigma_1 \cdot \sigma_2 \left[-\frac{1}{6} \left(G'' - \frac{G'}{r} \right) + \frac{1}{6} \ln' \chi_1 \chi_2 G' \right] S_T \psi_1 + \\
& + \left(\left[+ \frac{1}{6} \ln' \chi_1 \chi_2 (J-L)' - \frac{1}{6} (J-L)'' - \frac{(J-L)'}{r} - \frac{1}{6} \partial^2 (J-L) \right] \sigma_1 \sigma_2 + \right. \\
& \left. + \left[\frac{1}{6} \ln' \chi_1 \chi_2 (J-L)' - \frac{1}{6} ((J-L)'' - \frac{(J-L)'}{r}) \right] S_T \right) \psi_4 = b^2(\omega) \psi_1,
\end{aligned}
\tag{9}$$

ahol $\chi_i = (E_i + M_i)/G$.

Ezt a bonyolult egyenletet felírhatjuk egy egyszerűbb általános formában (Whitney, Crater, 2014):

$$(p^2 + \Phi_\omega) \psi = p^2 + \Phi_{S.I.} + \Phi_D + \Phi_{S.O.} + \Phi_{S.S.} + \Phi_T + \Phi_{D.O.\gamma_{51}\gamma_{52}} \psi = b^2(\omega) \psi, \tag{10}$$

ahol a $\Phi_{S.I.}$ tag a spin kölcsönhatást jelöli, a Φ_D tag a Darwin-féle potenciálért, a $\Phi_{S.O.}$ tag a spin-orbitális kölcsönhatásért, a $\Phi_{S.S.}$ tag a spin-spin kölcsönhatásért, míg a Φ_T tag pedig a tenzoros kölcsönhatásért felel.

Todorov-Bogoljubov egyenlet

Fentebb a kétrészecskés Dirak-egyenletet mutattuk be. Azonban kutatásaink során mi főleg a félnehéz barionokat vizsgáltuk meg, amelyhez már ki kellett dolgoznunk egy háromrészecskés modellt is.

Tehát, a Todorov-Bogoljubov egyenlet a következőképpen írható fel:

$$W = \sum_{i=1}^3 \sqrt{\vec{p}_i^2 + m_i^2} + \sum_{i < j} U_{ij}, \tag{11}$$

ahol p_i és m_i – az "i" részecske impulzusai és tömegei, a U_{ij} – a kölcsönhatás potenciálja, amelyet az erősen kölcsönható részecskék esetében célszerű a következő alakban felírni:

$$U_{ij} = \frac{1}{2} (S_{ij} + V_{ij}), \tag{12}$$

ahol S_{ij} – a potenciál skaláris része, míg V_{ij} – a vektoros.

Figyelembe véve azt, hogy az energia felírható a következő formában (Semay, Buisseret, Stancu, 2008):

$$E_i = \sqrt{\vec{p}_i^2 + m_i^2} = \vec{\alpha}_i \vec{p}_i + \beta_i m_i \tag{13}$$

és felhasználva az $\vec{\alpha}$ és β mátrixokat (Давудов, 1973):

$$\vec{\alpha}_i = \begin{pmatrix} 0 & \vec{\sigma}_i \\ \vec{\sigma}_i & 0 \end{pmatrix}, \beta_i = \begin{pmatrix} I_i & 0 \\ 0 & -I_i \end{pmatrix}, \quad (14)$$

megkapjuk a következő kifejezést, amely már tartalmazza a spin-spin és spin-orbitális kölcsönhatásokat három részecskére:

$$(W-U_{ij})^2 = \begin{pmatrix} ((\vec{\sigma}_1 \vec{p}_1) + (\vec{\sigma}_2 \vec{p}_2) + (\vec{\sigma}_3 \vec{p}_3))^2 + (I_1 m_1 + I_2 m_2 + I_3 m_3)^2; & 0; \\ 0; & ((\vec{\sigma}_1 \vec{p}_1) + (\vec{\sigma}_2 \vec{p}_2) + (\vec{\sigma}_3 \vec{p}_3))^2 + (I_1 m_1 + I_2 m_2 + I_3 m_3)^2; \end{pmatrix}. \quad (15)$$

Mi azokat a barionokat vizsgáltuk, amelyek két nehéz és egy könnyű kvarkból állnak. Mivel a nehéz kvarkok sokkal nagyobb tömegűek, mint a könnyű, ezért ez utóbbi mozog az előző kettő körül. Ennek az egyszerűsítésnek köszönhetően a háromrészecskés barion modellünk átmegy egy kétrészecskés kvarkmodellbe, amelyet a következő egyenlet ír le:

$$(W-U_{ij})^2 = \begin{pmatrix} (\vec{\sigma}_1 - \vec{\sigma}_z)^2 \vec{p}^2 + (I_1 m_1 + I_z m_z)^2; & 0; \\ 0; & (\vec{\sigma}_1 - \vec{\sigma}_z)^2 \vec{p}^2 + (I_1 m_1 + I_z m_z)^2; \end{pmatrix}. \quad (16)$$

Ahhoz, hogy átmenjünk a $\vec{\sigma}_1, \vec{\sigma}_z$ -től az $\vec{S}_1, \vec{S}_z$ -ig felhasználjuk a következő kifejezéseket:

$$\vec{\sigma}_1 \vec{\sigma}_z = \frac{4\vec{S}_1 \vec{S}_z}{\hbar^2}, \quad \vec{S}_1 \vec{S}_z = \begin{pmatrix} 3 \\ -4 \\ 1 \\ 4 \end{pmatrix}. \quad (17)$$

Ily módon megkapunk két egyenletet a hullámfüggvényekre, megfelelően a szinglet és triplet nem gerjesztett állapotokra:

$$(W-V)^2 \psi_1 = (9\vec{p}^2 + (m_1 + m_2 + m_3 + S)^2) \psi_1, \quad (18.a)$$

$$(W-V)^2 \psi_2 = (13\vec{p}^2 + (m_1 + m_2 + m_3 + S)^2) \psi_2, \quad (18.b)$$

Ahhoz, hogy megoldjuk ezeket az egyenleteket, át kellett mennünk szférikus koordinátarendszerbe, ahol megkaptuk a következő radiális egyenleteket:

$$\frac{d^2}{dr^2} R_1(r) - \left(\frac{9l(l+1) - \alpha^2}{r^2} + M^2 + A_0^2 r^2 - W^2 \right) \frac{R_1(r)}{9} = 0, \quad (19.a)$$

$$\frac{d^2}{dr^2} R_2(r) - \left(\frac{13l(l+1) - \alpha^2}{r^2} + M^2 + A_0^2 r^2 - W^2 \right) \frac{R_2(r)}{13} = 0. \quad (19.b)$$

Az egyenletek analitikus megoldását bemutatjuk a (19.a) egyenleten. A következő megjelölés segítségével:

$$E(r) = \frac{9l(l+1) - \alpha^2}{r^2} + A_0^2 r^2 \quad (20)$$

átírjuk a (19.a) egyenletet:

$$\frac{d^2}{dr^2} R_1(r) = \left(E(r) - (W^2 - M^2) \right) \frac{R_1(r)}{20}. \quad (21)$$

Az energiát Furié sorba fejtjük:

$$E(r) = E(r_m) + \frac{1}{2} \frac{d^2 E(r_m)}{d^2 r} (r - r_m)^2 + O\left((r - r_m)^3\right) = K + F(r - r_m)^2 + O\left((r - r_m)^2\right), \quad (22)$$

ahol

$$K = E(r) = \frac{9l(l+1) - \alpha^2}{r_m^2} + A_0^2 r_m^2, \quad F = \frac{1}{2} \frac{d^2 E(r)}{d^2 r} = \frac{27l(l+1) - 3\alpha^2}{r_m^4} + A_0^2. \quad (23)$$

Figyelembe véve, hogy $E(r) = M^2 - W^2$ és az r_m értékét, megkapjuk a következő megoldást a szinglet állapotra:

$$W_1 = \sqrt{12\left(K_1 + 2\sqrt{F_1}(n+1)\right) + M^2} - M \quad (24.a)$$

ahol $K_1 = 2A_0 \sqrt{9l(l+1) - \alpha^2}$, $F_1 = 4A_0^2$.

Megfelelően a triplet állapotra:

$$W_2 = \sqrt{17\left(K_2 + 2\sqrt{F_2}(n+1)\right) + M^2} - M, \quad (24.b)$$

ahol $K_2 = 2A_0 \sqrt{13l(l+1) - \alpha^2}$, $F_2 = 4A_0^2$.

Eredmények

Az első számú táblázatban a „double charmed Xi” nevű barion tömegspektrumai vannak ábrázolva, amely két c-kvarkból és egy u-kvarkból áll. Kiszámítottuk az energiát a szinglet és triplet állapotokban, valamint szintén megállapítottuk a spin-spin hasadást. Látható, hogy az általunk kapott eredmények jó pontossággal egybeesnek a kísérleti eredménnyel (Amsler, 2008).

1. sz. táblázat. A Ξ^{++}_{cc} barion tömegspektruma

n	Elméleti adatok						Kísérleti adatok
	$^4S_{\frac{3}{2}}$ (MeV)	$^2S_{\frac{1}{2}}$ (MeV)	$^4S_{\frac{3}{2}} - ^2S_{\frac{1}{2}}$ (MeV)	$^4P_{\frac{5}{2}}$ (MeV)	$^2P_{\frac{3}{2}}$ (MeV)	$^4P_{\frac{5}{2}} - ^2P_{\frac{3}{2}}$ (MeV)	$^4S_{\frac{3}{2}}$ (MeV)
1	3513	1745	1768				3512
2	4732	2416	2316	5604	2881	2723	

A második számú táblázatban annak a barionnak a tömegspektruma van kiszámítva, amely két c-kvarkból és egy d-kvarkból áll. Itt is megfigyelhető, hogy az általunk használt modell pontos eredményeket ad.

2. sz. táblázat. A Ξ_{cc}^+ barion tömegspektruma

n	Elméleti adatok						Kísérleti adatok
	$^4S_{\frac{3}{2}}$	$^2S_{\frac{1}{2}}$	$^4S_{\frac{3}{2}} - ^2S_{\frac{1}{2}}$	$^4P_{\frac{5}{2}}$	$^2P_{\frac{3}{2}}$	$^4P_{\frac{5}{2}} - ^2P_{\frac{3}{2}}$	$^4S_{\frac{3}{2}}$
	(MeV)	(MeV)	(MeV)	(MeV)	(MeV)	(MeV)	(MeV)
1	3512	1744	1768				3518
2	4730	2415	2315	5603	2879	2724	

A harmadik számú táblázatban a „double charmed Omega” bariont vizsgáltuk meg, amely két c-kvarkból és egy s-kvarkból áll. Itt szintén kiszámítottuk a spin-spin hasadást. A kapott eredmény pedig elég jó pontossággal egyezik más kutatók eredményeivel (Tursunov, 2012).

3. sz. táblázat. A Ω_{cc}^+ barion tömegspektruma

n	Elméleti adatok						Más kutatók adatai
	$^4S_{\frac{3}{2}}$	$^2S_{\frac{1}{2}}$	$^4S_{\frac{3}{2}} - ^2S_{\frac{1}{2}}$	$^4P_{\frac{5}{2}}$	$^2P_{\frac{3}{2}}$	$^4P_{\frac{5}{2}} - ^2P_{\frac{3}{2}}$	$^4S_{\frac{3}{2}}$
	(MeV)	(MeV)	(MeV)	(MeV)	(MeV)	(MeV)	(MeV)
1	3441	1695	1746				3739
2	4650	2356	2294	5518	3629	1889	

A negyedik és ötödik számú táblázatokban kiszámítottuk a „double bottom Xi” barion tömegspektrumait, amely két b- és egy u-kvarkból áll, valamint, amelyik két b- és egy d-kvarkból.

4. sz. táblázat. A Ξ_{bb}^0 barion tömegspektruma

n	Elméleti adatok					
	$^4S_{\frac{3}{2}}$	$^2S_{\frac{1}{2}}$	$^4S_{\frac{3}{2}} - ^2S_{\frac{1}{2}}$	$^4P_{\frac{5}{2}}$	$^2P_{\frac{3}{2}}$	$^4P_{\frac{5}{2}} - ^2P_{\frac{3}{2}}$
	(MeV)	(MeV)	(MeV)	(MeV)	(MeV)	(MeV)
1	1510	625	885			
2	2238	934	1304	2808	1168	1640

5. sz. táblázat. A $\Xi_{bb}^{\pm}$ barion tömegspektruma

n	Elméleti adatok					
	$^4S_{\frac{3}{2}}$	$^2S_{\frac{1}{2}}$	$^4S_{\frac{3}{2}} - ^2S_{\frac{1}{2}}$	$^4P_{\frac{5}{2}}$	$^2P_{\frac{3}{2}}$	$^4P_{\frac{5}{2}} - ^2P_{\frac{3}{2}}$
	(MeV)	(MeV)	(MeV)	(MeV)	(MeV)	(MeV)
1	1509	624	885			
2	2237	933	1304	2807	1167	1640

Összefoglalás

Láthattuk, hogy az elemi részecskék vizsgálata a mai tudományos világ egyik kihívása közé tartozik. Hisz ahhoz, hogy ezeket a részecskéket vizsgáljuk, újabb és újabb modelleket és megközelítéseket kell kidolgozni. Az általunk bemutatott megközelítésnek nagy előnye van,

mégpedig azért, mert a spin-spin és spin-orbitális kölcsönhatások már a legelejétől fogva be voltak építve az egyenleteinkbe: semmilyen új paraméter nem volt bevezetve.

Köszönetnyilvánítás

Szeretnék köszönetet nyilvánítani vezetőtanáromnak, dr. Spenik Sándornak, a Collegium Talentum a külföldi tehetségekért tehetség-támogató rendszernek.

A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Felhasznált irodalom

1. Amsler, C. (2008). Review of Particle Physics. Particle Data Group. *Physics Letter B*, 667, 1-5.
2. Crater, H. V., Wong, Ch. Y. (2012). Magnetic states at short distances. *Phys. Rev., D*. 85., 116005
3. Давидов, А. С. (1973). Квантовая механика. Москва, Наука, 704 с.
4. Lazur, V. Yu., Reity, O. K., Rubish, V. V. (2009). Relativistic quark model of D-, DS-, B- and BS-mesons. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics*, 22, 88-96.
5. Semay, C., Buisseret, F., Stancu, F. (2008). Charm and bottom baryons masses in the combined $1/N_c$ and $1/m_Q$ expansion versus the quark model. *Phys. Rev., D*. 78., 076003
6. Tursunov, E. M. (2012). Spectrum of the excited N^* and Δ^* baryons in a relativistic chiral quark model. *Phys. Rev., D*. 90., 074015.
7. Whitney, J. F., Crater, H. V. (2014). Baryon Spectrum Analysis using Dirac's Covariant Constrain Dynamics. *Phys. Rev., D*. 89., 014023.

Absztrakt

A nemzetközi szórakoztatóipar óriási üzlet, egyben jövedelmező ingatlan, és turisztikai fejlesztési lehetőség. A gazdasági válság markánsan felülírta a korábbi trendeket, a megtérülési mutatók tekintetében a szabadidős fejlesztések egyértelműen megelőzik egyes kereskedelmi, vagy lakóingatlan projekt növekedési kilátásait. Az iparág hosszú évtizedek óta dinamikus fejlődésen megy keresztül, hiszen a jóléti társadalmakon belül egyre csak nő az eltölthető szabadidő és kikapcsolódásra fordítható jövedelem mennyisége. A szektor egyébiránt számos technológiai fejlesztés meghonosítója, a tág értelemben vett szolgáltatóipar feltételezhetően leginnovatívabb spektruma. Az önkormányzati (gazdaság)politikának, ill. a speciális gazdasági mikroklímának köszönhetően Európa egyik legnagyobb fővárosa, Budapest jelenleg nem rendelkezik méltó szabadterei családi szórakozóhellyel. Jelen tanulmány a megvalósítási lehetőségeket elemzi, ill. külföldi szakirodalmi hivatkozásokon keresztül betekintést nyújt az iparág sajátosságaiba, tudományos hátterébe. Jelen tanulmány egyik legfontosabb kérdése, hogy mitől lesz sikeres egy témapark, továbbá milyen tényezőket kell figyelembe venni egy potenciális budapesti vidámparki beruházás esetén.

1. Bevezetés

Több, mint 60 éves működése után 2013 őszén bezárta kapuit a városligeti vidámpark. Jelen tanulmány célja, hogy egy elméleti jellegű iparági bevezetést követően megvizsgálja: milyen lehetőségei vannak egy új témaparknak Budapesten, a szakirodalom alapján milyen tényezők tesznek fenntarthatóvá egy jellemzően családos vendégkört megcélzó szórakoztatóipari fejlesztést. A tanulmány legfőbb hipotézise, hogy jelenleg nem reális elképzelés egy 10 milliárd forintot meghaladó beruházási igényű, 10 hektárnál nagyobb témapark létesítése Magyarországon. A földrajzi adottságok, valamint a belpiaci vendégkör pénzügyi helyzete és fogyasztási szokásai okán a fővárosnak kizárólag egy közepeméretű négy évszakos játszóházban szabad gondolkoznia, amely tartalmaz ugyan vidámparki elemeket, ugyanakkor nemzetközi összehasonlítás alapján inkább emlékeztet egy komplex fedett-nyitott családi szórakoztató központra. A parkot kizárólag jelentős helyismerettel rendelkező iparági érintettek képesek megvalósítani és sikerrel üzemeltetni, a gazdasági helyzetre való tekintettel a magas elvárt hozamok miatt a projekt várható megtérülési ideje pedig nem haladhatja meg az 5 évet.

2. Elméleti bevezetés: a témaparkok világa

A vidámpark, szórakoztató park vagy témapark tömegek szórakoztatására egybegyűjtött attrakciók (mutatványok) és más szórakoztató tevékenységek együttes megnevezése [Puczkó – Rátz 2002]. Egy vidámpark komplexebb, mint egy játszóház, városi park vagy játszótér, általában gyerekek, tinédzserek és felnőttek egész napos szórakoztatására egyaránt alkalmas. Medlik alapján témaparknak olyan rekreációs és szórakoztatási céllal tervezett és működtetett parknak tekinthető, amely egy vagy több, történelmi vagy egyéb témán alapuló attrakciók széles körét kínálja, ide értve az étkezési és a vásárlási lehetőségeket is, rendszerint belépődíj ellenében. [Medlik 1996] Az IAAPA meghatározása alapján a tematikus park olyan állandó helyszínen található létesítmény, amely elsődleges vonzerejének a motorikus attrakciók tekinthetőek, és amely komplexum rendelkezik központi témával is. [International Association of Amusement Parks and Attractions] Egy harmadik megközelítés szerint a témapark olyan létesítmény, amely kielégíti a turisták diverzifikált szórakozási igényeit, kreatív aktivitások segítségével komplex szabadidős szolgáltatást nyújt. A World Tourism Organization (WTO) előjelzése szerint a témapark-fejlesztés jelenleg és a jövőben is a legnépszerűbb három nemzetközi turisztikai desztináció-fejlesztési eszköz/trend. [Hu 2013]

Végül érdemes tételesen is végigmenni, hogy mik azok a közös ismérvek, melyek megkülönböztetik a témaparkokat az átlagos vidámparkoktól, szórakoztató létesítményektől. Az Economics Research Associates kutatása [Jones – Robinett 1998] alapján, a témaparkok az alábbi közös karakterisztikával rendelkeznek:

- Fő célközönségük a családok;
- Tematizált környezetben valósulnak meg;
- Zenészek, amatőr színészek, táncosok, bűvészek és egyéb élő fellépők fokozzák a hangulatot;
- Az egy vendégkapacitásra, illetve az egy attrakcióra eső beruházási költség magas;
- Magas szolgáltatási színvonalnak, valamint karbantartási és tisztasági előírásoknak felelnek meg;
- Elégséges számú aktivitást tartalmaznak, hogy az átlagos tartózkodási idő elérje az 5-7 órát;
- Általában egyszeri díjas belépőrendszerrel működnek.

A vidámparkok hosszú történelmi múltra nyúlnak vissza, az első modernkori témaparkként mégis az 1955-ben megnyílt dél-kaliforniai Disneyland-et tekintik. Azóta a világ számtalan pontján nyíltak extrém szórakoztató parkok, ugyanakkor az Egyesült Államok, valamint Európa (és a többi kontinens) a mai napig jelentősen eltér a témaparkok fejlesztési lehetőségei tekintetében, a két entitás között számos evolúciós eltérés figyelhető meg. A témaparkok gazdasági hatásait vizsgáló 2000-es évekbeli nemzetközi tanulmány azt kutatja: mi az oka annak, hogy amíg a tengerentúli piac meglehetősen fejlett szórakoztatópiaccal rendelkezik, addig a kontinentális Európában teljesen más jellegű és méretű szórakoztatóparkok valósultak meg. Amíg az európaiak szeretnek passzívan pihenni, addig az átlag amerikai család az aktív „attrakció-intenzív” időtöltés híve. Amerikában nincsen akkora választék kulturális lokációkból, mint Európában, az itteni turizmus jellemzően a híres történelmi helyszínekre fókuszál. Többek között ezekből az érvekből következik, hogy az európai vidámparkok megtérülési mutatói (alacsonyabb fizetőképesség, alacsonyabb vendégszám, drágább bekerülési költségek, stb.) rosszabbak, ezáltal a parkok hosszú távú életképessége megkérdőjelezhető. [Braun 1999]

A családi szórakoztató központok térhódítása

A 2007-ben kezdődött globális pénzügyi és gazdasági válság leginkább az olyan kisebb alapterületű, alacsonyabb üzemeltetési költségű kisgyermekes szórakozóhelyeknek kedvezett, amelyek kevesebb utazást és egyszeri kiadást igényelnek a vendégkörtől. 2012-ben világviszonylatban 5,6%-al növekedett a témaparkok látogatottsága, ugyanakkor ez a statisztika elsősorban a nagy és népszerű lokációk további erősödését eredményezte, továbbá az ázsiai piac bővülését bizonyítja. [Rubin 2013] A gyakorlatban az iparág jelentősen megszenvedte a gazdasági válságot, a középkategóriás egységek a turizmus csökkenése, a turisták racionalizálódása miatt csökkent. Ezen trendre volt gyors és hatékony válasz a kisebb alapterületű, jellemzően fedett családi létesítmények elterjesztése. A családi szórakoztató központok méretüket tekintve elmaradnak a nagy szabadidőparkoktól, elsősorban a helyi közösségeket tekintik legfőbb piacuknak. Sikerük mindenekelőtt a gyakori vendégvisszatérésen múlik, egy család esetében az évi 6-8 alkalommal történő jegyvásárlás már jónak tekinthető. A vendégenkénti átlagköltség alkalmanként 1500-2500 forintra tehető, amely összeg magában foglalja a játékra és az étkezésre költött tételeket is. A jellemzően 1.000 és 20.000 négyzetméter közötti létesítmények főként fedett területen valósulnak meg. Főbb attrakcióik a laser tag aréna, zsetonos működtetésű játszógépek, légvár és mászóka-rendszerek, illetve a dodzsem és a mini golf. [White Hutchinson] Árbevételük közel 50%-át a vendéglátás továbbá a születésnapi party-szervezés teszi ki. Jövedelmezőségük leginkább az éghajlati viszonyoktól, az adott piac fejlettségétől, a versenytársak és helyettesítő szolgáltatások számától és minőségétől függ.

Szakmai berkekben gyakran felmerülő kérdés, hogy banki szempontból mennyire finanszírozható egy-egy szabadidős fejlesztés, vajon miért ódzkodnak a hitelezők az ilyen jellegű projektektől. Számtalan precedens létezik bezárt vidámparkokra és fedett családi létesítményekre. A jellemzően magas egyszeri/induló beruházási igényű vállalkozások

fedezettségi kilátásai gyengék, a fejlesztések általában nem saját ingatlanban valósulnak meg, ráadásul rengeteg gyorsan amortizálódó eszköz kerül megvásárlásra. Peter F. Olesen neves nemzetközi iparági szakértő egy tanulmányában arra kereste a választ, hogy milyen általános tényezők vezetnek a témába illő vállalkozások kudarcához. Általános hibának bizonyult a reális alapokon nyugvó üzleti tervezés és pénzügyi modellkészítés (majd objektív ellenőrzésének) elmaradása, a szükséges demográfiai kutatások, a kereslet és a versenytársak analizálása, továbbá a megfelelő attrakció-szortiment kiválasztása sok esetben elmaradt. Szintén általános (pszichológiai) hibaként kezelhető, hogy a felnőtt beruházók inkább maguknak, mintsem a valódi célközönségüknek, vagyis a gyerekeknek építenek szórakozóhelyet, majd a hibát tetéztve rossz marketingkommunikációs eszközöket választanak [Olesen 2012]. A méretgazdaságos beruházási volumen szintén neurálgikus kérdés, a professzionális tervezés és hatékony üzemeltetés pedig a megtérülési idő csökkentésének a kulcsa.

A családi szórakozóhelyek gazdasági és turisztikai hatása, jövőbeli kilátásai

A turizmus legfőbb mozgatórugói az attrakciók. Az emberek ritkán ülnek autóba, vagy szállnak fel repülőgépre kizárólag az utazás élményéért. Egy turisztikai jellegű beruházás várható megtérülését egyszerűen ki lehet kalkulálni a várt vendégszám, illetve az általuk generált átlagos pénzköltés szorzatából. Mindenekelőtt meg kell határozni, hogy ki lesz a vendég, a képletben kit tekintünk fogyasztónak. Ezek után nemzetközi összehasonlításokat (is) figyelembe véve, az attrakció viszonylagos vonzerejének ismeretében meg kell becsülni a várható vendégszámot. Harmadik lépésként meg kell becsülni a várható direkt és indirekt költség nagyságát, továbbá a kapcsolódó társadalmi externáliákat [Crompton 2010]. A turisztikai attrakciófejlesztés általában gazdasági, környezeti és szocio-kulturális hatásokat gyakorol a környezetre. Növekszik a térség idegenforgalmi látogatottsága, az ország adóbevételekhez jut, direkt és indirekt (időszakos) munkahelyek jönnek létre, ráadásul növekszik a vendégek költési hajlandósága. Környezetvédelmi értelemben egy parkfejlesztésnek számos, akár ártalmas hatása (szemetelés, légszennyezés, talajerózió, a flóra és a fauna károsodása stb.) is lehet a térségre, ennek hatékony kezelése fontos feladat. Kulturális szempontból mindenképpen fejlődik az adott térség, mert korszerű infrastruktúra épül, valamint szellemi tőkeimport valósul meg [Ho-Áp 2009].

A témaparkok nagyszámú jövőbeli kihívással néznek szembe. Egyik legfőbb feladatuk, hogy az egyre öregedő társadalmat korszerűen tudják kiszolgálni, az attrakcióknak és a szolgáltatásoknak kreatív és szórakoztató módon kell az idősebb generációk (nagy szülők) igényeit kielégíteni. A parkok ezenkívül jobb/élethűbb audiovizuális élményt szolgálnak a vendégeknek, a piac telítődése okán nagyobb hangsúlyt fektetnek az adekvát ár-érték arányú szolgáltatások bevezetésére. Az iparág további kihívása a szegmentáció, a parkok el fognak mozdulni a tömegszórakoztatásból a speciális érdeklődésű és költési képességű társadalmi csoportok irányába. Itt elsősorban a prémiumkategóriás luxusszórakozási lehetőségek felvonultatására kell gondolni [Milman 2007]. Szintén várható trendként kell kezelni a komplex időtöltési szolgáltatáscsomagok kidolgozását. A vendégek nem csak a szabadidőparkba vesznek jegyet, hanem egy tranzakció keretén belül lefoglalják a témához/területhez kapcsolódó szállodai, fakultatív programválasztási és utazási szolgáltatásokat is. A fogyasztási szokásokkal azonos ütemben változnak a marketingeszközök, előtérbe kerülnek az okos telefonra, valamint a tabletekre és online felületekre optimalizált (technológia-intenzív) foglalási és programajánlási rendszerek. A fiatalabb (Y) generáció tagjai kevésbé tervezik meg utazásaikat, nem veszik igénybe az utazási irodák szolgáltatásait, az interaktív és egyedi élményeket keresik és autentikus szokások megismerésére törekkenek [Lee 2013].

A budapesti lehetőségek

A minőségi szabadidős szolgáltatásokra mindig volt igény, a megengedhető luxus elmélete alapján a családok – önmaguk jutalmazása érdekében a válság alatt inkább – a nagyobb és drágább utazások helyett a mozikat, játszóházakat, állatkertet és országon belüli egyéb szórakozási lehetőségeket választották. Budapesten is óriási népszerűségnek örvendenek a

családi szórakozóhelyek. Egyes becslések szerint az éves játszóházak és családi szórakoztató létesítmények piaca eléri a 2 milliárd forintot. A Vidámpark színvonalának folyamatos esését gyorsan lereagálta a piac, és sorban nyíltak a nagy alapterületű, nemzetközi mércével is színvonalas komplex családi szórakozóhelyek. A játszóház-fejlesztés igazi slágervállalkozássá vált a 2010-es évektől kezdve. Egyelőre a piac önmagát kannibalizálja, gazdasági teljesítményét tekintve egyetlen igazán komoly lánc, vagy egység sem tudott a versenytársakon felülkerekedni.

Korábban bemutattam azon tényezőket, amelyek csődbe vihetnek egy szabadidőparkot. Ezzel szemben két osztrák kutató Birgit Pikkemaat és Markus Schuckert egy 2007-ben készült tanulmányában arra kereste a választ, hogy milyen tényezők szükségesek ahhoz, hogy egy témapark sikeres legyen a XXI. században. Ez az elemzés azért releváns tudományos munka, mert szintetizálja a korábbi kutatások eredményeit, nem utolsósorban egyértelmű iránymutatásként szolgál egy esetleges magyarországi témapark megvalósításához [Pikkemaat – Schuckert 2007].

- A témaparkoknak mindenekelőtt egyedinek és haladó szellemiségűnek kell lenniük, az attrakciók széles körét kell kínálniuk a vendégeknek, minden látogató korosztály igényeit kielégítve ezáltal.
- A tematikának egységesnek és szerethetőnek kell lennie, a parknak igazodnia szükséges a fejlesztési lokáció ökológiai, gazdasági és társadalmi adottságaihoz. A parknak olyan atmoszférát kell teremtenie, amely segít a vendégkörnek elfelejteni a mindennapi problémákat. A parknak osztályon felüli szolgáltatási színvonallal kell üzemelnie.
- Az egységes arculat a minőség érzetét kelti a fogyasztóban, az építészeti és látvány megoldásoknak kreatívan kell lekövetnie a modern kor elvárásait.
- A parknak ki kell tudnia szolgálnia a csúcsidőszaki terheléseket, igazodnia szükséges az időjárás adottságokból eredő szezonálitáshoz.
- A témaparknak egy történetet kell elmesélnie, a benne foglalt attrakcióknak pedig interaktívnak kell lenniük. Fontos cél, hogy a fogyasztóban pozitív érzelmeket keltsen a park, az egész napos időtöltés után pozitívan gondoljon vissza a parkra.
- A parknak funkcionálisan és üzemeltetés-technikai szempontból professzionális módon kell működnie, a vendégkör biztonsága a legfontosabb követelmény.

Az említett osztrák kutatást egészíti ki Csíkszentmihályi Mihály 1991-es flow-élmény elmélete. A tökéletes élmény pszichológiája alatt az elme működésének egy olyan állapotát értjük, amelynek során az ember teljesen elmerül abban, amit éppen csinál, amitől energiával töltődik fel, abban teljesen részt vesz, teljesen átadja magát a folyamatnak, és ebben örömet lel. Nagyjából minden szabadidős időtöltésre igaz, hogy a résztvevők boldogsága érdekében törekedni kell a tökéletes élményszint állapotának elérésére, aminek következtében a vendég elveszti időérzékét és elfeledi a mindennapok okozta problémák zömét [Csíkszentmihályi 2001]. Egy szórakozóhely célja, hogy eufórikus élményeket generáljon, a vendéget állandó sikerélménynek kell érnie, valamint kellenek pozitív visszacsatolások is. Az pozitív atmoszférának annyira le kell kötni a vendégközönséget, hogy az élmény-áramlat teljesen magával ragadja a résztvevőket.

A budapesti fejlesztési lehetőségek megvalósíthatóságának legalkalmasabb eszköze, ha az adott projektet a minőségi elvárások, az időzítés, valamint a rendelkezésre álló büdzsé alapján vizsgáljuk [Themed Entertainment Association 2007]. Általános igazság, hogy az említett három elvárás közül még a legprofesszionálisabb projektmenedzsment szemléletet követő vállalatok is csak kettőt választhatnak, vagyis olcsón és gyorsan, olcsón és jó minőségben, vagy gyorsan és jó minőségben végzik a beruházást. Mindenekelőtt a fejlesztési helyszín főbb ismérvei kerülnek bemutatásra, majd ezt követően egy, az általam optimálisnak vélt beruházási programterv kerül felvázolásra a már említett tényezőhármassal bevonásával.

„Az elmúlt húsz évben azután Budapestet bevásárlóközpontok és mindenféle hipermarketek vették körül, amelyek épp hétvégén, a szabadidős szolgáltatások csúcsidejében szívják el a korábban a Városligetbe áramló tömegeket. Ha ehhez hozzávesszük az elektronikus szórakoztatás példátlanul modern eszközrendszerét, a 3D-s multiplex mozikat, a műholdas és a kábeles televíziózást, a sportot mint látványosságot és a 21. században mindennek felett az

internetet, akkor könnyen belátható, hogy ebben a mezőnyben még egy gazdag fogyasztókkal számoló, állandóan és világszínvonalon fejlesztő szórakoztató parknak is nagyon kell kapaszkodnia a túlélése érdekében.” [Persányi 2010] Budapest relatíve kis piac, időjárési szempontból jelentős szezonálisnak van kitéve. A fizetőképesség korlátozott, a társadalmi mobilitás az átlagosnál kisebb. A piaci verseny jelentős, mert nagyszámú szabadidős helyettesítő termék és aktivitás létezik a piacon. A potenciális vendégkör nem feltétlenül igényli és ismeri el a minőségi szolgáltatást, a fogyasztási kultúra relatíve fejletlen. Végül kevés az olyan képzett és tapasztalt hazai szakember, aki professzionálisan képes megtervezni és üzemeltetni egy nívós témaparkot. Ugyanakkor a vidámpark hosszú évtizedek óta fontos szocializációs helyszíne a magyar társadalomnak, generációk látogatták és jellemzően pozitív élmények társultak a működéséhez. Kínálati oldalról nézve nagyon szegmentált a piac. Sok a hasonló jellegű időtöltést kínáló (többségében európai uniós támogatásból megvalósuló) vidéki szabadidőpark és fővárosi játszóház, ugyanakkor egyik sem kínál a nemzetközi szintű témaparkoktól elvárható színvonalú és komplexitású szolgáltatást. Az ország földrajzilag kicsi, a környező országok többségének nincsen jelentős vidámparkja, vagyis a vonzáskörzet kiterjedt.

A 2013. őszi bezárása előtt rendre évi 250-300 ezer ember látogatta a Vidámparkot, az Állatkert egymillió éves látogatószámától eltekintve még a legjelentősebb fővárosi kulturális turisztikai szórakozóhelyek (például Aquaworld, Csodák Palotája, Tropicarium, Mini.City és a nagy alapterületű játszóházak) sem képesek évi 400 ezer főnél több vendéget megszólítani. Ezen adatból kikövetkeztethető, hogy egy (inkább belpiacra fókuszáló létesítmény) személyenként elfogadható bruttó 4.000-8.000 forintos napi átlagköltség esetén mekkora éves forgalmat képes realizálni. Ezen adat ismeretében könnyen belátható, hogy nem érdemes 50-100 millió eurós beruházásban gondolkodni, mert a megtérülés – a pontos üzemeltetési költségoldal ismeretének hiányában – hihetetlenül elnyúlik. Az amerikai iparág hüvelykujj szabálya szerint cca. 100 dolláros egy vendégre eső bekerülési költséggel kell számolnia egy témapark befektetőnek [Kaak 2011]. Ezen algoritmus alkalmazása Kelet-Európában ugyanakkor helytelen, mert itt eleve olcsóbban lehet kivitelezni és területet vásárolni, továbbá a bevezetőben említett okok miatt mások a szórakozási szokások. Egy nemzetközi szinten is vonzó 20-30 hektáros témapark akár még ennél is többbe kerülhet, amely (4-5 hónapos nyitva tartású) projekt megvalósítása – az ország földrajzi adottságai okán – szintén nem reális elképzelés. Az időfaktor szintén releváns kérdés, mert ha Budapest nem képes felmutatni új vidámparkot belátható időn belül, úgy a potenciális vendégkör elszokhat ezen szórakozási lehetőségtől, illetve további erőltetett helyettesítő termékek jelennek meg a piacon. Vagyis amire az országnak szüksége van, az olyan korlátozott költségvetésű, gyorsan megvalósítható témapark, amely minőségét tekintve igazodik a piaci trendekhez, ugyanakkor figyelembe veszi a magyar sajátosságokat. Külön kihívás az olyan trendkövető attrakciók felkutatása, amelyek relatíve kis alapterületen, alacsonyabb beruházási költségek mellett képesek az egy négyzetméterre eső legmagasabb árbevételt realizálni. Befektetői szempontból mindenképpen jól jár az a vállalkozó, aki ügyes és kreatív tervezéssel képes olyan méretgazdaságos szabadidőparkot összeállítani, amely kellően innovatív és informatív, barátságos árképzésű, gasztronómiai stílusjegyeit tekintve követi a magyar ízlésvilágot, továbbá költséghatékonyan üzemeltethető. Fontos megemlíteni ugyanakkor, hogy a magyar adózási rendszer és törvényhozás, valamint az 5 éven túli megtérülés rövid és középtávon nem teszi vonzóvá a magyar fővárost ebből a szempontból. A jelelnlegi állami és fővárosi szerepvállalás, valamint hitelezési gyakorlat mellett nem reális új budapesti vidámpark megépítése [Tenczer Gábor 2013].

3. Összefoglalás

A jóléti társadalmak állampolgárainak természetes igénye, hogy a lehető legtöbb időt fordítsák minőségi szórakozásra. Manapság a gyermekes családok szabadidő-eltöltésének egyik legnépszerűbb formája a témapark, vagy családi szórakoztató központok látogatása. Amíg a világ első 20 múzeumát 98,7 millió ember látogatta 2012-ben, addig ez a szám a vidámparkok esetében 205,9 millió főre tehető. Az iparág hosszú évtizedek óta dinamikusan fejlődik, nagyszámú innováció és technológia-intenzív fejlesztés jelent meg a szórakoztató szektorban.

Jelen tanulmány legfontosabb kérdése, hogy mitől lesz egy témapark sikeres, illetve sikertelen, továbbá milyen tényezőket kell figyelembe venni egy potenciális budapesti vidámparki beruházás esetén. A bevezetésben megfogalmazott hipotézis, amely szerint hibás szakmai elképzelés Magyarországon nyugat-európai, netán amerikai színvonalú és bekerülési költségű témaparkot létesíteni bizonyított. A szakirodalomban ismertett tényezők, valamint a potenciális bevételi lehetőségek jelentősen korlátozzák a megtérülési lehetőségeket, Budapest jelenlegi állapotában nem vonzó jóléti (szórakoztató) beruházási desztináció. Egy kisebb alapterületű, alaposan megtervezett és a hazai fogyasztói igényekre szabott négy évszakos játszóház ugyanakkor üzletileg kifejezetten sikeressé válhat, mert alacsonyabb beruházási és üzemeltetési költséghez – az országos programdeficit okán, – nagy alapterületű témaparkhoz parkhoz hasonló volumenű forgalom kapcsolódhat.

FORRÁSJEGYZÉK

3. Arrayo, J.A. (2007): *Economic impacts of theme park development on the host areas*. Bournemouth University
4. Braun, M. (1999/2000): *The economic impact of theme parks on regions*
5. California Department of Parks and recreation (2001): *Economic Impacts on Local Economies by Visitors to California State Parks from 1999-2002*
6. Csíkszentmihályi, M. (2001): *Flow-elmélet, A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémia kiadó
7. Crompton, J.L. (2010): *Measuring the Economic Impact of Park and Recreation Services*. National Recreation and Park Association
8. Dybedal, P. (1998): *Theme Parks as Flagship Attractions in Peripheral Areas*. Research Centre of Bornholm
9. Dr. Puczkó, L. - Dr. Rátz, T. (2002): A tematikus park mint turisztikai attrakció. Turizmus Bulletin
10. Fővárosi Blog (2013): *Továbbmenet nincs - bezár a vidámpark*.
11. http://fovarosi.blog.hu/2013/09/30/tovabbmenet_nincs_bezar_a_vidampark
12. Lekérdezve: 2014.05.04
13. Funworld Collections (2009): *Family Entertainment Centers, Operations and Marketing*
14. Economics Research Associates (2009): *European Amusement and Theme Park Industry: An assessment of economic impact of onsite visitor spending*
15. Entertainment + Culture Advisors (2014): *Economic Insight for Entertainment Development*
16. http://www.entertainmentandculture.com/ECA_GLOBAL.pdf lekérdezve: 2014.05.02
17. Ho, P. – Ap, J. (2009): *Theme parks and attractions*. The Hong Kong Polytechnic University
18. Hu, G. (2013): *A Research Review on Theme Park*. Shanghai University of Engineering and Science
19. International Association of Amusement Parks and Attractions - Vidámparkok és Attrakciók Nemzetközi Szövetsége
20. Jones, C.B. – Robinett, J. (1998): *The Future of Theme Parks in International Tourism*. Economics Research Associates
21. Kaak, K. T (2011): *Theme Park Development Costs: Initial Investment Cost Per First Year Attendee – A Historic Benchmarking Study*. University of Central Florida
22. Medlik, S. (1996): *Dictionary of Travel, Tourism & Hospitality*; Butterworth-Heinemann, Oxford
23. Milman, A. (2007): *Theme park tourism and management strategy*. University of Central Florida
24. Suleva, D. S. (2007): *Management Strategies of Theme Parks in the Experience Economy Context*. Bournemouth University, UK
25. Olesen, P.F. (2012) *Investors! Don't miss the boat! Check out family entertainment centers and their potential for success*

26. Persányi, M (2010): *Vidámparki és állatkerti perspektívák*. Budapest folyóirat
27. Pikkemaat, B. – Schuckert, M. (2007): *Success factors of theme parks - An exploratory study*, *Tourism: An International Interdisciplinary Journal* Tourism. Zágráb: Institute for Tourism
28. Tenczer, G. (2013): 20 milliárdért lehetne új vidámpark Budapesten.
29. http://index.hu/belfold/2013/11/14/30_milliardbol_lehetne_budapesten_vidamparkot_epiteni/ Lekérdezve: 2014.05.04
30. Teresa Y. Lee (2013): *Trends of the Next Generations of Travel: The Millennials*.
31. <http://www.4hoteliers.com/features/article/7599> Lekérdezve: 2014.05.03
32. Themed Entertainment Association (2007): *Project Development Guidelines*. Burbank
33. Themed Entertainment Association (2007): *Project Credits: Model Format for Themed Entertainment*
34. White Hutchinson (2014): What is a Family Entertainment Center?
35. <http://www.whitehutchinson.com/leisure/familyctr.shtml>
36. *lekérdezés: 2014.05.03*

PSZICHOLÓGIA – NEVELÉSTUDOMÁNY

Bevezetés

Az identitás a társadalomtudományok központi fogalma. A kutatók az egyén identitását két egymástól látszólag élesen elkülönülő részre osztják: a személyes és társadalmi identitást különböztetik meg. A személyes identitás önmagunk definiálásában segít, választ ad arra a kérdésre, hogy kik is vagyunk, milyen egyéni jellemzőink vannak. A társadalmi identitások abban segítenek, hogy az emberi világot és a társadalmat alkotó csoportok rendszerében elhelyezzük önmagunkat. A társadalmi identitások kifejezik csoporttagságunkat, azt hogy mely közösségekhez kötődünk, lehetővé teszik a „mi” és az „ők” megkülönböztetését. A csoportokkal való azonosulás a tagok észlelésében torzításokhoz vezethetnek, melyek sztereotípiák és előítéletek formájában ölthetnek testet. Ezek a torzítások érinthetik a saját csoport és más csoportok megítélését is. A témában folytatott kutatások eredményeiből ellentmondásos kép rajzolódik ki: az egyének hajlamosak negatív sztereotípiákat és attitűdöket táplálni azon csoportok iránt, amelyekkel nem azonosulnak, azonban ez nem következik be automatikusan minden esetben.

A társadalmi identitások és a csoportközi attitűdök tehát egymással szorosan összefüggő jelenségek, amelyeket a társadalomtudományi kutatások egyszerre szoktak vizsgálni. Hagyományosan a pszichológia és a szociológia foglalkozik a kutatással, azonban a neveléstudomány érdeklődésére is számot tarthatnak. A témában folytatott hazai neveléstudományi kutatások azonban megrekedtek az elméleti megfontolásoknál, és nem tették meg a téma vizsgálatához vezető első lépéseket. A megtorpanás okát talán abban kereshetjük, hogy egy interdiszciplináris vállalkozásról van szó, amely megvalósításához a neveléstudomány, a pszichológia és a szociológia mellett a történettudomány módszereit, eszközeit és eredményeit is hasznosítani kell.

Tanulmányunk célja ebből fakadóan kettős. Egyrészt szeretnénk összefoglalni a hazai és nemzetközi szakirodalomból származó megfontolásokat, amelyek miatt úgy gondoljuk, hogy a hazai neveléstudományi kutatásoknak foglalkozniuk kell az említett jelenségekkel. Másrészt a témában folytatott kutatások első lépéseként szeretnénk a hazai szakirodalomban rendelkezésre álló eszközöket kipróbálni egy olyan évfolyam esetében, melynek mérésére eddig kevesen vállalkoztak. Ennek érdekében egy pilotkutatást folytattunk 6. osztályosok körében, mely során a hazai szakirodalomban fellelhető kérdéseket használtunk. Munkánkban ennek a kutatásnak az eredményeit mutatjuk be.

A nemzeti identitás és a csoportközi attitűdök neveléstudományi relevanciája

A Nemzeti alaptanterv fejlesztési feladatai (pl. erkölcsi nevelés, nemzeti öntudat, hazafias nevelés, állampolgárságra, demokráciára nevelés valamint az önismeret és a társas kultúra fejlesztése) egyértelműen célként fogalmazzák meg az együttérzés, a kölcsönös elfogadás, a nemzeti közösséghez való tartozás tudatának kialakítását, a nemzeti öntudattal erősítését az állampolgári részvételen keresztül, valamint az emberi méltóság és az emberi jogok tiszteletének előmozdítását. A tantervben az Európai Unió által javasolt kulcskompetenciák között a szociális- és állampolgári kompetenciához, valamint a műveltségterületek között az Ember és társadalom műveltségterülethez kötődik a nemzeti azonosságtudat és a pozitív csoportközi attitűdök fejlesztésének igénye (Nat 2012). A neveléstudományi kutatások szükségessége tehát elsősorban azzal indokolható, hogy helyet kapnak az alaptanterv fejlesztési céljai között. Ennek ellenére még nem került sor a jelenségek neveléstudományi értelmezésére, fejlődésének és az azt befolyásoló változók feltárására.

A hazai neveléstudományi kutatások a Nat szociális és állampolgári kompetenciaként definiált tudásrendszerének összetevőit élénken vizsgálják. Kutatják a személyes érdekek

érvényesítését (I. személyes kompetencia), az eredményes személyközi viselkedés megvalósítását (I. szociális kompetencia) és az állampolgári aktivitást (I. állampolgári kompetencia). A nemzeti identitás elsősorban a személyes és az állampolgári kompetencia, míg a csoportközi attitűdök az állampolgári és a szociális kompetencia elemeiként azonosíthatók.

Az iskola egyik legáltalánosabb célja a személyiségfejlesztés, a személyes kompetencia, az azt alkotó egyik komponensrendszer, az éntudat fejlesztése (Nagy, 2002). Az énkutatások az egyén tudatát két részre osztják: mind önmagára vonatkozó információkra és motívumokra (éntudat), mind pedig a világra vonatkozó tudásra (világtudat). A két rendszer nem független egymástól; attól függően, hogy az egyén miként pozicionálja magát a társas térben, különböző társadalmi identitásokkal rendelkezik, mely identitások a személyes identitás mellett az éntudat részét képezik (Nagy, 1994). Az egyén tudata tehát egy olyan összetett hierarchikus rendszerként értelmezhető, amelyben az éntudat a személyes identitás és a társadalmi identitások összességéként értelmezhető. A személyes identitás lehetővé teszi, hogy az egyén az idő múlása révén megtapasztalt állandó változás ellenére is képes legyen önmagáról állandó képet kialakítani. Az éntudat másik fontos pillérének a társadalmi identitásokat tekintik, melyek az egyén társadalmi csoportokhoz, közösségek (pl. nem, nemzet, vallási csoport) rendszerében helyezik el az egyént, kifejezik az azokhoz való tartozását (Csepeli, 2006).

A nemzeti identitás és a csoportközi attitűdök a személyes kompetencia mellett az állampolgári kompetencia részeként is megjelennek. Habár a nemzetközi állampolgári kompetencia modellekkel különbözőképpen igyekeznek az állampolgári műveltség tartalmát megragadni, közös vonásuknak tekinthető, hogy az említett jelenségek helyet kapnak a modellekben. Így például megjelennek az állampolgári műveltség nemzetközi összehasonlító vizsgálatára vállalkozó *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*-hez (IEA) kötődő kutatások elméleti kereteiben (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito és Kerr, 2008). Továbbá a *Centre for Research on Lifelong Learning* (CRELL) állampolgári kompetencia modelljében is (Kinyó, 2011).

A csoportközi attitűdöket az állampolgári kompetencia mellett a szociális kompetencia összetevőinek is tekintik. Az eredményes személyközi viselkedés értelmezése kontextus-függő, így az eredményes viselkedés megvalósításáért felelős szociális kompetenciának sokféle modellje létezik. Ezek a modellek készségeket, képességeket és motívumokat különböztetnek meg. Az eredményes személyközi viselkedés elengedhetetlen részét képezi a tolerancia. Ennek megvalósításáért olyan készségek felelősek, melyeket a modellekben empátiának, segítő magatartásnak, mások elfogadásának készségének vagy éppen együttműködésnek neveznek (Zsolnai, 2013). A csoportközi attitűdök, az észlelőnek az egyes csoportokkal kapcsolatban kialakított véleménye, beállítódása a készségek aktiválódásának elősegítője vagy gátlója lehet, így ezeket az attitűdöket a szociális kompetencia motívumainak tekinthetjük.

A tantervi követelmények és azok teljesítésén túl a jelenségek neveléstudományi szempontú vizsgálatát az is indokoltá teszi, hogy a gyermekkor a társadalommal kapcsolatos fogalmak, képzetek kialakulásának időszaka (l. Barrett és Buchanan-Barrow, 2005). A nemzeti enkulturáció során a nemzettel kapcsolatos tudás és képzetek alakulnak ki, mely folyamatban az iskola fontos szerepet játszik. A nemzeti enkulturáció során a fiatalok megismerkednek nemzetük szokásaival, hagyományaival, történelmével, reprezentációival, értékeivel egyszóval kultúrájával. A nemzeti enkulturációnak három pillére van gyermekkorban, melyek meghatározzák, hogy a tanulók milyen információkhoz jutnak hozzá, és ezeket miként értelmezik. A tanulók perceptuális és figyelmi folyamatainak irányításában az őket körülvevő közeg, a család, a kortársak, a média és az iskola játszik szerepet. Ugyanakkor a gyerekek motivációs és érzelmi folyamatai (pl. önértékelés) valamint információfeldolgozási és gondolkodási folyamatai befolyásolják azt, hogy ezeket az információkat miként értelmezik (Barrett, 2007). A neveléstudományi kutatások ebből a modellből kiindulva a nemzeti identitásra ható többféle tényezőt is vizsgálhatnak. Egyrészt vizsgálhatják (1) azokat a tartalmakat, eszközöket és módszereket, amelyek a nemzeti identitáshoz kötődő tudáselemeket, attitűdöket és viselkedésformák közvetítik, azokat fejlesztik. Másrészt vizsgálhatják (2) a tanulók

érzelmi állapotát és motívumait, valamint (3) kognitív képességeit, melyek befolyásolják az információfeldolgozás menetét, illetve annak korlátait adják.

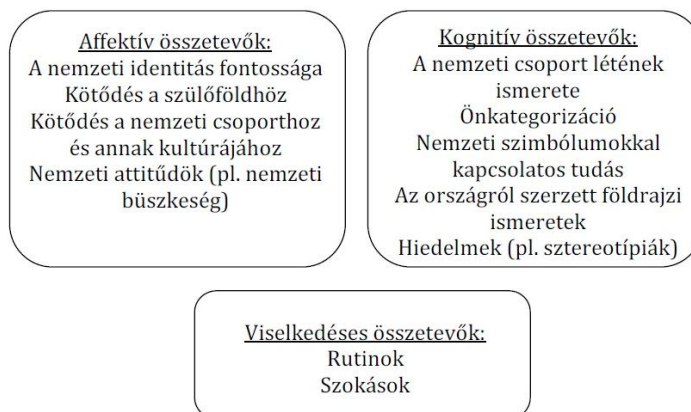
Az enkulturáció folyamatában az iskola teljes szervezete részt vesz, azonban bizonyos tantárgyak szerepe kiemelkedő ebben a folyamatban. Az identitásformálásban jelentős szerepet betöltő narratívumok révén a humán tantárgyak: az idegen nyelv, az irodalom- és a történelemtanítás szerepe meghatározó (Kinyó, 2005). Az említett tantárgyak közül a történelemtanítás azért emelkedik ki, mert a tantárgy egyik hagyományos céljának a nemzeti azonosságtudat fejlesztését tekintik (Carretero, Castorina and Levinas, 2013).

Összefoglalóan elmondható, hogy a nemzeti identitás és a csoportközi attitűdök vizsgálata hozzájárulhat az említett neveléstudományi jelenségekről szerzett tudás tovább bővüléséhez. Emellett az általános iskolában folytatott kutatások révén megismerhetjük a nemzeti identitás és a csoportközi attitűdök jellemzőit, azt hogy az iskola milyen hatást gyakorol a fejlődésre.

A nemzeti identitás és a csoportközi attitűdök értelmezése

Az identitás a társadalomtudományok egyik leggyakrabban használt fogalma. Értelmezése éppen ezért sokrétű: egyéni, relációs és kollektív jelenségnek tekintik, mely egyszerre egyéni és társas folyamatok eredménye, stabil, mégis állandó változásban lévő konstruktum (Vigolens, Schwartz és Luyckx, 2011). Az identitásfogalom jelentésének bővülése, egyre szerteágazóbbá válása arra készítette a kutatókat, hogy élesen bírálják a modern identitáskutatásokat. A kritikusok az identitásfogalom kiüresedésére hívják fel a figyelmet, és arra hogy a fogalom sok, egymásnak ellentmondó elemmel gazdagodott az utóbbi időben. A probléma megoldását abban látják, hogy az identitásfogalmat tovább kell differenciálni, és a csoport tagjaként való kategorizációt, a csoporttal való azonosulást, valamint a csoporthoz való tartozás fogalmát meg kell egymástól különböztetni, és az ernyőfogalomként használt identitás folyamatainak kell tekinteni. Ez az újfajta értelmezés lehetővé teszi, hogy a kutatások az identitásképződés és fennmaradás folyamatait külön-külön is vizsgálják (Stachel, 2007).

A nemzetközi kutatások foglalkoznak a gyermekek és serdülők nemzeti identitásának vizsgálatával. Ezen munkák kiindulópontja egy olyan nemzeti identitás-értelmezés, mely affektív, kognitív és viselkedéses összetevőket különböztet meg (l. 1. ábra), ugyanakkor a kritikákkal összhangban az identitás kialakulásának és fennmaradásának folyamatait is képes megragadni.



1. ábra: A nemzeti identitás lehetséges összetevői Barrett, 2007 alapján

Ebben az identitás-értelmezésben a csoporttal való azonosulás a kognitív elemek (l. önkategorizáció), az azonosulás erőssége pedig az affektív összetevők között (l. a nemzeti identitás fontossága) jelenik meg. A csoporthoz való tartozást a nemzethez és annak kultúrájához való kötődésként, az identitás affektív komponenseként értelmezik. Az modell az említetteken kívül további identitáselemeket is azonosít. Az affektív elemek közé sorolja a szülőföldhöz való kötődést és a nemzeti attitűdöket (pl.

nemzeti büszkeség). A nemzeti identitás kognitív összetevői között a nemzeti csoport létének ismerete, a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudás, az országgal kapcsolatos földrajzi ismeretek és naiv képzetek (pl. a csoporttagság feltételei, sztereotípiák) kapnak helyet. A viselkedéses összetevők között a nemzeti identitáshoz kötődő rutinok és szokások szerepelnek (*Barrett, 2007*).

A hazai vizsgálatok elsősorban a serdülőkre fókuszálnak, általános iskolások mérésével ritkán foglalkoznak. Amennyiben mégis, általában ez az életkor szokott lenni a vizsgált korosztály alsó határa, fiatalabbak mérésére még ritkábban vállalkoznak. Az általunk használt identitás-értelmezés elemei közül a csoporttagság feltételeit, a sztereotípiákat és a nemzeti attitűdöket vizsgálták a leggyakrabban, azonban a kutatásokban használt kérdések működésének megbízhatóságáról nem minden esetben szolgáltatott információkat, vagy eddig még nem használták őket az általunk választott évfolyam mérésére. Ezért kutatásunkban azt a célt tűztük ki, hogy az említett identitás-összetevőket mérjük, és a hazai vizsgálatokban használt kérdések kipróbáljunk egy ritkán vizsgált évfolyam, a 6. osztályosok esetében. Amennyiben az alkalmazott kérdések alkalmasnak bizonyulnak a korosztály vizsgálatára, a továbbiakban érdemes lehet az alsóbb évfolyamok esetében is kipróbálni őket, és feltárni a kérdések alkalmazhatóságának alsó életkori határait. Emellett további célunk az volt, hogy a nemzeti identitás egyik kognitív összetevőjének tekinthető tudás, a nemzeti szimbólumok ismeretének mérésre kidolgozott tesztünket is kipróbáljuk.

A nemzeti attitűdök az identitás egyik affektív összetevőjének tekinthetők, melyek kifejezik a tagok viszonyulását nemzet és annak általános teljesítménye iránt; arról tanúskodnak, hogy mennyire pozitívan vagy éppen negatívan értékeli ezeket a személy. *Dekker* és munkatársai a nemzeti attitűdök hierarchikus, egymásra épülő rendszerét feltételezni. Ebben a piramisrendszerben a nemzeti érzés helyezkedik el a hierarchia alján, így ez tekinthető a legalapvetőbb attitűdnek, amely egyúttal a leggyakrabban is fordul elő. Erre épül rá a nemzet szeretete, a nemzeti büszkeség, a nemzeti preferencia, a nemzeti felsőbbrendűség és a nacionalista attitűdök (*Dekker, Malová és Hoogendoorn, 2003*). Az egyes dimenziókhoz tartozó attitűd-kijelentéseket hazánkban *Murányi* (2006) használta serdülők vizsgálatára.

A nemzeti identitás kognitív összetevői közé naiv képzetek is tartoznak, amely a nemzeti és más csoportokkal (pl. más nemzetekkel, kisebbségekkel) kapcsolatosak. *Barrett* (2007) ezek közé a képzetek közé sorolja a csoporttagság feltételeinek megítélését, azaz azt hogy a tagok kiket tekintenek a nemzet tagjainak, milyen kritériumokat fogalmaznak meg a tagsággal kapcsolatban. A hazai vizsgálatokban 4-6. osztályosok (*Horváth, 1997*) és serdülők (*Murányi, 2006*) esetében vizsgálták azt, hogy a tanulók a nemzethez való tartozás megítélésekor milyen kritériumokat tartottak relevánsnak. A naiv képzetek közé tartoznak továbbá a csoportokkal kapcsolatban fenntartott sztereotípiák is. Az előítélet kognitív alapjának tekintett sztereotípiát sokféleképpen definiálják, az értelmezések közös vonásának tekinthető ugyanakkor, hogy kognitív reprezentációként értelmezik, amely azokat a tulajdonságokat tömöríti, melyeket az egyén egy társadalmi csoporthoz rendel anélkül, hogy figyelembe venné a tagok között tapasztalható különbségeket (*Síklaki, 2010*). A nemzetközi kutatásokban számos eszköz vizsgálja a gyerekek sztereotípiát, ezek az eszközök a válaszolókat tulajdonságok hozzárendelésére kérik a csoportokkal kapcsolatban, majd az előzetesen pozitívnak és negatívnak minősített tulajdonságokat összesítik (l. *Tredoux, Noor és Paulo, 2009*). Ezzel a módszerrel a csoportokra jellemzőnek talált tulajdonságok feltárása mellett olyan skálák alkothatók, amelyek alkalmasak az egyes csoportok iránti preferencia kimutatására.

A nemzeti identitás leginkább az iskolához köthető elemének a nemzeti szimbólumok (pl. zászló, nevezetes történelmi események, királyok, nevezetes földrajzi helyek, nemzeti ünnepek) ismerete tekinthető. A szimbólumkutatás által használt fogalmak (l. *Rothman, 2000*) és a nemzeti szimbólumok egy listája alapján (l. *Smith, 1991*) megalkottunk egy olyan munkadefiníciót, amely a nemzeti szimbólumok meghatározására alkalmas. E szerint a nemzeti szimbólumok közé személyek, helyszínek, események, földrajzi területek, épületek, tárgyak, eszközök, szokások és viselkedési formák tartoznak, melyeknek a nemzet tagjai kitüntetett figyelmet szentelnek, éppen ezért egy

nemzethez köthetők, vele azonosíthatók. A tanulók a nemzeti enkulturáció során ismerkednek meg ezekkel a szimbólumokkal, arról azonban kevés információ van, hogy ebben a folyamatban a formális vagy informális folyamatok szerepe a meghatározó. Ennek oka abban keresendő, hogy a nemzeti enkulturáció kontextus-függő folyamat, így kultúránként eltérő lehet, hogy milyen nemzeti szimbólumokat használnak, és ezeket a formális vagy informális hatások közvetítik a tanulóknak.

Az identitás mellett a szociálpszichológia másik kulcsfogalma az attitűd, mely alatt a társadalmi jelenségek (pl. tárgyak, személyek, folyamatok, eszmék) iránti táplált viszonyulást értik (Csepeli, 2006). A nemzetközi szakirodalom csoportközi attitűdnek (*intergroup attitude*) nevezi azt a viszonyulást, amely csoportok iránt jelenik meg, csoportközi helyzetekben, azaz az olyan szituációkban, amikor a más csoportok is jelen vannak vagy érintettek. Az attitűdkutatások speciális típusát alkotják az előítélet-kutatások, amelyek a nemi, etnikai, nyelvi vagy vallási közösségek iránt megnyilvánuló negatív érzéseket vizsgálják (Brown, 2010). A gyerekek előítéleteivel foglalkozó nemzetközi kutatások szerteágazóak, és számos elmélet segítségével igyekeznek magyarázni az elutasító attitűdöket. A legkorábbi elméletek a kóros személyiségfejlődéssel vagy a szociális tanulás hatásaival próbálták megindokolni a gyerekek attitűdjeit. Az egyik újabb megközelítés a gondolkodási folyamatok fejletlenségével magyarázza a csoportok negatív értékelését. Ha elfogadjuk ezt a megközelítést, akkor kultúrától függetlenül felállítható egy fejlődési görbe, amely a gondolkodási folyamatok fejlődésével párhuzamosan az attitűdök enyhüléséhez vezet. A nemzetközi eredmények azonban ellentmondóak, így az elméletek egy másik csoportja az attitűdök hátterében a kognitív folyamatok mellett a társadalmi és gazdasági kontextus szerepét is hangsúlyozza (Levy és Hughes, 2009). Az előítélet-kutatások hagyományosan a csoportokkal kapcsolatban preferált társadalmi távolság mérésének keresztül valósítják meg az attitűdök vizsgálatát. A társadalmi távolság mérésén alapuló kutatások azt feltételezik, hogy a csoportok kedveltségétől vagy elutasításától függ az, hogy az egyének milyen közeli helyzetekben vagy szituációkban érintkeznének szívesen a vizsgált csoportok tagjaival (Csepeli, 2006). Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, a gyerekek viszonyulása nem hozható összefüggésbe a viselkedéssel, azzal hogy konkrét személyközi helyzetben miként viszonyulnának a csoportok képviselőihez. Az attitűdök helyett sokkal inkább az adott szituációban aktívuló normák azok, amelyek a viselkedést befolyásolják (Aboud, 2005).

Módszerek

A kutatás megvalósítására 2014 tavaszán került sor 6. osztályosok körében, és összesen 116 tanuló vett részt Komárom-Esztergom, Veszprém és Csongrád megyéből. A vizsgálatban részt vevő iskolák kiválasztását azok elérhetősége indokolta. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy mintavételünk nem reprezentatív, így érvényessége is korlátozott.

A kutatás célja a mérőeszközök megbízhatóságának igazolása volt, annak ellenőrzése, hogy az eszközök valóban alkalmasak 6. osztályosok mérésére. További célként a mérőeszköz-fejlesztéshez használható következtetések megfogalmazását tűztük ki. A vizsgálat során egy kérdőívet és egy tesztet használtunk. A kérdőívben a nemzeti attitűdökkel, a csoporttagság feltételeivel és a sztereotípiákkal kapcsolatos kérdések szerepeltek. Az általunk kidolgozott tudásmérő teszt a tanulók nemzeti szimbólumokról szerzett ismereteit mérte.

Kérdőívünkben a nemzeti identitás affektív dimenziójába tartozó nemzeti attitűdök mérését Murányi (2006) attitűd-kijelentéseivel valósítottuk meg. A rendelkezésre álló hat dimenzió közül három (nemzeti érzés, nemzet szeretete, nemzeti büszkeség) mérésére vállalkoztunk, mert ezeket éreztük relevánsnak a vizsgálni kívánt életkor esetében. A kognitív elemek közül a csoporttagság feltételeivel való egyetértéshez Horváth (1997) kérdéseit használtuk, és ebben az esetben is ötfokú skála segítségével fejezhették ki véleményüket a tanulók. A sztereotípiák esetében a magyarokkal, amerikaiakkal, kínaiakkal és cigányokkal kapcsolatos vélekedések feltárására törekedtünk. A Murányi (1999) által használt tulajdonságok hozzárendelését kértük az egyes csoportokhoz. A választható tulajdonságok száma nem volt korlátozva. Kutatásunk tárgyául azért az említett csoportokat választottunk, hogy képet kapjunk arról, miként értékelik a tanulók saját nemzetüket, valamint olyan

csoportok szerepeltek a vizsgálatban, amelyekkel kapcsolatban erős pozitív és negatív érzések feltételezhetők. A több célcsoport alkalmazása ugyanakkor azt is lehetővé teszi, hogy árnyalt képet kapjunk arról, hogy a csoportok értékelése miként viszonyul egymáshoz.

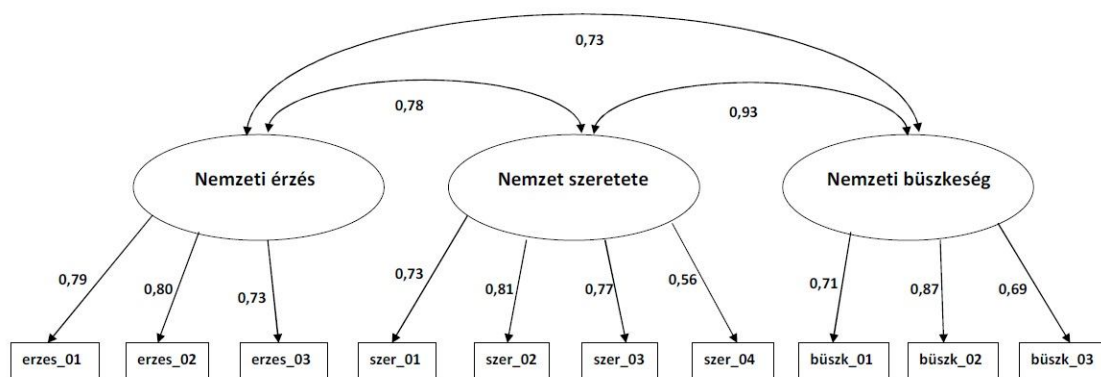
A tanulók csoportközi attitűdjeinek mérését társadalmi távolsággal kapcsolatos attitűdskála (l. *Ligeti*, 2003) segítségével valósult meg. A tanulóknak arról kellett véleményét nyilvánítaniuk, hogy mennyire örülnének, ha ezek a gyerekek az iskolatársaik, osztálytársaik, padtársaik vagy barátaik lennének. A hazai és nemzetközi eszközök is sokféleképpen használják a társadalmi távolság skálát: a válaszokat szokás Likert-skála segítségével rögzíteni, illetve az igen-nem válaszokból Guttman-skálát is képezni (l. *Tredoux*, Noor és Paulo, 2009). Kutatásunkban ötfokú Likert-skálát alkalmaztunk, hogy lehetőséget adjunk a tanulóknak a differenciált válaszadásra.

A kérdőív mellé kidolgoztunk egy tudásmérő tesztet *Smith* (1991) nemzeti szimbólum listája alapján, amely a tanulók szimbólumokról szerzett tudását kívánta mérni. A teszt összesen 24 itemet tartalmazott, és zárt, feleletválasztó és nyílt, rövid választ igénylő kérdéseket tartalmazott. A tesztben azok a nemzeti szimbólumok szerepeltek, amelyek a szakirodalom szerint a legáltalánosabbnak tekinthetők (pl. címer, nemzeti ünnepek, nevezetes történelmi események, főváros, fontos folyók, stb.).

Eredmények

Az eredmények alapján elmondható, hogy a kérdőívben alkalmazott eszközök működése megfelelő. A nemzeti attitűdöket mérő attitűdskála bizonyult a leginkább megbízható eszköznek (Cronbach- $\alpha=0,91$), ugyanakkor a csoportközi attitűdök mérésére használt kijelentések (Cronbach- $\alpha=0,85$) és a sztereotípiák mérésére vállalkozó kérdések megbízhatósága megfelelőnek bizonyult (Cronbach- $\alpha=0,75$). A magyarságkritériumok mérésére vállalkozó skála reliabilitása bizonyult a legalacsonyabbnak (Cronbach- $\alpha=0,57$), és elmaradt az elfogadható értéktől. A továbbiakban a kérdőív azon részeit mutatjuk be, melyek megbízhatónak bizonyultak.

Megerősítő faktorelemzést (l. *Münnich* és *Hidegkuti*, 2012) végeztünk az Mplus program segítségével annak feltárására, hogy a *nemzeti attitűdök* méréséhez használt kijelentések valóban azt a három dimenziót (nemzeti érzés, nemzet szeretete és nemzeti büszkeség) mérik-e a 6. osztályosok esetében is, mint amelynek mérésére eredetileg kidolgozták.



2. ábra: A megerősítő faktorelemzés során vizsgált dimenziók, a dimenziók közötti összefüggések és az egyes faktorokhoz tartozó változók

A három dimenziót tartalmazó modell megbízhatónak bizonyult ($\chi^2=55,64$, $df=32$, $p=0,006$, $CFI=0,96$, $TLI=0,94$, $RMSEA=0,08$, $SRMR=0,05$). Fontos ugyanakkor megemlíteni, hogy a rendelkezésre álló mintaelemszám kevés, így ahhoz, hogy megbízhatóan kijelentsünk, a modellünk valóban illeszkedik az adatokhoz, a minta további növelésére van szükségünk (l. *Kline*, 2005).

Megvizsgáltuk a nemek közötti különbségek lehetőségét, azonban nem találtunk szignifikáns különbséget egyik esetben sem a lányok és a fiúk válaszai között. A dimenziókkal való egyetértés esetében azt találtuk, hogy a nemzeti érzésre vonatkozó állításokat szignifikánsan pozitívabban ($t=9,44$, $p<0,001$) értékelték a tanulók, mint a nemzet szeretetére vonatkozókat. A nemzeti érzések és a nemzeti büszkeség esetében is hasonló eredményt találtunk ($t=9,73$, $p<0,001$). Végül a nemzet szeretetére vonatkozó állításokkal értettek inkább egyet ($t=2,19$, $p=0,03$) a tanulók, mint a nemzeti büszkeségre vonatkozóakkal. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a nemzeti attitűdök gyakoriságának hierarchikus egymásra épülése a 6. osztályosok esetében is érvényesnek tűnik. Azt is feltételeztük, hogy a nemzeti attitűdök kialakulásában és fennmaradásában az iskolai tantárgyaknak is szerepük van, ezért arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a tanulók mely tantárgyi eredményeivel korrelálnak az attitűdök. Az eredmények szerint a nemzeti érzés az irodalom ($r=0,33$, $p<0,01$), nyelvtan ($r=0,30$, $p<0,01$), történelem $p=0,31$, $p<0,01$), matematika ($r=0,32$, $p<0,01$) és természetismeret ($p=0,30$, $p<0,01$) tantárgy eredményeivel áll szignifikáns kapcsolatban. A nemzet szeretetével kapcsolatos dimenzió esetében egyik iskolai jeggyel sem találtunk szignifikáns összefüggést, míg a nemzeti büszkeség esetében csak a természetismeret jeggyel ($r=0,26$, $p<0,01$).

1. táblázat: A nemzeti attitűdök dimenzióinak és a tantárgyi eredmények közötti korrelációs együtthatók

	1	2	3	4	5	6	7	8
nemzeti érzés	-							
nemzet szeretete	0,70	-						
nemzeti büszkeség	0,63	0,73	-					
irodalom	0,33	n. s.	n. s.	-				
nyelvtan	0,30	n. s.	n. s.	0,88	-			
történelem	0,31	n. s.	n. s.	0,75	0,76	-		
matematika	0,32	n. s.	n. s.	0,78	0,78	0,69	-	
természetismeret	0,30	n. s.	0,26	0,80	0,75	0,70	0,69	-

Megjegyzés: a táblázatban fenntüntetett korrelációs együtthatók minden esetben $p=0,01$ szinten szignifikánsak

Regresszió-elemzést végeztünk, mely során az attitűdökkel kapcsolatba hozható tantárgyak független változóknak tekintettük. Az elemzés során a független változók lépésenkénti bevonásával próbálkoztunk, azonban a várakozásokkal ellentétben a nemzeti érzés esetében csak az irodalomjegy (5,61%), míg a nemzeti büszkeség esetében a természetismeret tantárgy (5,98%) bizonyult az attitűdöket magyarázó változóknak. A regresszió-elemzés eredményei két lehetőségre is utalhatnak. Egyrészt arra, hogy ezek az attitűdök már az iskolába lépés előtt kialakulnak. A másik lehetőség, hogy a tanulók viszonyulásának kialakításában inkább az informális hatások, az iskolán kívüli folyamatok szerepe a döntő. Ugyanakkor az eredmény nem meglepő, ha figyelembe vesszük a jegyek közötti erős korrelációkat. A determinációs együtthatók kiszámítása ($r^2 \cdot 100$) megmutatja, hogy a jegyek egymás varianciájának minimum 47,61%-t, maximum 77,44%-t magyarázzák. A tantárgyi eredmények közötti szoros összefüggés azt eredményezheti, hogy a többi korrelációs kapcsolat hátterében is az irodalomjeggyel közös variancia a felelős. Ezért megvizsgáltuk, hogy ha az irodalomjegy hatását kontrolláljuk, akkor is kimutatható-e összefüggés a jegyek és az attitűdök között. A várakozásoknak megfelelően a nemzeti érzés esetében eltűnt a többi tantárggyal kimutatható összefüggés.

Mindkét esetben megvizsgáltuk azt is, hogy teljesülnek-e regresszió-elemzés hibatagokkal szemben támasztott elvárásai: a bevont magyarázó változók korrelálatlansága, a hibatagok normáeloszlása, varianciájának állandósága és korrelálatlansága (I. Sajtos és Mitev, 2007). Mivel a független változók közötti összefüggés ellenőrzése csak többváltozós regresszió-elemzésénél szükséges, és a mi modelljeinkben csak egy magyarázó erővel rendelkező változó maradt, így ennek ellenőrzésére nincsen szükség. Az első esetben azt találtuk, hogy a hibatagok nem korrelálnak egymással, azonban a további feltételek nem teljesülnek: a hibatagok varianciája nem állandó, és eloszlásuk nem követi a normáeloszlást. Mivel a rezidumokra vonatkozó feltételek nem teljesülnek

maradéktalanul a második esetben sem, így a regresszió-elemzések eredményei korlátozottak, és csak a jelen mintára tekintve tekinthetők érvényesnek (I. Field, 2006).

A magyarokkal, amerikaiakkal, kínaiakkal és cigányokkal kapcsolatos *sztereotípiák* esetében azt találtuk, hogy a tanulók a legtöbb tulajdonságot a magyarokhoz rendelték (átlag: 4,84, szórás: 1,96). Őket az amerikaiak (átlag: 4,15, szórás: 2,20), a kínaiak (átlag: 2,79, szórás: 1,99), és végül a cigányok (átlag: 1,87, szórás: 1,68) követték. A páros t-próbák eredményei szerint mindegyik esetben szignifikáns különbség van a csoportokhoz társított tulajdonságok száma között, ugyanakkor nemi különbségeket nem találtunk. A magyarokkal kapcsolatban leggyakrabban pozitív jelzőket említettek a válaszadók. A válaszolók 80%-a a tiszta, 71%-a az egészséges és 68%-a a barátságos jelzőt társította a magyarokhoz. Az amerikaiakkal kapcsolatban a gazdag (81%), a tiszta (55%) és az okos (53%), a kínaiakkal kapcsolatban az okos (57%), gazdag (43%) és az egészséges (34%) jelző jelent meg leggyakrabban. A cigányokkal kapcsolatban az erőszakos (86%), az összetartó (37%) és a gazdag (17%) jelzőket fordultak elő legtöbbször. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a tanulók már ebben az életkorban ismerik és használják a közismert sztereotípiákat. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy ezekkel a csoportokkal a tanulók nem feltétlenül érintkeznek a mindennapokban, így a sztereotípiák természetéből adódóan csak a róluk alkotott általános vélekedések ismerhetők meg ezzel a módszerrel. Az eredmények nem tükrözik azt, hogy miként vélekednek a csoportok azon képviselőiről, akikkel konkrét kapcsolatba kerülnek.

2. táblázat: A csoportokhoz rendelt tulajdonságok eloszlása

	magyar	amerikai	kínai	cigány
összetartó	53%	43%	21%	37%
egészséges	71%	30%	34%	6%
barátságos	68%	48%	31%	7%
okos	56%	53%	57%	8%
tiszta	80%	55%	29%	7%
erőszakos	10%	11%	21%	86%
segítőképz	66%	51%	24%	4%
megbízható	64%	43%	20%	7%
gazdag	16%	81%	43%	17%

Az elemzés során összesítettük azokat a pozitív tulajdonságokat is, melyeket a tanulók a csoportokhoz rendeltek. Összesen hat ilyen tulajdonság (egészséges, barátságos, okos, tiszta, segítőkész, megbízható) szerepelt a kérdések között, így ezeket összesítve egy nullától hatig terjedő skálát kapunk, amely esetében a nulla azt jelenti, hogy egyetlen pozitív jelzőt sem társítottak a csoporthoz, míg a skála másik vége azt jelzi, hogy mind a hat tulajdonságot jellemzőnek találták a csoportra. A korábbi eredményekhez hasonlóan itt azt kaptuk, hogy a magyarokhoz társították a legtöbb pozitív tulajdonságot (átlag: 4,05, szórás: 1,61). Ezt követte az amerikaiakhoz (átlag: 2,80, szórás: 1,76), a kínaiakhoz (átlag: 1,95, szórás: 1,53) és végül a cigányokhoz (átlag: 0,43, szórás: 1,24) rendelt pozitív jelzők száma. A páros t-próbák szignifikáns különbséget jeleztek mindegyik esetben. A lányok és fiúk véleménye között ezúttal sem találtunk különbséget. A csoportokhoz társított pozitív tulajdonságok és a nemzeti attitűdök dimenziói közötti összefüggést is megvizsgáltuk. Az eredmények szerint egyedül a magyarokhoz rendelt pozitív tulajdonságok esetében mutatható ki közepes pozitív szignifikáns kapcsolat a nemzeti érzéssel ($r=0,37$, $p=0,01$), a nemzet szeretetével ($r=0,37$, $p=0,01$) és a nemzeti büszkeséggel ($r=0,48$, $p=0,01$). Regresszió-elemzés segítségével megvizsgáltuk, hogy milyen regressziós modell állítható fel ezek között a változók között. Az eredmények szerint egyedül a nemzeti büszkeség magyarázza szignifikánsan a varianciát, annak is 23,5%-át. Ez az eredmény arra utal, hogy a nemzeti büszkeség és a saját csoport értékelése összefügg egymással, azonban ebben az esetben sem állapítható meg oksági kapcsolat a változók között. A hibatagok elemzése ezúttal is azt mutatja, hogy nem teljesülnek hiánytalanul a reziduumokkal szemben támasztott elvárások, így eredményeink érvényessége korlátozott.

A *társadalmi távolság* megítélésével kapcsolatban az egyre szorosabb társadalmi távolsággal párhuzamosan csökken a kijelentésekkel való egyetértés mindhárom esetben, azonban a barát szituáció esetében rendre magasabb a válaszok átlaga, mint a padtárs szituáció esetében. A páros-t próbák eredményei alapján az amerikai ($t=-4,98$, $p<0,001$) és a kínai ($t=-3,32$, $p=0,001$) gyerekek megítélése esetében ez a különbség szignifikánsnak bizonyult. Az eredményekben tapasztalt jelenség oka talán azzal magyarázható, hogy a gyerekek egészen másként gondolkodnak, és a barát szituáció esetében úgy vélekednek, hogy akit barátjuknak választanak, azt már eleve kedvelik, van valamiféle közös érdeklődésük.

3. táblázat: Az egyes szituációk és a különböző tanulókkal szemben tanúsított összesített attitűdök átlagai és szórásai

	amerikai		kínai		cigány	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
iskolátárs	3,68	1,03	2,99	2,00	2,01	0,99
osztálytárs	3,76	0,97	3,00	1,09	1,91	0,97
padtárs	3,45	1,15	2,76	1,17	1,66	0,91
barát	3,96	1,06	3,03	1,24	1,77	1,02
összesen	3,72	0,91	2,95	1,04	1,82	0,86

A nemek közötti különbségeket is megvizsgáltuk és a kínai tanulók megítélésében találtunk különbséget ($t=-3,47$, $p=0,001$); a lányok szignifikánsan közelebbi társadalmi távolságot preferálnak a kínai tanulókkal szemben, mint a fiúk. Azt is fel szeretnénk tenni, hogy az adott csoportokba tartozó tanulók iránt tanúsított attitűdök, valamint a sztereotípiák és a nemzeti attitűdök között milyen összefüggések lehetnek. Az amerikai tanulók megítélése a nemzet szeretetének dimenziójával ($r=-0,22$, $p=0,05$), a nemzeti büszkeséggel ($r=-0,26$, $p=0,01$) és a magyarokhoz rendelt pozitív attitűdök számával ($r=-0,26$, $p=0,01$) áll kapcsolatban. A negatív korrelációs együtthatók arra utalnak, hogy a magyarok pozitív értékelése az amerikai tanulókkal szemben tanúsított nagyobb társadalmi távolsággal jár együtt, és fordítva. A lépésenként regresszió-elemzés során ezzel a három független változóval csak olyan regressziós modell alkotható, amelyben egyedül a magyarokhoz társított pozitív tulajdonságok magyarázzák a varianciát, annak is 7,28%-át. A cigány tanulók megítélése a csoporthoz rendelt pozitív jelzőkkel áll közepesen erős kapcsolatban ($r=0,47$, $p=0,01$), azaz akik több pozitív tulajdonságot jelöltek meg, azok elfogadóbban viszonyulnak a cigány tanulókhöz. Ugyanez az összefüggés a kínaiak megítélése esetében is kimutatható az attitűdök és a tulajdonságok között ($r=0,24$, $p=0,05$). Az első esetben a válaszok varianciájának 22,09%-át, a másodikban 5,76%-át magyarázza a független változó. Ez utóbbi eredmény azt is jelezheti, hogy a pozitívabb attitűdökkel rendelkező tanulók pozitívabb tulajdonságokat társítanak az említett csoportokhoz, és fordítva. A korábbiakhoz hasonlóan itt is meg kell említenünk, hogy a hibatagokkal szemben támasztott elvárások sérülnek, így a regressziós modellek érvényessége csak a jelen mintára korlátozódik.

A kérdőív mellett a tanulók kitöltötték egy *nemzeti szimbólum tesztet* is; a mutatók szerint a teszt megbízhatósága elmarad a várakozásoktól (Cronbach- $\alpha=0,65$). A tanulók teljesítménye alapján az alacsony reliabilitás nem magyarázható azzal, hogy a teszt túl könnyűnek bizonyult. A teszten átlagosan 71%-ot értek el a tanulók (szórás:16%), és az összesen 24 pontos teszten a leggyengébbek 2 pontot, a legjobban teljesítők maximális pontszámot értek el. Az itemeket közelebbről megvizsgálva megállapítható, hogy sok olyan volt, amelyek elkülönítés-mutatói nagyon alacsonyak, és szinte minden tanuló meg tudta őket oldani. Az elkülönítés-mutatók értéke 0,06 és 0,35 között alakul. A teszt 24 iteméből 13 esetében szignifikáns ez az érték, így ezek az itemek megfelelően működőnek tekinthetők.

Az itemek működésében tapasztalható különbség nem magyarázható az eltérő feladattípusokkal, ugyanis a szignifikáns és nem szignifikáns elkülönítés-mutatóval rendelkező itemek is feleletválasztós vagy rövid választ igénylő kérdésekből állnak. Az itemeket megvizsgáltuk abból a szempontból is, hogy milyen közös vonások lelhetők fel közöttük. A rosszul teljesítő, alacsony mutatójú itemek olyan szimbólumokra vonatkoznak, amelyeket a tanulók ebben az életkorban már

magabiztosan felismernek (pl. címer, Himnusz, Országház) vagy képesek önállóan megválaszolni (pl. a főváros helyének megjelölése). A szignifikáns elkülönítés-mutatóval rendelkező feladatok olyan szimbólumokra vonatkoznak, amelyek az 5. és 6. osztályos történelem tananyaghoz kapcsolódnak (pl. államalapítás, koronázási tárgyak, tatárjárás, mohácsi csata). Ezeket a jó működésű itemeket a továbbiakban egy szubtesztnek tekintettük, és megvizsgáltuk milyen megbízhatósággal működnek. Az eredmények alapján elmondható, hogy a megfelelő itemmutatók ellenére ez a szubteszt sem bizonyult megbízhatónak (Cronbach- $\alpha=0,63$).

A teszt működésében tapasztalható problémák hátterében több tényező is állhat. Egyrészt úgy gondoljuk, hogy a teszt validitási problémái a reliabilitásban mutatkoznak meg. Az itemek kevesebb, mint fele rossz mutatókkal rendelkezik, a tanulók többsége meg tudta őket oldani, tehát ezek a feladatok nem alkalmasak a választott korcsoport mérésére. A jó elkülönítés-mutatóval rendelkező itemek közös vonásának tekinthető, hogy ezek is viszonylag könnyűnek bizonyultak (a mutatók értékei 0,20 és 0,35 között alakulnak), így nem képesek a tanulók megfelelő elkülönítésére, ez pedig alacsony reliabilitást eredményez. Annak ellenére, hogy ezek a tudáselemek az 5-6. osztályos tananyaghoz köthetők, valószínűnek tűnik, hogy a tanulók már ismerik őket, azért mert az alsóbb évfolyamokon is megjelennek, vagy informális úton ismerkednek meg velük. Másrészt a tesztünk rövid volt, összesen 24 itemet tartalmazott. A megbízható működéshez mindenképpen több feladatra lenne szükség, illetve lehetőleg olyan feladatokra, amelyek több itemből állnak, a magasabb itemszám ugyanis összefüggésbe hozható a feladatok jobb működésével (I. Csapó, 2002). A teszt validitási és reliabilitási problémáinak megoldásához fel kell tárnunk azt, hogy mely szimbólumok közvetítése köthető elsősorban az iskolához, és melyeket ismerik meg a tanulók informális hatások révén. Ugyanakkor a nemzeti szimbólumok szélesebb körére van szükség, annak érdekében, hogy hosszabb teszteket tudjunk kidolgozni.

Összefoglalás

A rendelkezésre álló hazai eszközök többsége alkalmasnak tűnik 6. osztályosok mérésére, de további adatgyűjtésre van szükség, hogy például a nemzeti attitűdök esetében ezt egyértelműen kijelenthessük. Az eredmények szerint az attitűdök között szignifikáns különbség mutatható ki, ami összhangban van azzal a feltételezéssel, hogy az attitűdök egymásra épülnek, és a hierarchia alján található attitűdök a leggyakoribbak. Az attitűdökkel, azon belül is a nemzeti érzéssel az irodalomjegy és a magyarokhoz rendelt pozitív tulajdonságok hozhatók összefüggésbe. A nemzeti büszkeség a természetismert tantárgy érdemjegyével mutat kapcsolatot. A sztereotípiák esetében elmondható, hogy a tanulók ismerik és használják a közismert sztereotípiákat. Ugyanakkor erős preferenciát tanúsítanak a saját nemzetük iránt, és a cigányokkal a legelutasítóbbak. A társadalmi távolság megítélése a sztereotípiákkal összhangban áll: az amerikai tanulókkal lennének legelfogadóbbak a tanulók, őket a kínaiak és a cigányok követik. Az amerikai tanulókkal kapcsolatban preferált társadalmi távolság a magyarok pozitív megítélésével hozható negatív összefüggésbe. A cigány és kínai tanulók esetében a válaszadók által a csoportokhoz rendelt pozitív jelzők és az irántuk tanúsított társadalmi távolság között mutatható ki pozitív irányú kapcsolat. A lányok és fiúk válaszai között csak a kínai tanulók társadalmi távolságával kapcsolatos kérdéseknél találtunk szignifikáns különbséget.

A tudásmérő teszt működése elmaradt a várakozásoktól, habár a teszt összességében nem bizonyult könnyűnek a 6. osztályosok számára. A tesztanalízis eredményei szerint több alacsony elkülönítés-mutatóval rendelkező item is van a tesztben, azonban azok kizárása sem vezet a megbízhatóság javulásához. A teszt validitásának és ez által reliabilitását javítását új itemek bevonásával tartjuk megvalósíthatónak, mely nemcsak növeli a teszt hosszúságát, de nagyobb differenciáló erővel rendelkező itemeket is jelent majd. A tesztfejlesztés megvalósításának első lépéseként interjút és kérdőíves kutatást tervezünk általános iskolai tanárokkal, hogy információt gyűjtsünk a nemzeti szimbólumok iskolai előfordulásáról. Végül ismételten szeretnénk megemlíteni, hogy mivel mintánk nem volt reprezentatív, ezért eredményeink sem általánosíthatók. Viszont hasznosíthatók a később alkalmazásra kerülő eszközök kiválasztásához, és a változók közötti hipotézisek megfogalmazásához.

A témában folytatott további kutatások hozzájárulhatnak a nemzeti identitás mérésére használható eszközök feltérképezéséhez és új eszközök kidolgozásához. Ezek segítségével megismerhetjük a tanulók nemzeti azonosságtudatának és csoportközi attitűdjeinek jellemzőit, az iskolai hatásokat, a tanulók gondolkodási folyamatainak esetleges szerepét az attitűdök kialakulásában. A hazai neveléstudományi kutatások élénken foglalkoznak a gondolkodási folyamatok vizsgálatával, a továbbiakban mindenképpen érdekes lenne megvizsgálni, hogy az induktív gondolkodás (Csapó, 2001), a deduktív gondolkodás (Vidákovich, 2013) vagy a rendszerező képesség (Zentai, 2010) fejlődése kapcsolatba hozható-e az attitűdök enyhülésével. A témában folytatott kutatások gyakorlati haszna lehet, hogy a kutatáshoz használt mérőeszközök a továbbiakban alkalmazhatók lesznek intervenciók, kísérletek vagy éppen tankönyvek hatásainak mérésére. Másrészt a nemzeti szimbólum teszt kidolgozása hozzájárulhat ahhoz, hogy a társadalomtudományi tesztek köre egy újabb eszközzel bővüljön, és felhívja a figyelmet a nemzeti identitás ezen összetevőjére.

Felhasznált irodalom:

1. Aboud, F. E. (2005): The Development of Prejudice in Childhood and Adolescence. In: Dovidio, J. F., Glick, P. és Rudman, L. A. (szerk.): *On the Nature of Prejudice. Fifty Years after Allport*. Blackwell Publishing. 310–326.
2. Barrett, M. és Buchanan-Barrow, E. (2005, szerk.): *Children's Understanding of Society*. Psychology Press, Hove.
3. Barrett, M. (2007): *Children's Knowledge, Beliefs and Feelings about Nations and National Groups*. Psychology Press, Hove.
4. Brown, R. (2010): *Prejudice. Its Social Psychology*. 2nd edition. Wiley-Balckwell.
5. Carretero, M., Castorina, J. A. és Levinas, L. (2013): Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. In: Vosniadou, S. (szerk.): *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Routledge, New York 1–18.
6. Csapó Benő (2001): Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, **101**. 3. sz. 379–391.
7. Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest.
8. Csepeli György (2006): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
9. Field, A. (2009): *Discovering statistics using SPSS*. 3rd edition. Sage, London.
10. Horváth Ágnes (1997): Mások és mi. Kérdőíves felmérés a nemzeti hovatartozás és a másság témakörében kecskeméti általános iskolások között. *Új Pedagógiai Szemle*, **47**. 11. sz. 62–77.
11. Kinyó László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 109–126.
12. Kinyó László (2011): Az állampolgári kompetencia mérésének-értékelésének elméleti keretei. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *A kognitív és affektív fejlődés diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 105–147.
13. Kline, R. B. (2005): *Principles and practice of structural equation modeling*. 2nd edition. Guilford Press, New York.
14. Levy és Hughes (2009): Development of Racial and Ethnic Prejudice Among Children. In: Nelson, T. D. (szerk.): *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. Psychology Press, New York 23–42.

15. Ligeti György (2003): *Gyűjtős. Iskola, demokrácia, civilizáció.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
16. Murányi István (1999): Előítéletesség és családi szocializáció a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei tizenévesek körében. *Szabolcs-Szatmár-Beregi Szemle*, **34.** 1. sz. 1–14.
17. Murányi István (2006): *Identitás és előítélet.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
18. Münnich Ákos és Hidegkuti István (2012): Strukturális egyenletek modelljei: oksági viszonyok és komplex elméletek vizsgálata pszichológiai kutatásokban. *Alkalmazott Pszichológia*, **14.** 1. sz. 77–102.
19. Nagy József (1994): Én(tudat) és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, **94.** 1-2. sz. 3–26.
20. Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.
21. Nat 2012 http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf
22. Rothman, R. (2000): Politikai szimbolizmus. In: Szabó Márton, Kiss Balázs és Boda Zsolt (szerk.): *Szövegváltozatok a politikára. Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 133–178.
23. Sajtos László és Mitev Ariel (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv.* Alinea Kiadó, Budapest.
24. Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. és Kerr, D. (2008): *International Civic and Citizenship Education Study – Assessment framework.* IEA, Amszterdam.
25. Smith, A. D. (1991): *National identity.* Penguin Books, Clay.
26. Stachel, P. (2007): Identitás. A kortárs társadalom- és kultúratudományok egy központi fogalmának genezise, inflálódása és problémái. *Regio*, **18.** 4. sz. 3–33.
27. Tredoux, C. G., Noor, N. M. és Paulo, L. (2009): Quantitative measures of respect and social inclusion in children: overview and recommendations. *Effective Education*, **1.** 2. sz. 169–186.
28. Vidákovich Tibor (2013): A deduktív gondolkodás diagnosztikus vizsgálata az 5., 7. és 9. évfolyamon. In: Molnár Gyöngyvér, Korom Erzsébet (szerk.) *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt, Budapest 237-254.
29. Vigolens, V. L., Schwartz, S. J. és Luyckx, K. (2011): Introduction: Toward an Integrative View of Identity. In: Schwartz, S. J., Luyckx, K. és Vignoles, V. L. (szerk.): *Handbook of Identity Theory and Research.* Springer, New York 1–30.
30. Zentai Gabriella (2010): A rendszerező képesség fejlődése 4-8 éves életkorban. *Magyar Pedagógia*, **110.** 1. sz. 5–34.
31. Zsolnai Anikó (2013): *A szociális fejlődés segítése.* Gondolat, Budapest.

Tudás, life long learning a 21. században

A tudás fogalmának átértelmeződése következtében a *„jövőben nagy tapasztalattal rendelkező, kreatív értelmiségiekre lesz szükség”* a munka világában (Hunyady, 2003. 7. o.). Már nem kifejezetten a lexikális tudás bővítése, egy meghatározott feladatra való felkészítés teszi eredményessé az oktatást, hanem azoknak a készségeknek, képességeknek a sikeres átadása, amivel az egykori tanulók adaptívan tudnak alkalmazkodni az új helyzetekhez, környezethez. A tudomány, a világ gyors változásai következtében nem garantált, hogy az iskolás évek alatt megszerzett tudásunk elég lesz életünk végéig és ne kelljen tovább képezni, átképezni magunkat. Nem elképzelhetetlen, hogy olyan munkakörben kell majd helytállnia a tanulmányait befejező diáknak, hallgatónak, ami néhány évvel korábban, a tanulmányok megkezdésekor még nem is létezett (Kőpatakiné, 2008).

Az élethosszi tartó tanulás nem választás kérdése, hozzátartozik a sikeres munkavégzéshez, a munkaerő-piaci versenyképességhez, a szakmai előmenetelhez. Nem szaktudományos ismeretek indokolatlan felhalmozására, hanem olyan kompetenciák, készségek kiépítésére lenne szükség az iskolás évek alatt, amik biztosítják az egyén számára a társas közegben való eredményes működést, a megszerzett tudás transzferálását egyik területről a másikra (Jakab és Varga, 2007).

Az élethosszig tartó tanulás paradigmája folyamatosan formálódik, ahogy a társadalom is alakul, változik. A folyamatos változás, formálódás szülte a „képességgpolitika”, skills policy, amely hangsúlyozni kívánja a formális végzettség és a tényleges képességek közti különbség figyelembe vételét. Attól, mert valaki rendelkezik egy bizonyos végzettséggel, még nem biztos, hogy rendelkezik azokkal a képességekkel, amik őt az adott szakterületen sikeressé tehetik. A szakpolitika 2012-re eljutott oda, hogy egyre kevésbé tartja meghatározó jelentőségűnek a formális iskolázottságot (Halász, 2013).

A huszadik században nagy figyelem helyeződött a tanulásra, majd szép lassan a tanuló került a középpontba. A formális végzettség azonban továbbra is meghatározó jelentőséggel bírt. A skills policy meghaladja ezt a felfogást és kiemeli a képességek jelentőségét. Ez az újgenerációs szakpolitika képességgpolitika néven terjedt el (Halász, 2013).

A képességeket nem csak létre kell hozni, hanem fenn is kell tartani. Innentől kezdve fontos szerepet kap a felnőttkori tanulás, a munka világában történő tanulás. A formális végzettség tehát nem jelenti azt, hogy az egykor a tanulmányok során elsajátított képesség időtállóak lennének, hiszen elavulhatnak, eltűnhetnek, megkophatnak. A képességeket tehát nem elég létrehozni, használni is kell őket. (Halász, 2013)

Ahhoz, hogy a képességeket kiépíthessük és használhassuk, elengedhetetlen a megfelelő tanulási környezet, az egyéni sajátosságokat figyelembe vevő és elfogadó oktatói szemléletmód legyen szó akár a felsőoktatásról, akár a szakképzésről (Halász, 2013). Ha a szakpolitikának az a célja, hogy minél több ember felnőttként is fejlessze, szinten tartsa a megszerzett képességeit, vagy akár újakat teremtsen, nem lehet elmennie a sajátos tanulási igényű felnőtt populáció mellett. A fogalmat leginkább a neveléstudomány, azon belül is az andragógia használja. A viszonylag új kifejezés azokat a társadalmi szükségleteik miatt kiemelten érintett (romák, tanulásban akadályozottak, fogyatékosok, bevándorlók, idősek, zártan élők) csoportokat foglalja magába, akik számára akadályokba ütközik tanulmányaik befejezése, a munkába állás vagy a továbbtanulás (Kraiciné, 2012).

Ebbe a csoportba sorolhatók be a diszlexiás gyermekek és felnőttek is, akiknek a száma Magyarországon megközelíti, ha nem haladja meg az egy milliót. A diszlexiás felnőttek többségéről elmondható, hogy nem diagnosztizálták, nem részesültek szakszerű fejlesztésben, rész-képesség-

zavaruk pedig megakadályozza őket abban, hogy a hagyományos oktatási, tanulási módszerekkel eleget tegyenek a globalizációs társadalom elvárásainak és eredményesek legyenek a munkaerő-piacon. A diszlexiás felnőttek számára éppen ezért szinte lehetetlen elvárás az élethosszig tanulás, hiányos mentális képesség-együttesük a társadalom periferiájára sodorja őket, munkaerő-piaci kompetenciájuk gyengébb a nem diszlexiás populációt tekintve (*Kraiciné, 2012*). Azzal, hogy a modern pedagógia szorgalmazza az élethosszig tartó tanulás elveinek, gyakorlatának elfogadását, társadalmi jelentőségét, szembe kell néznie a sajátos tanulási igényű felnőttek csoportjaival, akiknek ugyanúgy szükségük van továbbképzésre, továbbtanulásra, az egyéni szükségleteikhez igazodó felnőttképzési szakmódszertanra. Ezt a hiátust szükséges lenne minél hamarabb feloldani, hogy az önhibáján kívül hátrányos helyzetbe került populáció meg tudja tartani egzisztenciáját és hasznos tagjává tudjon válni a társadalomnak.

Diszlexia felnőtt korban és hatásai az életvitelre

A diszlexiához köthető, felnőtt korban is meglévő tüneteket maradványtüneteknek nevezzük. A diszlexia olyan tünetegyüttes, amely felnőtt korban sem szűnik meg és hatással van az egyén olvasási készségére, észlelésére, memória kapacitására, a sorrendiségek betartására, a szervezőképességére, az egész életre. A diszlexiával kapcsolatban legtöbbször az olvasás terén jelentkező nehézségek domborodnak ki, pedig a felnőttkori maradványtünetek sokkal szerteágazóbbak. A diszlexiás felnőttek normál vagy átlagon felüli értelmi képességekkel rendelkeznek, a diszlexiás és nem diszlexiás személyek észlelési folyamataiban azonban eltérés mutatkozik, a diszlexia ugyanis együtt jár egy sajátos idegrendszeri szerveződési móddal is (*Morgan és Klein, 2000*).

A sajátos idegrendszeri szerveződési mód következtében a diszlexiás személyek gondolkodása eltér a nem diszlexiás felnőttekétől. Az eltérés gyökere a két agyfélteke működésbeli különbségeiben keresendő. A bal agyfélteke felel a nyelvi folyamatokért, kezeli a szekvenciális gondolatokat, analitikus, lépésről-lépésre módon működik. A jobb agyféltekéhez kötődik a téri-vizuális információk feldolgozása (*Gyarmathy, 2012*). A holisztikus feldolgozási módot preferálja és szintézisre törekszik. A diszlexiásoknak a bal agyféltekéje deficitesen működik, ami magyarázza a nyelvi folyamatokban mutatott nehézségeiket. Nagy valószínűséggel a nem megfelelő bal agyféltekei működés felelős az alacsony szintű nyelvi és észlelési folyamatokért. A diszlexiás személyek többség jobb agyféltekei dominanciával rendelkezik. *Galaburda* (1990, idézi *Morgan és Klein, 2000. 5. o.*) úgy véli, hogy az agyműködésbeli eltérések megjelennek az észlelés során illetve a metakognitív és kognitív feladatvégzésnél.

A diszlexiásoknak tehát problémát okoz a fonológiai kódolás és a vizuális vagy motoros folyamatok, de az is lehet, hogy a három valamilyen kombinációja okozza a fő problémát. Ezek a gyengeségek leginkább az olvasás, írás, ismert szavak felismerése és betűzése, a hangok szegmentálása, elkülönítése egymástól, ismeretlen szavak kiolvasása, a készség szintű írás vagy egy levél megfogalmazása terén jelentkeznek (*Gyarmathy, 2007*).

A rövid távú memória gyengesége miatt a hosszú távú memóriára támaszkodnak, ami a megértésen és az asszociáción alapul. Ennek következtében az összefüggések megértése kulcsfontosságú az új ismeretek elsajátításakor (*Gathercole és Alloway, 2011*). A nevek, számok, tények, dátumok számukra kevés információ-tartalommal bírnak, így megjegyzésük is nehezebb (*Morgan és Klein, 2000*).

A diszlexiás egyének esetében az információ feldolgozása sajátos módon történik meg, ugyanazon eredmény eléréséhez másfajta tanulási módszerekre vagy ezeknek a hiányában többletmunkára, nagyobb erőfeszítésre van szükség. A nehézségek ellenére egyre több kutatás már nem csak, mint hátrányt vizsgálja a diszlexiát, hanem egyre többször hívják fel a figyelmet az előnyeire is (*Morgan és Klein, 2000*). A diszlexiás személyek globális látásmóddal, problémamegoldó képességgel rendelkeznek. A holisztikus látásmód következménye, hogy egy adott helyzetnek egyszerre több megoldását látják, többségüket nagyfokú kreativitás és erős vizualitás is jellemzi (*Eide és Edie, 2012*).

A diszlexiát a modern elméletek egy átlagtól eltérő feldolgozási folyamatának, az agyi folyamatok sajátos szerveződésének tekintik, amelynek során az információk egyedi mintázat alapján alkotnak hálózatot. Ennek következtében megfigyelhetők bizonyos diszlexiához köthető különleges képességek, előnyök. Mivel a diszlexiát a kezdetek kezdetén tanulási rendellenességnek gondolták, így nem meglepő, hogy az elmúlt évtizedekben olyan fogalmakkal hozták összefüggésbe, mint fogyatékoság, nehézség, deficit, akadályozott és analfabetizmus (*Eide és Eide, 2011*). Azzal, hogy a tudomány egyre jobban egy sajátos feldolgozási, tanulási stílusnak tekint a diszlexiára, új lehetőségeket indított el a diszlexiás személyek esélyegyenlőségének biztosításában mind az oktatás, mind pedig a munka világában.

Az iskolai kudarcok és a tanulási motiváció a diszlexia szemszögéből

A felnőttkori tanulás sikerességében meghatározó szerepet játszik a kíváncsiság, a kitartás és az eltökéltség. A megfelelő szintű motiváció tehát nélkülözhetetlen, különösen akkor, ha hosszabb, akár több évig tartó képzésre vállalkozik az illető. A tanulmányok tekintetében nem elhanyagolható tényezők a szakmai és magánéleti események sem. A család, közeli hozzátartozó, barátok támogatása azonban sokszor átsegít a nehézségeken. A tanulás komoly szellemi igénybevétel, időigényes tevékenység, főleg akkor, ha tanulási problémákkal is szembe kell nézni. A tanulási hatékonyságot tovább rontja a nem megfelelő tanulási módszer és a fáradtság. Az időbeosztás is kulcsfontosságú a követelmények teljesítése érdekében. Az előképzettségnek, terhelhetőségnek megfelelő képzés megtalálása ugyanakkor megkönnyíti a felkészülést és szinten tartja a motivációt. Kellő tanulási tapasztalat és rutin szintén hozzájárul a tanulmányok sikeres folytatásához (*Kerülő, 2013*).

A sorozatos kudarc destruktívan hat az önbizalomra, rombolja a tanulási motivációt, csökkenti a tanulásra fordított erőfeszítést. A tanulási kudarc következménye a tanulási félelem, distressz állapot átélése tanulási szituációban és ez tovább rontja a tanulási teljesítményt. A negatív stressz továbbá bénítóan hat a gondolkodásra, emlékezésre, magasabb szintű kognitív folyamatokra (*Kerülő, 2013*). Egy önmagát erősítő folyamatot indít el, amiből segítség nélkül nehezen lehet kilépni. A diszlexiás felnőttek többsége gyermekkorban nehezen vagy egyáltalán nem tudott megfelelni az iskola követelményrendszerének. Az oktatás módszere, a tanulási környezet, a tanulásszervezés nem vette figyelembe az egyéni sajátosságokat, szükségleteket. A szervezett oktatási keretek között tapasztalt frusztráció, folyamatos megalázás, stressz és az inkompetencia érzése mély sebeket éget a diszlexiás gyermek lelkébe, amiket magában hordoz egy életen át. A stigmatizáció lehetetlenné teszi, hogy beilleszkedjen az osztályközösségbe, szinte elkerülhetetlen a marginalizáció, de nem ritka a bully-ing effektus sem. A követelményeknek minden igyekezete ellenére megfelelni nem tudó diszlexiás tanuló folyamatosan olyan címkéket kap a környezetétől, amik az énképet, önértékelést rombolják. A legtöbb felnőtt diszlexiás egyértelműen negatív emlékeket hordoz a tanáraival, iskolás éveivel kapcsolatban (*Morgan és Klein, 2000*). Ennek a negatív énképnek a formálásában, pozitív irányba történő alakításában kiemelt szerepet játszik a diagnózis, a szakszerű életvezetési, tanulás-módszertani tanácsadás.

Brinckerhoff és munkatársai (1993 idéz: *Morgan és Klein, 2000*) kutatásukkal bizonyították, hogy a diszlexia korai diagnosztizálása szorosan összefügg az önértékeléssel. Kutatási eredményeik igazolják azt a feltételezést, hogy minél korábbi életszakaszban történik a diagnózis, annál kevésbé befolyásolja az egyén önértékelését a diszlexia következtében átélt kudarcok (*Morgan és Klein, 2000*).

A diszlexiás tanulók számának növekedésében bizonyítottan szerepet játszanak a megváltozott kulturális sajátosságok. A digitalizált világunk eszközei hatnak a szervezetünkre és megváltoztatják az idegrendszeri struktúrákat. Ennek következtében a képességek is átstrukturálódnak. Ez az oka annak, hogy hatástalanokká válnak az intézményes oktatás keretein belül alkalmazott oktatási módszerek. Ezt az oktatás terén dolgozó szakembereknek figyelembe kéne venni a tanulási környezet megtervezésekor és a literalitást hangsúlyozó követelmények helyett az agyi irányító-funkciók és az

elemző-logikai-sorba rendező információfeldolgozás kifejlesztésére kellene fókuszálni (Gyarmathy, 2014).

Az iskolai kudarcok elveszik a diszlexiás tanulók kedvét a további tanulástól és a kutatások alapján a tankötelezettség végeztével családot alapítanak, vagy munkába állnak. A befejezetlen tanulmányok, bizonytalan ismeretek és a szakképzettség hiánya miatt azonban nagyon korlátozottak az elhelyezkedési esélyeik. Tudatos életpálya felépítés nélkül nem tudják szellemi kapacitásukat a megfelelő mértékben kiaknázni. A korai életszakaszban és az iskolás évek alatt szerzett negatív tapasztalatok meg meggátolják, hogy a későbbiekben újra iskolapadba üljenek (Morgan és Klein 2000). Tanulási motiváció nélkül folyamatos hátrányban vannak képzésekre, egyetemre, főiskolára járó társaikhoz képest. Az iskolai kudarcok keltette pszichés gátat azonban nagyon nehéz lebontani. A munkahelyi sikerességhez, előbbre jutáshoz ugyanakkor nélkülözhetetlen a belső hajtóerő, a motiváció, ami akár további tanulmányok végzését is indukálhatja (Gyarmathy, 2007).

A diszlexiás felnőttek fokozottan ki vannak téve a tanuláshoz kapcsolódó frusztrációnak, negatív viszonyulásuk a formális oktatási keretekhez rontja a motiváltságukat, gyakran válnak kudarcgerülők. A diszlexiás felnőtteknek speciális tanulás- és oktatásszervezésre van szükségük. Számukra a leginkább a multi szenzoros prezentációs eljárások a kedvezőek. A szerepjáték és a cselekedtető tevékenységek nagyban hozzájárulnak, hogy az információkat a hosszú távú memóriában helyezzék el, növelve ezzel felidézhetőségüket, alkalmazhatóságukat. A tanulásközpontú és diákcentrikus oktatás a diákról a tanárra teszi a felelősség súlyát a tanulási folyamat eredményességét nézve. A tanárnak nagyobb fokú kreativitására, módszertani sokszínűségére, intellektuális erőfeszítésre van szüksége, hogy megtalálja azt az utat, amivel megkönnyítheti, segítheti a diszlexiás felnőtt hallgató, tanuló tanulási folyamatát. Hangsúlyossá válik a tananyag interpretálásának a módja, formája annak érdekében, hogy az oktató maximalizálni tudja a megértést és a befogadást. A diáknak csökken a frusztrációs szintje, a felelősség áthelyezésével nyugodtabb, kiegyensúlyozottabb lelkiállapotban tud tanulni, erőfeszítéseket tenni. A sajátos tanulási szükségletet figyelembe vevő tanulási környezet biztosíték arra, hogy a diszlexiás fiatalok, felnőttek nagyobb kedvvel és motivációs szinttel térjenek vissza az oktatási rendszerbe (Morgan és Klein, 2000).

A jegyzetelés egyre nehezebben megy a fiataloknak, felnőtteknek. A diszlexia csak tovább nehezíti az elhangzó beszéd lényeges elemeinek a kiemelését és egyidejű írásos rögzítését. A jegyzetelés okozta nehézségek áthidalása miatt célszerű jegyzeteket, hand-out-okat biztosítani a számukra, és előnyben részesíteni a holisztikus, nem lineáris, a vizuális gondolkodásra építő technikákat. Kerülni kell a szigorúan időre végzett feladatokat, a versenyhelyzeteket, mert az növeli a distressz állapotot az inadekvát válaszok számát. A számológép használata sokat segít az eredményes tanulásban, vizsgázásban. A szóbeli kikérdezés és a vizuális eszközökkel történő számonkérés kedvezőbb a diszlexiás tanulók számára, mint az írásbeli formája a vizsgáztatásnak. A kompetencia-alapú teszteken továbbá sokkal jobb eredményt érnek el, mint a hagyományos, lexikális tudást kérő feladatsorokban (Gyarmathy, 2007). Nem hatékony az ő esetükben az ismétlés és a magolás. A személyes megtapasztalás, a gyakorlati jelleg azonban nagyban hozzájárul az információk, az új ismeretek rögzüléséhez. Az ok kettős: megjelenik a motiváció és jelentéstartalommal telítődik meg a fogalom a számukra. Mindkét tényező elengedhetetlen a sikeres ismeretsajátításhoz (Morgan és Klein, 2000).

A fejlődés során a diszlexiások különböző stratégiákat építenek ki annak érdekében, hogy eredményesebben be tudjanak illeszkedni „nem-diszlexiás” világunkba, a dekódolási stratégiák kiépítése és használata még nem jelenti azt, hogy minden diszlexiás önmaga meg tudja találni azt az utat, ami segít kontroll alatt tartani a deficitjeit. Sokszor olyan hibás működési módok rögzülnek, amik segítenek ugyan a problémák kezelésében, de többletenergiát igényelnek. A diszlexiás személyek energiafelhasználása alapján véve meghaladja a nem diszlexiás társaikét, aminek következtében hamarabb kifáradnak, több pihenésre, kikapcsolódásra van szükségük, gyakrabban igényelnek szünetet a munkavégzés közben (Gyarmathy, 2007).

Mivel egyre több tanulót érint a probléma, így nem lehet elmenni mellette. Sajnálatos módon válaszként nem egy esetben a teljes vagy részbeni felmentés valamint a diszkrimináció figyelhető meg. A továbbtanulás szempontjából hátrányban vannak a diszlexiás jelentkezők, mivel vannak olyan felsőoktatási intézmények, amelyek kizáró okként kezelik, figyelmen kívül hagyva a sajátos idegrendszeri szerveződési mód következtében kialakuló speciális képességeket (Gyarmathy és Czenner, 2014).

Érdemes megjegyezni, hogy a diszlexiás felnőttek többsége nem tud arról, hogy tanulási nehézségei mögött a diszlexia húzódik meg. Ebből kifolyólag a segítő szervezetek, alapítványok működéséről sincsenek informálva. Hazánkban 2008 óta működik a NapKör Mentálhigiénés Alapítvány egyik munkacsoportjaként a Serdülő és felnőtt diszlexia központ. A Központ vállalja a 12 évnél idősebb jelentkezők vizsgálatát és ellátását. Tanulási képesség vizsgálat mellett tréningeket tartanak és tanácsadást nyújtanak a hozzájuk fordulóknak, de lehetőség van külső szakemberek, tanárok közvetítésére, bevonására is (<http://www.diszk.hu/home>). Vannak már előre mutató kezdeményezések, de idő és türelem kell ahhoz, hogy minden érintett informálódjon az őt érintő lehetőségekről, változásokról.

Egy nemzetközi fejlesztés a diszlexiás felnőttek tanulásának támogatása érdekében

Az Európai Unió kiemelt figyelmet fordít a sajátos tanulási igényű felnőttek támogatására. Ennek érdekében több nemzetközi kutatást is támogat. A tudományos kutatások között külön említést érdemel a Literacy Project, amely a fiatal és felnőtt diszlexiások beilleszkedését támogató online felület létrehozását foglalja magába. Az Online Portál lehetőséget ad online képességtesztelésre, személyre szabott képességfejlesztésre, a mindennapi életet hatékonyabbá tévő megoldások megismerésére, hasznos eszközök és módszerek alkalmazására, a társas kapcsolatok építésére és a kreativitásra (<http://www.literacyportal.eu/hu.html>).

Diszlexiás fiatal felnőttek tanulási tapasztalatai

Doktori disszertációm témájaként a diszlexiás fiatal felnőttek továbbtanulási helyzetét tárom fel. Jelen előkutatásban arra helyeztem a hangsúlyt, hogy a diszlexiás fiatal felnőttek hogyan látják iskolai tanulmányaikat, mely területen hátráltatta őket diszlexiájuk és milyen segítséget kaptak az oktatási intézménytől, környezetüktől a pályaválasztáshoz, továbbtanuláshoz.

A Literacy Project validációjához diszlexia diagnózissal rendelkező felnőtteket kerestek meg a vizsgálatba bevont kutatók. Magyarországon van néhány intézmény, ahol felülreprezentáltak a diszlexiás tanulók. Az intézményeken keresztül sikerült bevonni több diszlexiás fiatal felnőttet, akiknek az általam összeállított kérdéssor is ki lett küldve. A közel 40 fő közül összesen 18 kitöltött kérdéssor érkezett vissza. A kitöltés módja online önkitöltés. A kérdések vegyesen tartalmaznak nyitott és zárt kérdéseket is.

A kérdőívet 10 férfi és 8 nő töltötte ki. Az életkoruk 16 és 34 év között szóródik. Mivel a hatályos közoktatási törvény szerint a 16. életév betöltésével megszűnik a tankötelezettség, ezért a 16 éves válaszadók is a fiatal felnőtt kategóriába kerültek. A végzettséget tekintve kilencen végeztek gimnáziumot, ketten főiskolát, négyen az általános iskola nyolc osztályát, ketten szakközépiskolában végeztek és egy főnek nem sikerült a nyolc általánost elvégeznie.

A kérdések többsége a diagnosztizálásra, a fejlesztés módjára, a segítő szakemberekkel folytatott munkára, a nyelvtanulásra, a mindennapokban jelentkező diszlexiához köthetők maradványtűnetekre kérdeztek rá.

Jelen tanulmányban kiemeltem azokat a főbb kérdéseket, amelyek segítik megérteni a diszlexiás tanulók helyzetét és rávilágítanak a diszlexiás felnőttek tanulási kudarcaira és az ebből kialakuló munkaerő-piaci hátrányaira, továbbtanulási lehetőségeiknek a korlátozottságára.

A diszlexiás fiatal felnőttek által megválaszolt kérdéssor közül nyolc kérdésre adott válaszok kerülnek bemutatásra jelen tanulmányban. Három kérdés a tanulással kapcsolatos, egy a nyelvtanulásra

kérdez rá, egy a segítő személyekre és a segítségadás formájára, kettő pedig a hátrányokra kérdez rá. A tanulással kapcsolatos kérdések a tanulás során jelentkező nehézségekre, a tanulás támogatásának személyi feltételeire, az igénybe vett segítség formájára, a továbbtanuláshoz szükséges nyelvvizsga megszerzésére kérdeztek rá. Egy kérdés a felnőttkorban is jelentkező maradványtünetekkel, egy pedig a felnőtt korban a mindennapi tanulással kapcsolatos illetve a munka terén jelentkező feladatok elvégzése során igénybe vett segédeszközök. A tanulás terén jelentkező nehézségként (1. ábra) a válaszadók többsége a számolást (56%), a feladatok megértését (39%), a memorizálást (39%) és az elvárásoknak, követelményeknek (33%) való megfelelést jelölte be. A kapott válaszok összecsengenek azzal a ténnyel, hogy a diszlexiások sajátos idegrendszeri szerveződési módjukból kifolyólag a rövid távú memória kapacitásuk gyengébb, mint nem diszlexiás társaiknak, valamint a szövegértés terén többletsegítségre van szükségük a helyes értelmezés érdekében.

Figyelemreméltó adat, hogy a válaszadók közül 10-en jelezték, hogy gondjaik vannak a számolást megkövetelő feladatokkal. A számolás terén jelentkező nehézségeket elsősorban a diszkalkulia számlájára szokták írni, pedig nagyon gyakran előfordul a diszlexia esetében is, anélkül, hogy ténylegesen diszkalkuliás lenne a vizsgált személy.

Ennek oka abban keresendő, hogy a digitális korban a számolási készség háttérbe szorul. Ezért tapasztalható a számolás terén jelentkező problémák növekedése. Érdemes megjegyezni, hogy a számolás és a matematika két eltérő kognitív tevékenység. A számolós feladatok esetén a bal agyfélteke dolgozik és elengedhetetlen hozzá a szekvenciális feldolgozás. A diszlexiások többségénél azonban jobb agyféltekei dominancia és holisztikus gondolkodásmód figyelhető meg. Sok diszlexiás számára a fenti neurológiai sajátosságokból kifolyólag nehézséget okoz a számolás. A probléma hátterében állhat diszkalkulia, de okozhatja a rossz tanítási módszer, a szorongás, a rejtett figyelemzavar vagy a motiválatlanság is (Gyarmathy, 2012). A pontosabb értelmezéshez további, mélyebb és részletesebb kutatásokra lenne szükség a mintán belül, amire jelen kutatás keretében nincs mód.

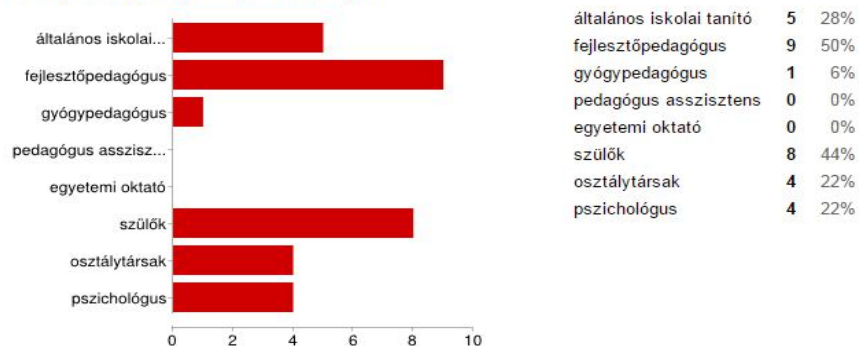


1. Ábra. Tanulás során jelentkező nehézségek

Arra a kérdésre, hogy tanulmányaik során kaptak-e segítséget (2. ábra) a válaszadók 83%-a igennel válaszolt. A százalékos adatokat tekintve kedvező az arány. Nagy valószínűséggel a rendszeres szűréseknek, a pedagógusok odafigyelésének, a szülők tájékozottságának köszönhetően egyre több érintett tanulónál derül fény a tanulási problémák hátterére, a tanulás terén jelentkező lemaradások, nehézségek okaira. A kedvező képet árnyalja (3. ábra), hogy a válaszadók közül mindössze kilencen jelölték azt, hogy fejlesztő pedagógus segítette őket a tanulásban. Gyógypedagógusnál egy fő járt és nyolc fő jelezte, hogy a szülők próbálták enyhíteni a lemaradást, segítve az iskolai követelmények való megfelelést. Kevesebb segítséget kaptak az általános iskolai tanároktól, mindössze öten jelölték be ezt a válaszlehetőséget. Négy-négy fő a társaiktól és pszichológustól is kapott segítséget a

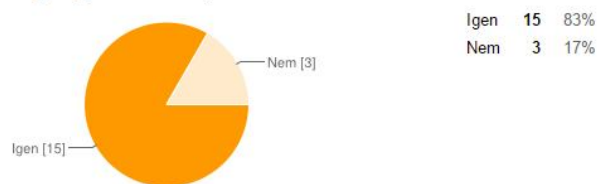
tanuláshoz. A válaszok elemzésekor kitűnik, hogy az általános iskolai tanárok, akik pedig a legtöbbet vannak a tanulókkal, a válaszadók véleménye alapján nem támogatták őket kellő mértékben, nem kaptak tőlük segítséget a tanulmányi előmenetelükhöz. Ez azért is lényeges, mert a megváltozott pedagógusszerephez hozzátartozik az egyéni szükségletek, a sajátos tanulási, nevelési igények figyelembe vétele a tanulószervezés terén.

Ha kapott segítséget, akkor kitől kapta?



2. ábra Tanulmányok során kapott segítség megoszlása

Kapott segítséget a tanulmányai során?

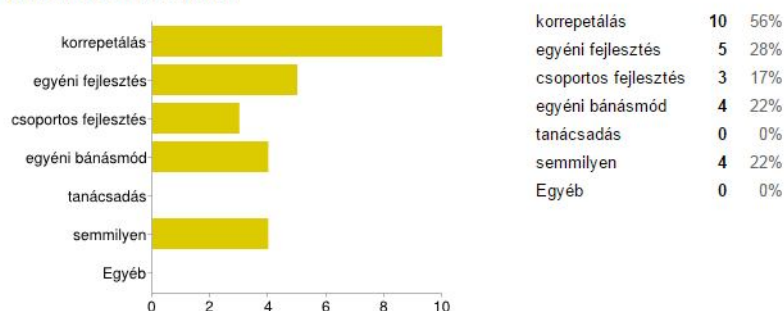


9. ábra Segítségnyújtás személyi megoszlása

A segítség jellegét tekintve (4. ábra) elmondható, hogy leginkább a

korrepetálásban merült ki (10 fő), de voltak olyanok, akik egyéni (5 fő) és/vagy csoportos (4 fő) fejlesztésben részesültek. A korrepetálás magas előfordulási aránya arra enged következtetni, hogy az oktatási intézmények személyi feltételei nem tudták biztosítani a részképesség-zavarral küzdő tanulók speciális fejlesztését. Mindössze négy fő jelezte, hogy egyéni bánásmódban részesült tanulmányai során.

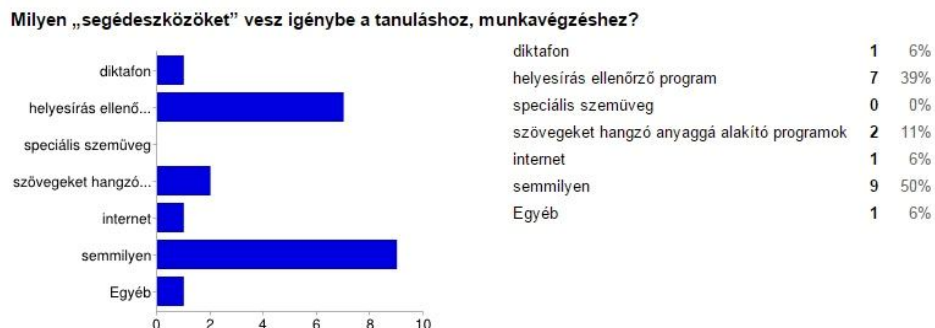
Milyen segítséget kapott?



10. ábra Segítségadás formái

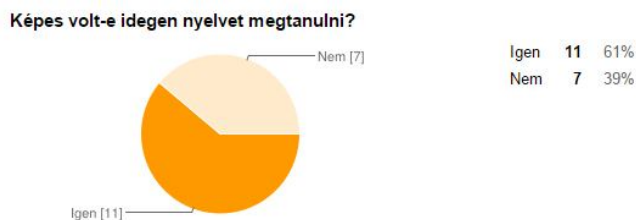
A tanulás és munkavégzés terén igénybe vehető segédeszközökről (5. ábra) nagy valószínűséggel a megkérdezetteknek nincs tudomásuk, illetve nem élnek kellő mértékben a technika adta lehetőségekkel. A digitalizált világunkhoz hozzátartoznak olyan eszközök, amelyek nagymértékben megkönnyíthetik a diszlexiás, de akár a nem diszlexiás személyek mindennapi tevékenységét, munkavégzését. A válaszadók közül kilencen nem vesznek igénybe semmilyen segédeszközt. A kapott adat következtében felmerül az a kérdés, hogy vajon azért van-e így, mert nem is tudnak ezekről a lehetőségekről? A segítség technikai formái közül legtöbbször a helyesírás-ellenőrző programot

használják, és mindössze ketten vannak, akik ismerik a text to speech, a szöveget hangzó anyaggá alakító programokat. A nemzetközi fejlesztések, kutatások eredményeképpen az interneten keresztül elérhetőek olyan programok (Pl: Robobraille program – <http://www.robobraille.org/>), illetve olyan tanulást támogató technikák, amelyek segítségével a tanulási stílusunknak megfelelő formában lehet a tananyagot megjeleníteni.



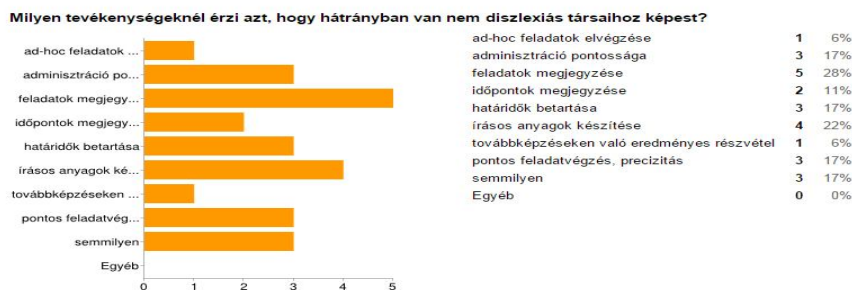
11. ábra Tanuláshoz, munkavégzéshez használt segédeszközök

A sikeres továbbtanuláshoz, és a munkaerő-piacon való elhelyezkedéshez nélkülözhetetlen a megfelelő szintű idegen nyelvismeret (6. ábra). A válaszadók több mint a fele rendelkezik nyelvvizsgával, ami biztosítja számukra az egyenlő esélyeket felvételi és a munkavállalás terén is. A társadalmi elvárásokat figyelembe véve a továbbiakban nem elfogadható a diszlexia diagnosztizálása és a nyelvtanulás terén jelentkező nehézségek következtében adható nyelvvizsga alóli felmentések támogatása. A tényleges idegen nyelvtudás nélkül végző fiatal felnőttek hátrányban lesznek a munkaerő-piacon, tényleges tudásukhoz, képességeikhez végzettségükhöz képest kedvezőtlenebb helyzetbe kerülnek és nehezítetté válik számukra a munkavállalás is. Éppen ezért sokkal inkább támogatni kellene a diszlexiások számára elérhet nyelvtanulási módszerek népszerűsítését és a diszlexiás tanulót tanító tanároknak kiemelten kellene segíteniük a diszlexiás tanuló nyelvvizsga megszerzésére irányuló törekvéseit. A diszlexiás nyelvtanulók számára elérhetőek diszlexia barát módszerek, amelyek figyelembe veszik a diszlexiások gyengeségeit és támaszkodnak a képességbeli erősségeikre (<http://www.sbsnyelvstudio.hu/>).



12. ábra Idegen nyelv elsajátítása

A válaszadók a legmagasabb számban a nem diszlexiás társaikhoz képest mutatózó hátrányok (7. ábra) közül a feladatok megjegyzését, az írásos anyagok elkészítését jelölték meg. Szerintük nehezebben megy számukra a pontos adminisztráció, a határidők betartása és a precizitás is. Három fő úgy vélekedett, hogy nincsenek hátrányban nem diszlexiás társaikhoz képest. Az idegen nyelv elsajátítására vonatkozó kérdésre azonban közülük ketten úgy nem szereztek nyelvvizsgát és gondjaik voltak a nyelvtanulás terén.



13. ábra Hátrányt jelentő tevékenységi körök

A felnőttkori maradványtünetek közül (8. ábra) a válaszadók a feladatok megértését (8 fő) és az ismeretlen helyen történő tájékozódás (8 fő) jelölték meg a legtöbbször. A szövegek értelmezés (7 fő), az olvasás (6 fő) és a szóbeli kommunikáció (6 fő) is komoly nehézségeket jelent a mintában szereplő diszlexiás fiatal felnőttek számára. A fent felsorolt tevékenységek olyan készségeket követelnek, amelyek feltételezik az analitikus információfeldolgozás zavartalanságát. Ennek hiányában nem csak a mindennapi kommunikációban lesznek hátrányban a diszlexiával érintett személyek, hanem az ismeretbővítés, a tudásgyaráítás terén is. Mindössze öten, a válaszadók kevesebb, mint az egy harmada, érzik úgy, hogy a nyomtatványok kitöltése nehézséget okoz nekik. Ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy szinte naponta kerülünk olyan szituációba, ahol az érvényesülésünk vagy ügyeink intézése érdekében értelmezni kell a nyomtatványok szerkezeti struktúráját, nyelvezetét. Ebből az aspektusból vizsgálva igen elgondolkodtató a számadat. Ha feltételezzük, hogy a diszlexiával érintett lakosság közel egy harmadának gondjai vannak a hivatalos ügyek intézése során, akkor célszerű lenne figyelembe venni ezt a tényt és ennek megfelelően módosítani az ügyintézés menetét, a nyomtatványok formai sajátosságait.



14. ábra
Akadályozottság
területei felnőttkorban

Záró gondolatok

Rövid tanulmányom áttekintés kíván lenni a diszlexiás fiatal felnőttek tanulással kapcsolatos tapasztalatairól. Arról, hogy vajon, milyen kihívást jelent ma rész képe sség-zavarral részt venni az intézményes oktatásban, milyen továbbtanulási perspektíva áll a diszlexiás tanulók előtt és mennyire látják magukat piac- és versenyképesnek a munka világában.

Jelen tanulmányban mindössze arra volt lehetőség, hogy röviden felvillantsam a diszlexiás felnőttek mindennapi nehézségeit és a tanulá s uk támogatásának szükségességét. Ebből a rövid összefoglalóból is látszik, hogy a diszlexiás felnőttek maradványtünetei túlmutatnak az olvasási készségen és olyan területeket érintenek, amelyek kihatnak az önálló tanulásra, a felsőoktatási tanulmányok

folytatására, a munkavállalásra és az életvezetésre. A diszlexiás személyekkel foglalkozó szakembereknek munkájuk során figyelembe kell venniük a sajátos tanulási igényeket és lehetőség szerint minél több szinten meg kell próbálniuk alkalmazkodni ezekhez a szükségletekhez a sikeres iskolai előmenetel, a társadalmi eredményesség érdekében.

A diszlexiás felnőtteknek ugyanolyan joguk van a továbbtanuláshoz, továbbképzéseken való részvételhez, mint nem diszlexiás embertársaiknak. Aki hivatásként választja azt, hogy tanítson, oktasson, tudást adjon át, annak kötelessége folyamatosan képeznie magát és figyelembe venni az új irányvonalakat az oktatási módszerek kiválasztása, a tanulási környezet megtervezése során. El kell fogadni, hogy a klasszikus tanárszerep megváltozott és a változásokhoz való alkalmazkodás többletmunkával jár, viszont nem maradnak majd el az eredmények sem. A választott hivatásuk iránti tiszteletből, a magas szakmai színvonal biztosítása érdekében fontos, hogy az oktatók alkalmazkodjanak tanítványaik szükségleteihez, ismerjék meg és fogadják el a tanítványaikat, hallgatóikat és láttassák meg velük a képességeikben rejlő lehetőségeket. A pedagógusszerep ártérteleződése a sajátos tanulási igényű felnőttek eredményes társadalmi érvényesüléséhez való hozzájárulás felelősségével ruházza fel a pedagógusokat. Szakmai kompetenciájuk adaptívra tétele révén lehetővé tudják tenni több millió ember számára, hogy tanulási stílusuknak megfelelő környezetben képezzék magukat, szerezzenek végzettséget.

Szakirodalmi lista:

1. Eide, Brock L. – Eide, Fernet F. (2011): *The Dyslexic Advantage. Unlocking the Hidden Potential of the Dyslexic Brain*. Hay House UK Ltd, London.
2. Gathercole, Susan E. és Alloway, Tracy P.: *Working memory & Learning. A Practical Guide for Teachers*. SAGE, London, 2011
3. Gyarmathy Éva (2007): *Dislexia a specifikus tanítási zavar*. Lélekben otthon Kiadó, Budapest.
4. Gyarmathy Éva (2012): *Dislexia a digitális korszakban*. Műszaki Kiadó, Budapest.
5. Gyarmathy Éva, Czenner Júlia (2014): Diszlexia és diszkrimináció. *Iskolakultúra*, 14/3, 41-50.
6. Halász Gábor (2013): Élethosszig tartó tanulás: 21. századi oktatási paradigma vagy múltó divat? In: Kraiciné Szokoly Mária, Pápai Adrienn, Perjés István: *Európai léptekkel. Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatai és biopszichoszociális háttere című kutatóegyetemi alprojekt eredményei*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13-26.
7. Hunyadi Györgyné (2003): *Lépésről lépésre Iskolai Program*. Lépésről Lépésre Országos Szakmai Egyesület, Budapest.
8. Jakab György és Varga Attila (2007): *A fenntarthatóság pedagógiája*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
9. Kerülő Judit (2013): A felnőttkori tanulás kudarcainak lehetséges okai. *Szakképzési Szemle*, XXIX. évfolyam, 2013/3. sz. 43-58.
10. Kraiciné Szokoly Mária (2012): Sajátos tanulási igényű felnőttek. In: Buda András, Kiss Endre: *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai*. A VII. Kiss Árpád emlékkonferencia előadásai. Debrecen, 2011. szeptember. 62 – 70.
11. Kőpatakiné Mészáros Márta (2008): *A küszöbön. Sajátos nevelési igényű gyermekek az óvodában*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest.
12. Moody, S.: *Dyslexia. How to survive and succeed at work*. Vermilion, London, 2006
13. Morgan, E. és Klein, C.: *The dyslexic adult in a non-dyslexic world*. Whurr Publishers, London, 2000

Internetes hivatkozások:

<http://www.literacyportal.eu/hu.html>
<http://www.robobrain.org/>
<http://www.sbsnyelvstudio.hu/>
www.diszlexia.hu

Kulcsszavak: tanácsadás, pályaaorientáció, pedagógusképzés, pedagógus szerepek

A téma aktualitása, a kutatási probléma megfogalmazása

A magyar gazdaságot érintő nagymértékű munkanélküliség megelőzésében, a diplomás pályakezdő munkanélküliek, valamint a diplomás pályaelhagyók és –váltak számának csökkentésében jelentős szerepe van a megfelelő, időben megkezdett pályaaorientációs tevékenységnek. A társadalom és a gazdaság számára éppúgy, mint az egyén és családja számára fontos, hogy mindenki megtalálja a helyét a munkaerőpiacon. Motivációs kutatások egész sora bizonyítja, hogy a munkahelyi teljesítmény, az egyéni karrier célok teljesülése nagyban függ a munkavállaló elhivatottságától. A jól megválasztott, érdeklődésünknek, képességeinknek, hajlamainknak megfelelő hivatás sikeres életpályát biztosíthat – a jó döntésben jelentős szerepe van az átgondoltan előkészített pályaaorientációs döntésnek, valamint az egész életutat végig kísérő életpálya tanácsadásnak (lifelong guidance). A munkavállalók illetve a munkaerőpiacról kiszorult állástalanok segítségével egyre nagyobb szerep hárul a pályaaorientációs szolgáltató rendszerekre, melyek megerősítését Európai Unió dokumentumok is szorgalmazzák. A pályaaorientációs szolgáltatásnak minden életkorban, minden társadalmi csoport számára elérhetőnek kell lennie, vagyis az élethosszig tartó tanulás mintájára a pályaaorientációs tanácsadás is egész életen át tartó szolgáltatássá kell váljon. Az a munkaerőpiac és gazdaság, ahol megvalósulhat az érdeklődés alapú pályaválasztás, rugalmasan képes reagálni a változásokra, így segítve a foglalkoztathatóságot. (Borbély-Pecze, 2010. 6.o.)

A pályaaorientációval, pályatanácsadással foglalkozó szakembernek nincs könnyű dolga napjaink felgyorsult, globalizálódó világában. A tudásalapú társadalomban, a megváltozott munkaerőpiacon egyre több információt kell feldolgoznunk, melyek között nem könnyű az eligazodás. Az elkövetkezendő években várhatóan egyre nagyobb felelősség hárul majd a pályatanácsadókra, pályaaorientációs folyamatot segítő szakemberekre, hogy a megnövekedett információ mennyiséget, a gyors fejlődés következtében lassan áttekinthetetlenné váló munkaerőpiacot és képzési kínálatot közelebb vigye az egyénhez.

Az iskolai pályaaorientáció egy olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását a lehető legszélesebb információnyújtás révén. (Szilágyi, 2002) Az iskolai pályaaorientáció akkor lehet sikeres, ha a diákot individuumként tekintik, ha támogatják, segítik önmaga megismerésében, érdeklődési területeinek feltérképezésében, képességeinek azonosításában. "A pályaaorientáció tartalmilag tehát először a pályák világában, majd később a munka világában történő eligazodásra felkészítő folyamat, amely azon az individuális szűrőn keresztül zajlik, amely az adott személyiséget meghatározza, így elsősorban érdeklődése, képességei, munkamódja és értékei mentén. A pályaaorientáció egy folyamat, amelyben a tanuló megtud, megtapasztal és megtanul önmagáról olyan tulajdonságokat és jellemzőket, amelyek iskolaválasztásában, szakmatanulásában, pályatervezésében és életpálya-építésében hosszú távon meghatározóak lehetnek" (Szilágyi, 2005).

A 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról a pályaaorientációt a kulskompetenciák fejlesztése fejezetben tárgyalja a kiemelt fejlesztési feladatok között, mint az iskolai nevelés-oktatás alapvető célját. A pályaaorientáció folyamatának segítése igazi kihívást jelenthet az iskolarendszer számára, hiszen a köznevelési intézményekben, iskolákban elsősorban a pedagógusok feladataként jelenik meg. Az új évezredben megváltozott a pedagógusok szerep együttese, egységben kezelik a tanítás és tanulás területeit, a tanórai és tanórán kívüli oktató, nevelő, szórakoztató, rekreációs, preventív és közéleti tevékenységi

formákat. Mindezek mellett megjelenik a tanácsadó szerep. A pedagógusok a történelem folyamán mindig teljes személyiségükkel vettek részt az oktatási-nevelési folyamatban, mindig a társadalmi és gazdasági kihívások és elvárások befolyásolták tevékenységüket, alakították kompetenciáikat. Manapság különösen nehéz a változások gyorsaságának követése, valamint az egyre nagyobb társadalmi felelősség kérdése. „Rajtuk áll, hogy az új generáció az életért, a munka világában elfoglalható helyért folytatott harcban hogyan állja meg a helyét, következésképpen az ország, a régió, a kontinens hogyan képes megőrizni pozícióját a globalizálódó világban.” (Kraiciné, 2006. 61.o.) Vajon a pedagógus társadalom mennyire érzi feladatának a pályaválasztási folyamat segítségét? Képesek arra, hogy a szinte feldolgozhatatlan mennyiségű információ között segítsék tájékozódni a diákokat? Felkészültek erre a feladatra? Rendelkeznek megfelelő ismeretekkel, kompetenciákkal és attitűddel ahhoz, hogy hatékonyan segítsék a folyamatot? Milyen hazai gyakorlati és elméleti fejlesztésekkel válhat a felsőoktatási tanulmányokra felkészítő iskolai pályaaorientáció a diplomás munkanélküliség megelőzésének eszközévé Magyarországon?

A kutatás előzményei

A disszertációm kapcsán tervezett kutatás előzményének számít, hogy 2011-2012-ben kutatóként és tananyagfejlesztőként részt vettem az ELTE TáTK által koordinált TÁMOP 5.4.4-09/1 „*Képzésfejlesztés az összetart(oz)ásért*” projekt munkájában, melynek keretében a „Munkaerő-piaci reintegráció területén nehézségekkel küzdőkkel kapcsolatos képzések” modulban módszertani kézikönyvek és tematikák készültek Dr. Szilágyi Klára és Dr. Barcy Magdolna vezetésével. A projekt eredményeképpen 2012-ben jelent meg elektronikus formában a „Foglalkoztathatóvá tétel és képezhetőség fejlesztése” című tananyag, mely a felnőttképzés módszertana mellett az életpálya tanácsadás kiemelt szerepével is foglalkozik.

A kutatás célja

A kutatás célja átfogó képet alkotni a hazai alap és középfokú oktatási intézményekben zajló pályatanácsadás és pályaaorientáció gyakorlatáról és rendszeréről. Megvizsgáljuk, hogy a pályaaorientáció kérdése hogyan jelenik meg az iskolai dokumentumokban, így az Iskola Pedagógiai Programjában, illetve a Nemzeti alaptantervben. A kutatás további célja, hogy képet kapjunk arról, miképpen vélekednek a pedagógusok a pályaaorientáció szerepéről, illetve saját feladataikról a pályaaorientációs tevékenység során. Célunk, hogy feltárjuk a pályaaorientációs tevékenység milyen ismereteket, képességeket és attitűdöket kíván a pedagógustól. Az eredmények birtokában megvizsgáljuk annak lehetőségét, hogy a pedagógus továbbképzések miként lehetnek az iskolai pályaaorientációs folyamatok segítségére. A kutatás másodlagos célja néhány intézmény pályaaorientációs tevékenységének bemutatása, „jó gyakorlatok” azonosítása.

A kutatás tárgya

Kutatásomban át kívánom tekinteni a pályaaorientációra, pályatanácsadásra vonatkozó hazai és Európai Unió dokumentumokat, különös tekintettel azokat, melyek az iskolákban folyó ilyen irányú tevékenységekre vonatkoznak. Külföldi példákon keresztül mutatom be az iskolai pályaaorientáció, pályatanácsadás területén jellemző nemzetközi törekvéseket. Kiemelem azok európai országok pályaaorientációs gyakorlatát, ahol a pályaválasztási tanácsadás rendszerszerűen működik (pl. Finnország).

Kutatásomban a Magyarországon kialakult iskolai pályaaorientációs tevékenység gyakorlatát vizsgálom, arra vagyok kíváncsi, milyen gyakorlat figyelhető meg az alap- és középfokú oktatási intézményekben. Részletesen be kívánom mutatni, hogy az alap- és középfokú oktatási intézmények pedagógusai és intézményvezetői hogyan vélekednek a pályaaorientációs tevékenység szerepéről és hatékonyságáról. Kutatásomban elsődlegesen a középiskolákra, azon belül is a tehetséggondozásban meghatározó szerepet játszó nyolc osztályos gimnáziumokra, valamint az alternatív tanrenddel működő középiskolákra koncentrálok. Véleményem szerint ezekben az iskolákban a célul kitűzött egyéni fejlesztés magával hozza a pályaaorientációs tevékenység hangsúlyosabb voltát.

Kutatásom fontos dimenziója a pedagógusok hozzáállásának vizsgálata a pályorientációs tevékenységben való részvételhez. Kíváncsi vagyok arra, hogy a pedagógusok miként definiálják a pályorientáció fogalmát, milyen tevékenységelemeket rendelnek hozzá, milyen formáit ismerik, illetve saját iskolájukban, tanítási-tanulási tevékenységük során mennyire jelenik meg a pályatanácsadás. Osztályfőnökként, illetve szaktanárként mit tesznek diákjaik pályaválasztását, továbbtanulását segítő. Fontos-e számukra, hogy egyfajta példaként álljanak pályaválasztásukkal is diákjaik előtt. Vajon bevonnak-e külső segítséget a folyamatba? A kutatás tartalmazza annak feltérképezését is, hogy a pedagógusok véleménye szerint milyen ismeretekre, kompetenciákra, attitűdre van szükségük ahhoz, hogy a pályorientációban, így a továbbtanulásban is sikeresen támogathassák diákjaikat. A szükséges ismeretek, kompetenciák problémája felveti annak kérdését is, vajon megjelent-e a pedagógus képzése során a pályaválasztási tanácsadás fogalma, kapott-e megfelelő szakmai segítséget és felkészítést a tevékenység támogatásához. Reményeink szerint sikerül feltérképezni a pályorientációs tevékenységhez elengedhetetlenül fontos ismereteket, kompetenciákat és attitűdöket, így a kutatás ezen eredményei hozzájárulhatnak a pedagógus továbbképzések megújításához és fejlesztéséhez.

Kutatási kérdések

1. Milyen hazai gyakorlati és elméleti fejlesztésekkel válhat a felsőoktatási tanulmányokra felkészítő iskolai pályorientáció a diplomás munkanélküliség megelőzésének eszközévé Magyarországon?
2. Milyen nemzetközi és hazai dokumentumok szabályozzák és határozzák meg az iskolai pályorientáció elméletét, gyakorlatát és rendszerét?
3. A hazai alap- és középfokú oktatási intézményekben van-e kialakult gyakorlata és rendszere a pályatanácsadásnak, pályorientációnak?
4. Milyen jellegű pályorientációs gyakorlatok érhetőek tetten a hazai alap- és középfokú oktatási intézményekben?
5. Van-e összefüggés a pályorientációs folyamatban való részvétel és a pályaválasztás sikeressége, a munkaerőpiacon való elhelyezkedés között?
6. A pedagógusok fontosnak tartják-e a pályorientációt, mennyire érzik feladatuknak a pályorientációs tevékenységben való részvételt?
7. Milyen ismeretek, kompetenciák és attitűdök meglétét tartják fontosnak a pedagógusok annak érdekében, hogy sikeresen és hatékonyan tudják diákjaik pályorientációját segíteni?

A kutatás hipotézisei

A kutatási kérdéseimhez a következő munkahipotéziseket állítottam fel előzetes ismereteim alapján.

1. Magyarország elmaradásban van a pályorientációra vonatkozó Európai Uniósi irányelvekhez és a Nyugat-európai gyakorlathoz képest.
2. A magyarországi stratégiai dokumentumokban megjelenik a pályorientáció kiemelt szerepe, azonban a gyakorlatban nem érvényesülnek ezek az irányelvek.
3. Feltételezem, hogy összefüggés van az iskolai pályorientációs folyamatban való részvétel és a pályaválasztás sikeressége között.
4. Feltételezem, hogy a magyar köznevelési rendszerben a középfokú intézményekben a pályorientációs tevékenységre nagyobb hangsúlyt fektetnek, mint az alapfokú intézményekben.
5. Feltételezem, hogy a pályorientációs tevékenység a középfokú intézményekben elsősorban csoportos tájékoztatásból áll, kevésbé jelent személyes tanácsadást.
6. Feltételezem, hogy a középfokú intézmények közül a tehetséggondozó nyolcosztályos gimnáziumok, valamint az alternatív iskolák nagyobb hangsúlyt fektetnek a pályorientációs tevékenységre.

7. Feltételezem, hogy a köznevelésben dolgozó pedagógusok felismerik a pályorientáció jelentőségét, és képesek azonosítani annak elemeit.
8. Feltételezem, hogy a pedagógusok saját pedagógiai tevékenységük részeként értelmezik a pályorientációt, de a pályorientációs tevékenységhez szükséges ismeretek, kompetenciák, attitűdök hiányában nem érzik magukat felkészültnek a feladatra.
9. Feltételezem, hogy a pedagógusok képesek definiálni azokat az ismereteket, kompetenciákat és attitűdöket, melyek szükségesek a sikeres pályorientációs tevékenységhez, és igénylik ezek pedagógus továbbképzés keretében történő fejlesztését.

A kutatási cél megvalósítását segítő kutatási módszerek

1. Komparatív dokumentumelemzés

Az Európai Unió és az Európai tanács vonatkozó dokumentumai, irányelvei, a vizsgált európai országok és a magyar köznevelés törvényi háttere, a vonatkozó kormány- és miniszteri rendeletek.

2. Fókuszcsoporthoz interjú

A kvalitatív módszer alkalmazásának célja, hogy tájékozódjunk a téma aktuális kérdéseiről és problémáiról, majd meghatározzuk a kutatás fókuszpontjait. A fókuszcsoporthoz interjú során 5-7 fő a témában érintett szakember beszélgetésére kerül sor, ahol a résztvevőket a témának megfelelően választjuk ki, de statisztikailag nem reprezentálnak semmilyen értelmes alapsokaságot. A fókuszcsoporthoz interjú tapasztalatai alapján állítom össze a kérdőív kérdéssorát. Egy másik fókuszcsoporthoz interjúban jelenleg tanár szakos egyetemi hallgatókat kérdezzük iskolai pályorientációs tapasztalataikról, pályaválasztásuk indokairól, motivációikról, összevetve ezen eredményeket a pedagógusok által kitöltött kérdőívek alapján szerzett információkkal.

3. Kérdőíves mintavétel

A kérdőívezés lehetővé teszi a nagy mintavételt.

A minta nagysága 1500 fő hazai alap- és középfokú oktatási intézményben dolgozó pedagógus és intézményvezető. A felvétel módja online önkitöltés. Az adatgyűjtés során a résztvevők maguk töltik ki a kérdőívet az interneten. A kérdőív terjesztése online formában történik véletlenszerűen kiválasztott alap- és középfokú köznevelési intézmények bevonásával. A kérdőív vegyesen tartalmaz nyitott és zárt kérdéseket. A kérdőívek feldolgozása SPSS módszerrel történik.

4. Esettanulmány

A módszer célja a valamilyen szempontból egyedi, komplex, az eseményeket és cselekvéseket összefüggéseikben szemléltető példa bemutatása. Az előzetesen elvégzett kutatások során megismert „jó gyakorlatok” részletes, komplex bemutatására ad lehetőséget az esettanulmány módszere. A kiválasztott szervezeteknél a vizsgálatot több módszertani elemmel szeretném lefolytatni, így a dokumentumelemzés és a kérdőíves vizsgálat mellett félig strukturált interjút is készítenék az intézményvezetőkkel, illetve a pályorientációs programért felelős munkatárssal, pedagógussal.

A kutatás várható eredményei:

A kutatás során átfogó képet kaphatunk a magyarországi alap- és középfokú köznevelési intézmények jelenlegi pályorientációs tevékenységéről, gyakorlatáról. Összegejthetünk olyan jó gyakorlatokat, melyek segíthetnek más intézmények pályorientációs tevékenységének fejlesztésében, valamint egy támogató pedagógus továbbképzés kidolgozásában.

Megismerhetjük a pedagógus társadalom, valamint a témában érintett szakemberek álláspontját a pályorientáció lényeges fókuszpontjairól, a fejlesztési területeket illetően, ezek alapján javaslatokat tehetünk az oktatási kormányzat számára egy hatékony tanácsadói rendszer kiépítésére, mely segítené a modern pályaválasztási tanácsadás megjelenését az iskolákban.

Az kutatás során megkérdezett pedagógusok és intézményvezetők véleménye alapján kidolgozunk egy, a pályaaorientációs tevékenységet, tanácsadást segítő szakirányú továbbképzési programot pedagógusok számára.

Felhasznált irodalom:

1. BORBÉLY-PECZE Tibor Bors (2009): *Új LLG szabályozás a fejlett országokban*.
2. Letölthető: www.epalya.hu
3. Szilágyi Klára - Hajdú Annamária (2002.) szerk.: *Pályaaorientáció* (Módszertani kézikönyv csoportvezetők számára) Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft. Budapest
4. Szilágyi Klára (2005): *A pályaaorientáció folyamatának korszerű értelmezése a felnőttképzésben*, Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
5. A Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
6. Barkó Endre (2006): *Pályapedagógia*. Szaktudás Kiadó Budapest

Bevezetés

A tehetségfejlesztés a társadalmi fejlődés egyik mozgatórugója, ezért fontos kutatási területet, és erre épül ez a dolgozat is. A magyar felsőoktatási intézményekben való vizsgálatát pedig személyes tapasztalatok miatt választottam, ugyanis két felsőoktatási intézményben (DE, PTE) is kapcsolatba kerültem vele, illetve részese voltam a felsőoktatási tehetséggondozásnak. (Szabó, 2014)

Az általános iskolai és a középiskolai tehetségfejlesztésnek számos programja, és módja ismert. Hazánkban több pedagógus és oktatási szférában dolgozó szakember foglalkozik velük, mint a felsőoktatási tehetségfejlesztési rendszerekkel. Nem véletlenül. A magyar felsőoktatási rendszerbe történő bekerülés az egységes felsőoktatási felvételi eljárás következtében már önmagában is egy szelekciót jelent. Azonban ez nem jelenti azt, hogy nincs szükség tehetségfejlesztésre a felsőoktatásban, éppen ellenkezőleg: Azért van rá nagy szüksége a társadalomnak, mert ez az egyik legfontosabb módja, hogy a jövő kutatóit és a társadalom mozgatórugóit kinevelje. (Szabó, 2014) Ezenkívül, értékes munkaerőt biztosít az állami intézmények, és a vállalatok számára. Továbbá a felnőttkori tehetséggondozás más, mint a gyermekkori tehetséggondozás. Ez megnyilvánulhat abban, hogy vannak olyan felnőttkorban megnyilvánuló új tehetségterületek, melyekre gyermekkorban nem utalt semmi. Ezenkívül felnőttkorban nem az előrejelző tehetségdiagnosztikát alkalmazzák, hanem már meglévő teljesítmények értékelését (Balogh, Mező és Kormos, 2011; Szabó, 2014).

Ezt a fontos társadalmi alkotóelemet közelítettem meg az OTDK dolgozatomban a hallgatók oldaláról oly módon, hogy a különböző kérdéskörök teljes mértékben illeszkedjenek a magyar tehetségfejlesztési koncepcióban használatos szakirodalomhoz. A kutatásban használt kérdőív minden blokkja illeszkedik a tehetség alkotóelemeihez. A tehetség alapvető összetevőinek aspektusában kezdtem a vizsgálódást a felsőoktatásban tanuló (és valamilyen formában a tehetségfejlesztési programokban részt vevő) hallgatók körében. Továbbá, vizsgáltam a tehetségek jövőbeli lehetőségeit, terveit, hiszen cégek, vállalatok, sőt országok sorsát határozhatja meg a tehetségeikért folytatott harc. Nem véletlen, hogy a nemzetközi munkaerőpiacon eléggé központi téma a Brain-Drain jelenség, melyet NG (2011) a tehetségeikért folytatott harc terminusával magyaráz.

A tehetség egyik összetevője az intelligencia, amit a tanulmányi eredménnyel hoztam analógiába az OTDK munkámban. Természetesen ennek kérdéses a validitása, de a hallgató tudásának mérésére, számsterúsítésére egy online kérdőívben a tanulmányi eredményre való rákérdezés volt a legjobb módszer. Az intelligenciáról és a tanulmányi eredményről a tanulmány terjedelme miatt csak annyit szükséges megemlíteni, hogy ahhoz, hogy egy hallgató újat tudjon alkotni egy meglévő tudásból, ahhoz elengedhetetlen a meglévő tudás. Itt lép a képbe a tanulmányi eredmény, mint függő változó vizsgálata, melyre az OTDK kutatásom folytatása épül. Habár az intelligenciát egyáltalán nem biztos, hogy hűen tükrözi a tanulmányi eredmény, a szakmai tudást viszonylag jól reprezentálja.

Az OTDK pályamunkám alapjául szolgáló kutatásban a függő változó a tehetségfejlesztésben résztvevő hallgatók tudományos eredménye volt, melyet a tudományos ösztöndíjakkal és a tudományos kreditek számításánál használatos algoritmusok segítségével számítottam. Elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy milyen mértékben befolyásolja ezt a tanulmányi eredmény, a kortársakhoz viszonyított speciális területek a Gardner-i modellből, a motiváció és a kreativitás. Ezek közül csak a kreativitás és a tanulmányi eredmény volt szignifikánsan befolyásoló hatású (kreativitás: $T = 2,986$; $df = 174$; $p < 0,05$; tanulmányi eredmény: $T = 2,919$; $df = 174$; $p < 0,05$).

Jelen tanulmány alapjául ugyanez a kutatás adatbázisa szolgált, azonban szerencsére bővült a mintaelemszám, még ha nem is sokkal. A tanulmányi eredmény vizsgálata pedig azért lett aktuális, mert a szakkollégiumok közötti levelezésekben, fórumokban is megjelent az ezzel kapcsolatos vita. Egyenlő-e a felsőoktatási tehetségfejlesztés a kiváló szakember-képzéssel? Természetesen nem, amit jól alátámaszt a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXI. Törvény a tehetséggondozással kapcsolatban: „(2) A minőségi oktatás keretében a kiemelkedő képességű hallgató a tehetségének kibontakoztatását segítő többletkövetelmények teljesítéséhez kap segítséget.” Amiben a kiemelő szerep a többletkövetelményeké, tehát legyen valami plusz a kötelező tananyag elsajátításán túl.

A kutatásban a függő változó a tanulmányi eredmény egy – az OTDK munkával inverz – lineáris regressziós modellben, ahol a független változók a motiváció, a kreativitás, a gardner-i intelligencia részei önbeszámoló formában és a tudományos eredmények. Továbbá a kreativitás alfaktorainak korrelációit is megvizsgálom a tanulmányi eredménnyel.

A kutatás eredményei rávilágítanak a tanulmányi eredmény fontosságára vagy lényegteleniségére a felsőoktatási tehetségfejlesztésben résztvevő hallgatók esetében. Illetve, hogy lehetséges-e egyenlőség jelet tenni a jó tanuló és a tehetséges hallgató közé.

1. Összefoglalóan, általánosságban a tehetségről

A fogalom eléggé összetett. Több száz tanulmánykötet, és több ezer publikáció áll rendelkezésünkre a témában. Ezenkívül egy interdiszciplináris fogalomról van szó, hiszen nemcsak a pszichológusokat foglalkoztatja a téma, hanem a pedagógusokat, edzőket, HR szakembereket, és még folytathatnánk a sort. Éppen ezért ebben a fejezetben csak dióhéjban vázolom fel, hogy mit is kell tudni a tehetségről általánosságban. (Szabó, 2014)

A hazai szakirodalomban gyakran fordul elő Balogh László definíciója, mely a Magyar Tehetséggondozás I. Országos Konferenciáján hangozott el:

„A tehetség olyan megújuló társadalmi tőke, amely a magyarság előre haladásának legfőbb erőforrása. A tehetségek felfedezése és segítése ezért nemzeti ügy. A tehetség ezer féle, és mindenkinben ott szunnyad egy vagy több fajtája. A feladat, hogy segítsünk mindenkit abban, hogy megtalálja, kibontsa és hasznosítsa a tehetségét a maga, s a közösség számára. Ennek szolgálatába kívánjuk állítani információinkat, tapasztalatainkat és kapcsolat rendszerünket.”

Ebben a definícióban benne van a jelenség komplexitása és társadalmi fontossága. (Balogh, 2008)

Az oktatásban a kezdetektől fogva van tehetségazonosítás, és tehetségfejlesztés, hiszen a tanítók, tanárok, oktatók, és más szakemberek mindig is felfigyeltek az átlagnál jobb teljesítményt nyújtó gyerekekre, akikben több adottság rejtett, és rájuk hajlamosabbak voltak külön figyelmet fordítani. A rendszerváltás után a tehetséggondozás nagyobb figyelmet kapott, illetve a külföldi eredmények és programok is helyet kaptak a hazai tehetséggondozásban. Jelenleg a hazai tehetségfejlesztés terén megjelent az a koncepció, hogy nagy hangsúlyt kell fektetni a tehetségígéreték képességeinek fejlesztése mellett a háttértényezőkre is. Például a személyiségre, és a társas környezetre, ezáltal lesznek komplexek a tehetségfejlesztő programok. Ezenkívül még az a koncepció is kezd elterjedni, hogy a felfedezett tehetségígéreték számára egyénre szabott fejlesztő programokat dolgoznak ki. (Balogh, 2012; Szabó, 2014)

A tehetségfejlesztés térhódítását, és népszerűségét tanúsítja a számos megjelent kutatás, az oktatásban megjelenő fejlesztőprogramok valamint a tehetséggondozó műhelyek. Jelenleg hazánkban egy olyan bázisa alakult ki ennek a témának és módszereinek, amelyek biztos alapot jelentenek a hazai tehetséggondozó programok továbbfejlesztéséhez. (Balogh, 2007)

A legelfogadottabb modell szerint (Renzulli-modell) négy fontos összetevője van a tehetségnek:

- átlag feletti intelligencia
- átlagot meghaladó speciális képességek

- kreativitás
- feladat iránti elkötelezettség, motiváció

A további szakirodalmi áttekintésben csak a kreativitásról esik szó bővebben, a tanulmány terjedelme miatt. Azért a kreativitás kerül részletesebb bemutatásra a függő változók közül, mert a tanulmányi eredménnyel külön is összevetem az alfaktorait, nemcsak a regressziós modellben.

2. A kreativitás és mérése

Egy újabb összetett fogalomhoz érkeztünk, ugyanis a kreativitás, a tehetséghez hasonlóan többszörösen összetett fogalom. Továbbá a tehetség komplex értelmezéséhez nélkülözhetetlen alkotóelem. Ahhoz, hogy egy tehetséges hallgató problémahelyzetben új illetve szokatlan megoldási móddal álljon elő, ahhoz kreatív képességekre van szüksége. (Balogh, 2007) A kutatók között ugyan nincs egyetértés a kreativitás definíciójában, viszont abban egyetértenek, hogy a társadalmi fejlődéshez, előrehaladáshoz nélkülözhetetlen, hiszen ezáltal lehet újat teremteni. A kreativitás kutatása kezdetben a pszichológia kutatási területéhez tartozott, de manapság a pedagógiának is ugyanolyan fontos fogalma, hiszen számtalan fejlesztőprogram alapja az oktatásban. (Szabó, 2014)

A kreativitás mérése nem könnyű egy online kérdőívet használó kutatásban, pedig a kreativitás mérésére szolgáló eszközöknek öt csoportja is van:

- 1.) Önbevallásos alapú módszerek
- 2.) Mások általi jellemzésen alapuló módszerek
- 3.) Divergens gondolkodás mérése
- 4.) Életút elemzés
- 5.) Személyiség korrelátumok megállapítása (Davis, 1997; Wolfe, 1997)

Az önbevallásos módszer szóba jöhetne online kérdőív esetében, viszont a validitása erősen megkérdőjelezhető. Egyrészt bármely kérdőív esetében felmerül a "társadalmi kíváncsiság" problémája, amely azt jelenti, hogy a kitöltők hajlamosabbak magukat a társadalmilag általánosan elfogadott normák és pozitív értékek irányába pozicionálni magukat. (Smith, Mackie, 1995) És egy olyan társadalmilag értékes tulajdonság esetében, mint a kreativitás, igencsak torzíthatja az eredményeket. Ezenkívül a laikusok nem is igazán vannak tisztában a fogalom tényleges jelentésével, hiszen a kreativitás szót említve bárkiből előhívhat valamilyen sztereotípiát a fogalommal kapcsolatban. (Tóth, 2006; Szabó, 2014)

Mivel egy anonim kérdőívről van szó, ezért nem jöhet szóba a mások által történő jellemzés módszere, hiszen még a kitöltő személye ismeretlen.

Hazánkban a legismertebb papír-ceruza teszt a kreativitás mérésére a Torrance Tests of Creative Thinking, mely az originalitás, flexibilitás és fluencia dimenzióban mér. (TTCT) (Torrance, 1966) A teszt elég valid és reliábilis, valamint a verbális és a vizuális feladatoknak köszönhetően nem egyoldalú. Az oktatásban is széles körben alkalmazott módszer, hiszen a későbbi életkorokra vonatkozóan is van bejósoló ereje. (Torrance, 1988) Azonban vannak, akik cáfolják a teszt eredményeinek előre jelezhetőségét a való életre vonatkozóan. (Csíkszentmihályi, Wolfe, 2000) Mindenesetre bármennyire is valid és reliábilis, sajnos az online kérdőív esetén nem alkalmazható módszer. Azonban, ha nem online kérdőív segítségével lett volna kialakítva a kutatás mintájának adatbázisa, akkor minden bizonnyal használható teszt lett volna. (Szabó, 2014)

Az életút elemzéssel szintén az a probléma, hogy egy online anonim kérdőív esetében nem használható, hiszen még ha egy CV önéletrajz feltöltésére is kérjük meg a vizsgálati minta résztvevőit, abban az esetben sem kapnánk választ az egyén kreatív élethelyzeteire vonatkozóan. (Szabó, 2014)

Tehát jelenlegi a kutatásban nem maradt más a vizsgálati módszerek közül, csupán a személyiség korrelátumainak mérése. Ebben az esetben viszont teljes mértékben optimális lehet

egy személyiség teszt, hiszen ezen tesztek többségében próbálják kiküszöbölni a társadalmi kíváncsiságnak való megfelelést, amennyire ez lehetséges. (például: fordított itemek, a különböző dimenziók kérdéseire vonatkozó kérdések sorrendjének összekeverése) (Szabó, 2014).

Az effajta mérésnek az képezi az alapját, hogy a kreatív egyének sajátos személyiségjellemzőkkel rendelkeznek, amik előrevetítik a kreativitást. Ennek a megközelítésnek azonban az a kritikája, hogy a személyiségjellemzők kontextusfüggőek, tehát eltérő élethelyzetekben a személyiségnek más és más aspektusai nyilvánulnak meg. A kreatív személyt pedig éppen az különbözteti meg a populációtól, hogy képes váltani a rögzült személyiségjegyek között. Például van, amikor konformnak kell lenni, de ahhoz, hogy újat alkosson át kell lépnie a megszokott keretből, és ehhez elengedhetetlen a nonkonformitás. (Tóth, 2006)

Az elismerten kreatív személyek esetében is megfigyelhető az a tendencia, hogy az átlagemberek személyiségétől eltérnek. Ez különösen az újdonságokkal szembeni nyitottságokban, a komplexitás iránti preferenciában, valamint a magas fokú feladat iránti elkötelezettségben nyilvánul meg. (Sternberg, 1985) De a különböző személyiségelméletek, és kutatók más és más szempontot tartanak fontosnak. Ki kell emelni még az önállóságot, a rugalmasságot, a nonkonformitást, a kétértelműséggel szembeni toleranciát, valamint az énerőt, és a belső kontrollt. (Eysenck, 1997)

A kutatásomban használt mérőeszközök közül az egyik legfontosabb a Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS) amely ebből az aspektusból közelíti meg a kérdést. A TKBS egy 72 állítást tartalmazó kérdőív, amelyben a válaszadóknak egy 5 fokú skálán kell eldönteni, hogy jellemzők-e, vagy sem rá nézve az állítások. A tételek egy része inverz, azaz fordított, abból a célból, hogy a válaszadási beállítódás esetleges problémája megoldott legyen. (Tóth, 2006) Az 1. számú összefoglaló táblázat tartalmazza a teszt által mért személyiségjellemzőket, a 12 alfaktort, valamint a standard pontszámokat. (Szabó, 2014)

Alfaktör	Átlag	Szórás
1. Nonkonformitás	8,6	4,72
2. Komplexitás preferencia	13,08	5,42
3. Kockázatvállalás	11,42	5,87
4. Gondolkodásbeli önállóság	12,44	4,84
5. Türelmetlenség	11,71	5,54
6. Önérvényesítés	13,2	5,09
7. Dominancia	10,82	5,24
8. Kíváncsiság	14,36	5,5
9. Energikusság	12,82	5,41
10. Ötletesség, eredetiség	12,31	4,98
11. Kitartás	10,22	5,56
12. Játékosság	15,34	6,09

1. táblázat (A TKBS 12 alfaktora)

3. Általánosságban a magyar felsőoktatási tehetségmenedzsmentről

3.1. A tehetséggondozás koncepciója hazai szinten

A tehetségfejlesztés minden országnak, és társadalomnak elemi érdeke, hiszen az újítások, és a változások jelentik a fejlődést a társadalom számára. Ha mindenki ragaszkodik a megszokott keretekhez és a sablonokhoz, akkor nem lenne társadalmi fejlődés. Éppen ezért van szükség az innovatív gondolkodók és tehetségesek támogatására, fejlesztésére, és nem pedig a kezdeményezőkézség elfojtására. A hazai közoktatásban még mindig nem jeleik meg mindenütt ez a szemlélet, pedig a hazai tudósok számos koncepciót vázoltak már fel a helyzet megoldására. A közoktatásban a tehetségfejlesztés koncepciója rögzített keretek között működik. Ebbe értendők a különböző tehetségfejlesztő programok, a közoktatási intézményekre vonatkozó

jogszabályok, a pedagógusok és tanárok továbbképzései, a Génius Program, a jó gyakorlatok stb. (Szabó, 2014)

Az óvodákban, az általános iskolákban, az alapfokú művészeti iskolákban és középfokú iskolákban szükséges, hogy a műveltségi területekben érdekelt diákokat támogassák. A diákok, akik kiemelkedő eredményeket, gyors előrehaladást, alkotóképességet, és a kötelező keretek teljesítésén túli motivációt mutatnak valamilyen tárgy iránt, illetve kiemelkednek a művészetekben, a sportban, a kézművességben, stb. szükségük van a tehetséggondozásra, hogy eredményeiket és sikereiket gyarapítani tudják, és továbbfejlődhessenek az adott területen. A Nemzeti Tehetség Program jelöli ki a tehetséggondozás kereteit, amit a Nemzeti Tehetségalap támogat. Ez a két intézmény a mindenkori oktatásért felelős miniszter irányítása alatt működik. A Nemzeti Tehetségprogramnak joga van az oktatási intézmények számára kötelező feladatokat kijelölni, és emellé meghatározza a finanszírozási módot is. Továbbá az Oktatási Minisztérium a tehetséggondozó nemzeti együttműködés támogatásával, pályázatokkal, szakmai ajánlásokkal, valamint projekt és versenykiírásokkal segíti a tehetséggondozást. (Balogh, 2012)

A hazai tehetséggondozási koncepció kiterjed a hátrányos helyzetű tehetségek segítésére is. Erre a célra szolgál az Arany János Program, amely tehetséges középiskolások számára nyújt lehetőséget, hogy jó képzésben részesüljenek a középiskolai évek alatt, és tanulmányaikat felsőoktatásban is folytassák. A középiskolai szinten maradvá nevesített intézmények még a hatévfolyamos, és nyolcévfolyamos gimnáziumok is, valamint a középiskolákban is működnek szakkollégiumok, amelyek célja szintén a tehetséggondozás. (Balogh, 2012)

A hazai tehetséggondozási koncepció kiterjed a pedagógusokra is, hiszen ők igen fontos szerepet játszanak a tehetséges diákok gondozásában. Éppen ezért jogszabályi háttér is vonatkozik rájuk. Például az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról második fejezet, 19.§, 7. pontja, amely kimondja:

„A pedagógus alapvető feladata, hogy a nevelő és oktató tevékenysége során figyelembe vegye a gyermek, tanuló egyéni képességeit, tehetségét, fejlődésének ütemét, szociokulturális helyzetét, és fejlettségét, fogvatékosságát, segítse a gyermek, tanuló képességének, tehetségének kibontakozását, illetve bármilyen oknál fogva hátrányos helyzetben lévő gyermek, tanuló felzárkóztatását tanuló társaihoz.”

Külön tanfolyamok és képzések is vannak a pedagógusok számára arra vonatkozóan, hogyan lehet a tehetségfejlesztési koncepciókat alkalmazni a közoktatásban. Erre egy tipikus példa a Debreceni Egyetem által szervezett „Tehetség és fejlesztése” 360 órás pedagógus szakvizsga program. Ennek eredményeképp a végzett pedagógusok „tehetségfejlesztő pedagógus, szakvizsgázott pedagógus” minősítést kapnak. Az ilyen képzésekre azért van szükség, mert a pedagógusok az elmúlt évtizedekben nem kaptak, illetve csak kevés mértékben kaptak opciókat az alapképzésük során a tehetségfejlesztésre vonatkozóan. Azonban jelenleg már a felsőoktatási képzés alatt is kapcsolatba kerülhetnek a tehetséggondozás alapelveivel a tanárképzésben is bevezetésre került kurzusok, tantárgyak keretében. (Szabó, 2014)

Amikor a magyar tehetségfejlesztésről beszélünk, nem korlátozódhatunk kizárólag az országhatárokon belülre. Ugyanis a hazai tehetséggondozás nemcsak a magyar versenyképességet szolgálja, hanem az Európai Unió szellemi potenciálját is a tehetséges magyar fiatalok révén. A magyar tehetségfejlesztési koncepciók az egész EU számára adaptálható lehetőségeket biztosít. A Magyar Génius Program és az Új Magyarország Fejlesztési Terv komplex kezelésmódjai kiemelkedő hatékonyságúak, és megtérülő erőforrások. (Balogh, 2012)

3.2 Hazai tehetségmenedzsment a felsőoktatásban

A felsőoktatási intézményekben eltérnek a tehetségfejlesztés módszerei, illetve, hogy milyen tehetségfejlesztési programokat alkalmaznak a különböző intézmények. Van olyan intézmény, amely komplexen szervezi és integrálja a tehetségfejlesztést az egyetemi stratégiába, és olyan intézmény is van, aki a képességek bizonyos területeinek fejlesztését alkalmazza. Továbbá vannak egyetemek, főiskolák, akik a Génius Programban megalapított „Tehetségpont”

program résztvevői, és vannak olyanok, akik jelenleg a tehetségtámogató program bevezetésén munkálkodnak. (Bodnár, 2011; Szabó, 2014)

A felsőoktatási törvény is leírja, hogy a felsőoktatási intézményeknek megkülönböztetett igyelemmel kell kísérni a tehetséges fiatalok, hallgatók fejlesztését, hiszen egy igen fontos, és társadalmilag jelentős érdekről van szó. (Bodnár, 2011; Szabó, 2014)

Bodnár az alábbi módon ír a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatáról: "A magyar felsőoktatás intézményei hamar felismerték a tehetségesek támogatásának, menedzselésének szükségességét, kapcsolatépítést a munkaerőpiaccal, ahová önmaguk menedzselése érdekében szívesen küldik, juttatják el fiataljaikat." (Bodnár, 2011) Természetesen a mérlegnek két oldala van, hiszen a vállalatok, cégek is felveszik a kapcsolatot az egyetemekkel, főiskolásokkal.

3.3 Hogyan kapcsolódhatnak be a hallgatók a felsőoktatási tehetségfejlesztésbe?

A 4. fejezetben minden felkeresett felsőoktatási intézmény tehetségfejlesztéért felelős szerveit részletesebben bemutatom. Jelen fejezet csupán általánosságban mutatja be azt a két fő lehetőséget, mely az egyetemi/főiskolai tanulmányokat tudományos munkával kibővíteni szándékozó, illetve szakmai fejlődésre igényt tartó hallgatók rendelkezésére áll. Ezek a lehetőségek azért is kedvezőek még a hallgatók számára, mert a további tanulmányaik folytatásához nyújtanak segítséget, szakmai előnyt, kompetenciát. A felsőoktatási tehetséggondozás különböző lehetőségeit kihasználó alapképzésben részt vevő hallgatók könnyebben kapcsolódhatnak be a mesterképzésbe, valamint a mesterképzés elvégzése után a PhD képzésbe, a doktori programokba. Továbbá a munkaerőpiacon is előnyben vannak, hiszen akár formálisan, dokumentumokkal alátámasztva is igazolni tudják szakmai kompetenciájukat például diplomamelléklet segítségével. (Szabó, 2014)

Az egyik lehetőség a felsőoktatási intézmények tehetséggondozó programjaiba való bekapcsolódás. Ez a fejezet azért csak általánosságban vázolja fel a felsőoktatási tehetségfejlesztés lehetőségeit, mert a különböző felsőoktatási intézményeknek saját maguk által kialakított tehetséggondozó programjuk van. Ezért intézményenként változóak a programba kerülés feltételei, a program szolgáltatásai, illetve a mód, hogyan honorálja az intézmény a hírnevét öregbítő tehetséges hallgatókat. A hosszútávú cél azonban mindegyikben közös: A tehetséges hallgatók támogatása, valamint a magyar tudományos élet utánpótlásának biztosítása a lehető legmagasabb színvonalon. (Szabó, 2014)

A másik lehetőség a szakkollégiumhoz való csatlakozás. A belső struktúra szakkollégiumonként változó, még intézményen belül is. Ez a szakkollégiumi tagok, valamint a szakkollégiumi vezető tanár (tanárok) által közösen megalkotott szervezeti és működési szabályzatnak köszönhető, melyet minden szakkollégium saját maga állít össze az intézmény kereteibe illeszkedve. Többek között ebben határozzák meg a bekerülés feltételeit, a tagsággal járó jogosultságokat, a tagok kötelezettségeit, hogy csak a legfontosabb pontokat említsük. A formális tehetséggondozó programokon túl a szakkollégium lehetőséget adhat a hallgatóknak informális, baráti, szakmai kapcsolatok kialakítására, amennyiben rendszeresen szerveznek diskusziós esteket, közös programokat, valamint együtt töltik a mindennapjaikat (például külön kollégiumi szárny áll a tagok rendelkezésére szállás céljából). A szakkollégiumok hosszútávú célja is szintén a tehetséggondozás, a tehetséges hallgatók segítése. (Szabó, 2014)

4. A kutatás módszerei, a vizsgált minta

Mint ahogyan a bevezetőben említettem a kutatási mintám alapjául az OTDK kutatásom adatbázisa szolgált, mely szerencsére gyarapodott az akkori elemzés óta. A vizsgálati minta gerincét öt felsőoktatási intézmény hallgatói képezték, akik valamilyen formában – vagy szakkollégiumi tagság, vagy tehetséggondozó programban való részvétel – a felsőoktatási tehetséggondozás résztvevői. A budapesti egyetemek közül a SOTE és az ELTE, a két legrangosabb fővárosi egyetem lett a vizsgálati minta célcsoportja, a vidéki egyetemek közül pedig a három legrangosabb, és legnagyobb hallgatói létszámú egyeteme került górcső alá: A DE, a PTE, és a SZTE. A kutatásban szereplő, minden felsőoktatási intézményre jellemző a magas

színvonalú oktatás és kutatás, a kedvező hazai és külföldi megítélés, valamint a magas hallgatói létszám. További közös jellemző még, hogy nem szűkölködnek a hallgatók számára rendelkezésre álló, érdekeiket szolgáló, az intézmény keretein belül működő programokban, és szervezetekben. Mivel minden intézmény hivatalos weboldalán található részletesebb, és általánosabb ismertető is, ezért jelen fejezetben csupán a kutatás szempontjából releváns egységeket mutatom be a 2. számú táblázat segítségével. (Szabó, 2014)

PTE	Kerényi Károly Szakkollégium Grastyán Endre Szakkollégium Szentágothai János Szakkollégium Juhász Jenő Szakkollégium Janus Pannonius Közgazdasági Szakkollégium
DE	DETEP – program (Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja)
SZTE	Szegedi Tehetségpont / SZTEhetségpont
SOTE	Tudományos Diákköri Tanács Kerpel-Fronius Ödön Tehetséggondozó Program
ELTE	Eötvös Collegium Bolyai Kollégium Bibó István Szakkollégium

2. táblázat (a felkeresett felsőoktatási intézmények és programjai, szakkollégiumai)

A vizsgálati mintaelemszám bővítése céljából az Interkoll szakkollégiumainak vezetői is a segítségemre voltak, így a táblázatban összefoglalt, a vizsgálatban felkeresett egyetemek mellett más intézmények tehetséggondozásban részt vevő hallgatói is színesítik a mintámat. Ez a lehetőség annak volt köszönhető, hogy a Kerényi Károly Szakkollégium - melynek tagja vagyok – minősített szakkollégium az Interkoll -on belül. És mivel az Interkoll egy sok szakkollégiumot felölelő országos szervezet, ezért az ország több felsőoktatási intézményének szakkollégiumi vezetői, munkatársai is segítettek a kérdőív eljuttatásában. A jelen kutatáshoz használt mintaelemszám: 207 fő.

A vizsgálathoz használt online kérdőívet a Google webhely ingyenes szolgáltatásai közül vettem igénybe. A kérdőív csak webes felület formájában volt elérhető egy link segítségével. A linket a tehetséggondozó programokhoz, szakkollégiumokhoz a hivatalos elérhetőségeken keresztül jutattam el, és kértem az illetékes munkatársakat, hogy levelezési lista segítségével továbbítsák a tehetséggondozásban részt vevő hallgatók számára. A konzulensem kiállított egy hivatalos igazolást (aláírással, és a PTE Pszichológia Intézetének pecsétjével ellátott) arról, hogy a felsőoktatási tehetséggondozás valamilyen formájában részt vevő hallgatókból álló mintára lenne szükségünk jelen kutatáshoz. (Szabó, 2014)

A kérdőív több különböző blokkot tartalmazott: demográfiai kérdések, pályaorientációval kapcsolatos kérdések, stb. Az aktuális tanulmányban is elemzettek közül az alábbiak lényegesek:

- Tanulmányi eredmény
- TKBS: Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála: A kreativitás mérésére szolgáló kérdőív
- AMS-R: Achievement Motivation Scale; a teljesítménymotiváció mérése 2 alfaktorról: sikerorientáció és kudarckerülés
- Önbeszámoló kérdőív a Gardneri-i speciális képességek 7 fajtájáról
- Tudományos tevékenységek, mint a felsőoktatási-tehetség mérőszáma: A tudományos tevékenységek számszerűsítésre vonatkozó koncepció kialakításában a PTE tudományos ösztöndíj pályázat elbírálásánál használt pontrendszer, valamint a DETEP kreditrendszere volt irányadó. A súlyozás nem egyezik egyik pontozási rendszerrel sem, viszont a különböző tudományos tevékenységek egymáshoz viszonyított értékében hasonló a tendencia. (Szabó, 2014)

Az alábbi tanulmányban a tanulmányi eredményt vizsgálom meg két aspektusban: Az egyik módszer egy lineáris regressziós modell, ahol a függő változó a tanulmányi eredmény, a független változók pedig a kreativitás, a motiváció, a tudományos tevékenységek, valamint a

Gardner-i faktorok [vizsgálat 1.] A másik vizsgálatban pedig azt vizsgálom, hogy a kreativitás mely faktorai korrelálnak, és milyen mértékben korrelálnak a tanulmányi eredménnyel [vizsgálat 2.]

5. A statisztikai vizsgálat eredményei

Az első vizsgálatban használt lineáris regressziós modell eredménye szerint (melyet a 3. táblázat szemléltet), nem jött ki szignifikáns eredmény. A modellben a változókat „Enter” eljárással illesztettem be, ami a bevonásos eljárást jelenti. A többszörös determinációs együttható (R^2): 0,012, amely a modell elhanyagolható magyarázóerejét mutatja. Az F-próba alapján sajnos az mondható el, hogy a modellnek nincs magyarázóereje. ($F=0,611$, $p < 0,05$). Ez azt jelenti, hogy a 4 vizsgált változó együtt semmilyen hatással nincs a tanulmányi eredményre. A koefficiensek táblázatából (3. táblázat) kiderül, hogy a független változók milyen súllyal, vagyis milyen bejósolóerővel szerepelnek a modellben, illetve az is látható, hogy egyiknek sincs szignifikáns hatása, hiszen mind a 4 változó esetében a szignifikanciaszint jóval nagyobb, mint 0,05.

Változók	Béta-súlyok	T-próba	Szignifikanciaszint
Tudományos tevékenységek	0,103	1,395	0,165
Speciális készségek	-0,044	-0,565	0,572
Kreativitás	0,010	0,134	0,894
Motiváció	0,015	0,198	0,843

3. táblázat (a koefficiensek táblázata)

Az első vizsgálat alapján elmondható, hogy a tanulmányi eredményt nem befolyásolja a 4 független változó.

A második vizsgálatban a tanulmányi eredmény korrelációit vizsgáltam a kreativitás különböző alfaktoraival, melyeket a szakirodalmi részben tüntettem fel a 4. táblázatban. A helyhiány miatt nem tüntetem fel az egész korrelációs mátrixot, csupán azt az oszlopot, ami a tanulmányi eredmény és a különböző kreativitás-összetevőket mutatja. A kreativitás alfaktorainak egymással való korrelációit nem.

Alfaktor	Korreláció mértéke a tanulmányi eredménnyel
1. Nonkonformitás	-0,07
2. Komplexitás preferencia	-0,043
3. Kockázatvállalás	-0,054
4. Gondolkodásbeli önállóság	0,11
5. Türelmetlenség	-0,009
6. Önérvényesítés	-0,034
7. Dominancia	-0,042
8. Kíváncsiság	0,01
9. Energikusság	0,11
10. Ötletesség, eredetiség	-0,054
11. Kitartás	0,06
12. Játékosság	0,027

4. táblázat (A TKBS 12 alfaktorának korrelációja a tanulmányi eredménnyel)

A táblázatban látható értékek azt mutatják, hogy egyik alfaktor sem korrelál szignifikánsan a tanulmányi eredménnyel. A korrelációs mátrixban a különböző alfaktorok között viszont 76 szignifikáns korreláció volt. Ezen korrelációs mátrix alapján azt mondhatjuk, hogy a kreativitás különböző alfaktorai nem függenek össze a tanulmányi eredménnyel, viszont jónéhány összefügg egymással.

6. Eredmények értelmezése, diszkusszió

Az eredmények értelmezése alapján elmondható, hogy a tanulmányi eredmény, mint a tehetség egyik összetevője nem függ össze a többi összetevővel. A jelenség magyarázatának

háttérben több dolog is állhat: a különböző összetevők mérhetőségének kérdésessége, a vegyes és nem feltétlen reprezentatív minta a különböző felsőoktatási intézmények között. Továbbá az is lehetséges, hogy a felsőoktatási tehetségfejlesztő programokban résztvevő hallgatók nem a tanulmányi eredményre helyezik a hangsúlyt. Talán emiatt nincs a kreativitás alfaktorai között perfekcionizmus változó. További probléma, hogy nincsenek elkülönítve aszerint a hallgatók, hogy ki milyen motivációval kerül be a felsőoktatási tehetségfejlesztő rendszerekbe. Vannak, akik csak azért választják a szakkollégiumot, vagy a tehetségfejlesztő programot, hogy a CV-jükben több legyen az értékelhető adat. Ezt támasztja alá az OTDK munkámban kapott eredmény, miszerint a mintát alkotó tehetséges hallgatók szignifikánsan jobban preferálják a kedvező munkalehetőséget, mint a PhD képzésbeli előnyt (Chi-négyzet = 12,93; df = 1; $p < 0,05$) (Szabó, 2014).

Az eredmények alapján azt lehetne elmondani összegzésként, hogy nem lehet feltétlen egyenlőséget tenni a kiváló szakember-képzés és a felsőoktatási tehetségfejlesztő rendszerek közé. A tanulmányi eredmény azonban fontos a felsőoktatási tehetségfejlesztésben. Többek között a doktori iskolák felvételi eljárásában. Továbbá bizonyos felsőoktatási tehetségfejlesztő programoknál is bekerülési feltétel egy adott tanulmányi átlag elérése. Például a 2012/13-as tanévben a DETEP programban még bekerülési-feltétel volt, hogy két lezárt félévben a tanulmányi átlagnak el kellett érnie a 4,00-át. Ez jelenleg nincs feltüntetve most már. Lehet ezzel is próbálják ösztönözni a felsőoktatás hallgatóit a tudományos kutatásra. A tanulmányi eredménnyel kapcsolatban azt lehetne elmondani összegzésként, hogy nem lehet feltétlen egyenlőséget tenni a kiváló szakember-képzés és a felsőoktatási tehetségfejlesztő rendszerek közé.

A felsőoktatás a tehetségfejlesztés új színtere. Ezt már a szakirodalomban is bemutattam, valamint az eredmények is ezt támasztják alá. Továbbá részben eltűnik a középiskolai szintéren jellemző - kizárólag eredményorientált – eredményorientált effektus. Itt arra a tanulókra gondolok, akiknek egyetlen motivációjuk a minél jobb érdemjegy megszerzése. A felsőoktatásban ennek a hatásnak a csökkenése a kreativitás fontosságában nyilvánul meg.

A demográfiai adatok azt támasztják alá, hogy a felsőoktatási tehetségfejlesztés nem kizárólagosan a középiskolai tehetséggondozás folytatása. Hazánkban a legnagyobb presztízsű középiskolák a tagozati gimnáziumok (például: két tannyelvű, vallásos, emelt matematikai és művészeti gimnáziumok). Ennek ellenére a hallgatók 10,3 %-a szakközépiskolából került be a felsőoktatási tehetségfejlesztő programokba. További 38,3 % csak általános tantervű gimnáziumból. De ami még inkább informatívabb, hogy a tehetségfejlesztő programok résztvevőinek 44,6 % első generációs értelmi lesz a diploma megszerzése után. Ez azt jelenti, hogy a tehetséges hallgatók majdnem felének nem diplomások a szüleik, hanem ők lesznek az első a családban. A felsőoktatási tehetségfejlesztés tehát egy új lehetőség lehet azoknak a hallgatóknak, akiknek a középiskolai tanulmányaik nem úgy alakultak, ahogy szerették volna. Továbbá lehetőséget biztosít számukra az elköteleződése és elmélyülésre azon a tudományterületen, ami felkeltette az érdeklődésüket.

A vizsgálatban mért változókon kívül lehetne még mérni az elkötelezettséget a tanult szakma iránt, a szakmai identitást. A kutatócsoportos munkával és a mentorral kapcsolatos elégedettséget, valamint a képzéssel kapcsolatos elégedettséget. A sok egyetemi és főiskolai hallgató vált képzést a tanulmányai során, legtöbbször azért, mert az adott szak, amit érettségi után kiválasztott nem tetszett neki.

Egyetlen mondatban a kutatás tanulságát úgy lehetne megfogalmazni, hogy ebben az életkorban a fejlődéshez leginkább a személyiségbeli fejlődés szükséges. Nem véletlen, hogy a legnagyobb magyar egyetemeken működik a hallgatókat támogató pszichológiai szakszolgálat (pl: A DEMEK a Debreceni Egyetemen, vagy a Köszí Alapítvány a PTE-n). Ezeknek a szervezeteknek, szerveknek a céljai közé tartozik többek között, a pályaválasztással tanácsadás, valamint a hallgatók önismeretének fejlesztése. Legyen szó csoportos foglalkozásról, vagy egyéni konzultációról. Ahogyan Roznowsky-ék kutatásában a középiskolásoknál kiderült, hogy

nemcsak a kognitív kapacitásban van különbség a tehetséges és az átlagos gyerekek között, hanem személyiségbeli és motivációs különbségek is vannak (Roznowsky, 2000). Az én kutatásomban ez annyira beigazolódott, hogy a tanulmányi eredményeknél nem is mutatkozott szignifikáns hatás. Ezáltal azt lehetne tanácsolni a fiatal felnőtteknek a felsőoktatásban, hogy az egyetemi tanulmányaik alatt próbáljanak meg személyiségbeli fejlődést is elérni. Az általam kutatott felsőoktatási intézményekben erre ingyenes lehetőségek is vannak.

A kutatás folytatását – a kapott eredmények alapján - mindenképpen a személyiségpszichológia területén képelném el, hiszen leginkább a személyiségbeli változók azok, amik differenciálnak a tehetséges hallgatók, és átlagos hallgatótársaik között.

Irodalomjegyzék

1. Balogh L. (2012): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt kiadó, Hajdúböszörmény.
2. Balogh L., Mező F., Kormos D. (2011): *Útmutató a tehetségpontok számára*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
3. Bodnár G., Takács I., Balogh Á. (2011): *Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
4. Csíkszentmihályi, M. és Wolfe, R. (2000): New conceptions and research approaches to creativity: Implications on a systems perspective for creativity in education. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. és Subotnik, R. F. (szerk.): *International Handbook of Giftedness and Talent* (2. kiadás). Oxford, Pergamon Press. 81–93
5. Davis, G. A. (1997): Identifying creative students and measuring creativity. In: Colangelo, N. és Davis, G. A. (szerk.): *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon, Boston. 269–281.
6. Eysenck, H. J. (1997): Creativity and personality. In: Runco, M. A. (szerk.): *The creativity research handbook*. Hampton Press, Cresskill, NJ. 41–66.
7. Smith, E. R., Mackie, D. M. (1995): *Social Psychology*. New York: Worth Publishers
8. Sternberg, R. J. (1985): Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49. 606–627.
9. Szabó J. (2014) Felsőoktatási tehetségtérkép a kreativitás és a motiváció tekintetében. In.: Koncz István, Szova Ilona: *Hiteles(ebb) tudományos prezentációk*. p 122 – 130. Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület, Budapest
10. Torrance, E. P. (1988): The nature of creativity as manifest in its testing. In: Sternberg, R. J. (szerk.): *The nature of creativity*. Cambridge University Press, Cambridge, UK. 43–75.
11. Tóth L., Király Z. (2006): Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). In: *Magyar pedagógia*. 106. évf. 4. szám 287–311.
12. Wolfe, R. N. (1997): Creative involvement, task motivation, and future orientation in adolescence. Unpublished masters thesis. The University of Chicago.

Abstract

Az interkulturális kompetencia elsajátítása mint esély.

Multi- és interkulturális oktatási tartalmak a tanítóképző felsőoktatási intézményekben

Tanulmányomban a közelmúltban (2013 – 2014) elkészült kutatási részeredményekre fókuszáltam. A rövid bevezetőben kiemelem az elméleti hátterek és irányzatok egy-egy vonulatát, majd a tanulmány tárgyának bemutatását követően a konkrétabb részeredményeket ismertetem, melyek alapja a tanítóképző felsőoktatási intézmények hivatalos honlapjainak vizsgálata. Az Európai Unióban és Magyarországon is az egyre növekvő nemzeti és etnikai heterogenitás miatt előtérbe kerül a pedagógusképzésben is az interkulturális érzékenyítés, az interkulturális kompetencia fejlesztése, azzal a céllal, hogy a leendő oktatók olyan intézményeket teremthessenek meg, amely kultúra-azonos vagy kulturálisan érzékeny, kulturálisan releváns pedagógiát alkalmaz, azaz adaptív bánásmódot biztosít az intézményt látogatók számára. Feltételezésem az volt, hogy a felsőoktatási intézmények hivatalos fórumaikon, illetve nemzetközi projektrésztételük kapcsán ugyan tematizálják az interkulturális témakört, az alapképzésbe, bázis tananyagba mindez kevésbé tevődik át, és ha mégis, inkább elméleti, mint gyakorlati síkon. Az intézmények honlapjain ritkán jelenik meg a kutatás tárgya. Az alapképzésbe elsősorban kötelezően választandó, illetve szabadon választható tantárgyként kerül be. Feltevésem, hogy a kutatás eredményei, a vizsgálatok elemzései, kiértékelései rávilágítanak az interkulturális témakörnek a hazai felsőoktatásban megmutatkozó alulprezentáltságára, a változtatás szükségességére, valamint támpontot nyújthatnak a vizsgálati mintáknak saját kompetenciáik tudatosításában, illetve a hiányok felismerésében.

Kulcsszavak angolul

Intercultural competence, intercultural sensitivity, becoming interculturally competent, cultural differences, Cross-Cultural Adaptability Inventory, dealing (or not) with intercultural situations, identifying intercultural attitudes, intercultural ability

Bevezetés

Tanulmányomban a közelmúltban elkészült kutatási részeredményekre fókuszáltam. A rövid bevezetőben kiemelem az elméleti hátterek és irányzatok egy-egy vonulatát, majd a tanulmány tárgyának bemutatását követően a konkrétabb részeredményeket ismertetem, figyelembe véve a tanulmány szabta kereteket.

Mivel kutatásomat a nevelés, az oktatás tartalmi nagymértékben meghatározzák, illetve egyik célkitűzése az interdiszciplináris összefüggések felismerése, ezek a diszciplínák a kultúra-tematika megközelítését is befolyásolják. A tanulmány irányai közé tartozik, hogy kitérjen azon kiemelkedő iskolákra, eszméáramlatokra, izmusokra, illetve jeles képviselőik elgondolásaira, amelyekben felfedezhetők a multikulturalitás, illetve a kultúrák köziség csírái, tárgykörei is.

1. A kultúra fogalma, kultúraértelmezések

A kultúra az emberi gondolkodás egyik központi kategóriája, fogalma, értéktartalmai, felfogás- és megértésmódjai, rendszere, intézményei a kultúratudomány, kultúrakutatás fő témaköre. A kultúratudomány önálló tudományágként kevés helyen intézményesült, a bölcséleti vagy társadalomtudományi szellemi látókörön inkább csak részterületként van jelen, kezdve a kultúra fogalmától, fogalomtörténetétől, a kulturális antropológia, a szociológia, az archeológia, a nyelvészet, a művészetek, a médiaelmélet területe, a létmódok és értékrendek, kapcsolathálók és intézmények

témaköreig. (Gergely, Papp, Szász, Hajdú és Varga, 2010) Az antropológia az a tudományág, amely a kultúrának a legtágabb, leginkább sokrétű tartalmat tulajdonít, és az antropológusok azok, akik kutatásaik, tudományos munkásságuk során megalkották ennek a fogalomnak számos definícióját, kutatási tárgyuktól vezérelve.

A kultúra fogalmának első antropológiai definíciója Edward Burnett Tylor nevéhez fűződik. 1871-ben megjelent „Primitive Culture” című, a kultúra evolucionista felfogását leíró művében „A kultúra vagy civilizáció, tágabban vett etnográfiai értelemben az a komplex egész, amely magában foglalja a tudást, a hitet, a művészetet, az erkölcsöt, a törvényt, a szokást és minden más képességet és sajátosságot, amelyre az ember a társadalom tagjaként tesz szert.” (Tylor, 1997. 108.) A kultúra tylori meghatározását több mint harminc évig nem kérdőjelezték meg. Nemcsak az antropológusok, hanem a szociológusok is elfogadták, mivel az evolucionista társadalomelméletben nem volt szükség különbséget tenni kultúra és civilizáció között: az egyes társadalmak közötti kulturális és formális, „alaktani” eltéréseket ugyanazokból a fejlettségbeli különbségekből eredeztették. (Descola, Lenclud, Severi és Taylor, 1994) „A civilizáció a legnagyobb <mi>, melyen belül eltölt bennünket a kulturális otthonosság érzete, s megkülönböztetjük magunkat az összes többi embertől.” (Huntington, 1998. 50.) E két fogalom értelmezése európai intellektuális körökben különböző fázisokon ment át, nem kis mértékben a német tudományos gondolkodás hatására (problémákat felvetve a magyar nyelven történő értelmezés számára is).

Nézzük meg, hogy a globalizáció térhódítását követően, hogyan fogalmazza meg Gombár Csaba a civilizáció mibenlétét: „A civilizáció elsődlegesen valami jövőre irányuló szemléletet is tartalmazó folyamat, magában foglalja az ember alkotta és alakította természeti környezetünk minőségét, és e minőség javítására irányuló erőfeszítéseket, az emberi érintkezések finomodását, az idegenek közötti kölcsönös türelmet. A kultúra pedig elsődlegesen a történelemben gyökerező, szerveséget sugalló, múltra orientált és e tekintetben védekező szemlélet, egy adott embercsoport számukra kitüntetett jelentőségű értékeinek foglalata.” (Gombár, 2000. 18-19.)

Az emberek mindennapi életében a kultúra fogalmába bele tartozik minden emberi termék. A kultúra részét nemcsak a művészi alkotások alkotják, hanem a tudás, a normák, az értékek és a tárgyak használata, amit a nemzedékek egymásnak hagyományoznak. Ha mindez tetten érhető, akkor evidens, hogy a kultúra folyamatos változáson kell, hogy átmenjen: mind az időben, mind az egyes társadalmi csoportok és rétegek mentén. A kutatók ezért értelmezték és értelmezik a fogalmat eltérően, és minden korban megkísérlik folyamatosan pontosítani, illetve bővíteni.

Ma, a 21. században a kultúra megnyilvánulásai között feltűnik a hagyománytalanság jelensége, ami azt jelenti, hogy a fiatal nemzedékek számára már nehezen követhetők nagyszüleik mintái, és élettapasztalataik már kevésbé érintik őket: „A modern társadalmak egy olyan individualizációs folyamatot indítottak el, amely megnehezíti a családdal, néppel, etnikummal, hiedelmi közösséggel, nemzettel, emberiséggel való azonosulást. Természetesen ezzel párhuzamosan iszonyatos odatartozási szomjúság van.” (Pataki, 2011) Megváltozott ugyanis a környezet, a fizikai, technológiai háttér, más lett az életminőség. A társadalmi konfliktusok hozta olykor radikális változások következtében ugyanakkor növekedett a bizonytalanság érzése az emberekben. A bizonytalanságredukció csökkentése pedig újfajta kulturális kihívást is jelent, aminek megfeleléséhez még csak a kezdeteknél tartunk. „A pillanatnak élni, ez fűti ma az embereket – magunknak, nem az elődöknek és nem az utódoknak. Egyre kevésbé érezzük, hogy részei vagyunk a történelem folyamatának, láncszemek a múltbeli és a jövő felé tartó nemzedékek sorában.” (Lasch, 1984. 15.)

A kutatás egyik fontos szándéka, hogy az európaiság, az európai dimenzió szellemében működjön. Az európaiság egyfajta gondolatkört, mintát és paradigmát jelent. Komplex kulturális eszmeiséget, civilizációs értéket, amely abban a sajátos kulturális egységben fogható meg, amely egy kollektív európai önazonosság-tudatot jelent. (Karikó szerk., 2001)

Mindezt azért tartom fontosnak kifejezni, mert a kultúra-definíciók, irányzatok, rendszerek nagy része amerikai tudományos iskolák terméke, mégis a gyökerek az európai eszmeiségben lelhetők fel,

és a hangsúlyt kutatásom tárgyát illetően az európai tendenciákra, gyakorlatokra helyezem. Ugyanakkor célom a kiegyensúlyozottság, nyíltság. Oswald Spengler „A Nyugat alkonya” című kultúr-, és történetfilozófiai művében elutasítja a történelem hagyományos korszakolását, a történelmi fejlődés lineáris szemléletét, és azt, hogy a csúcspontja az európai polgári kultúra. Szerinte ez elfogult látásmód, amely lekicsinyli más kultúrák jelentőségét. „Valamennyi kultúra mélyszimbolikus, majdhogynem misztikus viszonyban áll a kiterjedt világgal, a térrel, melyben s melynek révén megvalósulásra tör.” (Spengler, 1995. 188.)

Multikulturalizmus, interkulturalitás

A kultúrafelfogások, -értelmezések sokfélesége miatt érzett bizonytalanságunkat oldva, egy etnoviccel nyitom meg a multikulturalitás, illetve az interkulturalitás témakörét. Afrikában egy európai misszionárius meglátogatja a betegeket az állomáshelye környéki falvakban. Egyik helyen fiatal fekete férfihoz vezetik, aki magas lázzal küszködik. Megvizsgálja, ad neki egy tablettát, és így szól hozzá: „Te nem félni, hamar meggyógyulni és dolgozni mint az elefánt”. Mire a fekete férfi: „Nagyszerű lenne, hiszen akkor jövő héten vissza tudok menni Cambridge-be, és megtarthatom a szociálpszichológiai előadásomat.”

A vicc sokkal több információt hordoz, mint azt első hallásra hisszük. Bele van kódolva a fehér rasszhoz tartozó ember viszonya a környezethez, illetve a fekete rasszhoz, amely nem teljesen egyenrangú viszonyról árulkodik. A fekete férfi viszont mindenképpen a kulturális, szociális fölényét kívánja artikulálni, a környezetből ki szeretné magát emelni. És utal a viccbeli párbeszéd globalizált világunkra is, a modern multikulturális társadalmakra.

A multikulturalizmust 1971-ben Kanada emelte be a köztudatba. Kanada a kulturális sokszínűséget az állam politikai prioritásaként jelölte meg, és kötelező feladatként határozta meg a szemlélet elterjesztését a közfelfogásban is. A szemléletmód fokozatosan terjedt el Ausztráliában, az Egyesült Államokban és később Nyugat-Európában, ahol először a migráció kapcsán került középpontba a politikai, társadalmi gondolkodásban. „A multikulturalitás nem akadály a népek közti közeledésben, hanem lehetőség az új megismerésére, befogadására, elsajátítására. Lehetőség a tanulásra, a fejlődésre, újszerű kapcsolatok kialakítására.” (Tusa, 2003.) A különféle értelmezésekből több definíciós kísérlet született meg: végül is az interkulturalitás a kultúrák egymáshoz való közelítését jelenti a multikulturális társadalomban, ami nyitottságot teremthet a kulturális különbségekkel szemben. Talán érthetőbb meghatározást kaphatunk, ha feltesszük a kérdést, hogy mit nem jelent az interkulturális megközelítés? Az interkulturális megközelítés nem várja el, hogy felmondjunk saját értékeinknek és a számunkra fontos szabályoknak, és meghajoljunk a mindenkori másiknak. Ez nem elvárás se a kisebbség, se a többség felé. (Várhegyi, n. d.) Az interkulturális megközelítés nem áll meg ott, hogy bármilyen felmerülő konfliktus esetén rámutatunk az egymással kiengesztelhetetlen kulturális különbségekre, mivel középpontjában mindig a mindkét fél számára legkisebb sérüléssel járó megoldás kidolgozása áll. Az interkulturális megközelítés szerint minden embert egy kultúra képviselőjeként és partnerként ismerünk el. A számos akadály ellenére a kultúrák találkozása és a kulturális különbségekkel való szembesülés jelenthet erőforrást is. Az ismeretek fontos szerepet kapnak, de éppen olyan fontos a megfelelő attitűd, vagy intellektuális hozzáállás, az ezzel kapcsolatos értékek, valamint a készségek, melyek ezen ismeretek alkalmazását lehetővé teszik. (Hegedűs Réka szerk., 2008)

Az Európai Unióban és Magyarországon is az egyre növekvő nemzeti és etnikai heterogenitás miatt előtérbe kerül a pedagógusképzésben is az interkulturális érzékenyítés, az interkulturális kompetencia fejlesztése, azzal a céllal, hogy a leendő oktatók olyan intézményeket teremthessenek meg, amely kultúra-azonos vagy kulturálisan érzékeny, kulturálisan releváns pedagógiát alkalmaz, azaz adaptív bánásmódot biztosít az intézményt látogatók számára. Az interkulturális kompetencia birtoklása olyan esélyt jelent az oktatók számára, amely az elfogadó, toleráns, nyitott légkör megvalósulását támogatja, az etnikai identitás elfogadása mellett. "Az esély a legáltalánosabb értelemben azt jelenti, hogy valaki képes arra, hogy tegyen valamit vagy

rendelkezzen valamivel. Ebben az értelemben az esélyt úgy is felfoghatjuk, mint az egyéni szabadság specifikus esetét. Az esély tehát valamihez való hozzáférhetőség, valamivel való rendelkezhetőség, ami viszont aktivitást feltételez. Azt jelenti, hogy az esélyhez kell maga az esély alanya is.” (Mihály, 1999, 11 – 19.)

2. Multi- és interkulturális oktatási tartalmak a tanítóképző felsőoktatási intézményekben

Az Európai Parlament és Tanács „Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák” elnevezésű dokumentumában kiemelt fontosságot kap - az ajánlott nyolc kulcskompetenciában - az interkulturális kompetencia fejlesztése. Európai uniós és nemzetközi projektek arról tesznek tanúbizonyságot, hogy a fejlesztés módszertana szerves része a pedagógusképzésnek is. Figyelembe kell venni a témát illetően az intézmények számára kötelező, a mindenkor kormány által kiadott kompetencia-leírások képzési és kimeneti követelményeit is. Ahhoz azonban, hogy az oktatók az efféle nevelésre alkalmasak legyenek, kompetensnek, de legalább is szenzibilizáltaknak kell lenniük.

A hallgatói jogviszonyt létesítő hallgatók számára készült tantervek vizsgálata az intézmények hivatalos honlapjain a 2008/2009. tanévtől

Az internet mindennapi életünk része, a gyorsan és szinte mindig elérhető, naprakész információk tárháza, fontos marketing kommunikációs eszköz. A tanítóképző felsőoktatási intézmények honlapjai azonban a kutatás idején (2013 - 2014) nem minden esetben ezt támasztották alá. Ezek az intézmények a hazai felsőoktatási intézményhálózaton belül viszonylag egyértelmű küldetéssel rendelkeznek, ám a kutatás során nyilvánvaló volt, hogy ezt az egyértelmű küldetést sem kommunikálják elég hangsúlyosan a feltételezett célcsoportjaik számára. A küldetés megfogalmazásában inkább a jövő célokra összpontosítanak, és kevésbé térnek ki az intézmény jelenlegi tanulási lehetőségeire, az oktatási tartalmak részletezésére. Ez megnehezítette a honlapról történő információszerzést kutatásom számára, ebből következik, hogy a honlapokat látogató, intézményekkel ismerkedő és megfelelő továbbtanulási lehetőséget keresők igényeit sem képesek így kielégíteni.

A honlapok elkészítése, szerkesztése, karbantartása több diszciplínában is jártasságot követel. Az informatika, a szociolingvisztika, netnyelvészet, marketing területén képzett szakemberek bevonása a vizsgált intézmények számára nem mindig valósítható meg. Pedig, ha európai keretbe helyezzük ezen intézményeket, akkor nem téveszthető szem elől a versenyképesség, az üzleti szempontok sem, hiszen az intézmények fennállása kerülhet veszélybe a rendszeres támogatás híján. Ma az internetes kommunikáció a fiatalok körében előnyt élvez a hagyományossal szemben, ezért az intézmények érdeke is, hogy a lépéshátrányt hazai és nemzetközi viszonylatban leküzdjék. (Bander és Horváth, 2012. 311–340. Losonczy, 2014. 139 – 157.)

Alábbi vizsgálatomhoz az ország egész területéről, véletlenszerűen választottam ki 10 felsőoktatási intézményt (államit és egyházit), ahol tanítóképzés folyik.

1. sz. táblázat

Tanítóképző intézmény ¹	Rövidített elnevezés	Hivatalos honlap/ Tantervek elérhetősége/ Letöltés dátuma
Apor Vilmos Katolikus Főiskola	AVKF	http://www.avkf.hu/tanito-alapszak#mintatanterv 2014.07.03.
Debreceni Református Hittudományi Egyetem	DRHE	http://www.drhe.hu/mintatantervek 2014.07.5.
Eötvös József Főiskola	EJF	http://ejf.hu/ ; http://ped.ejf.hu/gyakorlati-kepzes/217-tanito-ba-szak 2014.07.22.

¹ Forrás: http://www.felvi.hu/felveteli/egyetemek_foiskolak (2014. 07. 03. - 2014. 10. 22.)

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar	ELTE	http://www.tok.elte.hu/kepzes/tanito/nappali http://www.tok.elte.hu/file/NTK_tajekoztato_2013_honlapra.pdf 2014.10.20.
Eszterházy Károly Főiskola Comenius Főiskolai Kar	EKTF	http://www.ektf.hu 2014.10.21.
Kaposvári Egyetem	KE	http://www.ke.hu/ ; http://www.ke.hu/index.php?mid=216&parent=758 2014. október 21.
Károli Gáspár Református Egyetem	KRE	http://www.kre.hu http://www.kre.hu/tfk/index.php/dekani-hivatal/mintatantervek.html 2014.10.22.
Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar	NYME-AK	http://www.ak.nyme.hu http://www.nyme.hu/index.php?id=663&L=1&id=663 2014.10.22
Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ, Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar	NYME-SEK	http://www.sek.nyme.hu/ http://www.sek.nyme.hu/tmk/tnti/ta/default.aspx 2014.10.22.
Pécsi Tudományegyetem, Illyés Gyula Kar	PTE-IGYK	http://igyk.pte.hu/ http://igyk.pte.hu/menu/192/21 2014.10.22.

Eredetileg a fenti tanítóképzők tantárgyleírásainak, záróvizsgatételeinek áttekintése volt a cél, azonban a tantervek sem voltak minden esetben elérhetők. Több helyen csak a legfrissebb tanterv, illetve tantervi háló található meg a honlapon, illetve esetenként 2006-ig visszamenőleg elérhetők a tantervek. A tantárgyleírások és a záróvizsgatételek nincsenek feltüntetve.

Interkulturális jellegű, kötelezően választandó vagy alaptantárgyak megjelenése különböző felsőoktatási intézményeknél, választott műveltségi területtől függetlenül - a honlapon megtalálható mintatantervek alapján.²

2. sz. táblázat

Felső-oktatási intézmény	Tantárgy elnevezése	Évfolyam / Félév	Óraszám / Kreditérték	Tantárgy típusa ³	Tanévek ⁴
AVKF	Interkulturális nevelés (i. k.) 1.	2./ 3.	7/4	kötelezően választott (köt. vál.) tantárgy	2008-2009
	Interkulturális nevelés 2.	2./ 4.	5/3		
	Interkulturális nevelés 3.	3./5.	5/3		
	Interkulturális nevelés 4.	3./6.	5/3		
	Romológia 1.	3./ 6.	2/1	alaptantárgy	2009-2011
	Romológia 2.	4./ 7.	2/1		2011-2014
	Romológia	4./ 7.	4/2		
	Romológia	4./ 8.	4/2		
DRHE	nincs interkulturális jellegű tantárgy				2008-2013
EJF	nincs interkulturális jellegű tantárgy				2008-2013
ELTE	Interkulturális nevelés	3./5.	3/5	köt. vál. tantárgy nev. tudományi mesterkép-zési előtan.-hoz	2013-2014 (előtte nem jelent meg)
EKTF	Interkulturális nevelés	2./3.	2/2	kötelező tantárgy	2013-2014 (előtte nem elérhető)
	Inter- és multikulturalitás a pedagógiában	2./4.	2/2	kötelezően választott tantárgy	
KE	Multikulturális nevelés	nincs adat	nincs adat	nincs adat	2014-től (előtte nem)

² Az ilyen jellegűek alatt azokat értjük, amelyek választott műveltségi területtől függetlenül, egységesen kötelező alaptantárgyak, illetve a kötelezően választandó tantárgyak sorába tartoznak (ezekből a hallgatónak kötelezően választania kell, de eldöntheti, melyiket választja) és átvizsgálásuk során, tantárgyi leírásuk alapján az interkulturális témakört érintik.

³ Választott műveltségi területtől függetlenül (egységesen kötelező alaptantárgy, illetve a kötelezően választandó tárgytömbbe tartozik)

⁴ A megadott tanévekben hallgatói jogviszonyt létesítő hallgatók számára készült tantervek alapján

					elérhető)
KRE	nincs interkulturális jellegű tantárgy				2010-2012
	Romológia	3./6.	2/2	kötelezően választott differenciált szakmai modul	2012-2014
Felső-oktatási intézmény	Tantárgy elnevezése	Évfolyam/ Félév	Óraszám/ Kreditérték	Tantárgy típusa5	Tanévek6
NYME-AK	Interkulturális nevelés I.	4./7.	2/2	kötelezően választott tantárgy	2008-2014
	Interkulturális nevelés II.	4./8.			
NYME-SEK	az ilyen jellegű tantárgyak nem törzstantárgyak			szabadon vál. tantárgy	2014-től (előtte n. e.)
PTE-IGYK	Multikulturalitás	3./5.	2/3	kötelezően választható ismeret-körök, modul	2008-2012
	Multi- és interkulturális alapismeretek				
	Interkulturális nevelés az iskolában				
	Interkulturális nevelés a reform- és alternatív pedagógiákban	3./6.	2/2 és 2/3		
	Játék az interkulturális nevelésben				
	Konfliktusmegoldás az i. k. nevelésben				
					2009-201

A felsőoktatási intézmény honlapját megvizsgálva látható, hogy egyedül egy helyen jelenik meg egy interkulturális témájú tantárgy, mint alaptantárgy: a „Romológia” elnevezésű tantárgy viszont feltételezhetőleg a roma népcsoportra, annak nyelvére, kultúrájára, történelmére fókuszál, és nem általában tematizálja az interkulturalitást.

A többi 9 intézményben az ilyen jellegű tantárgyak a kötelezően választhatókhöz tartoznak, ami azt jelenti, hogy egy adott kínálatból, különböző jellegű tárgyak közül választhatják ezeket a hallgatók, tehát „kikerülhetők”. Valószínűsíthető, hogy több hallgató egyéb, számára ismertebb kötelezően választható tárgyat választ, mint például: úszás, sakkpedagógia, zeneterápia, német irodalom stb.

Fontos azonban megjegyezni, hogy a tantervek információi a kötelezően, illetve a szabadon választható tantárgyak esetében félrevezetőek lehetnek, mert a tantervben megjelenik ugyan az adott interkulturális tárgy, de különböző okokból (pl. gazdasági okok, oktatók magas óraszáma stb.) egyes tanévben mégsem kerül meghirdetésre.

A kötelezően választandó vagy alaptantárgyakon kívül kínálnak az intézmények szabadon választható interkulturális jellegű tantárgyakat is, de a honlapok alapján vizsgált 10 intézményből ezek csak 3 helyen jelennek meg (a szabadon választható tantárgyak azonban nem minden esetben találhatók meg a tantervekben).

Interkulturális jellegű, szabadon választható tantárgyak megjelenése, választott műveltségi területtől függetlenül - a honlapon lévő mintatantervek alapján

3. sz. táblázat

<i>Felső-oktatási intézmény</i>	<i>Tantárgy elnevezése</i>	<i>Évfolyam/ Félév</i>	<i>Óraszám/ Kreditérték</i>	<i>tantárgy típusa</i>	<i>Tanterv</i>
ELTE 2014.10.20.	Interkulturális nevelés	3./5.	3/5	szabadon választható tantárgy	2013-2014 (előtte nem jelent meg)

⁵ Választott műveltségterületől függetlenül (egységesen kötelező alaptantárgy, illetve a kötelezően választandó tárgytömbbe tartozik)

⁶ A megadott tanévekben hallgatói jogviszonyt létesítő hallgatók számára készült tantervek alapján

NYME-SEK 2014.10.22.	Inter- és multikulturalitás	4./8.	2/2	szabadon vál. tantárgy	2014-től (előtte nem elérhető)
	Roma nyelv és népismeret I.	3./5.	2/5	szabadon vál. tantárgy	
	Roma nyelv és népismeret II.	3./6.	2/4		
	Roma nyelv és népismeret III.	4./7.	1/1		
PTE-IGYK 2014.10.22.	Multi- és interkulturális alapismeretek	4./7.	2/2	szabadon vál. tantárgy	2010-2011
	Konfliktusmegoldás az interkulturális nevelésben	4./7.	2/2	szabadon vál. tantárgy	2011-2014

Figyelemre méltó, hogy egy ilyen fontos témakör, mint a konfliktusmegoldás megjelenik az interkulturális neveléssel kapcsolatban, de amíg ez a tantárgy előzőleg kötelezően választható volt, kutatásunk idején már a szabadon választhatók közé sorolódott.

Interkulturális jellegű tantárgyak a nemzetiségi tanítóképzés programjában

Tanulmányomban külön nem térek ki a nemzetiségi tanítóképzés által kínált interkulturális jellegű tantárgykínálatára.

Két példán azonban szemléltetem, hogy elsősorban a nemzetiségi tanítóképzők programjában értelemszerűen előfordulnak interkulturális jellegű tárgyak, de tartalmukban nem jelenik meg külön az interkulturális témakör, hanem az adott nemzetiség nyelvén, kultúráján, történelmén, jelenén és jövőjén, illetve az iskolai oktatás kihívásain van a hangsúly.

Nemzetiségi (cigány/roma, német) tanítóképzés tanterveiben előforduló interkulturális jellegű tantárgyak

4. sz. táblázat

<i>Felső- oktatási intézmény</i>	<i>Tantárgy elnevezése</i>	<i>Évfolyam/ Félév</i>	<i>Óraszám/ Kreditérték</i>	<i>VMT</i>	<i>Tanterv</i>
AVKF	Bevezetés a romológiába	1./1.	4/2	Cigány/ roma nemzeti-ségi	2009/ 2010
	Cigány népismeret, néprajz és tantárgy-pedagógiája 1.	1./2.	4/2		
	Cigány népismeret, néprajz és tantárgy-pedagógiája 2.	2./3.	4/2		
	Cigány népismeret, néprajz és tantárgy-pedagógiája 3.	2./ 4.	4/2		
	Cigány népismeret, néprajz és tantárgy-pedagógiája 4.	3./ 5.	4/2		
	Nemzetiségi ismeret/ország- ismeret beszédgyakorlat	1./2.	6/3	Német nemzeti-ségi	2009/2010
	Nemzetiségismeret és tantárgy- pedagógiája 1.	2./ 4.	4/2		
	Nemzetiségismeret és tantárgy- pedagógiája 2.	3./5.	4/2		
	Nemzetiségismeret és tantárgy- pedagógiája 3.	3./6.	4/2		

A választott műveltségterületek, VMT-k tanterveiben előforduló, interkulturális jellegű tantárgyak

Ami a különböző VMT-eket, választott műveltségterületeket illeti, most nem térek ki az egyes VMT-k, által kínált interkulturális jellegű tantárgykínálatára.

Feltűnő azonban, hogy például az Ember és társadalom műveltségterület tantervében, ahol szükséges lenne ezzel a témakörrel foglalkozni, külön nincs tematizálva a kultúráköziség, viszont jelen van a romológia.

5. sz. táblázat

<i>Felső-oktatási intézmény</i>	<i>Tantárgy elnevezése</i>	<i>Évfolyam/ Félév</i>	<i>Óraszám/ Kredit-érték</i>	<i>VMT</i>	<i>Tanterv</i>
	Romológia	2./ 4.	4/2	Ember és társada- lom	2009/ 2010
AVKF	A romológia időszzerű kérdései				

Összehasonlítás: ezen a műveltségterületen a következő elnevezésű tantárgyakat oktatják a fent felsorolt intézményekben:

Fejezetek a filozófiai gondolkodás történetéből, Etika, Társadalom- és művelődéstörténet, tp. I., Magyarország az EU-ban, Kisebbségsszociológia - ezen tantárgyak tantárgyleírásai alapján megállapítható, hogy a hagyományos, lexikális tudás kerül előtérbe - az időrendiség, a történeti-történelmi kialakulás (lásd pl. Magyarország az EU-ban), a tárgyi tudás a domináns követelmények, a gondolkodtatás kevésbé van fókuszban.

Multi- és interkulturális Master képzések

Fontos megjegyezni, hogy míg létezik többféle kultúraközi jellegű MA képzés (pl. interkulturális pszichológia és pedagógia MA, multikulturális nevelés tanára), illetve több felsőoktatási intézmény kínál ilyen továbbképzést, addig a tanító alapképzésben nincs kimondottan ilyen választható műveltségterület.

Nyelvi műveltségterületek

A nyelvi műveltségterületeknél egyértelműen fontos lenne foglalkozni a kultúraköziséggel, mégsem jelenik meg automatikusan az interkulturális témakör, csak esetenként az országismeret tantárgyon belül.

Általában elmondható, hogy a nyelvi VMT-k keretein belül is a hagyományos jellegű tantárgyak kapnak teret: rendszerező, leíró nyelvtan, irodalom - pedig a tapasztalatok azt mutatják, hogy ezen tantárgyak keretén belül nem fejlődik eléggé az aktív nyelvtudás, inkább a passzív. Az interkulturális ismeretek hiányában a hallgatók több évnyi nyelvtanulás után is gyakran ugyanolyan gáttal, komplexusokkal beszélik a nyelvet, főleg célországi nyelvet, illetve azok képviselőivel, mint tanulmányaik megkezdése előtt.

A kultúraköziséget tematizáló projektek, workshopok az intézmények honlapjain

A hagyományos tanórák (előadások, szemináriumok, gyakorlatok) mellett napjainkban egyre nagyobb szerepet játszik egy olyan hallgatói programkínálat a felsőoktatási intézmény részéről, mely biztosítja az innovatív, gyakorlati képzést, és különböző szakemberekkel dolgozik együtt. A projektmunka, a workshopok, tréningek lehetőséget adnak egy áthatóbb, élményalapú elmélyülésre egy bizonyos témában. Az interkulturális tanulás a reform- és drámapedagógiával szorosan összefonódik. Az interkulturális kompetencia fejlesztése (amennyiben valóban az a cél) tapasztalataink szerint hatékonyabb, ha nem a frontális oktatásban, de workshop, tréning keretén belül zajlik. Ezért is találtam fontosnak megvizsgálni az egyetemeken által kínált ilyen jellegű programokat.

Tanítószakot indító intézmények honlapjain megjelenő interkulturális kompetenciát fejlesztő workshopokra, projektekre való utalás (rendezvény-naptárakban, „események”, „projektek” címszó alatt)⁷

6. sz. táblázat

<i>Tanítóképző intézmény</i>	<i>IKK-t fejlesztő projekt, workshop, program</i>	<i>nemzetközi ösztöndíjak (Erasmus, Campus Hungary, Fulbright, Ceepus stb.)</i>	<i>Nemzet-közi kapcsolatok</i>
AVKF	nem jelenik meg	igen	igen
DRHE	nem jelenik meg	igen	igen
EJF	nem jelenik meg	igen	igen
ELTE	„Romakutatások - a pedagógusok és az eltérő közegből érkező diákok” - pedagógiai	igen	igen

⁷ Egyes intézményeknél megtalálhatók 2013-ban, ill. 2014-ben a Tempus által szervezett interkulturális szennitívitas képzések, az intézmények ehhez elsősorban a helyszínt és a hallgatói hozzáférést biztosították.

	műhely		
EKTF	nem jelenik meg	igen	igen
KE	„Interkulturális estek”	igen	igen
KRE	nem jelenik meg	igen	igen
NYME-AK	Nemzetközi IK projekt	igen	igen
NYME-SEK	nem jelenik meg	igen	igen
PTE-IGYK	nem jelenik meg	igen	igen

Az intézmények honlapjait az interkulturális kompetenciát fejlesztő workshopokra, projektekre nézve részletesen megvizsgáltam és azt tapasztaltam, hogy azokon (lásd a táblázatban), elsősorban jelennek meg ilyen jellegű programok.

Végezetül: azon tantárgyleírások tartalma alapján, amelyek elérhetők a tanítóképző intézmények honlapjain, elmondható, hogy a multi- és interkulturális tantárgyakat hagyományos oktatási formában tanítják, többnyire szeminárium, illetve előadás formájában. Cselekedtető, workshopszerű képzésre nem találtam utalást.

3. Konklúzió

Feltételezésem az volt, hogy a felsőoktatási intézmények hivatalos fórumaikon, illetve nemzetközi projektrésztvételük kapcsán ugyan tematizálják az interkulturális témakört, az alapképzésbe, bázis tananyagba mindez kevésbé tevődik át, és ha mégis, inkább elméleti, mint gyakorlati síkon. Ehhez képest azt tapasztaltam, hogy az intézmények honlapjain ritkán jelenik meg a vizsgálat tárgya. Az alapképzésbe elsősorban kötelezően választandó, illetve szabadon választható tantárgyként kerül be.

Vizsgálatom alapján elmondható, hogy ott jelenik meg az alapképzésben is kutatásom témája, ahol van olyan jellegű műveltségterület, amelynek keretén belül az ilyen jellegű tantárgyakat oktatják. Ez azt jelenti, hogy egyes intézményeknél csak elvétve jelenik meg ez a témakör. Vannak azonban olyan intézmények, ahol azon műveltségterületek keretén belül sem oktatják az interkulturális jellegű tantárgyakat, ahol az evidens lenne (pl. ember és társadalom műveltség terület).

4. Kitekintés, további kutatási tervek

Kutatásomat megtámasztja a kérdőíves módszertan, a Cross-Cultural Adaptability Inventory kérdéssor, valamint a kérdőívhez kapcsolt kiegészítő kérdések alkalmazása. Terepe egy hazai felsőoktatási intézmény pedagógusképzése, illetve tanító- és gyógypedagógus-képzése. A képzésben részt vevő hallgatók interkulturális készségeit, valamint képességeit vizsgálom, különös tekintettel az attitűdre, illetve a szenzibilitásra.

Fontosnak tartom elvégezni az összehasonlító, komparatív vizsgálatokat is, melyek megerősíthetik a kutatás empirikus ágát. A következő lépés a kismartoni (Eisenstadt) Pädagogische Hochschule Burgenland hallgatóinak, illetve a pozsonyi (Bratislava) Univerzita Komenského magyar anyanyelvű diákjai és oktatói interkulturális kompetenciájának vizsgálata, különös tekintettel az intézményi közeg multikulturális jellemzőire, motivációs hatásaira.

Feltevése, hogy a kutatás eredményei, a vizsgálatok elemzései, kiértékelései rávilágítanak az interkulturális témakörnek a hazai felsőoktatásban megmutatkozó alulprezentáltságára, a változtatás szükségességére, valamint támpontot nyújthatnak a vizsgálati mintáknak saját kompetenciáik tudatosításában, illetve a hiányok felismerésében.

Irodalom

1. Almár Iván, Csaba László, Csányi Vilmos, Czelnai Rudolf, Fürst Zsuzsanna, Falus András, Kroó Norbert, Pataki Ferenc, Székely János, Varga János (2011): *Válság és Apokalipszis*. Budapest, Éghajlat Könyvkiadó. Pataki Ferenc, 109.
- A. Gergely András, Papp Richárd, Szász Antónia, Hajdú Gabriella, Varga Andrea szerk.: *Antropológiai – etnológiai – kultúratudományi kislexikon* (2010), MTA PTI Etnoregionális és Antropológiai Kutatóközpont, ELTE ÁTK Kulturális Antropológia Tanszék. Nyitott Könyv Kiadó, Magyar Kulturális Antropológiai Társaság, Budapest.

2. Bander Katalin, Horváth Ákos (2012): Kari sokféleség a Debreceni Egyetemen. *Educatio* 2012/2. sz. 311–340.
3. Descola, Lenclud, Severi, Taylor (1994): *A kulturális antropológia eszméi*. Századvég, Budapest.
4. Gombár Csaba, Hankiss Elemér, Lengyel László, Szilágyi Ákos (2000): *A kérdéses civilizáció*. Helikon – Korridor, Budapest.
5. Háhn Judit (2010): *Promóciós műfajok a virtuális térben*. PTE, Tézisfüzet, Pécs.
6. Hegedűs Réka szerk., (2008): *Integráció önkéntes alapon – önkéntesség, mint menekültügyi integrációs eszköz*. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest.
7. Huntington, Samuel P. (1998): *A civilizációk összezapása és a világrendszer átalakulása*. Európa Könyvkiadó, Budapest. In: *A kérdéses civilizáció* (2000), Helikon – Korridor, Budapest, 15.
8. Karikó Sándor szerk. (2001): *Politikai és morális kultúra*. Áron Kiadó, Budapest.
9. Lasch, Christopher (1984): *Az önimádat társadalma*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 15.
10. Losonczi György (2014): Magyar felsőoktatási intézmények honlapjainak versenyképességi vizsgálata nemzetközi viszonylatban. *e-conom online tudományos folyóirat*, III/1. 2014. sz. 139 – 157.
11. Mihály Ottó (1999): *Esélyegyenlőség és differenciálás*. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 11 - 19.
12. Spengler, Oswald (1995). *A Nyugat alkonya. A világtörténelem morfológiájának körvonalai*. Európa Könyvkiadó, Budapest. I. kötet, 188.
13. Tylor, Edward Burnett (1997): In: Bohannan, P., Glazer, M. szerk.: *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Panem Kiadó, Budapest. 108.
14. Tusa Cecília (2003): A multikulturális nevelés létjogosultsága és szükségessége az Európai Unióban. *Új Pedagógiai szemle*, 2003/11. sz.
15. Várhegyi Vera (n. d.): *Az interkulturális kompetencia megközelítés*. Artemisszió Alapítvány, Budapest.

Internetes hivatkozás

EUR-Lex – Európa. Letöltés ideje: 2012. december 14.

<http://eur-lex.europa.eu/legal->

Summaries of EU Legislation. Letöltés ideje: 2013. november 14.

<http://eur-lex.europa.eu/browse/summaries.html>

Előjáróban

2013-ban a 18 év feletti felnőtt lakosság csaknem egyharmada végzett legalább egy alkalommal valamilyen önkéntes tevékenységet. Indíttatásuk vizsgálatakor a válaszadók többsége hitből, meggyőződésből, az egyént jobbító, illetve közösségi hatásból eredő okokkal, egyéni motivációkkal indokolta önkéntes tevékenységét, s több mint hatvan százalékuk ítéli meg úgy, hogy az önkénteskedésnek számottevő presztízse van a közösségben. A vizsgálatok összegző tapasztalata szerint a magyar lakosság egyértelműen fontosnak és fejlesztendőnek tartja az önkéntességgel kapcsolatos formális vagy informális tevékenységeket, melyről úgy gondolják, hogy hozzájárulhat a társadalom jobbá tételéhez, pozitív irányba fejleszti a személyiséget és növeli a – jelenleg meglehetősen alacsony mértékűnek tartott - szolidaritást. (Századvég, 2013.)

Az elmúlt időszakban több olyan változás, változtatás indult el a magyar közoktatásban, mely a pedagógusszakma és az oktatásirányítás figyelme mellett a közvélemény érdeklődésére is számot tart. Több szempontból is kiemelkedik közülük az Iskolai Közösségi Szolgálat programja (továbbiakban: IKSz, illetve közösségi szolgálat), melynek neve mostanra már aligha cseng ismeretlenül az oktatásban érintettek számára. A közösségi szolgálat célja, hogy egy új, a közösség érdekében végzett, tanórán kívüli tevékenységgel formálja a diákok személyiségét, szociális érzékenységét¹. A jogalkotók szándéka szerint az iskolai közösségi szolgálat programja a társadalmi felelősségvállalás, az egymás helyzete, problémái iránti érzékenyítés, a kölcsönös segítségnyújtás szemléletének elmélyítésére hivatott.

A pedagógiával foglalkozók szerint a társas viselkedést meghatározó szociális kompetenciákat² gyermek-, illetve kamaszkorban lehet a leghatékonyabban fejleszteni. Köztudott, hogy a szocializáció elsődleges terepeként működő család szerepe, illetve pozitív eredményessége ebben a folyamatban az utóbbi időben meggyengült. Ugyanakkor a szociális kompetencia fejlettsége nem csak az iskolai teljesítményt befolyásolja erőteljesen - nagy szerepe van például a konfliktuskezelés, a kudarcűrő-képesség, a megküzdési stratégiák képességének (vagy hiányuknak) a korai iskola-elhagyás összefüggésrendszerében -, az interperszonális kapcsolatok – társadalmilag és kulturálisan - nem megfelelő működése az egyén életútjának legnagyobb akadálya közé sorolható. A kisgyermek- és kamaszkori tervszerű fejlesztő programok szükségessége nem kérdés tehát, s az elmúlt két évtizedben kísérletek bizonyították a különböző módszerek, gyakorlatok hatékonyságát. (Zsolnai, 2013) A kézenfekvő elgondolás, vagyis a célzott tudatossággal végrehajtott iskolai programokon keresztül megvalósuló fejlesztés ellenére azonban kevés olyan szisztematikus módszer szerint működő iskolai programot ismerünk, mely pedagógiai célkitűzéseként a szociális kompetenciák fejlődésének segítségét jelölné meg. Az iskolai közösségi szolgálat – megfelelő működtetés esetén – ilyen lehet. Mivel egy teljesen új, jórészt előzmények nélküli, hiányterületet lefedő tanórán kívüli tevékenység bevezetéséről van szó, érdemes megvizsgálni, miféle változásokat indított el a program az iskolai gyakorlatban. Jelen írás a bevezetés óta eltelt másfél év tapasztalatairól kíván röviden beszámolni, kitűzött célja, hogy képet adjon a bevezetés-működés iskolai tapasztalatairól, de nem

¹ A társadalmi bizalomról szóló felmérésben (Géczi Johanna – Sík Endre 2009) a megkérdezettek több mint nyolcvan százaléka válaszolta azt, hogy senki nem törődik a másikkal. A döntéshozók elsősorban ennek a közgondolkodást jelző arányszámnak a hatására érezték úgy, hogy az a sürgős beavatkozás szükségességét jelzi.

² Az Európai Parlament és a Tanács 2006. december 18-án adta ki ajánlását az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). A meghatározott nyolc kulcskompetencia közül a 6. a *szociális és állampolgári kompetencia*, mely megerősítéséhez járul hozzá Magyarországon a közösségi szolgálat bevezetése.

kíván – nem is teheti! – mérleget készíteni erről az időszakról. Remélt hozadéka szerint pedig az minél eredményesebb működéshez szolgálhat tanulságként.

1. Önkéntességre épülő iskolai programok – rövid áttekintés

Community service, internship, service learning: a nemzetközi szakirodalomban használt leggyakoribb kifejezések mindegyike kapcsolódik valamilyen, a szociális érzékenyítést célzó iskolai tevékenységhez; eltéréseik leginkább így ragadhatók meg: a 'community service' a szolgálat-jelleget, az 'internship' a tanulás-aspektust tartja elsődlegesnek. (A magyar iskolai közösségi szolgálathoz a 'service learning' áll a legközelebb, hiszen a tanulás és a szolgálat egyaránt megjelennek benne – magyarul ezért „szolgálattan” kifejezéssel fordítják; de hangsúlyozandó, hogy ettől még nem azonos jelentésű fogalmak.) Az utóbbi évtizedekben a szociális kompetenciák fejlesztését célzó, önkéntességre, szeretetszolgálatra épülő tevékenységek iskolai gyakorlatba ültetése szerte a világban nagyobb teret és figyelmet kapott.

Az önkéntességre épülő iskolai programokkal kapcsolatos nemzetközi szakirodalom egy része a kialakítás és működtetés módszertanával foglalkozik, míg másik része kompetenciák fejlesztéséről, rövid és hosszabb távon is kimutatható hatások vizsgálatáról számol be. A tanulmányozott szakirodalom - mindemellett, hogy a kamaszkorhoz, iskolához kapcsolható önkéntesség számtalan megvalósítási formáját ismerhetjük meg belőle -, a pozitív személyiségjegyek és a külső kapcsolatok erősödését hangsúlyozza. Érdemes kiemelni, hogy összesítő elemzések következtetései szerint nem csak az önismeret, a szociális érzékenység és az állampolgári felelősségvállalás területén mutatható ki bizonyított hatás a diákok körében, hanem az iskolához, s így a tanuláshoz való viszony, a tanulmányi eredményesség tekintetében is pozitív attitűdbeli-elmozdulás tapasztalható. (Celio, Durlak, Dymnicki, 2011)

A hazai közvélemény a Waldorf-pedagógia, az egyházi iskolák és a budapesti Karinthy gimnáziumnak a nemzetközi érettségihez kötődően megvalósuló szociális kompetenciákat fejlesztő, önkéntességre, szeretetszolgálatra épülő programját ismeri az iskolai közösségi szolgálat előtti gyakorlatból. A tevékenységek többsége szociális területen, másokat segítő feladatokon keresztül valósult meg, ugyanakkor az érintettek mindegyike hangsúlyozta, hogy a diákok a megszokott, mindennapi környezetükből kilépve önmaguk megismerése terén is nagy lépést tettek előre. (Velkey, 2011)

Az iskolai közösségi szolgálat

A 2011-ben elfogadott Nemzeti Köznevelési Törvény értelmében az 50 órás közösségi szolgálat teljesítésének igazolását először a 2016. január 1-je után megkezdett rendes érettségi vizsgák bizonyítványainak kiadásához kell megkövetelni, vagyis a 2012/2013-as tanévben kilencedik évfolyamba lépett diákokat és tanáraikat már érinti a program. A 20/2012-es EMMI rendelet szerint a közösségi szolgálat teljesítésével kapcsolatos feladatok ellátását a középiskolának, s így a pedagógusoknak kell megszervezniük. Ez utóbbi megállapítás esetünkben azért is kap kiemelt szerepet, mert a működés siker(esség)ét is az iskolának kell „megmérnie”. (Ahogy siker, eredmény vagy éppen minőségi működés kérdését is végig kell gondolnia.)

Hangsúlyozandó, hogy jelen írásnak nem feladata az iskolai közösségi szolgálat működését meghatározó jogszabályi környezet elemzése, még kevésbé a keretrendszer minősítése. Azt azonban ehhez kapcsolódóan érdemes megemlíteni, hogy amennyiben a közösségi szolgálatot felülről jövő pedagógiai programnak tekintjük, bevezetésének vizsgálatakor nem csak az eredményességet meghatározó elemeket, hanem magát az eredményességet is körül kell járni. Az eredményesség szó megjelenése egy szociális kompetenciákat fejlesztését célul kitűző program kapcsán problémásnak látszik. A program életre hívójaként elsősorban megnevezett cél, a felnövekvő nemzedékeket érintő szemléletváltás nehezen megfogható, s nem csak általános, társadalmi eredményeként, de az egyes iskolák mindennapi gyakorlatában is. Az érintettek majd' mindegyike ismeri a jogszabályban is megfogalmazott pedagógiai célkitűzés - és nem eredményességi mutató! - megjelenésének szükségességét, de – a tapasztalatokból ítélve – kevesen értik ezt „alkalmazásszinten” a saját iskolai

gyakorlatukban. Mindez azért látszik problémásnak, mert az iskolák szemszögéből nézve röviden így összegezhető a helyzet: „kaptak” egy olyan feladatot, melyhez nem „járt” sem mérőeszköz, sem kimeneti eredmény-fogalom, s melynek megvalósítása során éppen ezért a legnagyobb aggodalmat a „ki mikor mit fog ellenőrizni?” kérdése okozza. (Utóbbi esetében most nem térnénk ki ennek egyéb, a megjelenést kiváltó okaira.) Nyilvánvalóan leszögezhetjük, hogy a program alapjaiban bukik meg, ha az ötven óra teljesítését („letudását”) tekintjük az eredményesség fokmérőjének – márpedig megfelelő kapaszkodó nélkül sokan így tesznek. Megkerülhetetlennek látszik tehát, hogy az iskolai közösségi szolgálat kapcsán tisztázódjon az egyes iskolák számára, mit is értenek eredményes működésen. Mindezt a bevezetést körülvevő vélekedés elemzésekor ugyanúgy figyelembe kell venni, mint a működést meghatározó elemek vizsgálata során.

2. A kutatás mikéntjéről - módszer, célcsoport, minta, adatfelvétel

Jelen tanulmány egy olyan átfogó kutatás részeként született, mely alapvető célként fogalmazta meg, hogy a megismert iskolák programjának képét a megjelölt cél, a körülhatárolt fókusz, a tanulókat, tanárokat, tanítást érintő változások, a szervezeti változások, a külső-belső kapcsolatokra, együttműködésre tett hatás, a minőség definiálásának tükrében mutatja meg.

A nemzetközi és hazai szakirodalom feldolgozása, valamint a megismert – köztük korábban még önkéntes-programokként működő – iskolai projektekről és szereplőiktől szerzett tapasztalatok alapján formálódott a közösségi szolgálat programjainak vizsgálata. Az itt bemutatottak főként a 2013 áprilisa és 2014 szeptembere közötti kutatássorozat eredményeinek felhasználása révén, főként kérdőíves adatfelvételre, illetve az ezek kiegészítésére és felülvizsgálatára is szolgáló egyéni és fókuszcsoportos interjúk (intézményvezető, tanár, diák, szülő, fogadó intézmény munkatársa), elemzései során formálódtak. Fontos megemlíteni, hogy az előbbieket meghatározó módon egészítették ki az ország különböző pontjain megrendezett műhelykonferenciák tapasztalatcseréi. Néhány intézmény gyakorlatát részletesebben is vizsgálhattuk. A vizsgálódások fókuszpontjai címszavakban: a program elindítása, célmeghatározás, intézményvezetői hozzáállás befolyásoló szerepe, az érintettek motivációja, a program gyakorlati kivitelezése, külső-belső kapcsolatok kezelése, a munkaterhek megosztásának mikéntje, az önreflexió, az értékelés, az eredményesség-minőség-fenntarthatóság kérdése. Mindezek közül a bevezetéssel kapcsolatos attitűdökre térünk ki az alábbiakban.

Iskolai programok és a működésüket meghatározó jellemzők

Amennyiben visszatérünk a nemzetközi szakirodalomhoz, láthatjuk, hogy a programok eredményességhez vezető meghatározó elemei kapcsán a támogató környezet, az érintetteket és általános célokat szem előtt tartó tervezés, a reflexió, valamint a szélesebb körű elfogadottság látszik kiemelendő szempontnak. (E megállapítás mellett még akkor sem lehet szó nélkül elmenni, ha az önkéntességre épülő iskolai programok célját a szociális kompetenciák egyéni fejlesztése felől közelítjük meg.)

S még egy visszatérés: a közösségi szolgálat működését szervezett keretek közt kell lebonyolítani. A pedagógustársadalom ismérveiből nyilvánvaló, hogy akár a belső igényekből, akár a külső kívánalmakból érkező feladat megtalálja helyét és felelőjét minden iskolában, a kérdés azonban az, hogy: hogyan? Az iskolai közösségi szolgálat esetében ugyanis nem pusztán az osztálytermen túlmutató programról és az ehhez kapcsolódó módszerek elsajátításáról van szó. Az IKSz kapcsán a pedagógusoknak nem csak egy új tevékenységgel, feladatkörrel kell megismerkedniük, hanem más, az eddiektől eltérő szerepeket is el kell sajátítaniuk a program eredményessége érdekében. A szociális kérdések iránti érzékenyítés, az egymásért végzett feladatok gyakorlásának haszna vagy a pályaaorientáció leginkább tapasztalati tanulás útján közvetíthető. Ez a projektalapú tevékenység új pedagógusszerepet vár el, melynek nincs általánosan elterjedt előzménye a hazai iskolai gyakorlatban (és a tanárképzésben). Az eddigi tapasztalatokból (kérdőívek, interjúk, esetleírások) kiindulva felmerül, hogy a közösségi szolgálatot – illetve a korábbi önkéntes hagyományokat – valóban az

iskolai élet részévé tevő intézmények egyfajta "szocializációs" folyamaton mennek át a projektek hatására. (Ideértve a célkitűzések meghatározását, a nehézségek leküzdését, az iskola kapuinak tényleges és képletes kinyitását és a közösségteremtő élményt is.)

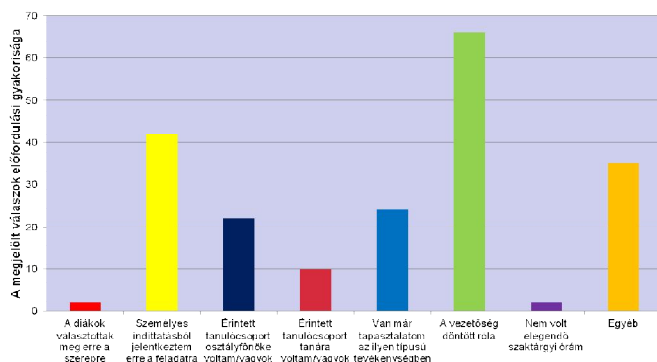
- **Kié lesz a feladat?**

Mindamellett, hogy a program törvényi életbe lépése jóval megelőzte a vizsgálódásunk adatfelvételi idejét, a kezdeti időszakban jellemző volt, hogy az – elvileg – érintettek számottevő hányada nem vagy csak elenyésző mértékű információval rendelkezett a program jogszabályi kereteiről. Ez az arány természetesen jelentős mértékben csökkent azóta – éppen az OFI által szervezett tájékoztató napoknak és működtetett honlapnak köszönhetően -, ugyanakkor a tájékozottság minősége, strukturáltsága a mai napig sok kívánnivalót hagy maga után. Az OFI információszolgáltató fórumaihoz érkező kérdések elemzése kapcsán két dolog egyértelműen látszik: egyrészt az érintettek inkább „hisznek” mások értelmezésének a törvényi háttér tekintetében, mintsem saját magukénak. Felfogható mindez egyfelől a feladat újdonsága, előzmény nélkülsége jeleként ugyanúgy, mint a programot ily módon is meghatározó, korábban már említett „kimenet-meghatározatlanság” folyamánként. (Mindazonáltal úgy véljük, ez egy sokkal messzebbre mutató, tanári felelősséget, kompetenciát, (intézményi) autonómiát is érintő kérdésnek is része.) Másrészt – de az előbbihez kapcsolódóan és korábbi kutatásokat megerősítve – sokkal nagyobb szükség van egy felülről jövő program esetében a bevezetést támogató rendszer működtetésére, a program hiteles és mindenki számára ismert, elérhető „gazdájára”.

Mivel azonban a program az iskolák mindennapjaiban valósul meg, lényeges kérdés, ott ki lesz ezeknek a gazdája?

A kérdőívek tanulságai szerint a közösségi szolgálat koordinálásával az intézményvezetők vagy az érintett osztályok osztályfőnökeit bízzák meg, vagy egy – többé-kevésbé – motivált kollégát bíznak meg a feladattal. Néhány esetben a nevelési feladatokért felelős igazgatóhelyettes szervezi a működéssel járó feladatok döntő többségét. A tanulói létszám ugyan lényeges szempont a koordinálással megbízott pedagógusok számának meghatározásakor, azonban nem egyértelműen döntő, ahogy a kollégák tanított tárgya, életkora vagy egyéb feladatokkal való leterheltsége sem. A „paletta” ebből a szempontból meglehetősen színes: vannak mamutintézmények, ahol 4-500 diákért „felel” egy koordináló pedagógus, s van, ahol tevékenységi területenként egy-egy tanár (azaz összesen hét) intézi a feladatokat, melyeket végül a z igazgatóhelyettes fog össze. A vezetők egy része a tapasztalt, rutinnal, esetleg önkéntes múlttal rendelkező kollégában bíz – s bízza meg -, míg másoknál kiválasztási szempont a pályakezdő évek lelkesedése vagy éppen a saját családnélkülség. Érdekességgént jegyezzük meg, hogy megjelent szempontként a kiégés folyamatának visszafordítása is mint remélt hatás a koordináló tanár személyének kiválasztásakor.

Mindezzel érdekes – és további elemzésre is okot adó – jelentésmezőt hoz létre az alábbi, kérdőívünk válaszaiból kibontakozó eredmény:



1. ábra Milyen módon, milyen körülmények között lett Ön az iskolai közösségi szolgálat helyi felelőse? (Több válasz is lehetséges.)

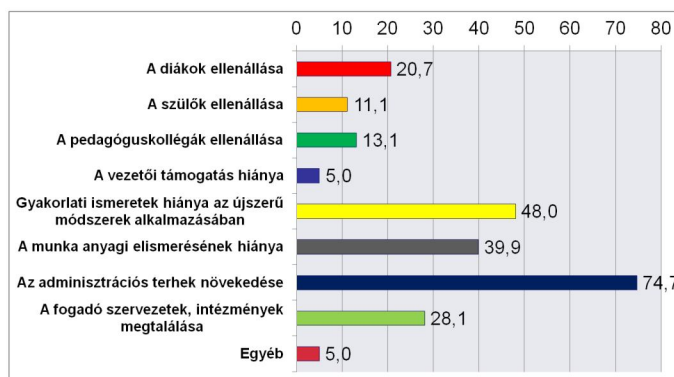
Forrás: TÁMOP 3.1.1

- **Milyen a feladat?**

Jelen írás terjedelmi korlátai miatt még egy, alapvető jelentőségű szempontot emelnénk ki a vizsgáltak közül. A közösségi szolgálatot életre hívó cél meghatározása azt a feltételezést adottságként értékeli, mely szerint az érintett pedagógusok – és szülők - tisztában vannak a szociális kompetenciák fogalmával és jelentőségével. (Szigorúan zárójelben jegyezzük meg, hogy úgy tűnik, a fogadó intézmények elkötelezett munkatársaira sokkal inkább igaz ez, mint a program többi érintettjére – általában és impresszió-szerűen.)

Általánosan elfogadott, hogy a tevékenységeket irányító, koordináló pedagógusok attitűdje alapvetően határozza meg a diákok viszonyulását a programhoz, s így a program egészének minőségét, vagy ha úgy tetszik: eredményességét is. Ha ebből még egyet visszalépünk, nem nehéz észrevennünk, hogy az iskola egészének viszonyulását meg az intézményvezető attitűdje határozza meg. (Ez utóbbi egy párhuzamos kutatás vizsgálódásának célja.)

A pedagógusok közösségi szolgálatról alkotott – korai, a bevezetést kísérő – képét kérdőívek és interjúk segítségével próbáltuk rekonstruálni. Ha a kérdőíveket nézzük, élesen elkülöníthetők a válaszok a közösségi szolgálattal és/vagy önkéntes programbeli tapasztalattal már rendelkező pedagógusok és a működtetés előtt állók válasza: a tapasztalattal rendelkezők az adminisztrációs feladatokat és a megnövekedett munkaterheket jelölték meg programot kísérő nehézségként; utóbbiak a diákok ellenállását. Hangsúlyos érdekességként jegyezzük meg, hogy előbbi csoportnál az utóbbi aggodalma szinte meg sem jelenik.) ha összesítve nézzük az eredményeket:



2. ábra Ön milyen nehézségekre számít az iskolai közösségi szolgálat bevezetése kapcsán? Forrás: TÁMOP 3.1.1

Érdemes figyelmet szentelni az 'egyéb' okoknak is. A mindig megjelenő – és egyáltalán nem elhanyagolandó! – időhiány mellett a fogadó intézmények elérhetetlensége, a szülők és diákok felelősségének hiánya, a fenntartó akadályozó szerepe is helyet kap a válaszok között. Mindezek – különösen az utóbbi – továbbgondolást kívánnak a program kapcsán.

Ha az interjúkat nézzük, a bevezetést kísérő vélekedések már jóval „érzékenyebb” fogalomkörök köré csoportosíthatók: a megkérdezettek a személyiség kiteljesítését, az empátia, a felelősség tudatosságának elmélyítését remélte a programtól – a tanárok kapcsán is! Kiemelték, hogy tudatosítani kell a diákokban a fizetség, az ellenszolgáltatás nélkül végzett tevékenységek fontosságát és a mások, illetve a közösségéért vagy annak tulajdonáért érzett felelősség kialakítását. Hangsúlyos – és záró gondolatnak is méltó – megjegyzésként tesszük közzé, hogy a válaszolók a nevelés alapvető céljainak egyikével, és saját, pedagógusi pályára irányító motivációjukként jelölték meg azt a lehetőséget, melyet – megfelelő működés esetén – az iskolai közösségi szolgálat nyújthat.

Hasznosulás

Közismert, hogy az oktatást-nevelést érintő változásokhoz társuló stratégiai célkitűzések sorsa – és így megítélése – a gyakorlati jellegű részletektől, azaz a megvalósítástól függ. A „felülről jövő” programok implementációja különösen veszélyeztetett abban a helyzetben, amikor az általánosan előírt keretrendszer nem fogalmaz meg valódi, kézzelfogható célokat és elvárt eredményeket. A

feltárással foglalkozó kutatások az eligazodást és a reflektív gondolkodást, valamint a megfelelő megoldások megtalálását segíthetik.

Forrásjegyzék

1. Dr. Bodó Márton (2014). „*Mindenki lehet nagy ember, mert bárki képes másokat szolgálni*”- A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai. Megjelenés alatt.
2. Bodó Márton- Simonyi István (2012). *Segédlet az iskolai közösségi szolgálat megszervezéséhez*. Emmi-OFI.
3. Bohannan, Paul- Glazer, Mark (1988). *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Budapest: Panem Kft.
4. Christine I.Celio, Joseph Durlak, Allison Dymnicki: *A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students*, in: Journal of Experiential Education, 2011, volume 34. no.2
5. Cziike Klára- Bartal Anna Mária (2005). *Önkéntesek és nonprofit szervezetek – az önkéntes tevékenységet végzők motivációi és szervezeti típusok az önkéntesek foglalkoztatásában*. Civitalis Egyesület.
6. Cziike Klára- Kuti Éva (2006). *Önkéntesség, játékonyság és társadalmi integráció*. Nonprofit Kutatócsoport Egyesület, Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány.
7. Fényes Hajnalka (2011). *Az önkéntes tevékenység definíciói, nemzetközi trendjei, valamint egyéni és csoportszintű meghatározó tényezői*. Szociológiai Szemle, 21(2): 153–162.
8. Fényes, H. – Kiss, G. (2011). *Az önkéntesség szociológiája*. Kultúra és Közösség, 15(1), 35–48.
9. Furco, Andrew (1996). *Service-learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service.
10. Géczi Johanna- Sík Endre (2009). TÁRKI Európai társadalmi jelentés 2009. *Bizalom, társadalmi tőke, intézményi kötődés*.
11. Growing to Greatness (2010). The state of service-learning National Youth Leadership Council. www.nylc.org.
12. K-12 Service-learning Standards for quality practice: www.nylc.org/k-12-service-learning-standards-quality-practice.
13. Kocsis Mihály-Sági Matild (2012). *Pedagógusok a pályán*. OFI
14. *Önkéntesség Magyarországon 2013*. Századvég. 2013.
15. Skrapski Árpád- Kopp Mária (2007). *A bizalom mint a társadalmi tőke központi jellemzője*. Vigilia, 2007.12. szám.
16. Zsolnai Anikó (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Budapest: Gondolat Kiadó.
17. Velkey Balázs (2011). *A személyiség fejlődése a közösségi szolgálatban. Iskolai közösségi szolgálat, Társ-program*. Nemzeti Erőforrás Minisztérium, 5-11.o.

A kreativitás vizsgálata (a tehetséggondozás kontextusában vagy akár anélkül is) az 1960-as és 1980-as évek után napjainkban ismét egyre nagyobb kutatói figyelmet kap hazánkban (Gyöngyösiné, 2003; Tóth, 2009; Pléh, 2010; Mező és Mező, 2011; Münnich, 2011; Barkóczi, 2012). E jelenség hátterében a következő okok állhatnak: a) A kreativitás természetének, vizsgálatának és fejlesztésének témakörei napjainkig nem lettek megnyugtató módon lezárva. b) A XXI. században „beérő” új kutatónemzedék újszerű megközelítésével is számolhatunk. c) A hazai tehetségmozgalom figyelemfelkeltő és megtermékenyítő hatású lehet a kreativitás témakörével kapcsolatban. d) A nemzeti köznevelésről szóló 2011.évi CXCV törvény a köznevelési intézmények feladatává tette a tehetséges tanulókkal való speciális bánásmódot, s ezzel összefüggésben a kreativitásra is felhívhatta a figyelmet.

Jelen tanulmány a kreativitással kapcsolatos tanári véleményekre koncentrál, mely a kreativitás időbeli aspektusait vizsgáló doktori disszertáció egyik részvizsgálataként került előtérbe.

A vizsgálat célja, várható gyakorlati haszna: tekintve, hogy az iskolai kreativitásfejlesztés sorsa a pedagógusokon áll vagy bukik, lényeges tájékozódni ate tekintetben, hogy a pedagógusok miként vélekednek a kreativitásról, annak vizsgálhatóságáról, fejleszthetőségéről. A vizsgálat eredményei hasznosíthatók a pedagógusképzések és továbbképzések fejlesztése, valamint a tehetségpontok hálózata számára is (mely hálózat jelenleg több mint 1000 szervezetet foglal magában).

A tanulmány elején a kreativitás és tehetség kapcsolatával, a kreativitáskutatással és a tanári véleménykutatással foglalkozó rövid elméleti összefoglaló található. A második részben egy pedagógusok (N=184 fő) körében végzett kérdőíves vizsgálat bemutatására kerül sor.

Kreativitás és a tehetség kapcsolata a kutatásokban

A kreativitás és a tehetség kapcsolatának három változatával találkozhatunk a szakirodalom tanulmányozása során (Mező és Mező, 2003). Egyrészt létezik a kreativitást a tehetség megítélése szempontjából figyelmen kívül hagyó tehetségkoncepció, például a Terman-koncepció (Terman, 1925). Másrészt, egyes kutatók (például-Scheifele, 1953) a tehetséget a kreativitással azonosítják. Végül vannak olyan tehetségkoncepciók, amelyek a kreativitást a tehetség egy komponensként, vagy lehetséges megnyilvánulási területeként veszik figyelembe (Marland, 1972; Renzulli, 1979; Gagné, 1985; Czeizel, 1994; Stenberg és Davidson, 1996; Mönks és Boxel, 1996; Runco, 2004).

Napjaink tehetségszemléletében a kreativitás kiemelt szegmensként jelenik meg. A kreativitás értelmezése során többnyire a guilfordi értelemben vett (Guilford, 1950) kreativitás meghatározást tekinthetjük kiindulópontnak. Guilford értelmezésében a kreativitás olyan alkotóképességet, teremtőképességet jelent; amely során a különféle képességek szerveződése lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő megjelenését. Bár a későbbiekben is számos kutató próbálkozott a kreativitás definiálásával (példaként kiragadva néhányat: Fromm, 1959; Torrance, 1966; Csíkszentmihályi, 1997; Simonton, 1999; Runco, 2007; de Bono, 2009) mégis a guilfordi meghatározás szolgáltatta a kiindulópontot a kreativitás, mint önállóan vizsgálható multidiszciplináris jelenség tanulmányozásához.

A kreativitásra irányuló kutatásokat többféleképpen is rendszerezhetjük. E vizsgálatok például besorolhatók a tehetségtudományban is ismert 3D (Definition, Discovery, Development) kategóriába, vagyis esetünkben: a kreativitás természetére, vizsgálatára és fejleszthetőségére irányuló három kategóriába. Más rendszerezést javasol Mooney (1963), aki szerint a főbb kreativitáskutatói kategóriák a következők: a kreatív személy, a kreatív környezet, a kreatív folyamat és a kreatív produktum. Ugyanakkor Szilágyi (2006, 39. o.) szerint „az egyéni kreativitáskutatásban két hagyomány érvényesül egymás mellett, amelyek kölcsönhatása, az eredmények összekapcsolása és közös rendszerré építése teszi lehetővé a kreativitás igazi megértését. Az egyik kutatási irány az

alkotási folyamat elemzésével foglalkozik, a másik a kreatív egyének és környezetük jellegzetességeit tanulmányozza”.

Az alkotási folyamat vizsgálata során a kutatók többnyire a Wallas (1926) által kidolgozott, az alkotói folyamat négy szakaszára (előkészület, lappangás, megvilágosodás, kivitelezés) vonatkozóan tesznek fel kutatási kérdéseket. A kreatív egyén és a környezet szempontjából a kétoldalú viszony elemzésére kerül sor a kutatásokban. Az elemzésekben egyrészt a kreativitás megjelenését előidéző környezeti hatásokat vizsgálják; másrészt a kreativitás, a kreatív személy befogadásához, elfogadásához, elismeréséhez szükséges környezeti feltételeket kutatják. Jelen tanulmány is ez utóbbi vizsgálati körbe sorolható, amennyiben a kreatív egyén (pl. tanuló) szociális környezetének (itt: pedagógusainak) kreativitással kapcsolatos véleményére fókuszál.

Tanári vélemények kutatása

A pedagógusok kreativitásról alkotott véleménye, önmaguk kreativitásának megítélése jelentős mértékben befolyásolja a tanulók kreativitásának kialakulását, felszínre kerülését, felismerését és fejlesztését (Zsolnai, 1996). A tanári vélemények kutatása hazánkban a tehetség- és kreativitáskutatás terén nem szokatlan jelenség. E vizsgálatok egyrészt a tehetségről alkotott vélemények és más pszichológiai eljárások (például: tesztek) eredményeinek összehasonlítására irányulnak. Gyarmathy és Herskovits (1993) például rámutattak, hogy a tanári vélemények nem minden esetben korrelálnak a teszteredményekkel, és leginkább a kreativitástesztokban nyújtott teljesítmények tértek el a tanári megítéléstől. Ezt támasztotta alá Mező (2003) kutatása is, melyben az iskolai tehetségazonosítás során alkalmazott különböző eljárások közti konszenzusra fókuszált: a kreativitás esetében a vélemények és a teszteredmények közötti korreláció igen alacsony ($r=0,2$ körüli) volt. A tanári véleményekre irányuló vizsgálatok másik főbb csoportja pedig a tehetség fogalmára, jellemzőinek, komponenseinek (például: a kreativitásnak) vizsgálatára irányul (vö.: „Kreativitás az európai iskolákban” az Európai Bizottság vizsgálata, 2009; Kalmár, 1985; Dávid és Bóta, 1999; Dávid, 2000; Katona, 2002; Ferku és Mező, 2003; Mező, 2004; Balogh, 2008; Lannert, 2010; Sági, 2011).

Noha – mint azt fentebb láthattuk – a tehetségre és kreativitásra vonatkozó tanári vélemények elemzése nemzetközi és hazai kutatásokban is megjelenik, jelen tanulmány újszerűségét és aktualitását azonban az adja, hogy: a) kizárólag a kreativitásra koncentrált (s nem általában a tehetségre); b) friss, primer adatgyűjtésből származó adatokat elemez; c) nemcsak magára a kreativitásra, hanem a kreativitással kapcsolatos vélemények implicit szerveződésére is fókuszál.

1. Minta

Jelen vizsgálatban 184 magyar pedagógus válaszait elemezzük (1. táblázat). A mintában két korcsoportot különböztettünk meg: a) 40 év alattiak korcsoportját (ez a minta kb. 35%-a; 64 fő); b) 40 éves, illetve idősebbek korcsoportját (a minta kb. 65%-a, 120 fő alkotja). E korcsoportok mintabeli aránya nem különbözik szignifikánsan az országos eloszlás arányaitól (khi-négyzet = 0,655; $p = 0,418$; a korcsoport-választás alapja: a pedagógus átlagéletkor mediánja 40 év körül mozog, a 40 év alatti és feletti korosztály országos eloszlása 32% : 68% - vö.: KIR-STAT, 2012; Sági és Varga, 2011). A mintában a nemek aránya (29 férfi = a minta kb. 16%-a; 155 nő = a minta kb. 84%-a) sem különbözik szignifikánsan az országos eloszlás arányától (18% : 82% - vö.: KIR-STAT 2012; Lannert, 2010 - khi-négyzet = 0,625; $p = 0,429$). A minta 40%-a humán, 30%-a reál, 30%-a készség tárgyakat oktató pedagógus volt.

1. táblázat. A minta nemenkénti és korcsoportonkénti eloszlása

Nemek	Korcsoport (fő)		Összesen (fő)
	40 év alatt	40 éves vagy idősebb	
Férfi	10	19	29
Nő	54	101	155
Összesen	64	120	184

A vizsgálat célcsoportjaként azért választottuk a - hólabda módszerrel mintába került - pedagógusokat, mert ők szakmájukból, foglalkozásukból, s ezzel együtt a köznevelési törvény alapján is érdekeltek a tehetséggondozás, illetve a kreativitás témakörében.

2. Módszerek

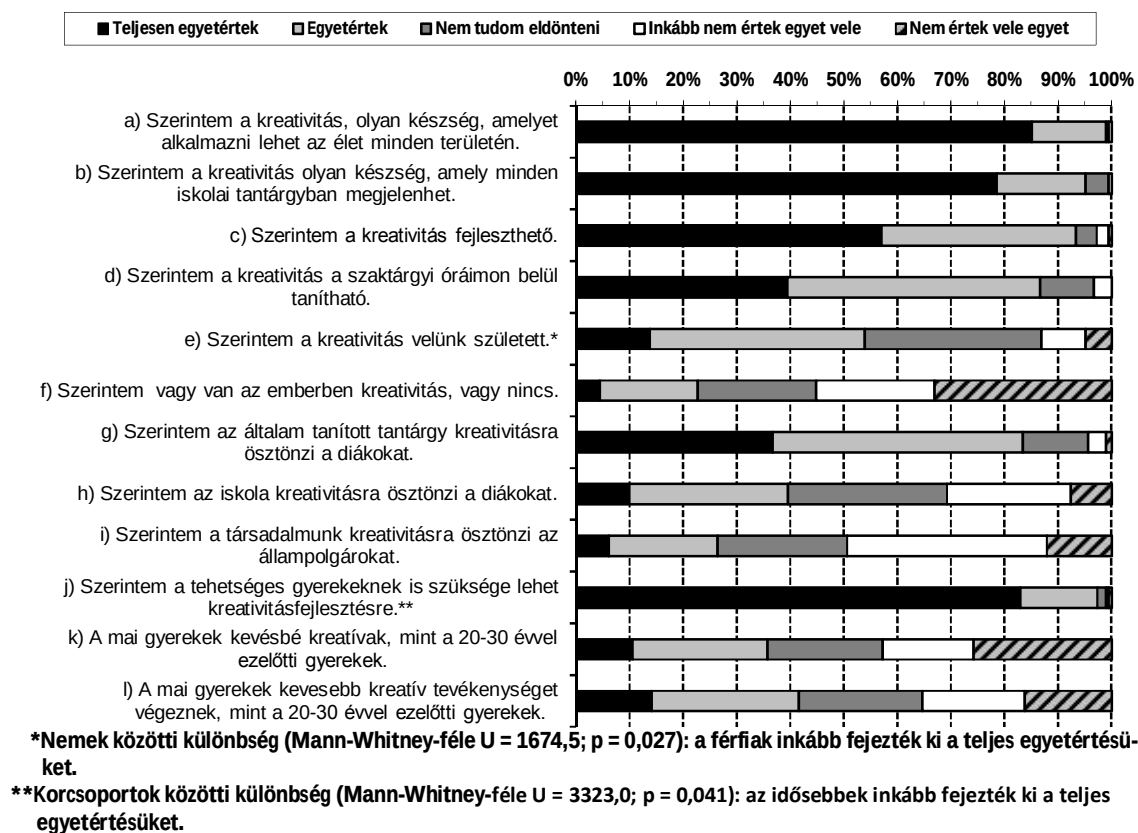
A vizsgálatban egy Google Drive (webalapú) kérdőíves felületen keresztül gyűjtöttünk adatokat. A szerző által összeállított kérdőív (az 1. és a 2. ábrán látható) feleletválasztós és kiegészítendő jellegű kérdéseket tartalmazott, kitöltése önkéntes volt. Alkalmazott statisztikai próbák: Kolmogorov-Smirnov-próba, khi-négyzet próba, Mann-Whitney-féle U próba, Kruskal-Wallis próba, Spearman-féle korreláció. Az adatok elemzéséhez használt statisztikai szoftver: SPSS 13.0 for Windows. A kiegészítendő kérdéseket tartalomelemzéssel vizsgáltuk.

3. Eredmények

Az alábbiakban először a kreativitással kapcsolatos pedagógusoktól származó vélemények közötti különbségvizsgálatok, majd a tanári vélemények implicit szerveződésére vonatkozó kapcsolatvizsgálatok tapasztalatait mutatjuk be.

A *különbségvizsgálatokon* belül a nemek, korcsoportok (1. ábra), a tantárgycsoportok, illetve az igen/nem válaszlehetőséget kínáló eldöntendő kérdések (mint csoportosító változók) közötti vélemény-hasonlóságokra és -különbségekre mutatunk rá (2. ábra).

1. ábra. Pedagógusok a kreativitásról (N=184). Forrás: Szerző.



A nemek között csak egy állítás tekintetében találtunk szignifikáns különbséget: „Szerintem a kreatitás velünk született” válasszal kapcsolatban a férfiak inkább fejezték ki teljes egyetértésüket, mint kolléganőik (Mann-Whitney-féle U = 1674,500; p = 0,027). A többi kérdésben meglehetősen nagy volt a konszenzus a nemek között. A korcsoportok között csak a „Szerintem a tehetséges gyerekeknek is szüksége lehet kreatitásfejlesztésre” állítás esetében találhatunk szignifikáns

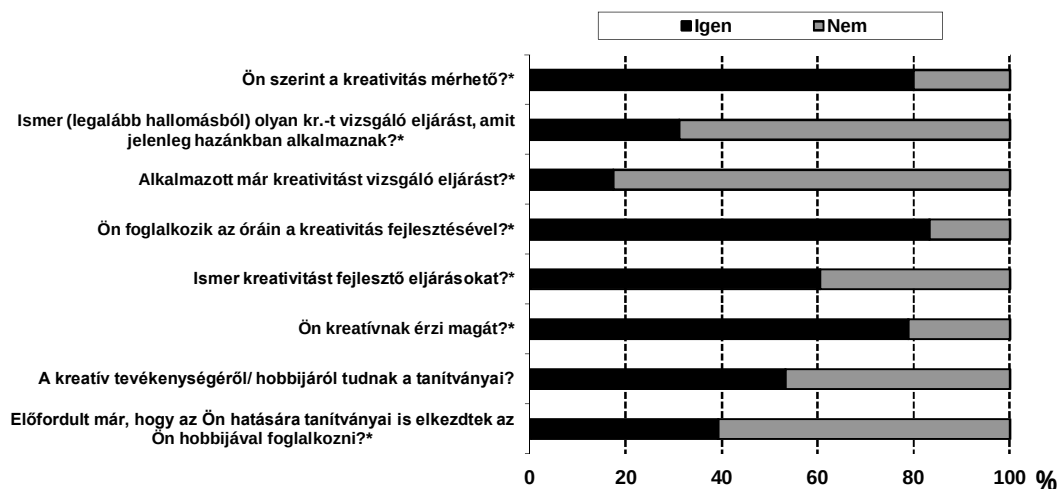
különbséget (Mann-Whitney-féle $U = 3323,000$; $p = 0,041$): az idősebbek inkább fejezték ki teljes egyetértésüket ezzel az állítással, mint fiatalabb kollégáik (bár alapvetően ők is egyetértettek az állítással). A nemek és korcsoportok kombinációi alapján szervezett vizsgálati csoportok (40 év alatti férfiak, 40 év alatti nők, 40 éves vagy idősebb férfiak, 40 éves vagy idősebb nők) esetében a Kruskal-Wallis-próba egyik változó esetében sem jelzett szignifikáns különbséget. Nemtől és életkortól független meglehetősen nagy konszenzust tapasztaltunk tehát a válaszadók körében (1. ábra). Vizsgáltuk azt is, hogy a tanításban eltöltött éveknél van-e hatása a mai diákok megítélésére, és azt állapítottuk meg, hogy a tanítási évek nincsenek befolyással a szóban forgó véleményekre.

A tantárgy jellegének hatása a kreativitással kapcsolatos pedagógus véleményekre: nem találtunk szignifikáns különbséget a vélemények között az oktatott tárgy humán, reál vagy készség jellege alapján. Úgy tűnik, hogy a tantárgy jellege nem gyakorol jelentős befolyást a kreativitásról vallott pedagógus véleményekre - hasonló eredményre jutott Ferku és Horváth (2003) is. Feltételezésünk szerint ennek hátterében az állhat, hogy kreatív tevékenység elvileg bármely tantárgyhoz kapcsolódhat, így a tantárgybéli specifikumok ellenére is hasonló élményvilágból táplálkozhatnak a pedagógusvélemények. Úgy tűnik, hogy sokkal inkább a tanárok, mint a tantárgyak közötti különbségen múlik az, hogy ki mennyire fordít figyelmet az alkotó gondolkodást, illetve művészi alkotómunkát igénylő munkaformákra a diákok oktatása során.

A kreativitás vizsgálatával kapcsolatos pedagógus vélemények: a kreativitás mérhetőségére vonatkozó kérdések esetében, igen nagy konszenzus volt a válaszadók között (vö. 2. ábra). A pedagógusok többsége (79,89%) úgy vélte, hogy a kreativitás mérhető; ugyanakkor csak 30,98%-uk hallott már kreativitásvizsgáló eljárásokról, és ennél jóval kevesebben (17,39%) alkalmazták már őket (megj.: a kreativitás mérhetőségével kapcsolatban lásd: Tóth, 2011; Mező, 2012; Pásztor, 2013. Az itt felsorolt szerzők szerint mivel a kreativitás sokszínű, a kreativitást mérő módszereknek is szükségképpen sokféléknek kell lennie, így gazdag módszertani repertoárral kell rendelkezni ahhoz, hogy az aktuálisan legmegfelelőbb, az adott tevékenységhez legjobban igazodó diagnosztikus eljárások kerüljenek kiválasztásra. Ugyanakkor ők is megjegyzik, hogy a kreativitás mérése nem egyszerű feladat). Azok, akik úgy vélték, hogy a kreativitás mérhető (a válaszadó pedagógusok 79,89%-a), más társaikhoz képest szignifikánsan jobban egyetértettek azzal, hogy a kreativitást az élet minden területén alkalmazni lehet (Mann-Whitney $U=2118,5$; $p=0,011$). A kreativitás vizsgálatára szerintük a következő lehetőségek állnak rendelkezésre: kérdőív, interjú, kísérlet, becselő skála, tartalomelemzés, önjellemzés, teszt, valamint a megfigyelés: kézműves tevékenység közben, az öltözködés megfigyelése, a lakókörnyezet megfigyelése a környezettanulmány és a játék. A mintában szereplők harmada (30,98%-a) ismer legalább hallomásból hazánkban is alkalmazásban lévő kreativitásvizsgáló eljárást. A következő vizsgálóeszközöket, eljárásokat említették meg: Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS); Torrance-féle Körök Teszt; Torrance-féle Képbefejezés Teszt, Torrance-féle Szokatlan Használat Teszt; Mednick-féle Távoli Asszociáció Teszt; Jupiterbolha próba, CQ teszt, grafológiai elemzések - grafometria; gyermekrajzok elemzése; önjellemzés, életútelemzés, konzekvencia teszt; rajz folytatása, rajzok, ábrák kiegészítése, kreatív szabadidő kérdőív, TAT tesztek. A válaszadóknak 17,39%-a alkalmazott már kreativitást vizsgáló eljárást. Ők szignifikánsan (Mann-Whitney $U=2633,5$; $p=0,016$) kisebb fokú egyetértésüket fejezték ki azzal kapcsolatban, hogy a mai gyerekek kevesebb kreatív tevékenységet végeznek, mint a 20-30 évvel ezelőttiek. Az általuk alkalmazott eljárások az alábbiak voltak: Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS); Torrance-féle Körök Teszt; Torrance-féle Képbefejezés Teszt, Torrance-féle Szokatlan Használat Teszt; Mednick-féle Távoli Asszociáció Teszt; rajz folytatása, rajzok, ábrák kiegészítése, Kreatív szabadidő kérdőív, megfigyelés, beszélgetés.

A kreativitás fejlesztésével kapcsolatos pedagógus vélemények: az órákon kreativitásfejlesztést végzők/nem végzők mintabeli relatív gyakorisága: 83%/17% (lásd: 2. ábra). Köztük szignifikáns (Mann-Whitney $U=1556,5$; $p=0,003$) különbséget tapasztaltunk azzal kapcsolatban, hogy miként vélekednek az általuk tanított tantárgy diákokat kreativitásra ösztönző hatásáról: a kreativitásfejlesztéssel foglalkozók inkább gondolják tantárgyukat kreativitásra ösztönzőnek.

2. ábra. Eldöntendő kérdésekre adott válaszok százalékos eloszlása (N=184). Forrás: szerző.



*A khi-négyzet-próba szignifikáns ($p < 0,05$) különbséget jelez az „igen” és a „nem” válaszok megfigyelt és várható gyakorisága között.

Itt ismét a fentebb jelzett jelenséggel találkozhattunk: a konkrét tantárgynál/tantárgycsoportnál fontosabb az, hogy a tanár mit gondol a kreativitásról, illetve a a tantárgy kreativitásra ösztönző hatásáról. Lényeges az is, hogy azok, akik állításuk szerint nem foglalkoznak a tanóráikon kreativitásfejlesztéssel, a magas osztálylétszámokkal (időnként 40 fős osztályok); az időhiánnyal; a módszertani ismeretek hiányával és a leadandó tananyag mennyiségével indokolták a fejlesztés elmaradását. A kreativitásfejlesztésre más aspektusból kérdező eldöntendő kérdés esetében azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezettek 60,33%-a ismer kreativitást fejlesztő eljárásokat.

Az egyéni tanári kreativitással kapcsolatos vélemények (vö.: 2. ábra): a válaszadók igen magas aránya (78,8%-a) érzi magát kreatívnak. Ez az arány bizakodásra adhat okot a tanulói kreativitásfejlesztéssel kapcsolatban, hiszen a pedagógusok kreativitása determinálhatja a tanulók kreatív megnyilvánulásainak fokozódását. A pedagógus-kreativitás a pedagógus szerep olyan összetevőjének tekinthető (pedagógus szerepekről lásd: Bagdy, 1994; Csapó, 2002), melyeknek tudatosítása nem elhanyagolandó feladat. Különösen fontos ezt hangsúlyoznunk akkor, amikor napjaink társadalmi kihívásai között az Európa 2020 program egyik alapfeltevéseként jelenik meg az innovativitás és a kreativitás (Kreatív Európa Program), illetve az ezekre nevelés gondolata. Azok a pedagógusok, akik kreatívnak ítélték meg magukat, önbevallásuk alapján a művészetek, a tudományok, a sportok, a nyelv és a mindennapi élet terén végeznek kreatív tevékenységet. A válaszadók közül 1 fő jelezte, hogy szabadalmaztatott találmánnyal rendelkezik. A pedagógusok nagy részére inkább a Simontonnál (1988) „little-c”-ként vagy mindennapi kreativitásként; Barkócinál (2012) köznapi kreativitásként emlegetett kreativitás jellemző; míg ritkábban jelennek meg a „big-C”-re (Simonton, 1988) vagy kiváló alkotókra (Barkóczi, 2012) jellemző tartalmak.

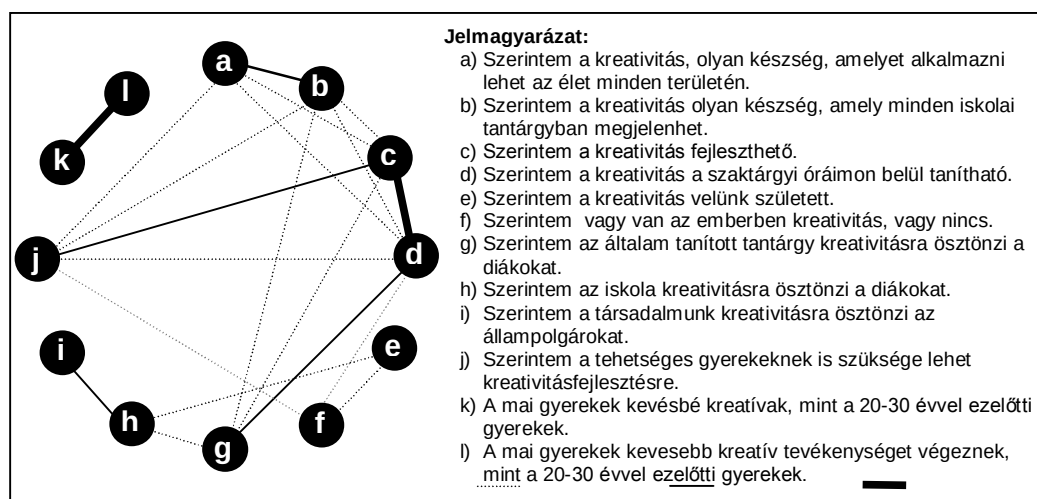
A „Kreatív tevékenységéről/hobbijáról tudnak a tanítványai?” kérdésre a válaszadók 53,26%-a felelt igennel, s 39,13%-uk jelezte, hogy tudomása van arról, hogy tanítványai is elkezdtek az ő hobbijával foglalkozni. A modellkövetés szerepét vizsgáló kutatásokban (Bandura, 1969; Kósa, 2005) megállapításra került, hogy a modellek követése, példaképek választása, a megfigyelés (obszervációs) tanulás alapvető szerepet játszik a szocializáció folyamatában. A modellálás mások viselkedésének megfigyelését (és esetleg, de nem mindig és nem kizárólagosan utánzását) jelenti, így a pedagógusok kreatív magatartása és tevékenysége követendő példaként jelenhet meg a tanítványaik előtt. Fontos kiemelni a pozitív példa erejét és szükségességét, ahogy tette Simonton

(1988) is aki, a kreativitás kialakulásához vezető alapelemként utalt a példaképek szerepére gyermekkorban (mint a kreatív személyektől való tanulás vagy példakövetés kedvező hatására).

A kreativitásról alkotott tanári vélemények szerveződése

Tekintve, hogy az ötfokú skálán nyert válaszok eloszlása nem felelt meg a faktoranalízis előfeltételeinek, a tanári vélemények szerveződését rangkorrelációs kapcsolataik alapján térképezhetjük fel. Az ötfokú skálán megválasztott állításokkal kapcsolatos Spearman-féle rangkorreláció-számítás eredménye szerinti szignifikáns ($p < 0,05$) együttjárásokat a 3. ábra szemlélteti.

3. ábra. Szignifikáns ($p < 0,05$) korrelációs kapcsolatok a kreativitással kapcsolatos tanári vélemények között ($N=184$). Forrás: Szerző.



A 12 állítás között elméletileg lehetséges $((12 \cdot 12) - 12) / 2 = 66$ korrelációs kapcsolatból mindössze 19 szignifikáns ($p < 0,05$ szinten). Ezekről röviden:

- A legerősebb korreláció – vagy jelen esetben: a válaszadók legnagyobb következetessége – a mai és a 20-30 évvel ezelőtti gyerekek kreativitására, illetve kreatív tevékenységeinek mennyiségére vonatkozó állítások esetében tapasztalható ($r=0,704$). E két állítás ugyanakkor nincs szignifikáns korrelációs kapcsolatban a többivel – a kreativitásra vonatkozó egyéb véleményektől független önálló kognitív egységet alkotnak. A válaszadók 35%-a 40 év alatti, 65%-a 40 év feletti volt. Amikor a 40 év alatti válaszadók nyilatkoznak a 20-30 évvel ezelőtiek kreativitásáról, akkor tulajdonképpen a saját generációjukról, a saját gyermekkori korcsoportjukról nyilatkoznak ($r=0,737$, $p=0,000$, $N=64$). A 40 évnél idősebbek esetében ez a korreláció még erősebb (az 50 évnél idősebbek esetében a korreláció már: $r=0,798$, $p=0,000$, $N=43$). Az életkor növekedésével a két vélemény közötti kapcsolat még szilárdabbá válik. A Mann-Whitney-féle U-próba szerint nincs szignifikáns különbség a korcsoportok között e két vélemény megítélése tekintetében.
- A második legerősebb korreláció ($r=0,507$) a „Szerintem a kreativitás fejleszthető” és a „Szerintem a kreativitás a szaktárgyi órán belül tanítható” kifejezések között található.
- Három mérsékelt ($r=0,30$ és $r=0,49$ közötti) korrelációs kapcsolat mutatkozott. Ezek: a) a kreativitás minden iskolai tantárgyban történő megjelenésével és az élet minden területén történő alkalmazhatóságával kapcsolatos ítéletek közötti együttjárás: $r=0,369$; b) A „Szerintem a kreativitás a szaktárgyi órán belül tanítható” állítással kapcsolatos egyetértést kifejező pontszám együttjár a „Szerintem az általam tanított tantárgy kreativitásra ösztönzi a diákokat” ($r=0,392$). Az iskola és a társadalom kreativitásra ösztönző jellegével kapcsolatos vélemények közötti korreláció: $r=0,408$.

- Gyenge ($r=0,01$ és $0,29$ közötti) korrelációk száma: 14. Ezek között két szignifikáns negatív korrelációt tapasztaltunk. Mindkét esetben a korrelációs pár egyik tagja a „Szerintem vagy van az emberben kreativitás, vagy nincs” állítás.

Összefoglalás

Tanulmányunkban a pedagógusok kreativitásról alkotott véleményeit mutattuk be egy 184 fős mintán alapuló kérdőíves vizsgálat eredményein keresztül. A pedagógusok véleményei néhány további kutatásra érdemes gondolatot jelenítenek meg:

1) Egyrészt szükségesnek látszik, hogy a pedagógusok a saját kreativitásukat megjelenítsék az iskolában; fontos a kreativitás (rész)kompetenciájának tudatosítása, amellyel elősegíthetik a tanítványaik kreativitás fejlődését is.

2) Másrészt további kutatásra érdemes a pedagógusoknak azon véleménye, amelyek az iskola és a társadalmunk kreativitásra ösztönző hatásaira vonatkoznak. A pedagógusok annak ellenére, hogy többnyire hisznek a kreativitás taníthatóságában és fejlesztethezességében, sőt többségben önmaguk is végeznek kreativitásfejlesztést óráikon; mégsem hisznek teljes mértékben a hazai iskolák kreativitásösztönző hatásában; és ugyanez vonatkozik a társadalmunkra is. A fennálló diszharmonia alapja az, hogy az iskolarendszer bázisát maguk a pedagógusok képezik (akik a tanári véleményeikben önmagukat többnyire kreatívnak értékelték); mégis ők azok, akik nem hisznek a hazai iskolák és a társadalom kreativitásösztönző létében. Úgy tűnik pedagógiai szemléletváltás szükséges. Ahogyan Pléh (2010) is kiemelte a mentorok szerepét a kreativitás alakításában; sőt azt is hangsúlyozta, hogy a kreativitáshoz nem baj, ha az ember mentora egy kicsit excentrikusabb.

3) Az utolsó gondolat a tehetségdiagnosztika területeire vezet. A legtöbb pedagógus a kreativitás mérhetősége mellett voksolt, ugyanakkor, csak kevesen voltak, akik ismernek /alkalmaznak kreativitásvizsgáló eljárásokat. Bármilyen fejlesztés hatékonyságának, illetve bizonyíthatóságának kérdése merülhet fel abban az esetben, ha a fejlesztést végző szakember nem ismeri/nem alkalmazza a (pl. elő- és utóteszt jellegű) diagnosztika megvalósításához szükséges vizsgáló eljárásokat. Sőt, ahogy a korábbiakban már megfogalmazódott, a sokrétű kreatív tevékenységhez alkalmazkodó, széles spektrumú módszertani repertoár ismerete lenne ideálisnak elfogadható ahhoz, hogy egy, a fejlesztés eredményességéről számot adó – a minimálisan elvárható önkontrollós hatásvizsgálattal alátámasztott – fejlesztési folyamat megvalósulhasson. Úgy tűnik, a jövőben szükséges a kreativitás vizsgálati lehetőségeinek szélesebb körben történő megismertetése, tudatosítása.

SUMMARY

TEACHERS' OPINIONS ABOUT CREATIVITY

Background and aims: This study focuses on the opinion of teachers concerning creativity. Considering the fact that the fate of the development of creativity depends on teachers, it is vital to get a line on how the educators conceive about creativity, its analysis and development. *Method:* Focusing on these topics we analysed the answers of 184 Hungarian teachers with the help of a questionnaire. During the monitoring we analysed teachers' opinions, their distinction based on gender and age, and the hidden structure of these opinions with a five-grade scale and yes/no questions. *Results:* We did not experience distinction based on gender and age. We found consent among teachers regarding the notion of creativity development, although the other statements proved to be quite divisive. Beside this, a very interesting disharmony evolved: despite of the fact that pedagogists - most of the time – believe in the development and success of teaching creativity (what is even more, they often carry out creativity-development during their courses), they do not believe entirely in the effect of creativity-motivation of Hungarian schools. Additionally, they think the same referring to our society. It turned out that teachers are mostly uninformed about the cognition and use of creativity-measuring methods. *Consequences:* 1) It is necessary to enhance teachers' creativity-competence awareness with which they can help the development of the

creativity of their students. 2) A change of pedagogue-approach is also a need. 3) Considering creativity it would be essential in the future to get to know the possibilities and chances of creativity on a wider basis.

Keywords: creativity, teachers' opinions, creativity test

1. Irodalom

2. BAGDY E. (1994): *Pedagógusszerepben. A szakmai önazonosság kialakulása, pályaszocializáció.* Raabe Kiadó, Budapest.
3. BALOGH, L. (2008): Átfogó helyzetjelentés a magyar iskolai tehetséggondozásról. In BALOGH,
4. L. -KONCZ, I. *Kiterjesztett tehetséggondozás.* Budapest, Professzorok az EURÓPAI
5. Magyarországért. 11–19.
6. BANDURA, A: (1969): Social-Learning Theory of Identificatory Processes. In GOSLIN, D. A. (ed.). *Handbook of Socialization Theory and Research.* Chicago: Rand McNally and Company. 213–262.
7. BARKÓCZI, I. (2012): A pozitív pszichológia és a kreativitás kapcsolata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2012. /67. 1. sz. 173–181.
8. Creativity in Schools in Europe: A Survey of Teachers (the European Commission in the Context of the European Year of Creativity and Innovation 2009.) web:http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55645_Creativity%20Survey%20Brochure.pdf letöltés: 2011.01.20.
9. CZEIZEL, E. (1994): *Az érték – még mindig – bennünk van.* Akadémia Kiadó, Budapest.
10. CSAPÓ, B. (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 52/2. 38–45.
11. CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1997): *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and*
12. *Invention.* Harper Perennial, New York.
13. DÁVID, I.- BÓTA, M. (1999): Az érem két oldala- tanári és tanulói vélemények a tehetségről. *Iskolakultúra*, 1999/4. 14–24.
14. DÁVID, I. (2000): A tehetségdiagnosztika eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában. *PhD disszertáció.* Fellelhető: Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet könyvtára.
15. DE BONO, E. (2009): *A kreatív elme.* HVG Kiadó. Budapest.
16. FERKU, I. – MEZŐ, F. (szerk.) (2003): *Tanárok a tehetségről.* MPKITK, Nyíregyháza.
17. FERKU I. – HORVÁTH J. (2003): Tanárok a tehetségről – attitűdvizsgálat. In: FERKU, I. – MEZŐ, F. (szerk.) (2003): *Tanárok a tehetségről.* MPKITK, Nyíregyháza. 91-128.
18. FROMM, E. (1959): *Creativity and Its Cultivation.* New York: Harper&Row.
19. GAGNÉ, F. (1985): Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3). 103–112.
20. GUILFORD, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454.
21. GYARMATHY, É. – HERSKOVITS, M. (1993). Tehetségidentifikáció a legújabb kutatások tükrében. In Balogh L.- HERSKOVITS M. (szerk.) (1993). *A tehetségfejlesztés alapjai.* Debrecen. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék. 45–51.
22. GYÖNGYÖSINÉ KISS E. (2003). A kreativitás mélylélektani teóriái. In KÉZDI B. - KÁLLAI J. (szerk.). *Új távlatok a klinikai pszichológiában.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 81–96.
23. KALMÁR M. (1985). Adalékok a kreativitás és az intelligencia viszonyának problémájához : nagy óvodás gyerekek vizsgálatának tapasztalatai. In: [HUNYADY GY.](#) (szerk.). *Pszichológiai tanulmányok.* XVI. kötet. Budapest, Akadémiai Kiadó.

24. KATONA, N (2002). Tanárok nézetei az oktatásról. In: MÉSZÁROS, A. (szerk.). *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest. 347–362.
25. KIR-STAT 2012 aggregátor. Letöltés: 2013.11.24. Web (az Oktatási Hivatal, Köznevelési Információs Iroda (KIR), KIR Tanügyigazgatási szakportálja): http://www.kir.hu/stat12aggr/Tablak/TablaFix.aspx?tabla=a01t07&l_id=-1
26. KÓSA, É (2005): A szocializáció elméleti kérdései. In: VAJDA, Zs.– KÓSA, É. (2005). *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 46–113.
27. LANNERT, J. (2010). *PEDAGÓGUS 2010 - Pedagógusok időmérleg vizsgálata (kutatási zárójelentés)*. Társi-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt., Budapest. Letöltés: 2013.11.24. Web: http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_pedagogus2010_zarotanutmany.pdf
28. MARLAND, S. P. (1972): *Education of gifted and talented: Report the Congress of the United States by the United States Commissioner of Education* (Background papers). Washington: United States Government Printing Office.
29. MEZŐ, F. (2003): Vélemények szerepe a tehetségazonosításban. In: FERKÓ I. - MEZŐ F. (szerk.) (2003). *Tanárok a tehetségről*. MPKITK, Nyíregyháza. 9–86.
30. MEZŐ, F. (2004): A tehetségazonosítás problémái a vélemények és a teszteredmények összefüggése kapcsán. *PhD disszertáció*. Fellelhető: Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet könyvtára.
31. MEZŐ, F.- MEZŐ, K. (2011): *Kreatív és iskolába jár!*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
32. MEZŐ F. (szerk.) (2012): *Tehetségszűrtés*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
33. MOONEY, R. L. (1963): A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. In C. W. TAYLOR & F. BARRON (Eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development*. New York: Wiley. 331–340.
34. MÓNKS, F. J. – BOXTEL, H.W. (1996). A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása
35. serdülőkorban. In: BALOGH, L., HERSKOVITS, M., TÓTH L. (szerk.). *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Szöveggyűjtemény. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. 67–80.
36. MÜNNICH, Á. (szerk.) (2011): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen.
37. PÁSZTOR A. (2013): *A kreativitás online diagnosztikus mérése*. XI. Pedagógiai Értékelési
38. Konferencia. Szeged, 108. o
39. PLÉH, Cs. (2010): Kreativitás, tehetség és gyakorlás: hangsúlyváltások a kutatásban *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2010./65. 2. sz. 199–220.
40. RENZULLI, J. (1979): *What makes giftedness: A reexamination of the definition of the gifted and talented*. Ventura (California), Ventura County Superintendent of Schools Office.
41. RUNCO, M. A. (2004): Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55. 657–687.
42. RUNCO, M. A. (2007): *Creativity: Theories, themes, practice*. Philadelphia, CA: Academic Press.
43. SÁGI, M. – VARGA, J. (2011): Pedagógusok. In: BALÁZS, É. – KÓCSIS, M. – VÁGÓ, I. (szerk.): *Jelentés a magyar köznevelésről, 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. Letöltés: 2013.11.24. Web: <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/18-pedagogusok>
44. SCHEIFELE, M. (1953). *The gifted child in the regular classroom*. Bureau of Publications, Teacher College, Columbia University, New York.
45. SIMONTON, D. K. (1999): *Origins of genius*. New York: Oxford University Press.
46. SIMONTON, D. K. (1988): *Scientific Genius*. A Psychology of Science. Cambridge University
47. Press, Cambridge.

48. STENBERG, R. J. - DAVIDSON, J. E. (1996): A tehetség különböző felfogásai: a birodalom térképe. In: BALOGH, L. – HERSKOVITS, M. – TÓTH, L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája* (szöveggyűjtemény): Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 29–45.
49. SZILÁGYI, J. (2006): A kreativitás mint az innováció egyik oki tényezője. *Iparjogvédelmi és Szerzői Jogi Szemle*, 2006/6. 39. o.
50. Terman, L. (1925): *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press, Stanford (California)
51. TORRANCE, E. P. (1966): *Torrance Tests of Creative Thinking*. IL: Scholastic Testing Service, Bensenville.
52. TÓTH, L. (2009): Kreativitás. *Tehetség*, 2009./17. 1. sz. 3–4.
53. TÓTH, L. (2011): A kreativitás mérésének módszerei. In: Münnich Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. 41–48.
54. WALLAS, G. (1926): *The Art of Thought*. New York: Harcourt Brace.
56. ZSOLNAI, J. (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

1. Bevezetés

Egy tantárgy tanulása annál nehezebb egy gyerek számára minél absztraktabb gondolkodást igényel. A természettudományos tantárgyak tanulása különösen nagy absztrakciót igényel, így nem meglepő, hogy tanulóink eltávolodnak a természettudományoktól, mert azokat túlságosan tudomány központúnak ítélik, az órákon elsajátított ismereteknek nem tulajdonítanak gyakorlati jelentőséget (Chrappán, 2001). Az összetett gondolkodásmód megnehezíti a tanulási folyamatot, akadályozza a megértést, így a tanulóknál hibás elképzelések, tévképzetek alakulhatnak ki. „A tévképzetek (*misconceptions*) a gyerekek vagy akár felnőttek tudásába tartósan beépülő hibás elképzelések, a jelenleg elfogadott tudományos nézetekkel össze nem egyeztethető fogalmak, fogalomrendszerek, a környezet egyes jelenségeiről alkotott modellek, amelyek mélyen gyökereznek és gyakran a tanításnak is ellenállnak” (Korom, 2002. 139. o.).

Novak (1977), Driver és Easley (1978) nevéhez fűződik a természettudományok tanulásának és a fogalmi váltás elméletének összekapcsolása. Felismerték, hogy a természettudományos tanulást alapvetően meghatározza a tanulók alternatív fogalmi kerete (*alternative frameworks*), előzetes tudása (*preconception*) és tévképzetek (*misconceptions*) jelenléte, amelyek a belső értelmező rendszerhez erőteljesen kapcsolódnak, így megszüntetésük, korrigálásuk nagyon nehéz folyamat.

A konstruktivista tanulásmélelet szerint minden ember tudását tapasztalataira építve, egyénileg konstruálja, így alakítva ki magában egy sajátos belső értelmezési keretrendszert. Az így kialakult előzetes tudásnak, mint saját értelmezési rendszernek alapvető szerepe van a tanulási folyamatban. Az egyénileg konstruált belső értelmezési rendszer azonban sok esetben különbözhet a tudományos elgondolásoktól. Ha az új információ nem illik bele a meglévő tudásrendszerbe, akkor tévképzet alakulhat ki. Nahalka (1997a) szerint a tanulási folyamatnak hét lehetséges kimenetele létezik. Ezek a 1.) közömbösség, a 2.) problémamentes tanulás, a 3.) kizárás, a 4.) magolás, a 5.) meghamisítás, a 6.) kreatív mentés és a 7.) fogalmi váltás. Tévképzet meghamisítás és kreatív mentés során alakul ki. Meghamisításról akkor beszélünk, ha a tanuló a megtanulandó új ismeretanyagot úgy módosítja, formálja, hogy az kapcsolható legyen meglévő értelmezési rendszeréhez. Kreatív mentés során pedig a tanuló az új információt, mint a szabálytól eltérő, azt erősítő kivételt jegyzi meg (Nahalka, 1997a). Ahhoz, hogy az így keletkező tévképzeteket korrigálni tudjuk fogalmi váltásnak kell bekövetkeznie, ehhez pedig fel kell térképeznünk a tanulók előzetes tudását, belső fogalmi rendszerét. Meg kell állapítanunk, hogy a tudás konstruálódásában hol történt hiba, ugyanis a korrekciós folyamatot innen indulva kell kezdenünk.

A tanulók természettudományos ismeretei, így tévképzetek is egyrészt a hétköznapiakból, másrészt az iskolai tanítási-tanulási folyamatból származnak. A gyerekek nem tiszta lappal kezdik meg az iskolát, oda magukkal viszik előzetes ismereteiket, illetve az ezek magyarázatára kialakult egyéni belső értelmező rendszerüket (Korom, 1997). Ebben az értelmező rendszerben jelen vannak bizonyos naiv elméletek, gyermektudományos nézetek, amelyekkel eddigi tapasztalataikat magyarázni tudták, ennek következtében a mindennapi élet során tévképzetek nem kerültek a felszínre. Azonban ezek a naiv elméletek különböznek a tudományos elgondolásoktól. Így belátható, hogy az iskolában a tudományos ismeretek elsajátítása csak akkor lehet eredményes, ha előbb a tanulók belső értelmezési rendszerében történik változás, átrendeződés. Sajnos a magyar oktatás nem fordít elegendő figyelmet arra, hogy feltérképezze a gyerekek előzetes ismereteit, tapasztalatait, így az ezek helytelen értelmezéséből adódó tévképzetek még sok év tanulás után is megmaradhatnak, így gátolhatják a további sikeres ismeretsajátítást, illetve az ismeretek gyakorlati alkalmazását (Juhász és Márkus, 1999).

2. A vizsgálat célja, kérdései

Az iskolai tanítási-tanulási folyamat során kialakuló tévképzetekhez kapcsolódva több kutató azt vizsgálta, hogy az ismeretek közvetítői, maguk a tanárok milyen tévképzetekkel rendelkeznek (Valanides, 2000; Chou, 2002; Ludányi, 2009). A tananyag magyarázata során ugyanis saját értelmezésüket közvetítik a tanulók felé, így az abban jelen lévő tévképzeteket is átadhatják tanítványaiknak. Vizsgálatunkban az eddigi kutatásokkal ellentétben, nem arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanárok milyen természettudományos tévképzetekkel rendelkeznek, hanem arra, hogy a pedagógusok mennyire vannak tudatában a tévképzetek iskolai jelenlétének, képesek-e pontosan definiálni a tévképzeteket, hogyan próbálják feltérképezni, illetve korrigálni azokat.

A vizsgálatban így a következő kérdésekre kerestük a választ:

- 1.) Milyen mértékben vannak tisztában a pedagógusok az iskolában jelen lévő biológiai tévképzetekkel, képesek-e azokat definiálni, illetve konkrét példát említenek-e azokra?
- 2.) Milyen elemeket jelölnek meg leggyakrabban a tévképzetek forrásaként?
- 3.) Mennyire tartják fontosnak a tanulók előzetes tudásának feltérképezését a tanulási folyamatban, illetve hogyan, milyen módszerekkel mérik fel a tanulók előzetes tudását?
- 4.) Milyen mértékben jelennek meg antropomorf és/vagy antropocentrikus gondolatok a tanórán illetve, hogyan viszonyulnak ezekhez a tanárok?

3. Minta, módszerek

Google űrlap alkalmazásával online kérdőívet készítettünk, amelyet 2014 márciusában 112 biológia szakos pedagógusnak küldtünk el e-mailben többször is, ennek ellenére mindössze 28,5%-os volt az adatok visszaérkezése, 32 pedagógus küldött vissza értékelhetően kitöltött kérdőívet.

A 7+9 kérdésből álló kérdőív első része a válaszadó nemére, korára, tanításban töltött idejére és szakjaira vonatkozóan ad meg háttéradatokat. Az ezeket követő kérdések nyílt kérdések voltak, amelyek a tanárok tévképzetekkel kapcsolatos tapasztalataira, véleményére, a tanulók előzetes tudásának feltérképezésére, illetve naiv elméleteik korrekciójának lehetőségeire vonatkoznak. A válaszadók nemére és munkahelyük intézménytípusára (nemek szerinti megoszlás: $t = 2,252$; $p = 0,032$; munkahely szerinti megoszlás: Cochran's $Q(3) = 8,500^a$; $p = 0,037$) vonatkozó adatokat a 1. táblázat mutatja.

	Nő	Férfi
Általános iskola	9	2
Szakiskola	0	1
Szakközép iskola	6	3
Gimnázium	7	4
Összesen	22	10

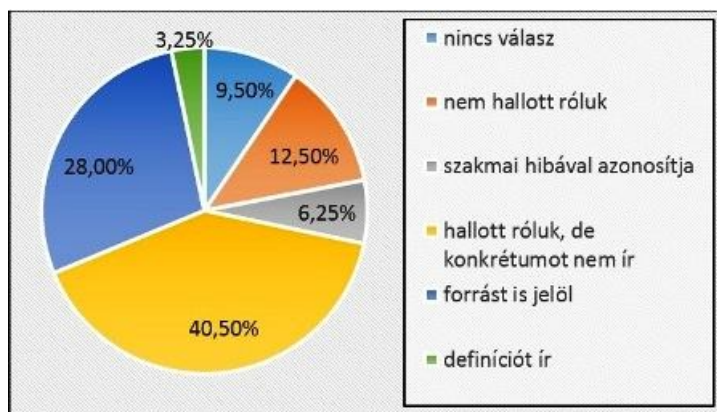
1. táblázat. A válaszadók megoszlása a nem és munkahelyük intézménytípusa szerint

A választ adó pedagógusok 66%-a lakóhelyeül a megyeszékhelyet, 9%-uk a középvárost, 25%-uk pedig a kisvárost jelölte meg, azaz 5000 főnél kevesebb lakost számláló településről nincs adatunk. Fontos megjegyezni, hogy nem tudtuk, hogy azon 112 pedagógus, akiknek elküldtük a kérdőívet erre vonatkozóan milyen háttéradatokkal rendelkeznek. Életkor szerint a legtöbb kérdőívet a 40-50 (34,25%), valamint a 30-40 (31,25%) év közötti tanárok küldték vissza. A megkérdezett pedagógusok 84%-a minimum 10 éves tanítási tapasztalattal rendelkezik a biológia területén.

A kérdőív második része a tanárok tévképzetekkel kapcsolatos tapasztalatait, véleményét nyitott kérdések segítségével vizsgálta. Minden ide tartozó kérdésnél legelőször kategorizáltuk a tanárok által adott válaszokat. A nyitott kérdések jellegéből adódóan, egy-egy hosszán kifejtett válasz esetében az is előfordult, hogy az adott felelet több kategóriába is besorolható volt. Ebben az esetben nem tettünk különbséget a válaszelemek között, valamennyit egyenrangúnak ítéltük, így az értékelésnél minden elemet figyelembe vettünk. Az eredmények értékeléséhez Excel és SPSS 13.00 programokat hívtuk segítségül.

4. Eredmények és értékelésük

A vizsgálat egyik központi kérdése az volt, hogy *milyen mértékben vannak tudatában a pedagógusok a tévképzetek iskolai jelenlétének, képesek-e azokat definiálni, illetve konkrét példát említenek-e azokra*. A kérdésre adott válaszokat az 1. ábrán látható kategóriákba soroltuk.

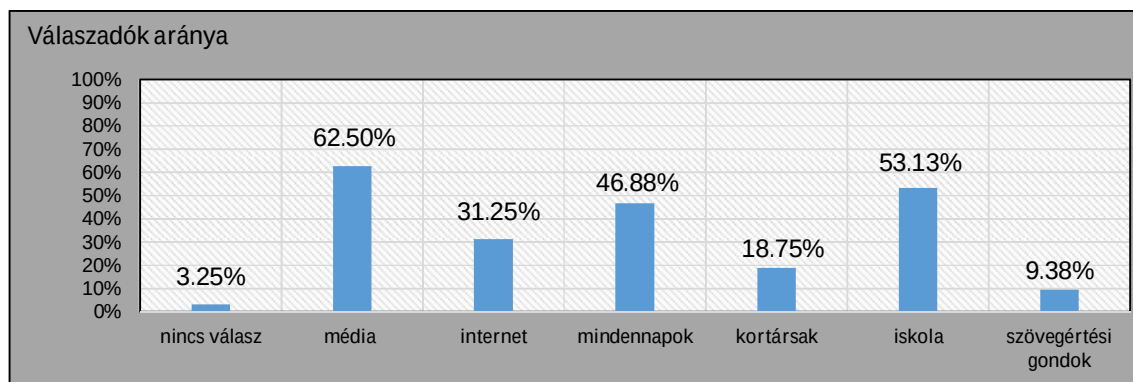


1. ábra. A tanárok információi a természettudományos tévképzetekről

Az 1. ábra adataiból leolvasható, hogy a megkérdezett pedagógusok 31,25%-a (definíciót ír: 3,25%, illetve forrást is jelöl: 28,00% kategóriák) rendelkezik pontos információkkal a tévképzetek iskolai jelenlétéről. Ezen pedagógusok közül legtöbben válaszukban tévképzetek kialakulását elősegítő forrásokat jelölt meg (pl. hétköznapi gondolkodás, iskola, média.) Mindössze 3,25%-uk – azaz a válaszadók közül mindössze egy pedagógus – fogalmazott meg viszonylag pontos definíciót a természettudományos tévképzetekre vonatkozóan:

"A tévképzetek egy-egy természettudományos fogalommal, folyamattal kapcsolatos olyan helytelen értelmezések, amelyek a valóságban nem állják meg helyüket, pontatlanságuk miatt alkalmat adnak félremagyarázásra."

A tévképzetek kialakulásának lehetséges forrásait vizsgáló kérdésre a megkérdezett pedagógusok 62,50%-a több válaszelemet is jelölt. A legtöbb biológia szakos tanár a médiát okolta a tévképzetek kialakulásáért, de jelentős részük említette a mindennapi élet és a hétköznapi gondolkodás, valamint az iskolai tanítási-tanulási folyamat szerepét is (2. ábra). Erre vonatkozóan azt is megállapíthatjuk, hogy a megkérdezett pedagógusok több mint fele (53,13%-a) tudatában van annak, hogy az iskola is szerepet játszhat a tévképzetek kialakulásában, ugyanakkor az előző kérdésnél láthattuk, hogy jelentős részük nem képes pontosan megfogalmazni azt, hogy mit értünk tévképzet alatt.

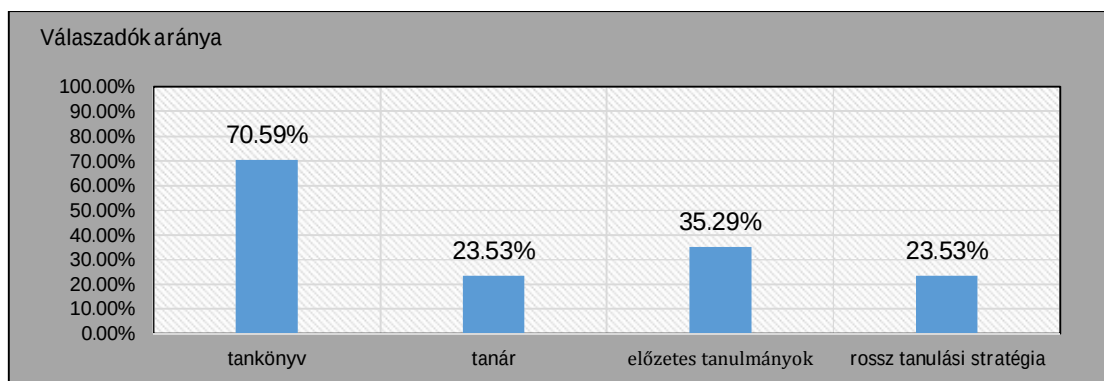


2. ábra. A tévképzetek kialakulásának lehetséges forrásai a válaszadó pedagógusok szerint

A szakirodalom alapján a tévképzeteket kialakulásuk forrása szerint két csoportba sorolhatjuk: hétköznapi gondolkodásból eredő tévképzet, valamint az iskolai tanítási-tanulási folyamat során kialakuló tévképzet (Tóth, 2011). E szerint a felosztás szerint a tanárok által adott válaszok közül a

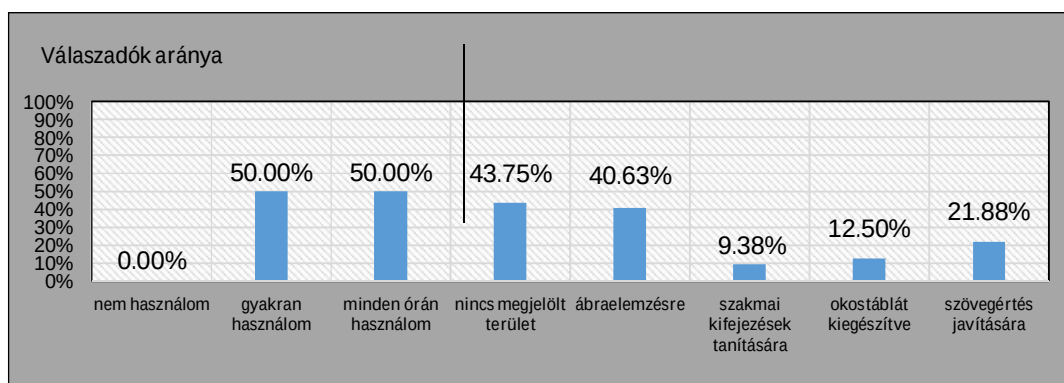
médiát (62,50%), az internetet (31,25%), a mindennapokat (46,88%) és a kortársakat (18,75%) a hétköznapi gondolkodásból eredő tévképzetek közé sorolhatjuk, míg magát az iskolát (53,13%), valamint a tanulási folyamatot nehezítő szövegértési problémákat (9,38%) az iskolai oktatáshoz kapcsolhatjuk. Azon pedagógusok aránya, akik válasza mindkét kategóriába besorolható volt 43,75% (mivel a nyílt kérdésekre kapott válaszok esetenként több elemet tartalmaztak, így egy-egy pedagógus válasza több kategóriába is besorolható volt).

Érdekes volt azt is megnézni, hogy mit értenek a válaszadók az iskolai tanítási-tanulási folyamat során kialakuló tévképzetek forrásai alatt (3. ábra).



3. ábra. Az iskolai tanítási-tanulási folyamat során kialakuló tévképzetek tanárok által megjelölt forrásai

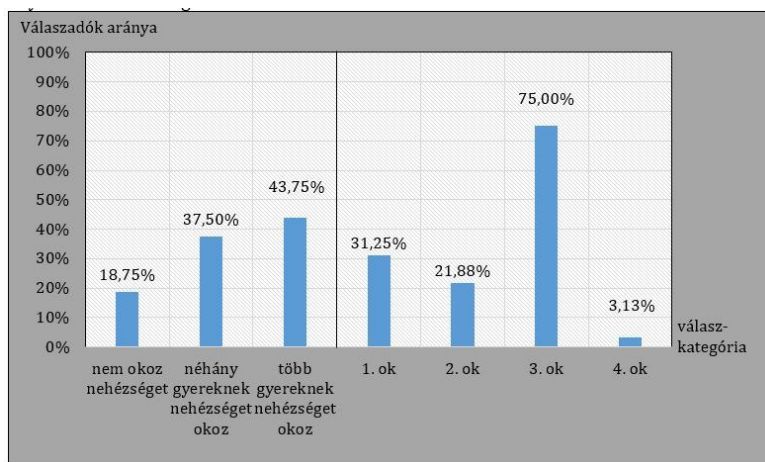
A nyílt kérdésekre adott hosszan kifejtett válaszokból adódóan ebben az esetben is megfigyelhető, hogy valamennyi pedagógus, aki válaszában említette az iskolát, azon belül több olyan forrást is megjelölt, ami elősegítheti naiv elméletek kialakulását. A válaszadók 70,59%-a megjelölte a tankönyvet, mint tévképzetek kialakulását elősegítő eszközt. Ez azért is fontos, mert legtöbbször a gyerekek önálló tanulását segítő legfontosabb eszközként is a tankönyvet jelölték meg (71,88%). Ehhez kapcsolódóan arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tankönyvet hogyan és milyen mértékben használják a pedagógusok saját óráikon (4. ábra).



4. ábra. Tankönyvhasználat rendszeressége és célja a tanórákon

A válaszadók között egyenlő arányban oszlanak meg a tankönyvet gyakran, illetve a tankönyvet minden órán használó pedagógusok (50-50%). A megjelölt területek közül a válaszadók 40,63%-a ábraelemzésre használja a tankönyvet. Ezzel összefüggésbe hozható az, hogy a válaszadó pedagógusok közel fele (46,88%-a) a Mozaik Kiadó tankönyvéből tanít, mert véleményük szerint ez a tankönyvcsalád rendelkezik a leggazdagabb ábraanyaggal. A válaszokból a MOZAWEB (a Mozaik Kiadó web-tankönyve) kedveltségére is következtethetünk, ugyanis, azok a tanárok, akik az okostáblát kiegészítve használják a tankönyvet (12,50%), valamennyien a Mozaik Kiadó tankönyvéből tanítanak, illetve külön meg is megfogalmazták, hogy a tankönyvhöz jól használható digitális tananyag kapcsolódik.

A OECD-PISA mérésekben évek óta tapasztaljuk, hogy tanulóink szövegértési gondokkal küzdenek. Ez azért is jelentős, mert a tankönyvi szöveg helytelen értelmezése is eredményezheti tévképzet kialakulását, ennek következtében a tanulási folyamat sikertelenségét. Ehhez kapcsolódóan a tanároktól megkérdeztük (5. ábra), hogy véleményük szerint okoz-e nehézséget a tanulóknak a tankönyv használat.

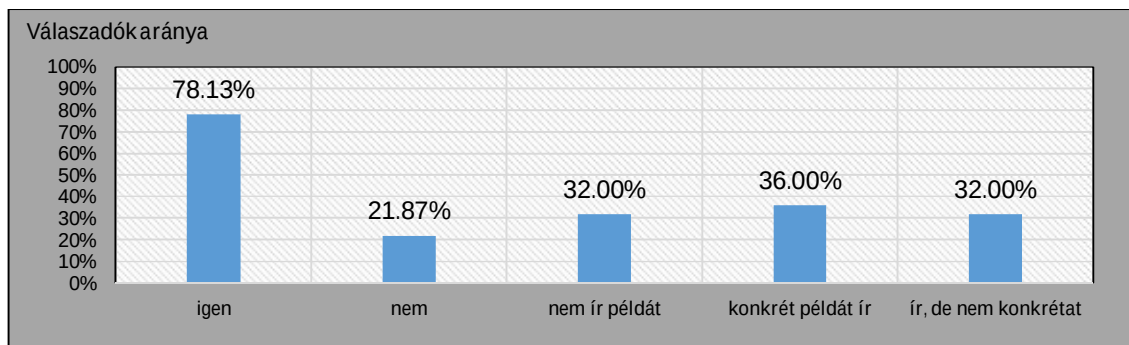


- 1.ok: mert a tankönyvi szöveg túl tömény;
- 2.ok: mert egyes témák túl bonyolultak a tanulók számára;
- 3.ok: mert a tanulóknak rossz a szövegértési képességük;
- 4.ok: mert nem a korosztálynak megfelelő a tankönyv szöveghasználata

5. ábra. A tanárok véleménye a tanulók tankönyvhasználatának nehézségeiről

Az 5. ábra adataiból láthatjuk, hogy szignifikánsan magas azok aránya, akik szerint a tanulóknak valamilyen szinten nehézséget okoz a tankönyvi szöveg értelmezése (néhány gyereknek nehézségek okoz: 37,50% és több gyereknek nehézséget okoz: 43,75%) ($p=0,000$). Az okok között legnagyobb arányban a tanulók rossz szövegértési képességét jelölték meg (75,00%) ($p=0,000$). Ennek ellenére a szövegértési képesség tudatos javítására csupán a válaszadók 21,88%-a (4. ábra) használja a tankönyvet.

Mivel az iskolai oktatás során kialakuló tévképzetek forrásaként legtöbbször a tankönyvet jelölték meg (3. ábra, 70,59%), feltételeztük, hogy ezen válaszadók már konkrétan találkoztak olyan tankönyvi részlettel, ami előidézheti egy-egy naiv elmélet kialakulását. Az erre irányuló kérdésre a válaszadók 78,13%-a igennel válaszolt, tehát már találkoztak ilyen elemmel, ugyanakkor konkrét példát csak az igennel válaszolók 36%-a írt (6. ábra). Ők azonban legtöbb esetben nagyon precízen, tankönyvet, sőt oldalszámot is meghatározva feleltek (Példa a tanárok által említett tévképzetre, és annak korrigálására: „A vírusok szaporodása ábrán a vírus és a baktérium mérete közel azonos. A korrigálásra pl. elektronmikroszkópos képet mutatok”). Az „ír, de nem konkrét példát” kategória alatt a „tankönyv ábraanyagában”, illetve a „tankönyv szövegében” típusú válaszokat soroltuk.

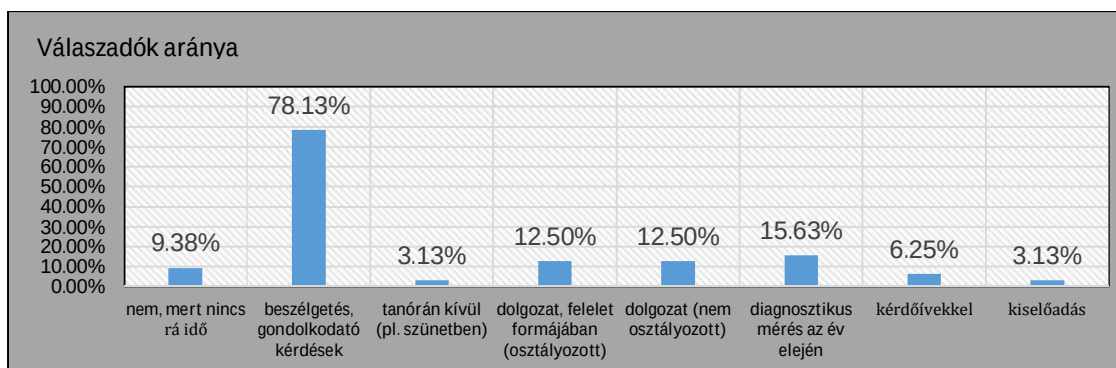


6. ábra. A tankönyvekben előforduló tévképzetek kialakulását elősegítő elemekkel kapcsolatos válaszok

A tévképzetek kialakulása, feltérképezése és korrekciója szempontjából kiemelt jelentőségű, hogy milyen előzetes ismeretekkel rendelkeznek a tanulók. A konstruktív pedagógia értelmezése szerint a tanulás a belső értelmező rendszer folyamatos építése, a tanulási folyamat sikerességét pedig ennek

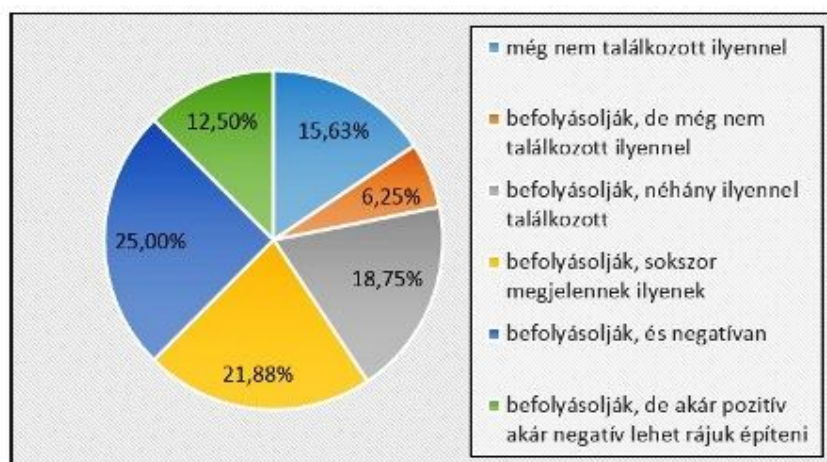
a belső értelmező rendszernek a felépítése határozza meg. Azaz, ha értelmező rendszerünk hibás, az új információ nem lesz képes megfelelő módon kapcsolódni a meglévő ismeretekhez, a tanulás nem lesz eredményes (Nahalka, 1997b), tehát az előzetes tudás nem zárható ki a tanulási folyamatból.

A mennyire tartják fontosnak a tanulók előzetes tudásának feltérképezését a tanulási folyamatban, illetve hogyan, milyen módszerekkel mérik fel a tanulók előzetes tudását kérdésre adott tanári válaszokat a 7. ábra mutatja. Mivel feltételeztük, hogy minden tanár fontosnak tartja, ezért a kérdőívben az előzetes tudás feltérképezésének módjára kérdeztünk rá. Egyes pedagógusok ebben az esetben is több ide vonatkozó lehetőséget is megfogalmaztak. Szignifikánsan a legtöbben az óra eleji beszélgetésre, gondolkodtató kérdések megfogalmazására utaltak (78,13%) ($p=0,000$), amely jelen oktatási rendszerben, a szűkös természettudományos órakeretek között a leginkább, illetve legnagyobb rendszerességgel és eredményességgel megvalósítható módja a gyerekek előzetes tudásának feltérképezésre. Azon válaszadó pedagógusok aránya, akik az időhiány miatt nem fordítanak figyelmet az előzetes tudás felmérésére, 9,38%. Több tanár a tudás felmérésének kevésbé rendszeresíthető módját nevezte meg (pl. kérdőív 6,25%, kiselőadás 3,13%, erre irányuló dolgozatok 25,00%). Érdekes, hogy az előzetes tudás vizsgálatára irányulóan dolgozatot összeállító tanárok fele le is osztályozza azt. Ugyanakkor nem tudjuk, hogy minden tanulónak jegyet adnak vagy csak azokat jutalmazták így, akik különösen sok, illetve helyes előzetes ismerettel rendelkeznek. Voltak olyan pedagógusok is, akik az előzetes tudás felmérésére az év eleji diagnosztikus mérést használják (15,63%). Véleményünk szerint, ezekből azonban inkább azt tudjuk meg, hogy ez előző évi tananyagból mi az, amire emlékeznek a gyerekek, hogy mennyit felejtettek a nyári szünetben, nem pedig azt, hogy egy adott témakörhöz, tananyaghoz vagy jelenséghez kapcsolódóan konkrétan milyen előzetes ismereteik, tapasztalataik vannak, illetve hogyan gondolkodnak egy konkrét dologról.



7. ábra. A tanulók előzetes tudásának felmérési módjai

Az emberi gondolkodásra jellemző antropocentrizmus nagymértékben befolyásolja a tanulók előzetes tudását, az ebből adódó helytelen értelmezések pedig elősegíthetik a tévképzetek kialakulását. Így arra is kíváncsiak voltunk, hogy *milyen mértékben jelennek meg antropomorf és/vagy antropocentrikus gondolatok a tanórán, illetve, hogy a tanárok hogyan viszonyulnak ezekhez*. A 8. ábrán látható, hogy a válaszadók 78, 25%-a az iskolában már találkozott tanulási folyamatot befolyásoló antropomorf és/vagy antropocentrikus elméletekkel, illetve ezen felül 6,25%-uk úgy nyilatkozott, hogy az előzetes tudásban jelen lévő ilyen gondolatok befolyásolják a megértés sikerességét, ugyanakkor ők még nem szembesültek ilyennel a tanórán. A választ adó biológia tanárok mindössze 12,50%-a próbál a tanítási folyamat során építeni ezekre az elképzelésekre.



8. ábra. A tanárok véleménye az iskolában előforduló tanulási folyamatot befolyásoló antropomorf/antropocentrikus gondolatokról

Összegzés

Annak ellenére, hogy a megkérdezett pedagógusok csak igen kis hányada küldött vissza értékelhetően kitöltött kérdőívet, összegzésként megállapítható, hogy a *tanárok tudatában vannak a tanulási folyamatot megnehezítő tévképzetek iskolai jelenlétének*, valamint a naiv elméletek kialakulásának forrásait is jól körülhatárolták. Ugyanakkor a *tévképzetek definiálására* már csak kevesen képesek. A választ adók közül mindössze egy pedagógus fogalmazott meg viszonylag helyes definíciót a tévképzetek fogalmára. Tévképzetek forrásaként a legtöbb tanár több válaszelemet is megjelölt. A *mindennapi gondolkodásból eredő tévképzetek forrásaként*, illetve azt leginkább befolyásoló elemként a *média szerepét* jelölték meg. Az *oktatás során a tévképzetek kialakulását elősegítő eszközként a tankönyvet* nevezték meg a legtöbben, ugyanakkor erre konkrét példát már csak kevesen írtak. A tankönyvhöz kapcsolódóan a válaszadók jelentős része a *tanulók rossz szövegértési képességét is okolta a naiv elméletek kialakulásáért*, ennek ellenére a tanórán csak kevesen szánnak időt a szövegértés fejlesztésére. A vizsgálatból az is kiderült, hogy *valamennyi válaszadó fontosnak tartja a tanulók előzetes tudásának feltérképezését* a tanulási folyamat sikerességének növelése és a tévképzetek korrekciója szempontjából. Erre szignifikánsan a *legtöbben az óra eleji beszélgetéseket alkalmazzák*, ami a jelenlegi oktatási körülmények között a leginkább megvalósítható módja az előzetes ismeretek felmérésének.

Irodalomjegyzék

1. Chrappán Magdolna (2001): Körkérdés a természettudományi nevelésről II.: a természettudományos képzésről. *Új Pedagógiai Szemle*, **51.** 10. sz. 66-76.
2. Chou, Ching-Yang (2002): Science Teachers' Understanding of Concepts in Chemistry. *Proceeding of the National Science Council, ROC(D)* 2: 73-78.
3. Driver, R. és Easley, J. (1978): Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5: 61-84.
4. Juhász Erika és Márkus Edina (1999): Természettudományos tévképzetek iskolai vizsgálata. *Iskolakultúra*, **9.** 10: 97-103.
5. Korom Erzsébet (1997): Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásában. *Magyar Pedagógia*, 1: 19-41.
6. Korom Erzsébet (2002): Az iskolai tudás és a hétköznapi tapasztalat ellentmondásai. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. Budapest. 139-167.
7. Ludányi Lajos (2009): Tanári tévképzetek kémiából. *Iskolakultúra*, **19.** 7-8: 26-35.

8. Nahalka István (1997a): Konstruktivista pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*, 7. 4: 3–20.
9. Nahalka István (1997b): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, 7. 2: 21–33.
10. Novak, J. D. (1977): Epicycles and the homocentric earth: or what is wrong with stages of cognitive development. *Science Education*, 61: 393–395.
11. Tóth Zoltán (2011): A természettudományos tévképzetek kialakulása, feltárása és korrekciójának módszerei. In: Revákné Markóczi Ibolya – Nyakóné Juhász Katalin (szerk.) *A természettudományok tanításának elméleti alapjai*. Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok. Debrecen. 23–36.
12. Valanides, N. (2000): Primary student teachers' understanding of the particulate nature of matter and its transformations during dissolving. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 2: 249–262.

The grasping and the specific measurement of central nervous system movement disorders is much more complex than determining the consequences of peripheral injury. Following the presentation of the most commonly used diagnostic methods the study presents a research agenda that aims at a comprehensive special educational approach to the analysis of upper limb function of children and youth with cerebral palsy.

Kulcsszavak: cereberalis paresis, felső végtagi funkció, variancia, mozgásfejlődés

Heinz-Elmar Tenorth professzor 2014. május 8-án előadást tartott az ELTE-n, díszdoktorrá avatása alkalmából. Ebben az előadásában történeti és elméleti áttekintést adott a tényekre alapozott oktatáskutatásról. Felsorolta majd elemezte a mellette szóló érveket, a lezajlott oktatáspolitikai intézkedéseket valamint az elvárásokat és azok teljesülését. Ezt követően megfogalmazta a szemlélettel szembeni kritikáját, és felvázolta egy lehetséges új paradigma körvonalait. Ehhez hasonló kritikával többször találkoztam a doktori képzésem alatt. Itt első sorban a mérések megbízhatóságára és validitására gondolok, arra a megközelítésre, ami kizárja a nemkívánatos következmények és a zavaró tényezők vizsgálatát, ami kevésbé érzékeny a helyi sajátosságokra és a valódi személyi tényezőkre, és mindig csak egy szűk szeletet hasít ki a vizsgálandó komplex jelenségekből. Tenorth professzor egyéb kritikákat is megfogalmazott a politikai megrendelésre készült kutatásokról, a finanszírozási rendszerről. Ezekkel azonban most nem kívánok foglalkozni.

Számomra azért volt nagyon fontos ez az előadás, mert ami engem a mindennapi gyógypedagógiai tevékenységtől a felsőoktatás és a tudomány világa felé vonzott, az tulajdonképpen pont a bizonyítékokon alapuló gyakorlat, értékelés, kutatás megélt hiánya volt. Persze három éve még nem tudtam ilyen egyértelműen megfogalmazni a motivációmat, a fogalmak egy részét nem is ismertem. Az Evidence Based Therapy már nem volt ismeretlen számomra, de hogy ez a megközelítés nevesítve van a nevelés-oktatás területén is, az valóban újdonságként ért. Én csak a szükségét éreztem. Mert azt vallom, hogy mérés nélkül nincs eredmény, valódi kutatás nélkül nincs bizonyítható, védhető álláspont.

A doktori kutatásom ismertetése előtt szükségesnek tartok egy rövid elméleti, történeti áttekintést adni a gyógypedagógiai szemléletről, fogalomhasználatról, a szomatopedagógiai mérésről.

A gyógypedagógiai fejlesztés, gyógypedagógiai mérés

A szűkebb értelemben vett gyógypedagógia története elég fiatalnak mondható. A sajátos nevelési szükségletű gyermekek, tudományosan megalapozott, sérülésspecifikus fejlesztése tulajdonképp csak a XIX-XX. század fordulóján kezdődött (Gordosné, 1991). Az eredeti „gyógyító nevelés” abból a feltételezésből indult ki, hogy speciális pedagógiai eljárásokkal kigyógyíthatók az átlagtól eltérő személyek hiányos vagy megváltozott képességei. Csökkenthető ezen személyek devianciája, közelíteni lehet őket a társadalmi normákhoz. Ez a szemlélet – részben a természet- és társadalomtudományok fejlődésének, részben a szociális paradigma előretörésének köszönhetően – mára már túlhaladottnak mondható. Megmaradt belőle azonban a terápiás tényezők hangsúlyozása, a gyógypedagógiának az orvostudományhoz, a természettudományokhoz való kötődése. Ahogy magát definiálja: pedagógiai dominanciájú interdiszciplináris embertudomány (Gordosné, 2010). A mai szemlélet sem egységes: a fogyatékosságtudomány képviselői több ponton is vitatják a fenti definíció és megközelítés helyességét.

A gyógypedagógus-képzés 100 éve a gyógypedagógiai ellátó intézményekben kezdődött. Az ellátott populációra vonatkozó tudás kezdetben a gyakorló szakemberek személyes (procedurális,

saját tapasztalati, globális) tudásából halmozódott föl. Később csatlakozott ehhez a tudáshoz a tudomány a maga elszemélytelenített (deklaratív, mások tapasztalatain alapuló, izolált) tudásával. Az elszemélytelenített tudásban az eljárás, a mérés módja játszik központi szerepet, amelyhez a mintát főleg a pszichológiai mérések adták (Gordosné, 2010; Illyés, 2003).

A „mit mérünk” problematikája ebben az esetben talán még bonyolultabb, mint az általános pedagógia színterein. Gyakran ugyanis elválnak az iskolai, tanulási eredményesség mérése a fejlesztés eredményességének mérésétől. Miközben természetesen senki sem vitatja a kettő egymásra hatásának fontosságát. A tanulmányi eredményesség vizsgálata során ma már törvény adta joga a sajátos nevelési igényű tanulónak vagy a speciális szükségletű hallgatónak a számonkérés módjának megválasztása, szükséges módosítása (idő keret, szóbeli-írásbeli, tartalmi módosítások...) illetve bizonyos számonkérés vagy értékelés alóli felmentés. A gyógypedagógiai fejlesztés eredményességére vonatkozó mérések pedig – noha valamilyen tanulási folyamatnak az eredményeire irányulnak – gyakran nincsenek kapcsolatban a tanulmányi eredménnyel. (Példaként hozható fel mondjuk a közlekedés biztonságosabbá és önállóbbá válása egy látássérült, mozgáskorlátozott vagy éppen értelmi fogyatékos személynél.)

Az általam választott, korai agykárosodás következtében féloldali bénulttá vált személyek mozgásvizsgálata különösen nehezen megfogható feladat. Mert jelen pillanatban senki sem tudja biztosan megmondani, hogy mit mérjünk. A gyakorló szakemberek között gyakori az a nézet, hogy nem érdemes, mert nem lehet méréseket, kvantitatív vizsgálatokat végezni cerebrális pareticus személyeknél. Vagy pedig irreleváns, döntően ortopédiai megközelítésű, a funkcióra kevésbé reflektáló mérésekkel próbálják igazolni a beavatkozás sikerességét/sikertelenségét.

A hatékony beavatkozás tervezhetősége, eredményességének mérhetősége viszont szükségessé teszi, hogy a gyakorló mozgásrehabilitációs szakember, meghatározott időközönként, objektív adatokhoz jusson a rábízott gyermek aktuális mozgásállapotáról. A legkorszerűbb kezelési elvek az érintett személyre koncentrálnak. A korábbiaknál sokkal nagyobb hangsúlyt fektetnek a motoros tanulási/újrat tanulási folyamatokra, a tanult mozgások funkcionalitására és a kivitelezés minőségére. Ez a szemlélet összhangban áll az iskoláskorú populáció számára kifejlesztett mozgásnevelés alapvetéseivel (EMMI 2012, p 22445). A vizsgáló módszereim összeállításakor arra törekedtem, hogy egy jól körülhatárolt jelenség mérését tegyék lehetővé, ugyanakkor figyelembe véve a vizsgált személyek egész személyiségét, beleértve a szűkebb személyi, tárgyi és attitűd jellegű környezetüket is.

A kutatási probléma megfogalmazása

A kutatás célja, hogy az ismételt mozgások stabilitásának illetve varianciájának felhasználásával adjon mérhető információkat a felső végtagi mozgások koordinációjáról, minőségéről. Ezzel lehetőséget teremtve a központi idegrendszer korai károsodása miatt mozgáskorlátozottá vált személyek illetve ép mozgású kortársaik összehasonlítására. Másfelől pedig a rehabilitációs tevékenység eredményességének vagy eredménytelenségének bizonyítására.

A probléma a mozgások funkcionális és minőségi összetevőinek objektív mérhetősége. Különösen érvényes ez a felső végtagi funkciókra, amelyek a mindennapokban sokkal több variabilitást és sokkal kevesebb sztereotípiát mutatnak, mint az alsó végtagi mozgások. Erre jelen pillanatban semmilyen módszer sem áll rendelkezésünkre. Kutatások viszont évtizedek óta folynak a témában.

2010-ben, egy kis elemszámú mintán eredménnyel sikerült bizonyítanom, hogy az ismételt karmozgások időbeli stabilitásának műszeres vizsgálata alkalmas a minőségi változások érzékeny és objektív ábrázolására, cerebrális pareticus gyermekek esetében (Lénárt, 2011). A vizsgálatok egyaránt lehetővé tették a két oldal összehasonlítását, a mozgásrehabilitáció eredményességének mérését valamint különböző fejlesztő módszerek objektív összehasonlítását. Ennek a kutatásnak a vizsgálatait szeretném elvégezni nagyobb mintán. Egyben elvégzem az eredeti minta nyomon követő vizsgálatát is.

A kutatási előzmények, gyakran használt eszközök

Több szerző szerint viszonylag kevés tudással rendelkezünk a CP-s gyerekek mozgásának kinematikai jellemzőiről és az objektíven leírható jelenségeiről (*Eliasson, Foessberg, Hung és Gordon, 2006 a*). Különösen igaz ez a felső végtagi mozgásokra, amelyek kevésbé mutatnak olyan, viszonylag jól jellemezhető sztereotípiákat, mint az alsó végtagi funkciók (*Laczkó, Jaric, Domkin, Johansson, és Latash, 2001, Laczkó, 2005*). Épp ezért a felső végtagi funkciók vizsgálata általában olyan komplex eljárásokkal történik, amelyekkel a kutatók igyekeznek minden fontosnak tartott összetevőt lefedni, és ezáltal egy egységes, hiteles képet kialakítani. Lemmens és munkatársai, átfogó, szisztematikus irodalomkutatásuk során 30 olyan eszközt találtak, amelyek alkalmasak a felső végtagi funkciók mérésére, stroke utáni állapot és cerebrális paresis esetén. Ezek között mindössze három olyan volt, amelyet mindkét populáció vizsgálatára használnak. A harminc eszközt csoportosították a képesség, a teljesítmény mérése valamint egyéb pszichometriai jellemzőik alapján (*Lemmens, Timmermans, Janssen-Potten, Smeets és Seelen, 2012*). A fellelt irodalmi adatok szerint ezek a vizsgálatok általában tartalmazznak valamilyen kézfunkciós tesztet, izomerő és izomtónus vizsgálatot, valamilyen kikerdezésen alapuló funkcionális tesztet és egy vizsgált mozgássor megfigyelését.

A kézfunkció vizsgálatként legtöbbször a Jebsen-Taylor Kézfunkciós Teszt gyerek változata szerepel (THF – Test of Hand Function), amely hét, mindennapi mozdulatsorból áll. Ezek a következők: 1. írás, 2. kártyaforgatás, 3. kis tárgyak felemelése, 4. éves szimulálása, 5. építőköcek egymásra helyezése, 6. nagyméretű tárgy felemelése, 7. nagy, nehéz tárgy felemelése. A feladat a temporális lebonyolítás által vezérelt ujjkoordinációt, ügyességet, mintakövetést, illetve a háromféle izomkontrakció típus megfelelő alkalmazását igényli. Az értékelésnél mérik az ismétlésszámot és a végrehajtáshoz szükséges időt. A THF valid teszt, amelynek nagyon jó a megbízhatósága (*Charles, Wolf, Schneider és Gordon, 2006; Groll, 2012*).

A másik, igen gyakran használt teszt, amelynek a validitását és reliabilitását többen is bizonyították, a Melbourne Assessment of Unilateral Upper Limb Function (*Randall, Carlin, Chondros és Reddihough, 2001; Klingels, De Cock, Desloovere, Huenaerts, Molenaers, Van Nuland, Huysmans és Feys, 2008; Bard, Chaléat-Valayer, Combey, Bleu, Perretant és Bernard, 2009*). Ezt a skálát 5 és 15 éves kor között ajánlják. Tizenhat feladatból (itemből) áll, amelyek a mozgáskivitelezés négy nagy területét mérik fel: az elérést, tárgyak mozgatását, megtartását és a manipulációt. Minden itemet 2-4 (összesen 37) alszempont szerint elemez. A feladatokhoz egy tesztkeft mellékelnek, a felvételt két vizsgáló személy végzi. Egyikük irányítja a feladatokat, a másik személy kameráz (*Thümmeler, 2012*).

Szintén népszerű és nagyon megbízhatónak tartott a Quality of Upper Extremity Skills Test (QUEST), amely 36 itemben méri a disszociált mozgásokat, a fogást, a védekező extenziót és a súly hordozást. Bár az eszközt eredetileg 18 hónaptól 8 éves korig ajánlják, de egy átfogó felmérés során eredményesen használták idősebb, (16, 18, 20 éves) személyeknél is (*Klingels és mtsai, 2008; Thorley, Lannin, Cusick, Novak és Boyd, 2012 a, b*).

A perifériás és központi idegrendszeri sérült személyek funkcionális kézhasználatának osztályozására James House 1981-ben alkotott egy szempontsort, amelyet főleg a rekonstrukciós műtéti beavatkozások előtt, és az eredmény értékelésekor használnak (*Fitoussi, Diop, Maurel, Laassel, Ilharreborde és Penneçot, 2011*). Ez az osztályozás kevésbé érzékeny, mint a THF, a Melbourne Assessment vagy a QUEST. Előnye viszont, hogy nem eszközigenyes, természetes megfigyeléssel is fölvehető, és nem kell hozzá megvásárolni a hivatalos tesztverziót. Egy 2011-es tanulmány, tizenhét felső végtag osztályozási rendszer közül, a Manual Ability Classification System (MACS), az eredeti és módosított House-féle funkcionális rendszer, a House hüvelykujj, hattyú-nyak valamint a Zancolli-féle rendszerek megbízhatóságát és tartalmi érvényességét találta bizonyítotttnak (*McConnell, Johnston és Kerr, 2011*).

Egyes tanulmányok a spasztikus felső végtag érzésvizsgálatával is foglalkoznak (*Auld, 2012*). Ehhez használható skála például a Koman és mtsai illetve Hoffer és mtsai.- féle felosztás (*Fitoussi és mtsai, 2011*).

Az izomtónus vizsgálata passzív mozgatóval történik a módosított Ashworth, és a Tardieu skálák szerint. Mindkét skála megbízhatóságának bizonyítására történtek vizsgálatok (*Blackburn, van Vliet és Mockett, 2002*). A Tardieu skála differenciáldiagnosztikai érvényessége nagyobb (*Patrick és Ada, 2006*). A mindennapi gyakorlatban azonban mindkét eszköz jól használható. Magyarországon az Ashworth skála az ismertebb.

Funkcionális tesztként a FIM, a Berg és a Rivermead skála egyaránt előfordul. A FIM (functional independence measure) az önellátási funkciókat méri, a Berg és a Rivermead motoros skálák. A Rivermead skála gyakorlati nehézségi fok szerint hierarchikusan összeállított feladatok sora, amelyek három területet tesztelnek: a globális funkciókat, az alsó végtagok és a törzs funkcióit valamint a felső végtag funkcióit (*Dénes, 2000, Fazekas, 2008, 95*). A vizsgált személyek előzetes besorolásához gyakran használják a Gross Motor Function Measure-t (GMFM). A mindennapos tevékenységek akadályozottságának felmérésében pedig a Canadian Occupational Performance Measure (COPM) és a Cerebral Palsy Quality of Life (CP QoL-Child) fordul elő gyakran (*Blohm, 2012; Thorley és mtsai, 2012; Fitoussi és mtsai, 2011*).

A strukturált megfigyelések, ízületi mozgásterjedelem, izomtónus, izomerő vizsgálatok mellett gyakran szerepelnek valamilyen optoelektronikai elemző rendszer által nyert adatok is. Ezek a rendszerek a vizsgálatban szereplő, mozgási feladatokról készített video felvételeken mérik a kinematikai paraméterek változásait. Olyan jellemzőket igyekeznek feltárni, amelyekkel vélhetően jól megragadhatók az eltérő mozgásfejlődésből adódó mozgásjellegzetességek (*Fitoussi és mtsai, 2011; Brochard, Lempereur, Mao és Rémy-Néris, 2012; Krebs, Fasoli, Dipietro, Fragala-Pinkham, Hughes, Stein és Hogan, 2012*). Ezek az átfogó vizsgálatok általában kétféle célból történnek. Vagy a cereбрalis pareticus gyermekek felső végtagi mozgásait vetik össze a tipikus fejlődésű (TDC), kortárs csoport képviselőivel (*Auld, 2012; Brochard és mtsai 2012; Mackey Walt és Stott, 2006*), vagy valamilyen terápia (műtét, Botox befecskendezés, speciális mozgásterápia) hatásvizsgálatát végzik el (*Thorley és mtsai, 2012; Krebs és mtsai, 2012; Fedrizzi, Rosa-Rizzotto, Turconi, Pagliano, Fazzi, Visonà Dalla Pozza és Facchin, 2012; Fitoussi és mtsai, 2012*). Ez utóbbi típusú kutatásokban is szoktak alkalmazni TDC kontroll csoportot.

Saját, tervezett kutatásom is a féloldali bénult, spasztikus gyermekek, fiatalok felső végtagi funkcióiról igyekszik átfogó képet adni. Az összehasonlításához én is tipikus fejlődésű kortárs csoport kiválasztását tervezem. Az eszközös, személyi és anyagi feltételek korlátozottsága sok tekintetben behatárolja a vizsgálataim lehetőségeit. Amiben mégis úgy gondolom, hogy újat hozhat az eddigi kutatásokhoz képest, az a vizsgálati minta több éves nyomon követése, valamint az ismételt mozgások varianciájának vizsgálata. Az eddigi hatásvizsgálatok általában 1 - 16 hónapos időintervallumok történéseit dolgozzák fel. Van, ahol utóvizsgálatokat is végeznek annak kiderítésére, hogy az elért eredmények mennyire tartósak. A CP-TDC összehasonlító vizsgálatok többnyire egy alkalommal történnek, de akad köztük longitudinális vizsgálat is (*Eliasson és mtsai, 2006 a*). A tervezett vizsgálat egy nyolc éves nyomon követést tenne lehetővé, három időpontban végzett felméréssel, ha az öt évvel ezelőtti adatokat is felhasználjuk.

A vizsgálatban szereplő mozgási feladathoz hasonló mozgássorok (kör rajzolása) megjelennek az idézett tanulmányokban is. A mozgásanalizátorral feldolgozott kinematikai jellemzők azonban más területekre fókuszálnak. Variancia vizsgálatokat korábban végeztek már ép mozgású és Parkinson-kóros személyeken (*Domkin, Laczko, Jaric, Johansson és Latash, 2002; Keresztényi, Santolin és Laczko, 2004; Vörös, Keresztényi, Fazekas és Laczkó, 2004*). Cereбрalis pareticus fiatalokon, különösen nyomon követéssel – legjobb tudomásom szerint – még nem.

Tervezett módszerek, eszközök és azok jellemzése

A vizsgálati mintához igyekszem a hat évvel ezelőtti kutatásom, akkor 13,29 éves átlag életkorú, tizenkilenc résztvevőjéből minél többet bevonni. A szükséges elemszám eléréséhez további húsz, általános és középiskolás korú, cereбрalis pareticus fiatal vizsgálatát tartom szükségesnek. Nagy részük a budapesti, Mexikói úti, Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Szakközépiskola, EGYMI és

Kollégium tanulója. Valamennyiük vezető motoros tünete a spaszticitás, amely érinti a felső végtagok közül legalább az egyiket. Továbbá a két felső végtag között jelentős, funkció- és izomtónus-beli eltérés figyelhető meg. Az iskolának jelenleg nagyjából harminc olyan tanulója van, aki a vizsgálat alanya lehet. Köztük vannak olyanok, akik részt vettek a korábbi méréseken, és vannak, akik nem. Az elballagott diákok zöme Budapesten él, de voltak, akik a nyíregyházi, nyírjesi speciális középiskolában, vagy a lakhelyükhöz legközelebb eső középfokú oktatási intézményben folytatták tanulmányaikat, esetleg hazakerültek.

Kontroll csoportként hasonló életkorú, ép mozgásfejlődésű fiatalok bevonását tervezem. Ők szintén egy budapesti, esetleg zuglói általános és középiskola tanulói lehetnek. Illesztett kontroll minta kiválasztással fogom biztosítani a két csoport eredményeinek összehasonlíthatóságát.

Vizsgálati eszközként a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Méréstechnika és Információs Rendszerek tanszékén kifejlesztésre került, passzív markerek követésén alapuló mozgásanalizátort (**Passive Marker-based Analyser for Movements - PAM**) (Jobbágy, Harcos, Karoly és Fazekas, 2005) tervezem használni. Ez a készülék kétdimenziós képeken, másodpercenként 50 alkalommal határozza meg a körömpercre erősített marker pozícióját. A mozgások objektív elemzése a marker által jelzett végpont koordináták időfüggvényeinek vizsgálatán alapul. A mozgásanalizátor által szolgáltatott nyers adatok további feldolgozása Excel és Matlab programokkal történik. Így válik ábrázolhatóvá és összehasonlíthatóvá a vizsgált személyek ismételt, körző mozgásainak varianciája.

A vizsgálati feladat során minden vizsgált személy tízszer körülrajzol a mutató ujjával egy, az asztalra rögzített, 10 cm sugarú kört. A mozdulatsort mindkét kézzel elvégzik. Az adatfeldolgozás során először láthatóvá kell tenni a marker pozícióiról készült adatokat, Excel program segítségével. Ezután minden egyes körhöz tartozó számoszlop külön kerül elmentésre alanyonként (T1-K9), mérésenként (1., 2. időpont), oldalanként (Bal, Jobb) és koordinátáinként (x,y), a Matlab[®] számára értelmezhető *.txt formátumban. A különböző sebességgel, különböző idő alatt létrehozott időfüggvényeket normalizálni kell, az összehasonlíthatóság érdekében. Végül megtörténhet a normalizált függvények varianciájának kiszámítása.

A mozgások varianciáját és az ehhez szükséges normalizálást Matlab[®] programmal, a Dr. Tibold Róbert által fejlesztett alkalmazással tervezem megoldani. Ezt a bonyolult mérési eljárást azért tartom szükségesnek, mert a szakirodalom tanulmányozása alapján úgy látszik, a humán mozgások vizsgálatára irányuló kutatások nem nélkülözhetik az objektív adatokat szolgáltató, műszeres méréseket. A PAM és a variancia vizsgálatok alkalmazhatóságáról számos tanulmány született, amelyek közül néhányat korábban már megjelenítettem.

A műszeres vizsgálatot 2010-ben egy kisebb mintán már elvégeztem. Az akkori feldolgozást tervezem megismételni. Egyfelől a variancia időfüggvények, másfelől a variancia átlagok összehasonlítását. A függvények összehasonlításakor a 40 CP-s személy és a 40 TDC személyhez tartozó függvényekből létrehozott 2014-es és 2015-ös átlagfüggvények minőségi elemzését tervezem. Itt a függvények minimum és maximum értékeit valamint karakterisztikáját fogom, megtekintéssel összevetni. A számszerű összehasonlításhoz a két csoport alanyainak két időpontban felvett átlagvariancia értékeit használok fel. Ez tulajdonképp azt jelenti, hogy intervallum skálán helyezem el a vizsgált személyeket. A mozgáskoordináció minősége fordított arányban van az adott személyhez tartozó átlag variancia értékkel. Az értékelésnél azonban nem az egyes személyeket, hanem a csoportátlagokat hasonlítom össze, és vetem statisztikai próbák alá.

Annak érdekében, hogy a felső végtagi funkciókról valóban átfogó, a környezeti tényezőket is figyelembe vevő képet kapjak, több mérő skálát is szándékozom felhasználni. A skálák kiválasztásánál alapvető szempontként vagyok kénytelen kezelni az ingyenes hozzáférést, ezért a korábban bemutatott eszközök közül nem mindegyiket tudom igénybe venni. Egy-egy terület feltérképezésére több hasonló eszközt is találtam. Egyelőre még nem döntöttem el, hogy ezek közül mindet felhasználok, vagy valamelyiket kiválasztom. A továbbiakban röviden bemutatom a felhasználandó eszközöket, a rájuk vonatkozó hatásvizsgálatokkal együtt.

A vizsgált személyek előzetes felméréséhez **A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozását (FNO)** (Egészségügyi Világszervezet, 2004) hívom segítségül. Az FNO ordinális skála. A WHO (World Health Organisation) korábbi osztályozási rendszerei (például a legismertebb, Betegségek Nemzetközi Osztályozása) csak kategóriákat alakítottak ki. Vagyis nominális skálaként működtek. Az FNO-ban azonban a kategóriákhoz ötfokozatú minősítők is tartoznak, amelyek lehetővé teszik a problémák mértékének értékelését. Vagy környezeti tényezők esetén a környezet támogató illetve akadályozó voltának meghatározását. Vannak már próbálkozások az FNO minősítők intervallum skálává alakítására. Ez azonban még hosszú folyamat lesz (Kullmann, 2012, 14). Az FNO egy rendkívül nyitott rendszer. Különböző kategóriáiból egyedi cor set-ek állíthatók össze. A vizsgált területek értékelése pedig történhet más mérő eszközökkel is, amennyiben ez az eszköz pontosabb mérést tesz lehetővé, mint az FNO karakterei. Az FNO kétkarakteres osztályozása, vagy az adott populációkra összeállított cor set-ek alkalmasak arra, hogy a fejlesztés vagy a kutatás számára fontos tényezőkre irányítsák a figyelmet. Eddig egy, CP-s gyerekekre összeállított, cor set-ről értesültem, amelyet a szerzők három korosztályra, egy átfogó (161 kategória) és egy rövidített (25 kategória) változatban is elkészítettek (Schiariti, Masse, Cieza, Klassen, Sauve, Armstrong, O'Donnell, 2014 a, b, Schiariti, Selb, Cieza, O'Donnell, 2014). Az FNO gyakorlati alkalmazhatóságáról évek óta készülnek tanulmányok (Palisano, 2006).

A **módosított Ashworth skála (MAS)** a klinikumban a spasztikus tónusfokozódás mérésére, széles körben alkalmazott eszköz. A Bohannon és Smith által, 1987-ben módosított skála hat fokozatot különít el a normál tónustól (0) a flexióban vagy extenzióban rigid végtagig (4) (Bohannon és Smith, 1987). Az értékelést a vizsgáló személy végzi, az ízület passzív mozgatása során érzett ellenállás alapján. Ahogy korábban említettem, a MAS kevésbé érzékeny a spaszticitás és a kontraktúra elkülönítésére, mint a Tardieu skála (Patrick és Ada, 2006). A skála azonban megbízhatónak mondható, ha ugyanaz a személy végzi a vizsgálatokat. Különböző vizsgáló személyek esetén viszont csak a 0. fokozat megítélésében tapasztalható egyetértés (Blackburn és mtsai, 2002). Vagyis azonos személy által végzett vizsgálat során a mérő eszköz ordinális skálának mondható. Mivel hat fokozat állítható be, amelyek közti távolság nem határozható meg pontosan. Különböző vizsgáló személyek esetén viszont még nominálisnak sem mondható biztonsággal a skála. Hiszen a 0. fokozaton kívül nem mutatkozik megegyezés az egyes fokozatok meghatározásában. A hagyományos Ashworth skála, szubjektivitása ellenére, érvényesnek mondható, mert megfigyelései konszenzuson alapulnak. Érzékeny a spaszticitás kis változásaira is, de nem fedi le a spaszticitással összefüggő összes tényezőt, ezért kevésbé funkcionális, mint a műszeres vizsgálatok (Damiano, Qunilivan, Owen, Payne, Nelson és Abel, 2002).

A **Rivermead motoros skála** egy hierarchikusan felépített feladatsor. Ennek felső végtagi része (amely külön is használható) 15 feladatból áll. A vizsgált személy azt a pontszámot kapja, amelyik sorszámhoz tartozó feladatot még el tudja végezni (max. 15 pont). Az értékelés viszont nem veszi figyelembe a végrehajtás minőségét. Méréselméleti szempontból az eszköz ordinális skála. A végrehajtott feladat sorszáma az a viszonyszám, ami összehasonlíthatóvá teszi a vizsgált személyek felső végtagi funkcióit. Az egyes fokozatok közötti távolság azonban nincs meghatározva. A **Fugl-Meyer skála**, felső végtagi motoros tesztje A, B, C, D egységekre oszlik. Ezek külön értékelik a Váll-könyök-alkar, a Csukló, a Kéz mozgásait valamint a Koordinációt és gyorsaságot. Itt sem kötelező az egész teszt felvétele. A feladatok további alcsoportokba sorolódnak. Minden feladat 0, 1 vagy 2 pontot ér. Attól függően, hogy részben vagy teljesen sikerült-e végrehajtani. Összesen 66 pont kapható. Mindkét vizsgáló eszköz használatos a rehabilitációs tevékenység hatásvizsgálatára, központi idegrendszeri károsodások esetén (Fazekas, 2008; Krebs és mtsai, 2012). A Fugl-Meyer skála kategóriái nominális skálának felelnek meg, a végrehajtás három-fokozatú minősítése viszont ordinálissá teszi az értékelést.

Az általános mozgásállapot súlyosságának osztályozására több féle – általában három, négy vagy ötfokozatú – skála létezik. **Perlstein** enyhe I., mérsékelt II. és súlyos III. fokozatot különböztet meg, meghatározott kritériumok alapján (Balogh és Kozma, 2000, 144). A **Gross Motor Classification**

System (GMFCS) első sorban a helyváltoztató mozgások önállóságát és eszközigényét méri a mindennapi mozgások során. Külön változat létezik a 2 év alatti, a 2-4, a 4-6, a 6-12 évesek és a 12-18 évesek számára (*Palisano, Rosenbaum, Bartlett és Livingston, 2007*). Az I. fokozat jelenti a legkisebb, az V. a legnagyobb mértékű akadályozottságot. A vizsgálatban részt vevő gyermekek előzetes kategorizálására – ritkábban az önellátás változásának mérésére - szokták használni (*Thorley és mtsai, 2012*). Mindkét skála ordinális.

Első sorban a kézsebészek használják, de egyéb kutatásokban is előfordul a spasztikus kéz állapotát minősítő Zancolli és House-féle csoportosítás. A **Zancolli-klasszifikáció** a csukló és az ujjak extenziós képességét osztályozza, ötfokozatú skálán (1., 2., 2.a, 2.b, 3.). Az 1. fokozatnál tapasztalható a legkisebb mértékű deformitás, a 3. fokozat pedig az ujjnyújtás teljes hiányát jelzi. A **House-féle csoportosítás** a hüvelykujj kényszersértéséről ad felvilágosítást. Itt is az 1. a legenyhébb, a 4. pedig a legsúlyosabb fokozat a négyes skálán. A két skála jól kiegészíti egymást, megfigyeléssel felvehetők. A House-féle funkcionális csoportosítás pedig 8 fokozatú skálán értékeli a kézhasználatot, ahol 0 a nem használat, 8 pedig a teljes használat. A 8 fokozat elvileg szabályos intervallumokban következik egymás után, azonban nem minden kategória határozható meg mindenki számára egyöntetűen (pl. 6. – jó aktív segítő). Vagyis mindhárom ordinális skálának tekinthető. Ahogy korábban már leírtam, két független szakértő 18, CP felső végtagi vizsgáló rendszerekről szóló, pszichometriai tanulmány értékelése alapján találta bizonyítottnak a három eszköz tartalmi érvényességét és megbízhatóságát (*McConnell és mtsai, 2011*).

Az említett szerzők ugyanerre az eredményre jutottak a **Manual Ability Classification System (MACS)** esetében is. A MACS 4-18 éves cerebrális pareticus gyermekek mindennapi tevékenységei során mutatott felső végtagi aktivitásainak, részvételének az értékelő lapja. A kérdőív kiter a játék, szórakozás, étkezés, öltözködés, tisztálkodás, tanulás területeire. Felvétele a gyermek vagy a gyermeket jól ismerő felnőtt (szülő, tanár) kikérdezésével történik, mindig az életkorhoz és az adott szituációhoz alkalmazkodva. Az I. fokozat jelenti a legnagyobb fokú önállóságot és függetlenséget a IV. pedig a legjelentősebb akadályozottságot. A MACS tipikus fejlődésű gyermekek vizsgálatára is alkalmas, ilyenkor a „0” szint használható az értékelésre. Az öt fokozat ordinális skálát eredményez (*Eliasson, Krumlinde, Sundholm, Rösblad, Beckung, Arner, Öhrvall és Rosenbaum, 2006 b*).

Az ABILHAND-Kids specific to cerebral palsy children kérdőív 21, mindennapi manuális tevékenységet tartalmaz. A szülők kikérdezése alapján értékelhető a végrehajtás lehetetlennek, nehéznek vagy könnyűnek, ordinális skálán. A kérdőív önkitöltős, online és papír formában is felvehető. A kérdőívet 6-15 éves gyerekekre validálták. A teszt-reteszt reliabilitása: $R=0,91(25 \pm 13)$ nap késleltetés után. A nyers pontok Rasch-analízissel alakíthatók át lineáris mérési eredményekké. Az ABILHAND-Kids által vizsgált aktivitások megfeleltethetők az FNO tevékenységet mérő egyes területeinek (*Arnould, Penta, Renders, Thonnard, 2004*).

Mivel a kutatásom szempontjából igen nagy jelentőséggel bír, hogy a vizsgált személyek a gyógypedagógiai ellátó rendszerben mettől meddig vettek/vesznek részt, milyen intenzív ellátásban részesültek/részesülnek, milyen az iskolai és otthoni tárgyi, személyi valamint attitűd jellegű környezetük, szükségesnek tartom anamnézis vagy heteroanamnézis segítségével feltárni azokat a tényezőket, amelyek az eddig felsorolt eszközökkel nem mérhetők. E saját készítésű vizsgáló eszköz alapját azok a cor set-ek képezik, amelyeket az FNO illetve annak gyermek, ifjúsági változatának (ICF-CY) megfelelő, tevékenységet és részvételt – ezen belül is leginkább a 8. fejezet, Fő életterületek, Oktatás (d 810-d839) – illetve a Környezeti tényezők, 3. fejezet, Támaszok és kapcsolatok, 5. fejezet, Szolgáltatások, rendszerek és szabályozások megfelelő területeit mérő kategóriáiból állítottak össze más kutatók (*Schiariti és mtsai, 2014 a, b*).

A kutatásom során nyert eredményeiket összehasonlítottam a hat évvel ezelőttiekkel. A vizsgálatokat egy év múlva megismételjük. Így egy hét éves, longitudinális vizsgálat valósulhat meg. A kitézőt mérési időpontokban a többi, felsorolt módszerrel is felmérem a vizsgált személyeket. A nagy

elemszámú minta – reményeim szerint – lehetővé teszi a csoportok statisztikai összehasonlítását (egy mintás t-próba, páros t-próba) és általánosítható következtetések levonását is.

A kutatás eredményeinek hasznosíthatósága

A neveléstudományi, pedagógiai kutatások módszerei az utóbbi időben elmozdulni látszanak az empirikus-analitikus megközelítéstől a kvalitatív-interpretatív módszerek felé. Én mégis úgy gondolom, hogy – különösen a gyógypedagógia területén – szükség van az objektivitásra törekvő, semleges megfigyelő szerepből végzett, tárgyilagos elemzésekre is. A gyógypedagógiai fejlesztés eredményességének vagy eredménytelenségének bizonyításához, a hozzáadott érték nagyságának megítéléséhez fontos lehet adott esetben a kvalitatív jellemzők számszerűsítése is. Ez a fajta természettudományos megközelítés egyáltalán nem idegen a gyógypedagógiától, amely magát pedagógiai dominanciájú interdiszciplináris embertudományként definiálja (Gordosné, 2010).

A kutatástól azt várom, hogy újabb ismeretekkel gazdagítsa a féloldali bénult, cereбрalis pareticus személyek felső végtagi mozgásairól, mozgástanulásáról, funkcionális mozgásfejlesztéséről alkotott elképzeléseinket. Ezek az új ismeretek nem biztosan lesznek közvetlenül felhasználhatóak a terápiás gyakorlat számára, mégis hozzájárulhatnak a későbbi fejlesztő munka elméleti hátterének megalapozásához.

Felhasznált irodalom

1. Arnould C, Penta M, Renders A, Thonnard JL (2004): ABILHAND-Kids: A measure of *manual ability in children with cerebral palsy*.
2. *Neurology* 2004; 63: 1045-1052.
3. Auld, M.L., Ware, R.S., Boyd, R.N., Moseley, G.L., Johnston, L.M. (2012): Reproducibility of tactile assessments for children with unilateral cerebral palsy.
4. *Phys Occup Ther Pediatr.* 2012 May;32(2):151-66. Epub 2012 Feb 7.
5. Balogh E., Kozma I. (2000): Cerebralis paresis In: Kálmánchey Rozália (szerk.): *Gyermeckorkeológia*
6. *Medicina*, Budapest, 139-155
7. Bard, R., Chaléat-Valayer, E., Combey, A., Bleu, P.E., Perretant, I., Bernard, J.C. (2009): Upper limb assessment in children with cerebral palsy: translation and reliability of the French version for the Melbourne unilateral upper limb assessment (test de Melbourne).
8. *Ann Phys Rehabil Med.* 2009 May;52(4):297-310. Epub 2009 May 26.
9. Bohannon R.W., Smith M.B. (1987): Interrater reliability of a modified Ashworth scale of muscle spasticity.
10. *Physical Therapy*, 67, 206-207
11. Blackburn, M., van Vliet, P., Mockett, S.P. (2002): Reliability of Measurements Obtained With the Modified Ashworth Scale in the Lower Extremities of People With Stroke
12. *Physical Therapy*, 82, 1.szám, január, 25-34.
13. Brochard, S., Lempereur, M., Mao, L., Rémy-Néris, O. (2012): The role of the scapulo-thoracic and gleno-humeral joints in upper-limb motion in children with hemiplegic cerebral palsy.
14. *Clin Biomech (Bristol, Avon).* 2012 Aug;27(7):652-60. Epub 2012 May 2.
15. Charles, J. R., Wolf, S.L., Schneider, J.A., Gordon, A.M. (2006): Efficacy of a child-friendly form of constraint-induced movement therapy in hemiplegic cerebral palsy: a randomised control trial
16. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48, 635-642

17. Damiano, D. L., Qunilivan, J.M., Owen, B.F., Payne, P., Nelson, K.C., Abel, M.F. (2002): What does the Ashworth scale really measur and are instrumented measurs more valid and precise?
18. Developmental Medicine & Child Neurology, 44, 112-118
19. Dénes Z. (2000): Tesztek használata a mozgásszervi rehabilitációban. A FIM
20. (Functional Independence Measure) skála. Rehabilitáció, 10 évf. 4.sz., 97-100
21. Domkin D., Laczko J., Jaric S., Johansson H., Latash ML. (2002): Structure of joint variability in bimanual pointing tasks. Experimental Brain Research V.143. pp.11-23,
22. Egészségügyi Világszervezet (2004): A funkcionális képesség, a fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása
23. Egészségügyi Világszervezet megbízásából kiadta az Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest
24. Eliasson, Foessberg, Hung, Gordon (2006 a): Development of hand function and precision grip control in individuals with cerebral palsy: a 13-year follow-up study
25. Paediatrics, Október, 118.évf 4. szám p.1226-36.
26. Eliasson AC, Krumlinde Sundholm L, Rösblad B, Beckung E, Arner M, Öhrvall AM , Rosenbaum P. (2006 b): The Manual Ability Classification System (MACS) for children with cerebral palsy: scale development and evidence of validity and reliability.
27. Dev Med Child Neur 48:549-554
28. Emberi Erőforrások Minisztériuma (2012): 2. számú melléklet a 32/2012. (X.8.) EMMI rendelethez, A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve, Magyar Közlöny, 2012. évi 132. szám, pp. 22445-22554
29. Fazekas G. (2008): Robotok alkalmazása centrális motoneuron károsodás következtében felső végtagi bénulttá vált betegek gyógytornáztatásának támogatására a rehabilitáció soránDoktori értekezés, Semmelweis Egyetem, Klinikai Orvostudományok Doktori Iskola, Budapest
30. Fedrizzi, E., Rosa-Rizzotto, M., Turconi, A.C., Pagliano, E., Fazzi, E., Visonà Dalla Pozza, L., Facchin, P., Study Group G. (2012): Unimanual and Bimanual Intensive Training in Children With Hemiplegic Cerebral Palsy and Persistence in Time of Hand Function Improvement: 6-Month Follow-Up Results of a Multisite Clinical Trial.
31. J Child Neurol. 2012 May 30.
32. Fitoussi, F., Diop, A., Maurel, N., Laasel, E. M., Ilharreborde, B., Penneçot G. F. (2011): Upper limb motion analysis in children with hemiplegic cerebral palsy: proximal kinematic changes after distal botulinum toxin or surgical treatments
33. J Child Orthop. 2011 October; 5(5): 363–370.
34. Gordosné Szabó A. (2010): 110 éves a gyógypedagógus-képzés Magyarországon, Gyógypedagógiai Szemle, 2010/4
35. Gordosné Szabó A. (1991): Gyógypedagógia-történet I.
36. Tankönyvkiadó, Budapest
37. Groll, Ch. (2012): Physiotherapie im Segelboot, Einzelfallstudie mit einem Hemiparesepatienten
38. Zeitschrift für Physioterapeuten, 64. évf. 10. sz., 52-56
39. Illyés S. (2003): Tudomány a gyógypedagógiában tegnap és ma, Gyógypedagógiai Szemle, Magyar Tudomány Napja 2002, Különszám, 92-98
40. Jobbágy Á., Harcos P., Karoly R., Fazekas G. (2005): Analysis of finger-tapping movement
41. Journal of Neuroscience Methods, 141.sz., 29-39

42. Keresztenyi Z., Santolin, S., Laczko J. (2004): The Variability and Stability of Drawing Arm Movements in Respect of Parkinson's Disease. Proceedings of the First Hungarian Conference on Biomechanics, 191-197
43. Klingels, K., De Cock, P., Desloovere, K., Huenaerts, C., Molenaers, G., Van Nuland, I., Huysmans, A., Feys, H. (2008): Comparison of the Melbourne Assessment of Unilateral Upper Limb Function and the Quality of Upper Extremity Skills Test in hemiplegic CP.
44. Dev Med Child Neurol. 2008 Dec;50(12):904-9. Epub 2008 Sep 20.
45. Krebs, H.I., Fasoli, S.E., Dipietro, L., Fragala-Pinkham, M., Hughes, R., Stein, J., Hogan, N. (2012): Motor learning characterizes habilitation of children with hemiplegic cerebral palsy.
46. Neurorehabil Neural Repair. 2012 Sep;26(7):855-60. Epub 2012 Feb 13.
47. Kullmann L. (2012): A modern rehabilitációs szemléletet tükröző egyéni állapotfelmérő módszer, A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása (FNO) elméleti és gyakorlati alkalmazásának tapasztalatai. A módszer alkalmazási lehetőségei a mozgássérült emberek rehabilitációjában. Budapest, 14.
48. Laczkó J. (2005): Végtagok mozgás-szabályozásának modellezése.
49. Informatika és Menedzsment az Egészségügyben. IV. Évfolyam 8.Sz. pp. 42-46.
50. Laczkó J., Jaric, S., Domkin, D., Johansson, H., Latash, M.L. (2001): Stabilization of Kinematic Variables in the Control of Bimanual Pointing Movements. Intl. Joint Conference on Neural Networks. Washington DC. July 14-19 2001, ISBN: 0-7803-7044-9/ ©2001 IEEE, pp. 1256-1260.
51. Lemmens, R., Timmermans, A., Janssen-Potten, Y., Smeets, R., Seelen, H. (2012): Valid and reliable instruments for arm-hand assessment at ICF activity level in persons with hemiplegia: a systematic review. BioMed Central Neurology 2012, 1471-2377/12/21
52. Lénárt Z. (2011): A mozgásnevelés hatására bekövetkező minőségi változások mérhetősége hemipareticus gyermekek felső végtagi mozgásaiban
53. Gyógypedagógiai Szemle, 39. évf., 2. sz., 131-141
54. Mackey, Walt, Stott (2006): Deficits in upper-limb task performance in children with hemiplegic cerebral palsy as defined by 3-dimensional kinematics
55. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, Február, 87. évf.2. szám, p.207-15.
56. McConnell K, Johnston L, Kerr C. (2011): Upper limb function and deformity in cerebral palsy: a review of classification systems.
57. Dev Med Child Neurol. 2011 Sep;53(9):799-805.
58. Palisano R. (2006): A Collaborative Model of Service Delivery for Children With Movement Disorders: A Framework for Evidence-Based Decision Making
59. *Physical Therapy* September 2006 vol. 86 no. 9 1295-1305
60. Palisano, R., Rosenbaum, P., Bartlett, D., Livingston, M. (2007): GMFCS – E & R
61. Gross Motor Function Classification System. Expanded and Revised.
62. CanChild Centre for Childhood Disability Research, McMaster University
63. (Reference: Dev Med Child Neurol 1997;39:214-223)
64. Patrick, E., Ada, L. (2006): The Tardieu Scale differentiates contracture from spasticity whereas the Ashworth Scale is confounded by it
65. Clinical Rehabilitation 2006; 20: 173-182
66. Randall, M., Carlin, J.B., Chondros, P., Reddiough, D. (2001): Reliability of the Melbourne assessment of unilateral upper limb function.
67. Dev Med Child Neurol. 2001 Nov;43(11):761-7.

68. Schiariti, V, Masse, LC, Cieza, A, Klassen, AF, Sauve, K, Armstrong, R, O'Donnell (2014 a): Toward the Development of the International Classification of Functioning Core Sets for Children With Cerebral Palsy A Global Expert Survey, JOURNAL OF CHILD NEUROLOGY; MAY, 2014, 29 5, p582-p591, 10p.
69. Schiariti, V, Klassen, AF, Cieza, A, Sauve, K, O'Donnell, M, Armstrong, R, Masse, LC (2014 b): Comparing contents of outcome measures in cerebral palsy using the international classification of functioning (ICF-CY): A systematic review, EUROPEAN JOURNAL OF PAEDIATRIC NEUROLOGY; JAN, 2014, 18 1, p1-p12, 12p.
70. Schiariti V, Selb M, Cieza A, O'Donnell M (2014): International Classification of Functioning, Disability and Health Core Sets for children and youth with cerebral palsy: a consensus meeting. Developmental Medicine And Child Neurology [Dev Med Child Neurol] 2014 Aug 6. Date of Electronic Publication: 2014 Aug 6.
71. Thorley, M., Lannin, N., Cusick, A., Novak, I., Boyd, R. (2012 a): Reliability of the quality of upper extremity skills test for children with cerebral palsy aged 2 to 12 years.
72. Phys Occup Ther Pediatr. 2012 Feb;32(1):4-21. Epub 2011 Aug 15.
73. Thorley, M., Lannin, N., Cusick, A., Novak, I., Boyd, R. (2012 b): Construct validity of the Quality of Upper Extremity Skills Test for children with cerebral palsy.
74. Developmental Medicine & Child Neurology, 2012, 54: 1037–1043
75. Thümmler, K. (2012): Melbourne Assessment of Unilateral Upper Limb Function, Darstellung des Messverfahrens für die obere Extremität in der Neuropädiatrie am Fallbeispiel
76. Zeitschrift für Physiotherapeuten, 64. évf. 8. sz., 34-37
77. Vörös T., Keresztényi Z., Fazekas Cs., Laczkó J. (2004): Computer Aided Interactive Remote Diagnosis Using Self-Organizing Maps, Proc. of the 26th Annual Intl. Conference of the IEEE EMBS'04, San Francisco, pp.3190-93

Bevezető

A szórványban élők identitásának megőrzése kiemelt jelentőségű, melynek egyik alapvető pillére az anyanyelven történő tanulás. A kisebbségi lét meghatározó intézménye az anyanyelvű oktatást végző iskola, hiszen nem csupán ismeretátadást végez, hanem anyanyelvet tanít, továbbá elősegíti a kisebbségi kultúra és az identitástudat megőrzését. Az anyanyelvű oktatás fenntartása és megőrzése fontos feladat, hiszen a szórványban élő magyar kisebbség anyanyelv használata a mindennapok során háttérbe szorul, amelynek, következtében felerősödnek az asszimilációs folyamatok. A vajdasági szórványterületeken általánossá vált, hogy a szülők különböző megfontolásból gyermekeiket többségi nyelven iskoláztatják annak ellenére, hogy biztosított a magyar tannyelvű oktatás. Vajdaságban, a magyar nemzetiségű általános iskolások körülbelül 20 százaléka tanul szerb nyelven, viszont ezen belül egyes sziget szórvány településeken a szerb tannyelven tanuló magyar diákok aránya az 50 százalékot is meghaladja.¹ A választott iskola, annak tannyelve és az oktatott tartalmak a tanuló identitásformálásának meghatározó tényezői.² A szülő, amikor iskolát (ezzel együtt esetenként tannyelvet) választ gyerekének, döntően befolyásolja identitásának alakulását.³ Azt, hogy egy magyar nemzetiségű családból származó gyermek milyen oktatási nyelvet választ és miért, ezt egyéni és közösségi szempontból is érdemes megvizsgálni.

Tanulmányomban az Újvidéken élő magyar kisebbség többségi nyelvű iskolaválasztásának körülményeit ismertetem. A kutatás célja, hogy feltérképezsem az újvidéki szórványterületen élő magyar tanulók és szüleik milyen szempontok alapján döntöttek a szerb tannyelvű iskoláztatás mellett. A kutatás főbb kérdései a következők: milyen családi, kulturális és mikroközösségi háttere van a magyar nemzetiségű szülők beiskolázási gyakorlatainak Újvidéken? Milyen tényezők befolyásolják az iskola tannyelvének megválasztását? A kérdések megválaszolására kvalitatív módszert alkalmaztam. A kutatási helyszín Újvidék községközpont volt, ahol egyaránt lehetőség nyílik magyar és szerb tannyelvű osztályokba iratkozni.

Módszertan – kutatás előzménye

Az Újvidéken történő interjúkészítést egy korábbi kutatás⁴ előzte meg. Ezen kutatás keretében kidolgozott módszertant alkalmaztam az újvidéki kutatás során is. A vizsgálatba olyan szerb tannyelvű osztályokban tanuló hatodik és hetedik osztályos tanulókat vontunk be, akik magyar nemzetiségűek vagy vegyes nemzetiségű családból származnak. Mindemellett interjút készítettünk a diákok szüleivel és a pedagógusokkal is. Az alanyok megkeresése személyes kapcsolati hálókön keresztül indult el, majd mintavétel során „hólabda módszer” alkalmaztunk, amelynek lényege, hogy a „kutató adatokat gyűjt a megcélzott populációba tartozó néhány személytől, akiket meg tud találni, majd megkéri őket, hogy adják meg más, általuk ismert, a populációba tartozó személyek elérhetőségét.”⁵

Az interjúk 2014. szeptember és október hónap közötti időszakban készültek. A kutatás során 14 félig strukturált interjú készült, melyből hat szerb nyelven, nyolc interjú pedig magyar nyelven

¹ Oktatásfejlesztési Stratégia 2010-2016, Magyar Nemzeti Tanács.

² GÖNCZ L. 2006: Iskolaválasztás Vajdaságban. In: GÁBRITY MOLNÁR I. - MIRNICS Zs. (szerk.): Oktatási oknyomozó. Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka, pp. 125-141.

³ SZÜGYI É. 2012: Iskolaválasztás a Délvidéken. *Kisebbségkutatás*, 2012. 3. 514-535.

⁴ Többségi nyelvű iskolaválasztás című kutatás, amelyet az MTA Domus 2012.évi pályázata támogatott

⁵ BABBIE, E. 2001: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest, p.206.

került lekérdezésre.⁶ A 14 megkérdezettből öt diák, három szülő és hat pedagógus volt. A pedagógusok esetében kitértünk a saját iskolai életútjukra, továbbá saját gyermekeik iskoláztatására is. A megkérdezett pedagógusok közül egy fő szerb nemzetiségű szerb tannyelvű osztályokban tanító tanár volt, továbbá a kutatásban részt vett négy magyar nemzetiségű pedagógus, aki egyaránt tanított szerb és magyar tannyelvű osztályokban is, illetve interjú készült egy alsó tagozaton tanító magyar pedagógussal is.

Az interjú során feltett kérdéseket öt nagyobb csoportra lehet bontani. A kérdések a családi háttérre, az iskolai életútra, az iskola jellemzésére, a társas kapcsolatokra és a diákok jövőbeli terveire vonatkoztak. Jelen tanulmány nem tárgyalja a kutatás során felmerült összes kérdést.

A Vajdaság általános jellemzői

Vajdaság Autonóm Tartomány Szerbia viszonylag fejlett térsége, területe 21.500 km², székhelye Újvidék (Novi Sad). Három nagy folyó, a Duna, a Tisza és a Száva három földrajzi tájegységre osztja a tartományt: Bácskára, Bánátra és a Szerémségre. Lakosainak száma a 2011. évi népszámlálási adatok szerint 1.916.889 fő volt.⁷ Vajdaság multi-etnikus régió, ugyanis a területen több mint húsz etnikai csoport él. Közülük a legnagyobb – a tartomány mintegy kétharmados többségét alkotó – a szerb lakosság, mindemellett jelentős számban élnek itt magyar, szlovák, horvát, montenegrói és román nemzetiségűek is.⁸ Vajdaságban az államalkotó nemzet (szerb) képviselőit követően a legnépesebb etnikai közösség a magyar kisebbség.

A Szerb Köztársaság Regionális Fejlesztési Törvényének⁹ értelmében Vajdaságot közigazgatásilag hét körzet (okrug) alkotja. A körzetek községekből (opština) állnak (LAU 1), amelyek sajátos területi igazgatási-önkormányzati egységek. A község fogalma Szerbiában tartalmában mást jelent, mint a magyarországi terminológiában, ugyanis a község több települést (LAU 2) összefogó, legalacsonyabb szintű közigazgatási egységet jelent, ami jellemzően egy nagyobb települést (várost) és közvetlen vonzáskörzetét foglalja magába. A község székhelye – amiről általában az egész községet is elnevezik – a községközpont. Egymáshoz viszonyítva a községek terület- és népességszám szerint igen eltérőek lehetnek, viszont közös tulajdonságuk, hogy városias és falusias tereket egyaránt magukba foglalnak.¹⁰

Szerbia déli részéről és a volt JSZSZK¹¹ területéről betelepülő menekült lakosság jelentős mértékben átalakította a tartomány etnikai és demográfiai arculatát. A Vajdaságra jellemző demográfiai helyzetkép ellentmondásos, ugyanis jellemző a lakosság elvándorlása és előregedése, valamint a születések számának csökkenése, viszont az említett bevándorlási folyamatok (menekült személyek betelepítése) a lakosság növekedését eredményezték.¹²

Vajdaság területén hat nyelv van hivatalos használatban, amely tükrözi a vidék sokszínű etnikai és nyelvi összetételét.¹³ A szerb nyelv mellett ezek a következők: magyar, szlovák, román, ruszin és

⁶ A diákok kérésére az interjúk szerb nyelven készültek, megfogalmazásuk szerint azért, mert a magyar nyelv nehezebben megy nekik. A beszélgetés során viszont kiderült, hogy egy kisdíák kivételével a többi tanuló igen gyengén beszél magyarul.

⁷ Népszámlálási adatok alapján, 2011

⁸ HUSZKA B. 2008: Szerbia decentralizációja: a kisebbségi dimenzió. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest, 197.p.

⁹ Zakon o regionalnom razvoju RS, 2010

¹⁰ KUGLER J. 2007: Vajdaság településhálózatának sajátosságai. In: Nagy I. (szerk.): Vajdaság. Dialóg Campus Kiadó, Pécs–Budapest, pp. 225-250.

¹¹ Jugoszlávia Szocialista Szövetségi Köztársaság

¹² KINCSES Á. 2012: Szerb állampolgárok Magyarországon – Helyzetkép. In: Kincses Áron (szerk.): Szerb állampolgárok Magyarországon. PrintPix, pp. 14-39.

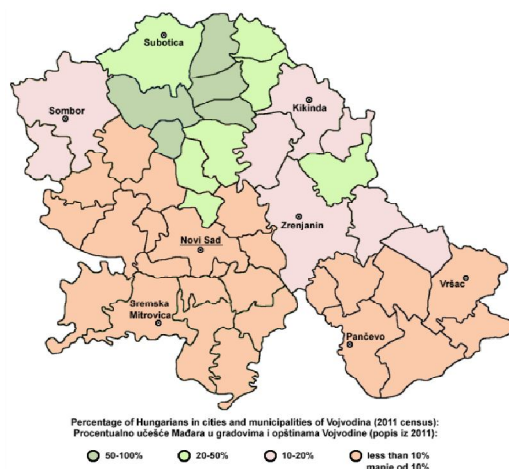
¹³ GÁBRITY MOLNÁR I. 2008a: Vajdaság népeségmozgása az utóbbi fél évszázadban. Magyarok a Kárpát-medencében, Tudományos Nemzetközi Konferencia, Szeged

horvát. Az oktatás is e hat nyelven folyik a tartományban, az oktatás szinte minden szintjén.¹⁴ Azoknak a tanulóknak is joguk van anyanyelvük ápolására, akik anyanyelvén nincs megszervezve az oktatás (ukrán, macedón, bolgár, roma, bunyevác).¹⁵

Vajdasági magyarság

Szerbiában a magyar kisebbség által lakott községek többnyire Vajdaság északi részén helyezkednek el. A 2011. évi népszámlálási adatok szerint Vajdaságban 253 899 fő vallotta magát magyar nemzetiségűnek, ami alapján a magyar kisebbség számaránya a tartomány lakosságához képest 13,2 százalék volt.¹⁶ A 2011. évi népszámlálás alkalmával a magukat magyar nemzetiségűnek vallók 36 308 fővel kevesebben voltak, mint 2002-ben. A népességfogyás egyik oka a születések számának csökkenése, az asszimiláció (különösen a szórvány magyarság körében)¹⁷, valamint a külföldre irányuló emigráció.¹⁸

A Vajdaságban élő magyarok többsége a Magyarországgal határos régiókban és a Tisza-mentén él. A „leginkább magyarnak” tekinthető települések tömbjét Bácska északkeleti részén, a Tisza jobb partjához tapadó Horgos – Bácsstopolya – Bácsföldvár háromszögben találjuk.¹⁹ A Vajdaságon belül Bácska a legnépesebb tájegység, ahol a legtöbb magyar nemzetiségű is él. A Bánátban már jóval csekélyebb a számuk, a Szerémségben pedig már elenyésző a magyar nyelvszigetek száma.²⁰ Vajdaság öt községében a magyarság abszolút többséget alkot: Magyarkanizsán, Zentán, Adán, Kishegyesen és Topolyán; továbbá relatív többségük figyelhető meg Szabadkán, Csókán és Óbecsén (1. ábra).²¹ A magyar kisebbség főként Vajdaság északi részén él egy etnikai tömbben. A vajdasági magyarok közül többen élnek tömbben, mint szórványban.



1. ábra Községenkénti etnikai megoszlás Vajdaságban, 2011

Forrás: http://Demografija_Vojvodine#mediaviewer/Datoteka:Vojvodina_ethnic2011_hungarians.png

¹⁴ Nem minden egyetemi karon biztosított a kisebbségi nyelven való tanulás

¹⁵ KORHECZ T. 2009: A hivatalos nyelvhasználat jogi keretei a Vajdaságban – Szerbiában – Jog és gyakorlat. A Magyar Tudományos Akadémia folyóirata. 170/1. pp. 1313-1321.

¹⁶ Népszámlálási adatok alapján, 2011

¹⁷ A szórványban élők körében a vegyes házasságok aránya eléri az 50 százalékot (Vajdasági magyar szórványstratégia 2011-2020)

¹⁸ Vajdasági magyar kulturális stratégia 2012-2018, Magyar Nemzeti Tanács

¹⁹ KOCIS K. – KOCIS-HODOSI E. 1998: Ethnic Geography of the Hungarian Minorities in the Carpathian Basin. Geographical Research Institute, Research Centre for Earth Science and Hungarian Academy of Science, Minority Studies Programme, Budapest, 158 p.

²⁰ GÁBRITY MOLNÁR I. 2008a: Vajdaság népességmozgása az utóbbi fél évszázadban. Magyarok a Kárpát-medencében, Tudományos Nemzetközi Konferencia, Szeged

²¹ Népszámlálási adatok alapján, 2011

Vajdasági magyarok a szórványban

Többen foglalkoztak a szórvány meghatározás módszertani dilemmáival és az ezzel kapcsolatosan felmerülő tudományos problémákkal, kategorizációs kérdésekkel.^{22, 23} A Kárpát Medencei Magyar Képviselők Fóruma által kidolgozott szórványstratégia négy különböző csoportba sorolja a szórványmagyarságot:²⁴

1. *Abszolút szórvány*: ahol a nemzeti közösséghez tartozás már csak származástudaton alapul. A nyelvhasználat kikopott a mindennapi használatból.
2. *Nagyvárosi magyar kisebbség*: a nagyobb településeken arányaiban ugyan már abszolút kisebbséget képző, de ma még jelentős, önálló, belső társadalmi élettel rendelkező magyar közösség
3. *Szigetmagyarság*: olyan település, amelyben még helyi szinten többséget alkot a magyarság.
4. *Szórvány közeli helyzet*: a tömbmagyarság azon települései vagy térségei, amelyek etnikai arculatváltáson esnek át, és amelyekben ezért a magyarság helyi többségi helyzetének közeljövőben történő elvesztése várható.

„A szórványok pontos kvantitatív behatárolásai, asszimilációelméleti meghatározásai és társadalomtudományos körülírásai ellenére a Kárpát-medencei összmagyar diskurzusban, a tudományos, politikai és laikus nyilvánosságban valamiféle hallgatólagos közmegegyezés szerint minden szórvány, ami nem a tömbmagyarsághoz tartozik, amelyet bizonyos diszperzió, térbeli keveredettség - érzelmesebben megfogalmazva -, magárahagyatottság jellemez.”²⁵ Gábrity Molnár Irén meghatározását elfogadva, miszerint a „szórványmagyarság fogalmán általában a határon túli magyarságnak azt a rétegét értjük, amely a többségi nemzetekhez képest településén, mikro régiójában 30 százaléknál kisebb arányban él, hátrányos nyelvi, etnikai, vallási helyzetben és a nemzettesttől elszigetelődve, leépült intézményrendszerrel, folyamatos veszélynek, felszámolódásnak van kitéve.”²⁶ Itt hozzá szeretném tenni Bodó Barna megfogalmazását is, miszerint a „szórvány és a szórványosodás asszimilációra hajlamosító közeg, illetve folyamat, nevezzük a végeredményt nyelv váltásnak, kultúraelhagyásnak vagy akár etnikai adaptációnak”.²⁷ E meghatározások alapján szórványnak, vagy a szórvánnyá válás valamely fázisában lévőnek tekinthető a Bánátban, a Szerémségben és a Bácska déli illetve nyugati részén élő magyarság.²⁸

Kisebbségi oktatás és nyelvhasználat

Szerbiában az oktatásról három jogi alapidokumentum rendelkezik, ezek a következők: *Törvény az Oktatás és a Nevelés Alaprendszeréről (2003/04)*²⁹, *Törvény a Középiskolákról (2003 és 2005)*³⁰, valamint *Törvény a Felsőfokú Oktatásról (2005)*. Az oktatásügy a 2002-es törvénykezéseknek köszönhetően részben decentralizálttá vált, ezáltal az oktatás közigazgatása immár kiterjed a

²² Vetési László, Bodó Barna, Biczó Gábor, Tóth Pál Péter, Nagy Ödön.

²³ BADIS R. 2011: Vajdasági magyar szórványban élők demográfiai helyzete. Identitás Kisebbségkutató Műhely, Zenta, 17 p.

²⁴ BADIS R. 2011: Vajdasági magyar szórványban élők demográfiai helyzete. Identitás Kisebbségkutató Műhely, Zenta, 17 p.

²⁵ ILYÉS Z. 2005: Szórványkutatás, Szórványértelmezés. Megjegyzések a Kárpát-medence szórványközösségeinek társadalomtudományi vizsgálatához. Magyar Tudomány. 2005.2.p.145.

²⁶ GÁBRITY MOLNÁR I. 2005: Mit értünk szórvány magyarság alatt Vajdaságban? Létünk. Forum Könyvkiadó, Újvidék, XXXV/3. p.24.

²⁷ BODÓ B. 2003: Identitás és szórványdiskurzus. Kisebbségkutatás. 2003.2.p.385.

²⁸ BADIS R. 2011: Vajdasági magyar szórványban élők demográfiai helyzete. Identitás Kisebbségkutató Műhely, Zenta, 17 p.

²⁹ Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja=Sl. Gl. RS 62/03, 58/04, 58/04, i 62/04),

³⁰ [Zakon o srednjoškoli \("Sl. glasnik RS", br. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94, 24/96, 23/2002, 25/2002 - ispr., 62/2003 - dr. zakon, 64/2003 - ispr. dr. zakona, 101/2005 - dr. zakon i 72/2009 - dr. zakon\)](#)

Tartományi Oktatási és Művelődési Titkárságra illetve az önkormányzatokra is.³¹ Az alapszintű iskolák állami alapításúak és az állam finanszírozza a működésüket. Ez az utóbbi években annyiban változott, hogy a Magyar Nemzeti Tanács egyes intézmények alapítói jogát átvehette, valamint egyes iskolákat kiemelt jelentőségű intézményként kezelhet.³²

Szerbiában az oktatás alapvetően szerb nyelven történik, mindemellett, meghatározott feltételek alapján a nemzeti kisebbségek nyelvén is megszervezik a tanulók tanítását.³³ Ezzel a törvény biztosította lehetőséggel leginkább Vajdaságban élnek, hiszen a terület etnikai összetétele igen sokszínű. Ennek fényében az oktatási intézmények zöme egy-, vagy kétnyelvű, amelynek előnye és hátránya is van. Előnye, hogy a tanulók (szünetekben és közös tevékenységeken, iskolai rendezvényeken stb.) folyamatosan találkoznak a többségi nyelvvel, és ezáltal nyelvi kommunikációjuk fejlődik, ami későbbi munkaerő-piaci alkalmazkodáskor is fontos lehet számukra.³⁴ Azonban a kétnyelvű iskolák hátránya, hogy a magyar osztályokban, ahol nincs megfelelő magyar tanerő – „átmenetileg” (ami sokszor évekig eltarthat) állami nyelven oldják meg az oktatást, és nem törekszenek magyar anyanyelvű pedagógus felvételére. Ezzel hozható összefüggésbe, hogy a szórványban sokszor a tantárgyak egyharmadát-felét szerb nyelven tanulják a magyar gyerekek. Ilyen esetekben a szülők gyakran úgy döntenek, hogy a gyermekeiket inkább kezdettől fogva szerb osztályba íratják.³⁵ Mindemellett a szerb tannyelvű osztályokat választó szülők úgy vélik, hogy gyermekük a későbbiekben a felsőoktatásban és a munkaerő-piacon is jobban tud majd érvényesülni, ha kezdettől fogva szerb nyelven tanul. Ehhez kapcsolódóan ki kell emelni azt is, hogy a vegyes házasságok során a gyermek iskoláját gyakran a szláv szülő nyelvi „előnyeihez” igazodva határozzák meg.³⁶ A vegyes házasságokkal kapcsolatos eredményeket természetesen eltérően kell elemezni a szórvány és a tömb területeken, hiszen a szórványban a többségi közeg dominál, itt hangsúlyosabb a szerb kapcsolati háló. Tulajdonképpen a többségi dominancia egyfajta negatív folyamatot indít el, ugyanis a szülőnek választania kell az anyanyelve és a környezetnyelv között, ilyen esetben előrehaladott asszimilációról, kényszerű választásról beszélhetünk. A Magyar Nemzeti Tanács kutatásai alátámasztották, hogy az anyanyelvűnek bejegyzett, de szerbül tanuló gyerekek nagy része nem, illetve nagyon alacsony szinten beszél magyarul, és emiatt a szülők a szerb tannyelvű „iskoláztatás” mellett döntenek.³⁷ A statisztikai adatok arról tanúskodnak, hogy függetlenül attól, hogy tömb vagy szórvány területről van-e szó, az anyanyelvükön tanuló magyar elsősök száma folyamatosan csökken. A falusi településeken különösen nagy problémát okoz a tagozatok megnyitása, mivel kicsi a lakosságszám, előregedett a lakosság és kevés a gyerek.³⁸

A kutatás során ugyanakkor azt a tényt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az iskolaválasztással illetve tannyelv választással kapcsolatos döntéshozatal etnikai mozzanata elhanyagolható azokban a régiókban, amelyekben a kisebbség aránya elenyésző, a gyermekek hiányosan beszélik anyanyelvüket, vagy már nem is beszélik azt, illetve az anyanyelvű oktatás sem elérhető, valamint azokban a régiókban, amelyekben a kisebbségi nemzet többséget alkot, ahol bárki

³¹ GÁBRITY MOLNÁR I. 2008b: Oktatásunk láttelele. Oktatásszociológiai olvasmány, Forum Könyvkiadó, Újvidék, 196.p.

³² SZÜGYI É. – TROMBITÁS T. 2013: A vajdasági magyarok oktatási helyzete Szerbiában. In: Gallik, J. - Rigó, Gy. - Kralina Hoboth, K. - Vargová, Z. (szerk): Science for Education - Education for Science. Tudomány az oktatásért – Oktatás a Tudományért. Közép-európai Tanulmányok Kara, Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra. pp. 84-101.

³³ A közoktatási törvény (7. szakasz) előírja, hogy az iskola oktatási nyelve a szerb, de a nemzeti kisebbségek anyanyelvükön tanulnak, kivételes esetben szerb nyelven (Molnár Gábrity I. 2008).

³⁴ GÁBRITY MOLNÁR I. 2008b: Oktatásunk láttelele. Oktatásszociológiai olvasmány, Forum Könyvkiadó, Újvidék, 196.p.

³⁵ GÁBRITY MOLNÁR I. 2008b: Oktatásunk láttelele. Oktatásszociológiai olvasmány, Forum Könyvkiadó, Újvidék, 196.p.

³⁶ GÁBRITY MOLNÁR I. 2005: Mit értünk szórvány magyarság alatt Vajdaságban? Létünk. Forum Könyvkiadó, Újvidék, XXXV/3. pp.19-31

³⁷ Újvidéken nőtt a magyar ajkú elsősök száma, Magyar Szó online, 2014.06.26.

³⁸ TROMBITÁS T., - SZÜGYI É. 2012: A falusi magyar tannyelvű iskolák Vajdaságban. 24.4. pp. 27-35.

számára adott az anyanyelvű oktatás lehetősége, akár több oktatási intézmény közül is választhat a szülő.

Az iskolaválasztás során a szülők nemzeti identitáshoz való viszonya jut kifejezésre.³⁹ A szülők a tannyelv választással megerősíthetik identitásukat vagy ellenkezőleg: nyitnak az asszimiláció irányába, mivel az iskoláztatás tannyelve döntő tényező a kétnyelvűség, esetleges nyelvcsere létrejöttében. A többségi nyelvű iskolaválasztást különbözőképpen kell értelmezni tömbben és szórványban, ugyanis a tömb területen, akár több anyanyelvű iskola közül is lehet választani, míg a szórványban sok településen nem áll rendelkezésre kisebbségi nyelvű oktatás, és gyakran már a gyermekeknek is alacsony szintű a magyar nyelv ismerete.⁴⁰

15 tanuló jelentkezése esetén az intézmény köteles kisebbségi nyelvű osztályt nyitni, ennél kevesebb jelentkező esetén pedig engedélyezhető a kisebbségi nyelvű tagozat megnyitása egy-egy iskolában. A kisebbségi tannyelven történő oktatás szervezésénél figyelembe veszik a gyereklétszámot és a szükséges tanerő meglétét.

A Tartományi Oktatási Titkárság adatai alapján, a 2012-es évben összesen 18 530 magyar nemzetiségű diák tanult a vajdasági általános iskolákban, ebből 14 820 fő magyar tannyelvű osztályokban, míg 3 681 fő szerb tagozaton, a többi magyar nyelvű diák pedig ruszin, horvát, valamint román tagozaton tanult.⁴¹ Két évvel később, 2014-ben a magyar nemzetiségű diákok összlétszáma megközelítőleg 6,5 százalékkal csökkent. Anyanyelvén 14 022 diák tanult⁴².

Az adatokból kitűnik, hogy a magyar általános iskolások körülbelül 20 százaléka tanul szerb nyelven, azonban figyelembe véve a tendenciákat, ez akár átlagosan 30 százalékra is nőhet. A sziget szórvány településeken a szerb tannyelven tanuló magyar diákok aránya az 50 százalékot is messze meghaladja (1.táblázat).⁴³

Osztály	Magyar nemzetiségű diák	Magyarul tanul	%	Más nyelven tanul	%	Más nemzetiségű vagy nem nyilatkozik, de magyarul tanul	%
1	2 109	1 708	81	401	19	120	6,6
2	2 051	1 647	80	404	20	122	6,9
3	2 222	1 755	79	467	21	123	6,5
4	2 254	1 849	82	405	18	113	5,8
5	2 312	1 876	81	436	19	120	6,0
6	2 127	1 767	83	360	17	108	5,8
7	2 166	1 740	80	426	20	60	3,3
8	2 076	1 680	81	396	19	42	2,4

1.táblázat A magyar anyanyelvű diákok részvétele az alapszintű oktatásban 2014-ben

Forrás: Magyar Nemzeti Tanács

Újvidék község

Újvidék földrajzilag Vajdaság középső részén, Bácska és Szerémség tájegységek határán helyezkedik el. A község 2 településből áll (Újvidék és Pétervárad), melynek központja Újvidék. Újvidék város 15 helyi közösséget⁴⁴ ölel fel, így a teljes területe 699 km². A város közigazgatásilag Vajdaság Autonóm Tartomány székvárosa és a Dél-bácskai körzet központja is egyben. A 2011-es népszámlálási adatok alapján, a község területén összesen 341 625 fő élt, míg a községközpontnak

³⁹ Bodó B. 2013: Magyar fiatalok többségi iskolaválasztása Aradon. Kisebbségkutatás, 2013.4. pp.31-48

⁴⁰ SZÜGYI É. 2014: Iskolaválasztási stratégiák a vajdasági tömbmagyarság körében. In. Takács Z.- Ricz A. (szerk.): Regionális kaleidoszkóp. RTT, Szabadka, Előkészületben lévő kötet.

⁴¹ Tartományi Oktatási Titkárság adatai alapján

⁴² Magyar Nemzeti Tanács adatai alapján

⁴³ Oktatásfejlesztési Stratégia 2010-2016, MNT

⁴⁴ A helyi közösség a helyi önkormányzat alapformája Szerbiában, a Helyi önkormányzatokról szóló törvénnyel és a város statútumával összhangban alapítható jogi személy.

307 760 lakosa volt. A községhez tartozó falvakban és a községközpontban is etnikailag a magukat szerb nemzetiségűnek vallók vannak többségben. A teljes község területén a magyarság részaránya 5 százalék alatt van. Újvidéken a 307 760 főből összesen 12 637 vallották magukat magyar nemzetiségűnek, tehát a magyarok részaránya a többségi nemzethez viszonyítva megközelítőleg 4 százalék volt.⁴⁵

Újvidéken jelenleg három általános iskolában van lehetőség magyar nyelven tanulni, a Petőfi Sándor Általános Iskolában, a József Attila Általános Iskolában és a Sonja Marinković Általános Iskolában, azzal, hogy a korábbi években a Nikola Tesla Általános iskolában is lehetőség volt magyarul tanulni, de az utóbbi években az iskolában már nem indult magyar tannyelvű első osztályos tagozat.

A 2014/15-ös tanévben az Újvidék város területén működő általános iskolákba összesen 37 gyerek iratkozott magyar tannyelvű tagozatra. A Petőfi Sándor Általános Iskolába 13 fő, a József Attilába 9 fő, a Sonja Marinković Általános Iskolába 5, az Újvidék községhez tartozó budiszavai Ivo Andrić Általános Iskolába pedig 10 gyermek kezdte meg az első osztályt.⁴⁶

Eredmények

Az eredményeket jelen fejezetben mutatjuk be. Kitérünk a magyar osztályokban tanulók számának csökkenésére, a megkérdezett diákok családi hátterére és magára a tannyelv választás nehézségeire, összegezve a szülők és pedagógusok véleményét is, valamint ismertetjük az iskolák marketing tevékenységét.

A magyar tagozaton tanulók létszáma jelentősen lecsökkent az utóbbi években/évtizedekben. A létszámfogyatkozás oka a magyar családokban születő gyerekek számának folyamatos csökkenése, valamint az egyes időszakokban bekövetkezett kivándorlási hullám.⁴⁷ A gyerekek számának csökkenése nem etnikai jellegzetesség, ugyanis ez a tendencia az egész országra jellemző. A magyar tagozaton észlelhető csökkenéshez az is hozzájárul, hogy több magyar családból illetve vegyes házasságból származó diákot szerb tagozatra íratnak.

„A magyar alsó osztályokban öt és tíz között van a létszám, így szokott mozogni, sajnos, most nyolc diákom van. Legalább tíz kellene, nehéz, mert kevesebb, mint tíz gyereknél nehéz csoportban dolgozni, jó volna ha legalább tíz, tizenkét gyerek volna, de tizenöt volna az ideális ” (interjúrészlet, pedagógus).

Az iskola egyik tanára ehhez kapcsolódóan arra hívta fel a figyelmet, hogy mivel a magyar tannyelvű osztályokban kevesebb diák tanul, mint a szerb osztályokban, és véleménye szerint ez az egyik legerősebb érv, ami a mellett szól, hogy a szülők gyermekeiket magyar tannyelvű osztályba írássák, hiszen a kevesebb létszámú osztályokban a tanár több időt tud fordítani egy-egy tanulóra.

„...legutósebb érv az, hogy kisebb osztályban sokkal könnyebb tanulni. A magyar diákokra egyenként több idő jut rájuk egy tanár részéről, mert kevesebben vannak, és ezért sokkal jobban teljesítenek a felvételikén, záróvizsgákon is. Záróvizsgákon átlagban, a mi iskolánkból, 2,5 ponttal többet sikerül összegyűjteniük. Egész más 25 diákkal dolgozni vagy 15-tel vagy 10-zel. Ettől erősebb érv szerintem nem kell. Aki ezt nem fogja fel, annak mesélhetek én, hogy milyen a magyar osztály és mi magyarok vagyunk, ezt én nem tartom érvnek, ez mindenkinek a saját érzés világa, hogy ő magyarnak érzi magát vagy szerbnek vagy akármilyen más nemzetiségűnek, vagy nem is tartja ezt fontosnak, az tény, hogy a kevesebb létszámú osztályban gyorsabb a haladás” (interjúrészlet, pedagógus).

A megkérdezett öt tanuló családi hátterét tekintve, két diák magyar nemzetiségű családból származik, három diák pedig vegyes nemzetiségű (magyar-szerb) családból, amelyből két esetben az édesanya volt magyar nemzetiségű, az édesapa szerb, illetve a harmadik vegyes nemzetiségű

⁴⁵ A 2011-es népszámlálási adatok alapján

⁴⁶ Újvidéken nőtt a magyar ajkú elsősök száma, Magyar Szó online, 2014.06.26.

⁴⁷ SZÜGYI É. 2012: Iskolaválasztás a Délvidéken. *Kisebbségkutatás*, 2012. 3. 514-535

családnál az édesapa volt magyar nemzetiségű, az édesanya szerb. Egy diák kivételével nagyon alacsony szinten beszélnek a tanulók magyarul, így a diákok kérésére az interjú lebonyolítása is szerb nyelven történt. A diákok elmondása alapján sokkal többet beszélnek szerbül, mint magyarul, szüleikkel, testvéreikkel, nagyszüleikkel is szerb nyelven beszélnek. Egy tanuló mondta azt, hogy ő a nagyszüleivel csak magyar nyelven beszél.

A pedagógusok és a szülők véleményét is kikértük arra vonatkozóan, hogy ők hogyan látják, mi a megfelelőbb a magyar gyermekek számára: ha magyar vagy pedig ha szerb tannyelvű iskolában kezdik meg a tanulmányaikat. A megkérdezett pedagógusok többsége úgy gondolja, hogy a döntés nem egyszerű, több tényező is „szerepet játszik”, ugyanis Újvidéken, még abban az esetben is, ha egy család magyar nemzetiségűnek tartja/vallja magát, gyakran előfordul, hogy a gyermek alacsony szinten beszél magyarul, a környezet miatt jobban megy neki a szerb nyelv, így a szülők jobbnak látják, ha gyermekeiket szerb nyelven iskoláztatják. A másik gyakran előforduló ok, hogy a szülők a későbbi munkaerő-piaci érvénysülést szem előtt tartva tekintik előnyösebbek az államnyelven történő iskoláztatást.

A vegyes házasságokból születő gyermekeknél a tannyelv választás még nehezebb döntés, de legtöbbször a szerb szülő nyelvéhez „igazodva”, szerb tannyelvű oktatást választanak a szülők gyermekeiknek. További okként a szülők és a pedagógusok megemlézték, hogy a magyar nemzetiségű szülők az általános iskolát leszámítva szerb nyelven tanultak, jelenleg munkahelyükön is szerb nyelven beszélnek, és ők már attól félnek, hogy gyermekeiknek magyar nyelven nem tudnak segíteni majd a tanulásban.

A megkérdezett szülők elmondták, hogy valójában nem is gondolkodtak az iskola tannyelvén, automatikusan a szerb osztályba írták a gyermeküket. Mindössze egy szülő nyilatkozta azt, hogy amellett, hogy ő is „automatikusan” döntött a szerb osztály mellett, a döntéshozatalban az a félelme is közre játszott, hogy ha magyar osztályba íratná, akkor nem tudna segíteni gyermekének a tanulásban. Mindemellett a szülők egyik legerősebb érve az volt, hogy ha szerb osztályban kezdi meg a gyermek a tanulmányait, akkor a későbbiekben nagyobb lehetősége lesz középiskolát vagy akár egyetemmet választania.

„...tulajdonképpen a családtól függ, nem is annyira az iskolarendszertől, hogy hogyan tanul meg a gyerek magyarul, fontos az identitás, fontos, hogy az embernek legyen egy ösvénye, egy frontvonala, ami az övé... Vissza kell megint menni a családba, hogy például a férj milyen nemzetiségű, ez döntő szerepű” (interjúrészlet, pedagógus).

„ Itt nálunk erős a szerb vonal, a szülők nem akarnak bibelődni a magyarral. Mi se beszélünk már olyan jól, nem is tudtam volna segíteni a lányomnak, nem lett volna senki, aki itthon tanul vele” (interjúrészlet, szülő).

„...ha a gyerek jól megtanul szerbül és itt marad, akkor majd érvényesülni tud...” (interjúrészlet, szülő).

„ Igazából nem is nagyon gondolkodtunk, de jobbnak láttuk a feleségemmel a szerb osztályt, mert később több középiskola közül bír választani...”(interjúrészlet, szülő).

„ Az iskolából az egyik kisleányt beírták szerb osztályba, de nem tudott oda beilleszkedni, akkor a szülő beíratta magyar iskolába, de már nehéz a gyereknek, már külön tanítónő jár hozzá, privát, mert nem tudják tartani a szülők a frontot, mert már nem tudja követni, nem tudnak neki segíteni. Az apuka mérnök, végig az iskoláit szerbül járta, otthon szerbül beszélnek, de a kislányukat már szintén szerb iskolába írták. De ez nem is olyan rossz, mint amilyennek látszik, képzelj el milyen rossz helyzetben vannak a magyar tanárok, mikor a magyar nyelvet tanítják öttől nyolcadikig és tényleg a haja égnek áll, hogy hová is rakja a kritériumot, mert ugye, hogy várod el, hogy fogalmazást írjon és, hogy értelmezzen irodalmi szövegeket, irodalmi nyelvet használva, de nem tudod ezt elvárni, mert haza megy és a szülővel szerbül beszél, és amott magyar iskolába jár. Na most itt kell nagyon óvatosságnak lenni, ugye beszélnek rá a gyerekeket, hogy magyar iskolába menjenek minden áron, de itt van ez a

kettősség. És azt is kell nézni, hogy a tanárok és valójában az iskolarendszer ne vegye el a reményt a szegény szülőktől, meg a szegény gyerekektől, hogy magyarból mindenkinek egyese, meg kettese van/lenne magyarból, ha a tanár tartja a kritériumot, szóval nehéz a helyzet. Vannak gyerekek magyar osztályokban is, akik nem beszélnek rendesen magyarul, nem is értik az irodalmi szövegrészeket, nem tudja megérteni, nem tud abban a világban gondolkodni, szerbül gondolkodik, azt a gondolkodási rendszert használja. Nagyon nehéz ez, mert szegény tanár mit csináljon, vagy mindenkinek adjon ötöst, csak azért mert szegény szülő magyarra adta a gyereket, és a tanár mégis hármast ad neki, ez szégyen lenne, mit szólnának, szóval sok hátulütője van ennek.” (interjúrészlet, pedagógus).

„Nagyon sok olyan diákom volt, aki a magyar elemi után szerb iskolába iratkozott és érvényesültek, sőt nagyon is jól, és a szerb egyetemen is megállták a helyüket. A magyar elemi nem kell, hogy akadály legyen, mert a gyerekek már jól beszélnek szerbül... és itt a Telepen is már sokkal több szerb van, és itt is, ha a gyerek kimegy az utcára játszani, itt is szerbül fog beszélni, tehát megtanul szerbül korán ez nem gond. Még egy nyelvvel gazdagabb lenne annak a szülőnek a gyereke, aki magyar osztályba íratná be. Nem beszélve arról, hogy nálunk a szerb nyelv tanulással, magyar osztályokban nyolcadik osztály végére olyan erős, hogy anyanyelvi szinten beszélnek” (interjúrészlet, pedagógus).

A pedagógusok és a szülők egybehangzóan nyilatkoztak arról is, hogy Újvidéken és általában a szórványterületeken a gyerekek már kiskoruktól kezdve nagyon jól beszélnek szerbül, illetve a pedagógusok nagy része fel is hívta a figyelmet, hogy fontos az államnyelv megfelelő ismerete, de emellett az is lényeges, hogy a magyar gyerekek magyarul is tanuljanak meg beszélni illetve szinten tartsák azt. Egy pedagógus pedig arról is szólt, hogy véleménye szerint a kettős állampolgárság milyen kihatással van a magyar nyelv megítélésére.

„Kell beszélni a szerbet, hiszen Szerbiában élünk, de lényeges, hogy saját nyelvünket is beszéljük /magyart/ ” (interjúrészlet, pedagógus).

„Olyan környezetben vagyunk, ahol állandóan, tehát nem tudja megkerülni azt hogy szerbül ne beszéljen. Nincs olyan gyerek itt az iskolákban, aki ne tudna perfekt szerbül beszélni” (interjúrészlet, pedagógus).

„...mert a magyar, csak nem olyan tekintély, de azért most kezd egy kicsit visszakapaszkodni, a magyar mint nyelv, meg mint tekintély, mert mondjuk egy tíz évvel ezelőtt, nagyon nehéz helyzetben voltak a tanárok, akik magyarul tanítottak, szinte nem is nagyon mertek bekopogni egy-egy osztályba, hogy ekkor meg ekkor lesz a magyar óra, mert hát ez nem volt trendi, most valahogy kicsit érdekes, mert a kettős állampolgárságból kifolyólag sok minden változott....van egy nosztalgia, hogy az ómamám magyar volt, meg Osztrák Magyar Monarchia meg nem tudom én mi, és most kapálunk a magyar állampolgárságért, mert így egy kis út nyílik a nyugat felé. Ez hozza most azt, hogy de jó lenne magyarul tudni, de sajnos nem beszélek magyarul. De ha itt jobb lenne a gazdasági helyzet, nem is annyira lenne érdekes ez a magyar...” (interjúrészlet, pedagógus).

Azoknak a magyar nemzetiségű diákoknak, akik szerb tannyelvű osztályokban tanulnak, lehetőségük van részt venni az anyanyelv ápolás órán, amely fakultatív (nem kötelező). A magyar nyelvet, mint fakultatív tantárgyat, főleg azon tanulók számára vezették be, akik vegyes nemzetiségű családból származnak, illetve azon tanulók számára, akiknek szülei magyar nemzetiségűek, de a továbbtanulás sikerességét abban látták, hogy szerb tagozatra íratják gyermeküket.⁴⁸

„Nincs környezetnyelv, azt beszüntették, ez anyanyelvápolás. A magyar, mint környezetnyelv kötelező volt régebben, de most nem kötelező, most ez választott tantárgy egytől nyolcig. A tantárgy neve, az, hogy anyanyelvápolás, de ez már nem anyanyelvápolás, hanem inkább nyelvtanulás, de erre nincs konkrét program, a tanárok magunkra vannak hagyva, hogy miből dolgoznak, de feltalálják magukat...Külön veszem azokat a gyerekeket, akik nem tudnak magyarul, és külön veszem azokat,

⁴⁸ TAKÁCS I. 2011: Vajdasági magyar anyanyelvű diákok környezetnyelvhez és idegen nyelvhez való viszonyulása. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 2011.1.pp.218-231.

akik már tudnak, van akinél ápolni kell a nyelvet de, van akinél meg el kell ültetni a nyelvtudás alapjait. Szerbül is beszélünk órán, nem tudom azt alkalmazni, hogy csak magyar utasításokat adok, van akivel lehet, van akivel nem, amennyire lehet kerülöm a szerbet, de egyszerűen van amikor muszáj szerbül beszélnem, mert máskülönben nem érti meg /a gyerek/ ” (interjúrészlet, pedagógus).

A pedagógusokat és szülőket egyaránt megkérdeztük arról, hogy az iskolaválasztás során mi a döntő tényező egy-egy iskola mellett, illetve kitértünk arra is, hogy az iskola milyen marketing tevékenységet folytat. A válaszok szinte mindegyikénél első helyen az iskola közelsége volt a döntő tényező.

„ Iskolaválasztáskor leginkább az a döntő, hogy a közelben laknak, akkor az is lehet, hogy a szülő ide járt vagy, hogy ismeri a tanítót. Ugye bejárunk mi az óvodákba is, és megismerkedünk a szülőkkel már korábban, meg a gyerekekkel is, de azért vannak összejövetelek, amikor a szülőknek mondván lesz, hogy magyar osztályba van lehetőség beíratni a gyereket.” (interjúrészlet, pedagógus).

„ ...azért írártuk be ide a gyereket, mert hozzánk ez volt a legközelebb” (interjúrészlet, szülő).

„... az iskola közelsége az fontos, tehát ez Újvidéken igencsak fontos dolog, és az utóbbi időben egyre nagyobb szerepet kap az, hogy milyen az iskolának a hírneve...” (interjúrészlet, pedagógus).

„ Néhány évvel ezelőtt csináltunk az iskoláról egy ilyen bemutató szerűt, amihez szöveg is járt és képek az iskoláról, és ezt már párszor be is mutattuk nyilvánosan is, tehát itt az iskola előnyeiről van szó, a tanárokról, mi mindent kaphatnak ettől az iskolától. Ez egy közös fórumon szokott történni, és minden iskola ott bemutatkozott. De ez sem olyan aktuális már, mert hát általában többen voltunk mi tanítók, mint szülők, mert nehezen jönnek el a szülők ilyesmire és a tapasztalat az, hogy aki eljön, az már úgyis eldöntötte, hogy magyar iskolába adja a gyereket, mondjuk egy százaléka azoknak, tíz emberből mondjuk egy, nem biztos abban, hogy magyar iskolába akarja íratni a gyereket” (interjúrészlet, pedagógus).

Összegzés

Összegzésként ismét fel szeretnénk hívni a figyelmet arra, amire a bevezető gondolatokban már utaltunk, miszerint a szülő tannyelv választással kapcsolatos döntése, egyéni és szubjektív. A kutatás arra irányult, hogy megvizsgáljuk, hogy egy szórványterületen élő, a magyar kisebbségi kultúrához/gyökerekhez tartozó egyén milyen nehézségekkel néz szembe, amikor gyermekének tannyelvet választ, és ez milyen hatással lehet az érintett kisebbségi közösségre.

A nagyikikindai⁴⁹ mintaterületen végzett kutatáshoz hasonlóan, az Újvidéken megkérdezett tanulók is családjukkal többnyire szerb nyelven beszélnek, és a magyar nyelvet ritkábban vagy inkább nem használják. E miatt a kutatásba bevont szülők nagy része természetesnek tartotta, hogy a gyermeküket szerb osztályba írárták. A szülők egy másik része pedig a későbbi érvényesülésre gondolva írártta gyermekét többségi nyelvű osztályba. Az újvidéki kutatás során új érvként jelentkezett az, hogy a szülő azért döntött a szerb tannyelvű osztály mellett, mert attól félt, hogy gyermekének a magyarul történő tanulás során nem tud majd segíteni. Ezzel ellentétben egy újvidéki pedagógus arra hívta fel a figyelmet, hogy azért előnyösebb magyar osztályba íratni a gyermekeket, mert ők kevesebben vannak egy osztályban, és így a tanító több időt tud rájuk fordítani.

Az anyanyelvű iskolaválasztás a kisebbségi nemzet identitáshoz való viszonyának mutatója. A szórvány területen domináló szerb kapcsolati háló következtében a belső családi nyelvi rendszer megváltozott, az otthon beszélt nyelv a többségi nyelv (szerb nyelv) lett. A kutatók és a pedagógusok szerint az anyanyelvű oktatás mellett szóló legerősebb érv, hogy az alapismerteket és alapvető kompetenciákat a gyermek anyanyelvén képes legjobban elsajátítani. De mi a helyzet akkor, ha az anyanyelv már a gyermek kiskorától fogva háttérbe szorult? Van-e értelme egy anyanyelvén nehezen kommunikáló gyermeket a magyar nyelvű oktatásba kényszeríteni? Óhatatlanul felmerül a kérdés, ugyanis a gyermek olyan helyzetbe kerülhet, amelyből a későbbiek során már nem, vagy csak

⁴⁹ Többségi nyelvű iskolaválasztás című kutatás, amelyet az MTA Domus 2012.évi pályázata támogatott

nehezen tud kitörni, hiszen a tananyelv kellő ismeretének hiányában alacsonyabb szinten teljesít majd, és ezáltal frusztrálttá válik, nehezen tart lépést a társaival és ez egyben meghatározza a későbbi iskolai életútját is. A többségi tananyelv választással ugyanakkor a szülő az asszimiláció irányába „nyit” és ezáltal felgyorsítja a beolvadás folyamatát.

Míg több területen döntő tényező a gyermeknek a tanulásban segítő szülő anyanyelve, addig az interjúkból az derül ki, hogy esetenként a magyar szülőknek problémát okoz a magyar nyelven történő tanulásban való segédkezés. Mindemellett az interjúkból az is kiderült, hogy a szórvány területeken domináló szerb nyelvű környezet következtében a diákok a későbbi érvényesüléshez szükséges magas szintű szerb nyelvtudással rendelkeznek, ezért a gyerekek előnyére válhat az anyanyelven történő tanulás, hiszen ezáltal bővíthetik szókincsüket, továbbá az anyanyelven történő tanulás elősegíti identitásuk megerősítését, megismerkedhetnek a magyar kultúrával és hagyományokkal, tehát gazdagabbak lesznek egy nyelvvel.

Felhasznált irodalom:

1. Babbie, E. 2001: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest, 564.p.
2. Badis R. 2011: Vajdasági magyar szórványban élők demográfiai helyzete. Identitás Kisebbségkutató Műhely, Zenta, 17 p.
3. Bodó B. 2003: Identitás és szórványdiskurzus. Kisebbségkutatás, 2003.2. pp.384-397.
4. Bodó B. 2013: Magyar fiatalok többségi iskolaválasztása Aradon. Kisebbségkutatás, 2013.4. pp.31-48.
5. Ilyés Z. 2005: Szórványkutatás, Szórványértelmezés. Megjegyzések a Kárpát-medence szórványközösségeinek társadalomtudományi vizsgálatához. Magyar Tudomány. 2005.2. pp.145-155.
6. Kincses Á. 2012: Szerb állampolgárok Magyarországon – Helyzetkép. In: Kincses Áron (szerk.): Szerb állampolgárok Magyarországon. PrintPix, pp. 14-39.
7. Kocsis K. – Kocsis-Hodosi E. 1998: Ethnic Geography of the Hungarian Minorities in the Carpathian Basin. Geographical Research Institute, Research Centre for Earth Science and Hungarian Academy of Science, Minority Studies Programme, Budapest, 158 p.
8. Korhecz T. 2009: A hivatalos nyelvhasználat jogi keretei a Vajdaságban – Szerbiában – Jog és gyakorlat. A Magyar Tudományos Akadémia folyóirata. 170/1. pp. 1313-1321.
9. Kugler J. 2007: Vajdaság településhálózatának sajátosságai. In: Nagy I. (szerk.): Vajdaság. Dialóg Campus Kiadó, Pécs–Budapest, pp. 225-250.
10. Huszka B. 2008: Szerbia decentralizációja: a kisebbségi dimenzió. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest, 197.p.
11. Gábrity Molnár I. 2005: Mit értünk szórvány magyarság alatt Vajdaságban? Létünk. Forum Könyvkiadó, Újvidék, XXXV/3. pp.19-31
12. Gábrity Molnár I. 2008a: Vajdaság népességmozgása az utóbbi fél évszázadban. Magyarok a Kárpát-medencében, Tudományos Nemzetközi Konferencia, Szeged
13. Göncz L. 2006: Iskolaválasztás Vajdaságban. In: Gábrity Molnár I. - Mirnics Zs. (szerk.): Oktatási oknyomozó. Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka, pp. 125-141.
14. Joó Horti L. 2014: Honnan hová? - az oktatási stratégiánk megvalósulásának négy éve, Konferencia előadás, A vajdasági magyar oktatás kihívásai, eredményei és lehetőségei, 2014. Szabadka.
15. Szügyi É. 2012: Iskolaválasztás a Délvidéken. Kisebbségkutatás, 2012. 3. 514-535.
16. Szügyi É. – Trombitás T. 2013: A vajdasági magyarok oktatási helyzete Szerbiában. In: Gallik, J. - Rigó, Gy. - Kralina Hoboth, K. - Vargová, Z. (szerk.): Science for Education - Education for Science. Tudomány az oktatásért – Oktatás a Tudományért. Közép-európai Tanulmányok Kara, Konstantin Filozofus Egyetem, Nyitra. pp. 84-101.
17. Szügyi É. 2014: Iskolaválasztási stratégiák a vajdasági tömbmagyarság körében. In: Takács Z.- Ricz A. (szerk.): Regionális kaleidoszkóp. RTT, Szabadka, Előkészületben lévő kötet.
18. Trombitás T. - Szügyi É. 2012: A falusi magyar tananyelvű iskolák Vajdaságban. 24.4. pp. 27-35.

19. Takács I. 2011: Vajdasági magyar anyanyelvű diákok környezetnyelvhez és idegen nyelvhez való viszonyulása. Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, 2011.1.pp.218-231.

Források:

A vajdasági magyar szórványstratégia 2011-2020. Identitás Kisebbségkutató Műhely, Zenta, 2011.

http://www.idkm.org/hirek/Szorvany_strategia.pdf (letöltve: 2013.06.20.)

Oktatásfejlesztési Stratégia 2010-2016, Magyar Nemzeti Tanács

http://www.prof-turchany.eu/documents/UIDD_hu_Vajdasagi_okt_fejl.pdf (letöltve: 2011.09.10)

Statistical Office of the Republic of Serbia, 2011

<http://webzrzs.stat.gov.rs/WebSite/Default.aspx> (letöltve: 2012.04.20.)

Tartományi Oktatási Titkárság kiadványa

http://www.obrazovanje.vojvodina.gov.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=84&Itemid=43&lang=hu

Tartományi Oktatási Titkárság honlapja

http://www.obrazovanje.vojvodina.gov.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=84&Itemid=43&lang=hu (letöltve: 2013.02.10)

Újvidéken nőtt a magyar ajkú elsősők száma, Magyar Szó online, 2014.06.26.

http://www.magjarszo.com/hu/2412/kozelet_oktatas/114046/%C3%A9vid%C3%A9ken_n%C5%91tt-a-magyar-ajk%C3%BA-els%C5%91s%C3%B6k-sz%C3%A1ma.htm

(letöltve: 2014.09.26)

Vajdasági magyar kulturális stratégia 2012-2018, Magyar Nemzeti Tanács Közigazgatás Hivatala, 2011

<http://www.eugenonline.com/download/kulturalisstrategia.pdf> , (letöltve: 2012.09.10)

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja=Sl. Gl. RS 62/03, 58/04, 58/04, i 62/04), www.mp.gov.rs, (letöltés: 2011.12.01.)

Zakon o regionalnom razvoju, 2010 =Sl. Gl. RS 14/09

TÁRSADALOM ÉS BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYOK

Abstract

Until recently, the failure of Deaf individuals to obtain access to higher grades of education, to find paid employment or to attain upward social mobility used to be explained basically in terms of lack of personal capability. The educational, occupational, family and community-based opportunities available to Deaf have been organized on the basis of this assumption. This resulted in the one-sided emphasis put on the development of oral speech and understanding abilities of Deaf, to the detriment of the development of their sign language knowledge, which could offer them a viable alternative based on the identity characteristics shared by the members of Deaf communities. The situation of Deaf belonging to minority ethno-cultural communities is particularly complex in this regard, as they are subjected to social marginality and exclusion not only as members of the Deaf community but also due their ethno-linguistic belonging. Based on the results of research conducted among ethnic Hungarian Deaf individuals in Oradea (a historically multicultural city located in Western Romania) this paper discusses the opportunities to use identity as a fundamental resource for social inclusion in a specific context linked to a particular type of minority situation.

Előzmények

Egy autentikusan demokratikus társadalom leginkább arról ismerhető fel, hogy minden tagjának és minden – változatos szükségletekkel és identitásokkal rendelkező – közösségének anyagi és szellemi-lelki jólétét, a teljes értékű élethez való elidegeníthetetlen jogát fontosnak tartja és védelmezi. Pozitív, a kibontakozást elősegítő interakciós teret hoz létre, amely sokoldalú kínálatával alkalmazkodik a társadalmi sokszínűséghez, és ezáltal az emberi méltóság egyik alapvető előfeltételét is biztosítja mindenki számára.

Az európai uniós dokumentumokban és a nemzetközi szakirodalomban fokozatosan meghonosodó új közpolitikai perspektíva, amely a teljes befogadást, pontosabban a kölcsönös be- és elfogadást, az „egyenrangú és egyformán értékes sokfélék” egymás gazdagítását tűzi ki célul, a *társadalmi inklúzió* gondolata köré épül fel. Az inklúzió a kirekesztéstől való mentességet kifejező pozitív fogalom (Ferge 2002) amely a sokféleség minden aspektusának felismerését, méltányolását és értékelését igényli.

Inklúzió és identitás tehát szorosan összekapcsolódó fogalmak. Az inklúzió célja nem a láthatatlanná válás, nem a beolvasztás, nem a szokások, hagyományok, kultúra, vallás elfelejtése, hanem ellenkezőleg, a láthatónak maradás, a megkülönböztető tulajdonságok megmaradásának lehetősége. (Szira 2005) „Az inkluzív pedagógia lényege, hogy a tanulók teljes emberek, sokszoros és összetett identitással. A befogadó kultúra arra a felismerésre ösztönöz, hogy különböző életmódok és identitások létezhetnek egy időben és egy helyen, és hogy a közöttük létrejövő kommunikáció gazdagító.” (Potts 2003) Az önazonosság szerepével kapcsolatos jelenleg folyamatban levő szemléleti paradigmaváltás nyomán a nyelvi-kulturális identitás tiszteletben tartására épülő megoldások ebben az értelmezésben tehát nem legyőzendő akadályként, az inklúzió visszavetőjeként, hanem ellenkezőleg, erőforrásként, a társadalmi kirekesztettség leküzdésének járható útjaiként jelenítődnek meg.

A siket közösség nem csupán fogyatékkal élők egyik csoportja, hanem *nyelvi-kulturális kisebbség* is, (Padden 1989) amelynek tagjai elsődleges kommunikációs eszközként a jelnyelvet használják. A siketek nem nevezhetők egyszerűen akadályozott embereknek, inkább arról van szó, hogy a jelnyelv és siket kultúra mellőzése, a jelnyelv oktatásával és használatával kapcsolatos szolgáltatások intézményesülésének hiányosságai teszik hátrányos helyzetűekké őket. A siket közösségekhez tartozó személyek - látszólag kommunikációs és identitásbeli

sajátosságaikkal összefüggésben, valójában a különbözőségekre adott nem megfelelő társadalmi válaszok miatt - többszörösen marginalizáltak, hátrányok és kirekesztődési mechanizmusok egymást erősítő hatásainak vannak kitéve. Esetükben a formális oktatási rendszer mégoly átfogó átalakítása sem hozhat lényeges és tartós előrelépést a társadalmi környezet többi alrendszerében - a mássággal, sokféleséggel kapcsolatos politikák, viszonyulásmódok és mentalitások szintjén – bekövetkező mélyreható változások nélkül.

A kutatás célkitűzései és módszerei

A fentiekben jelzett elméleti alapvetésből kiindulva, tanulmányunkban az etnikai-nemzeti kisebbségben élő nagyváradi (romániai) siket személyek helyzetét vizsgáljuk, olyan társadalmi csoportot tehát, amelynek esetében a kirekesztődés és inklúzió folyamatai fontos identitásbeli sajátosságokat hordoznak. Sajátos a helyzetük egyrészt abban az értelemben, hogy – a nemzeti többséghez tartozó román etnikumú sorstársaikkal együtt - elsődlegesen a jelnyelvet használó különálló kulturális közösséget, speciális kommunikációs és tanulási szükségletekkel rendelkező társadalmi csoportot alkotnak. Másrészt viszont származásuk, családi, anyanyelvi-kulturális szocializációjuk révén a magyar nemzeti kisebbségi közösséghez tartoznak.

A magyar identitással rendelkező nagyváradi siket személyek ily módon többszörösen is hátrányos, kisebbségi helyzetbe kerülnek: a halló, orális nyelvi kultúrára épülő társadalomban marginalizált jelnyelvi-kulturális kisebbséget alkotnak, de a siket közösségen belül is – amelyhez egyébként a siketkultúra erős köteléke kapcsolja őket – a többségitől eltérő nyelvi-etnikai másságot képviselik. Peremhelyzetük ugyanakkor a kisebbségi magyar etno-kulturális közösségen belül is többféle módon megnyilvánul, lényegében leképezi a siket személyeknek a halló társadalomban és kultúrában elfoglalt státusát.

Az előbbieken vázolt értelmezési keretben kutatásunk *fő célkitűzése*, hogy megvizsgáljuk az etnikai-nemzeti kisebbségi helyzetben élő nagyváradi magyar siket személyek szocializációs körülményeit és folyamatát, társadalmi helyzetének, identitásának alakulását. A kutatás eredményei alapján támpontokat szeretnénk szerezni/nyújtani olyan inklúziós stratégia kialakítása érdekében, amely az esélyegyenlőség biztosítását a kulturális önazonosságra, mint lényeges erőforrásra, mint az emberi személyiség kibontakozásának nélkülözhetetlen előfeltételére alapozza. Ennek megfelelően kutatásunk a vizsgált problémakör következő főbb *dimenzióira* terjed ki:

- a) *Családi szocializáció és identitás a korai életszakaszban*: az identitás származási családon belüli átörökítését befolyásoló tényezők; kommunikáció a családon belül; családi szocializáció és korai fejlesztés;
- b) *Iskolai nyelvhasználat és identitás*: az iskolaválasztást meghatározó tényezők; iskolai nyelvhasználat és kommunikációs kultúra; iskolai nyelvhasználat és etnikai-nemzeti-nyelvi identitás;
- c) *Életút, családalapítás és identitás*: szakmaválasztás, otthonteremtés, siket közösség; nyelvi-kulturális identitás a házastárs kiválasztásában; az identitás családon belüli megélése, átörökítése;
- d) *Nyelvhasználat, identitás és közösségi inklúzió*: kommunikációs módok; kapcsolatháló, informális közösségi tér és nyelvi-kulturális identitás; a nemzethez való tartozás megélési módjai.

Kutatásunk vizsgálati csoportját olyan személyek alkotják, akik:

1. Nagyváradi lakhellyel rendelkeznek;
2. Legalább az egyik szülő magyar;
3. Esetükben a siket kultúrához/siket közösséghez tartozás alábbi feltételei közül legalább az egyik teljesül: a siketek egyesületének tagjai; speciális iskolában tanultak; szülei(k) siket(ek); siketek vallásos gyülekezetének tagjai.

A kutatás értelmezési lehetőségeinek bővítése érdekében a vizsgált személyek körébe bekerültek román nemzetiségű siket személyek is (az etnikailag vegyes házasságban élő

magyar siket személyek román nemzetiségű házastársai, valamint homogén román családból származó/családban élő személyek).

Az adatgyűjtés során a következő **kutatási módszereket** használjuk:

Kérdőíves felmérés a nagyváradi siket közösség tagjai körében: A kutatási mintába 125-150 személy került be, akiket, mivel viszonylag homogén csoportot alkotnak és közösségi kapcsolatok, kötelékek fűzik össze őket, az érintett szervezetek (helyi Siketek Egyesülete, iskolák, gyülekezetek) bevonásával választottunk ki.

Életút-interjúk a kérdőíves felmérés kutatási mintájába bekerült személyek közül kiválasztott interjúalanyokkal (30-35 személy)

A kérdőíves felmérés eredményeinek kiértékelése és az interjúalanyok kiválasztása az alábbi tipológiai szempontok alapján történik:

A. A megkérdezett szülei: a) hallók

b) siketek

B. A megkérdezett : a) etnikailag homogén házasságban él

b) etnikailag heterogén (vegyes) házasságban él.

Esettanulmányok : néhány családi (több nemzedék életútját nyomon követő) esettanulmány elkészítése a családi életciklus alakulásáról. Ezek feldolgozása diakronikus perspektívában történik. A családokat a bemutatott tipológiai kritériumok alapján választottuk ki.

Az adatgyűjtés és feldolgozás folyamatban van. Jelen tanulmány az életút-interjúk elemzése nyomán megfogalmazott néhány előzetes következtetésekre épül, amelyek a kutatás elmélyítése során iránymutató munkahipotézisként is használhatók. A részletes kidolgozásra, az értelmezések elmélyítésére a jelzett kutatási irányok mentén az adatgyűjtési és elemzési munkálatok befejezése után kerül majd sor.

Az identitás családon belüli átörökítését befolyásoló tényezők

A siketek nagy többsége (90–95%-uk) halló családba születik, így a siket közösség jelnyelvével leggyakrabban a siketek számára létesített óvodába vagy iskolába kerülve találkoznak először, a jelnyelvet a siket családból származó társaiktól sajátítják el. (Hattyár 2008, 51) Ahol egy családon belül hallássérült gyermek él, és a család többi tagja halló, a szülők kommunikációs alkalmazkodásának megtagadása, illetve az erre való képtelenség negatívan hat a hallássérült gyermek sikeres elsődleges szocializálódására. „Néhány esetben hatékony kapcsolat alakul ki a család és az informális támogatások, a speciális szolgáltatások, az általános támogatások és számos olyan terület (iskola, gyermekgondozás, rekreáció) között, amelyeket már *inkluzív közösségként* definiálhatunk. Ezek az esetek azonban inkább kivételesek, mint általánosak.” (Pető-Szabó, 2003).

Az életút-interjúk nyomán körvonalazódó kutatási eredmények arra utalnak, hogy azokban a magyar családokban, ahol mindkét szülő halló és a család etnikailag homogén, a halló szülők igyekeznek siket gyermekeiknek a saját közös kommunikációs kultúrájukat és nyelvi-etnikai-nemzeti identitásukat átadni. Ennek a törekvésnek azonban ellentmondásos hatásai vannak a siket gyermek személyiségfejlődésére, identitásának alakulására. Egyrészt kedvez a kettős kisebbségi helyzetben különösen veszélyeztetett etnikai-nemzeti identitás átörökítésének, és ezt mindenképpen pozitív tényként kell elkönyvelnünk. Másrészt viszont a kizárólag az orális kommunikációra összpontosító családi nevelési gyakorlat a siketekre jellemző sajátos nyelvhasználat és kultúra, a gyermek kommunikációs és kulturális másságának el nem fogadását és háttérbe szorítását, a halló kultúra elsajátítására alapozott erőteljes normalizációs törekvést fejezi ki: lényegében azt a szülői elvárást, hogy a gyermek, sikeres jelenlegi és jövőbeli beilleszkedése érdekében, kommunikáljon úgy mint a hallók, „legyen ugyanolyan”, mint a hallók.

Főként az említett szülői elvárás hatására, a halló szülők siket gyermekei spontánul, a családban majd az iskolában elsajátított orális kommunikációs készségeik révén egyre tudatosabban és sikeresebben, de mindvégig nem kis erőfeszítéssel és egyoldalúan próbálnak alkalmazkodni a halló társadalom kommunikációs módozataihoz:

H.Z. Mivel halló családjában a kommunikációs eszköz a hangos beszéd, szülei, elsősorban édesanyja ezt próbálta vele alkalmazni. Ezekben az években otthon nem alakult ki sajátos kommunikációs módszer a közvetlen családtagokkal, a jelnyelvet nem alkalmazták, mert nem ismerték, ehelyett amikor valamit akartak édesanyjával egymástól, kölcsönösen megérintették egymást, vagy szemkontaktussal próbálták megértetni. Ő maga sokszor a szemükből próbált olvasni, azt látta, hogy mindenkinek mozog a szája, az elemi, mindennapi életvezetéshez szükséges dolgokra alkalmaztak egy-egy segítő kézmozdulatot, de ennyi, és nem több kommunikációs formára emlékszik. Kisgyermekként spontán módon próbált minden előzetes szóismeret nélkül szülei szájáról olvasni, több-kevesebb sikerrel.

P.S. Szülei még akkor sem alkalmazták vele az iskolában elsajátított jelnyelvet, amikor a vakációban a kolozsvári siketiskolából hazament, ő próbált a szájukról olvasni az iskolában elsajátított módszerek, szóismeret segítségével. Szülei sohasem voltak hajlandók vele a jelnyelvi kommunikációt alkalmazni, kezüket a hátuk mögé téve, orális értekezést folytattak vele.

A halló szülők alkalmazkodási készségének, felkészültségének és a gyermek korai fejlesztésnek a hiánya (beleértve a jelnyelv korai elsajátításának elmaradását is) az első életévekben (iskoláskor előtt) kommunikációs űrt, pszichikai beilleszkedési zavart és nyelvi-fogalomalkotásbeli lemaradást eredményezhet. Ezek a későbbiekben, az iskolai kommunikációs fejlesztés nyomán enyhülnek ugyan, de általában nem szűnnek meg teljesen, a korai életévekben elmulasztottakat később valószínűleg már csak részben lehet pótolni:

A.M. Elmondása szerint testvéreivel szemben sokszor érezte frusztráltnak, zavartnak magát, sokat szenvedett közvetlen családjában megélt mássága miatt. Ragaszkodott hozzájuk, de mivel nem sikerült bekapcsolódnia a nagy családi beszélgetésekbe, gyakorlatilag nem vették figyelembe, nem tettek meg semmit azért, hogy akár más kommunikációs módon, de bevonják ezekbe a spontán módon kialakult családi beszélgetésekbe.

H.I. Beszédfejlesztő foglalkozásokban csak a siketek iskolájában részesült hétévesen, ezzel hangzó beszédén javítottak, mivel bevallása szerint a falusi magyar óvodában gyakorlatilag nem mert megszólalni, sokat gubbasztott egyedül. Az óvodai években több volt benne a szomorúság, magányos órák, az aktív mozgásos tevékenységekben könnyebben részt tudott venni, a közös éneklésben, versmondásban, ügyességi játékokban már nem.

A halló szülők családjában erős a késztetés arra, hogy a szülők igyekezzenek megakadályozni, vagy legalább halasztani, minimalizálni gyerekük siket-kultúrába történő szocializációját. Például ragaszkodhatnak ahhoz, hogy gyerekük „hallók iskolájába” kerüljön, vagy a gyerekük házastársa, még ha siket is, legyen birtokában az orális kommunikációs módszereknek:

S.P. Édesapja kijelentette, jelelő, csak jelnyelven kommunikáló siket fiúval ne kerüljön kapcsolatba, arra kérte, ha már hallássérült férjet választana magának, legalább úgy beszéljen, mint ő.

Egészen más azoknak a siket gyerekeknek a családon belüli szocializációs helyzete, akiknek szülei maguk is siketek. Ők a siket népességen belül is kisebbséget alkotnak, hiszen részarányuk világszerte 5-10% körül van. (Berent 2004) A halló szülők és siket gyerekeik kapcsolatától eltérően, a siket szülők és siket gyermekei kapcsolatában a kommunikáció általában zökkenőmentes, még inkább azokban az esetekben, amikor a siketség több generáción át öröklődik. A siket szülők elsődlegesen siket gyermekük jelnyelvi és siket kultúrához kötődő identitásához ragaszkodnak, emellett a lehetőségek mértékében a jelnyelvi/orális nyelvi-nemzeti identitás átörökítését is fontosnak tarthatják, azonban a nemzeti nyelv/jelnyelv gyermekük általi elsődleges használatához való ragaszkodás tekintetében esetenként kevésbé elkötelezettek, mint a halló szülők:

D.F. Amikor fia megszületett, és megállapították, hogy szintén siket lett, nem volt bánatos, sőt ő maga, a szülei, valamint a felesége kimondottan boldogok voltak, hogy hozzájuk hasonló gyerekük született, büszkeséget éreztek, mert ugyanakkor ő félt is az elidegenedéstől. Halló apósa is szeretettel fogadta az unokát, egyedül anyósa (felesége halló anyja) mérgelődött unokája siketisége miatt.

A siket szülők siket családtagjaikkal jelnyelven kommunikálnak, orális beszéddel kísérve vagy anélkül. A siket szülőkkel rendelkező, homogén siket házasságban élők esetében a tágabb család halló családtagjaival viszont korlátozott a kapcsolattartás, ennek egyik legfontosabb oka a megfelelő kommunikációs csatorna hiánya, amit a modern kommunikációs eszközökhöz való alkalmazkodás elégtelensége még fokozhat.

Az etnikailag heterogén (pl magyar-román), de a siket kultúra szempontjából homogén (siket személyek által egymással kötött) házasságokban is elsődleges fontossággal bírnak a jelnyelvi siket kultúra által meghatározott identitás és az ahhoz kapcsolódó kommunikációs módzatok, elsősorban a jelnyelvhasználat, még akkor is, ha a házasfelek egyikének sem volt sima, zökkenőmentes az útja a siket-kultúra és közösség megtalálásához. Amennyiben az egyik házastárs román nemzetiségű, a siket-kultúrán belüli kommunikáció nyelve általában a román jelnyelv, ami Nagyváradon jellemzően a siket közösségen belüli interetnikus kommunikáció nyelve is. (Nagyváradon a magyarság, bár jelentős lélekszámú, egyértelmű kisebbségi helyzetben van, hozzávetőleg a lakosság egynegyedét teszi ki.)

A magyar nemzetiségű házastárs általában ismeri a román jelnyelvet, a román házastárs viszont nem ismeri annak magyar megfelelőjét. Ez a kölcsönösség-hiány viszont a magyar halló szülőkkel rendelkező magyar házastárs által alapított etnikailag vegyes családok esetében azt is eredményezheti, hogy a román siket házastárs a magyar fél halló szüleivel (tágabb családjával) már jóval nehezebben kommunikál, éppen nyelvtudásbeli kompatibilitásuk elégtelensége miatt:

*A.Z. Amikor letelt a 3 hónap, az édesanyjának vissza kellett mennie dolgozni, ezért a hét 6 napján a nagymama felügyelt a kisgyermekre, ő tanította beszélni, az anya csak szombatokként vitte haza. A családon belüli kommunikáció az alábbi módon történt: a **nagymama családján belül**: orális módszer, mégpedig magyar nyelven: az unokájával és siket leányával is. A nagyapa ugyanezzel a módszerrel. Siket vejükkel alig tartanak kapcsolatot, román nyelvi tudásbeli hiányosságaik miatt. **Interjúalany** a halló gyermekével magyar jelnyelven és a párhuzamosan alkalmazott magyar orális nyelven kommunikál, az apa (a gyermek apja) román jelnyelven és ezzel párhuzamosan orális román nyelven, **a halló gyermek** anyjával orális magyar nyelven, illetve jelnyelven, apjával román orális nyelven, illetve jelnyelven kommunikált. **A siket, román származású apa** a magyar orális nyelvet nem ismeri. A házastársak egymással román jelnyelven és román orális nyelven értekeznek.*

Amennyiben halló szülőkkel rendelkező siket házaspárnak halló gyereke születik, a származási családja révén erőltetett módon a halló kultúrába szocializálódott siket személy ezt bizonyos értelemben megkönnyebbülésként, felszabadulásként, egyfajta nemzedékeken átívelő „rehabilitációként” élheti meg, még akkor is, ha egyébként jól érzi magát a siket kultúrán alapuló házasságban és magában a siket kultúrában. Ilyen esetekben a nagyszülő kulcsszerepet vállalva bekapcsolódhat halló unokájának nevelésébe, ami azt jelenti, hogy a gyermek egyaránt elsajátítja és magáénak érzi az orális kultúrára és a siket kultúrára jellemző kommunikációs módozatokat és ezáltal alkalmassá válik arra, hogy minden felmenő családtagjával (szülő, nagyszülő) hatékonyan, az illető családtag által leginkább otthonosnak érzett módon kommunikáljon. Az orális nyelvet (nyelveket) elsősorban a halló nagyszülőktől sajátítja el, a jelnyelvet (jelnyelveket) pedig a siket szülőktől. Tehát a családon belül bonyolult és sokrétű kommunikációs kódrendszer működik, s ezt a családtagok természetes módon élik meg.

Iskolaválasztás, iskolai nyelvhasználat

Amikor a siket gyermek eléri az iskoláskort, szocializációja legfontosabb színterévé a speciális iskola (esetenként az integrált oktatási forma), illetve annak tanulói közössége válik (Harris-

Beech 1995), ahol a gyermek idejének legnagyobb részét tölti (főként a speciális iskolatípusra nagy mértékben jellemző bentlakásos rendszer keretében). Számos oktatási mérés, kutatási beszámoló és jelentés tanúskodik a siketek alacsony iskolai teljesítményéről s a tanulmányok végén elért, ugyancsak nem kielégítő beszéd- és olvasási készségről. (Johnson et al. 1989) Az íráselsajátításra vonatkozó vizsgálatok összhangban vannak a siketek saját, naponta megélt tapasztalataival, miszerint a többség nyelvi íráskészsége rendkívül alacsony kompetenciát mutat. E tanulási nehézségeknek nyelvi, oktatási és kulturális gyökerei vannak (Bartha 2004), amelyek szorosan kapcsolódnak a siket gyermek identitásához és különösen összetett módon merülnek fel többszörös kisebbségi helyzetben.

Romániában, akárcsak Európa több más országában, a siketiskolák – a „normalizációs” paradigmától vezérelve – hivatalos oktatási programjuk szerint napjainkban is egyoldalúan az orális nevelésre koncentrálnak. Ennek ellenére, a tanulók egymás között informálisan gyakorolják és elsődlegesen használják a jelnyelvi kommunikációt, amelynek döntő szerepe lehet a siket kultúrába történő spontán szocializációjuk folyamatában. A halló szülők siket gyerekei a jelnyelvvvel és a siket kultúrával/közösséggel jellemzően a siket-iskolában ismerkednek meg. Ez a megismerkedés sokuk számára a reveláció erejével hat, a világ „felfedezését”, „érthetővé válását”, önmagukra találásukat jelenti, s ezáltal saját identitásuk, hovatartozásuk is értelmezhetőbbé, „megfejthetővé” válik:

H.Z. Hatévesen került a siketek és nagyothallók iskolájába. Itt, ekkor találkozott életében először a siket kultúrával, a jelnyelvi kommunikációval, a heti egy alkalommal sorra kerülő szájról olvasó órákon, itt sajátította el jobban szájról-olvasási képességeit is. Emlékei szerint, amikor édesanyja a siketek iskolájában hagyta, nagyon nehezen vált el távozó szüleitől, sírt, szomorú volt, ám mintha ez a szomorúság nem tartott volna olyan sokáig: lekötötte az új, hozzá egyre közelebb kerülő világ: sorstársainak sajátos világa: a siket kultúra. „Csak néztem, kővé meredtem, nem ismertem, és mégis annyira ismerős volt. Ilyet azelőtt még sohasem láttam és rendkívül megnyerte a teszésemet az első pillanattól kezdve”.

P.L. Elmondása szerint fölöttébb csodálkozott: egy virgonc, tudásszomjjal még tele 6 éves kislány, aki egyre jobban kezdi érteni a világot maga körül, konkrét, szépen megformált képeit a szavaknak, s ezeknek a formáknak használható, nyelvi kontextusba ültethető értelmezéseit, jelnyelvi mondatokká, s saját gondolatokká, amelyeket a többiek felé közvetítve, ugyancsak értelmezhető válaszokat kapott. Nagyon sok barátja volt, meglátása szerint a siket iskolai közösségben valahogy könnyebben kötöttek barátságot, nem tekintenek egymásra annyi kritikával, mint a hallók saját közösségeiken belül. Csodálatosan érezte magát ebben a világban, nagyon boldog éveket jelentettek számára azok az évek, amelyeket magyar siketiskolában töltött el. A korábbi években tapasztaltakkal szemben, ekkor már sohasem érezte magányosnak magát.

A speciális iskolában a halló szülőktől származó siket tanulók tehát megismerkednek a jelnyelvvvel és ezáltal, mondhatni, egy új világ nyílik meg előttük, s ennek felbecsülhetetlen jelentősége van személyiségfejlődésük folyamatában. Iskolai teljesítményüket, eredményességüket azonban – a családból sok esetben magukkal hozott intellektuális-nyelvi fejlődésbeli lemaradás mellett - nagy mértékben negatívan befolyásolja az a tény, hogy az iskola keretében két egymástól alapvetően eltérő szocializációs hatásnak vannak kitéve. Míg a pedagógusok elsősorban és mindenekelőtt orális kommunikációra tanítják őket, a tanulói közösségen belül informálisan a hivatalos oktatás által nem támogatott jelnyelvi kultúrába történő szocializációjuk valósul meg. A spontánul, sorstársaiktól elsajátított nyelvhasználat azonban – mivel a hivatalos iskolai programban nem támogatják, nem fejlesztik, nem igyekeznek megtölteni magasabb kulturális tartalmakkal – megreked a hétköznapi szinten, s ezáltal mintegy tartósítja a siketek felnövekvő nemzedékeinek kulturális kisebbségi érzését, peremhelyzetét. Egyfajta akkulturalizációs folyamat zajlik tehát, amely a magát igazán csak a jelnyelvben otthonérző siket fiatalnak esélyt sem ad a kiemelkedésre, a saját kulturális közegében történő magasabb szintű önmegvalósításra.

A halló családban felnövő gyerekektől eltérően, akik iskoláskor előtt nagy valószínűséggel egyáltalán nem kerülnek kapcsolatba a jelnyelvvvel, a siket szülőktől származó, jelnyelvi családi-kommunikációs háttérrel rendelkező tanulók számára a siket-iskolában megtapasztalt kortárs-közösségi élet inkább a kontinuitást, mint a diszkontinuitást jelenti. A siket szülők gyerekei „beleszületnek” a siket-kultúrába, ezért az óvodás-iskoláskorban megvalósuló orális beszédképesség-fejlesztés az ő esetükben nem kizárólagos, hanem kiegészítő szerepet tölt be, már kialakult, vagy kialakulóban lévő, de szilárdabb alapokkal rendelkező, nyelvi-képi kifejezés- és gondolkodásmódon alapuló kommunikációs módozatokra és kommunikációs kultúrára épül. A nevelői követelmények hatása alatt az orális nyelvet második nyelvként igyekeznek elsajátítani, az ily módon megszerzett tudást kommunikációs eszközökben való gazdagodásként élik meg, de ottani létük elsődleges kulturális környezete a kortárs siket-közösség és a spontán módon elsajátított jelnyelvi kultúra marad.

Azoknak a gyermekeknek, akik etnikai-nemzeti kisebbségi kultúrához tartozó családokba születnek, további problémákkal kell szembenéznük. A magyar szülők siket gyermekeinek iskolaválasztásánál, annak függvényében, hogy a halló szülők mennyire ragaszkodnak gyermekük orális kifejezésmódon alapuló magyar nyelvi identitásához, az egyik valószínűsíthető opció a Kolozsváron működő magyar nyelvű siketiskola. Ez viszont, mivel egyedüli magyar nyelvű siketiskola az országban, a Kolozsvártól távol lakó családok esetében megköveteli a bentlakásos rendszer elfogadását, a gyermek részbeni kiemelését a családi környezetből, amit nem minden szülő vállal/tart célszerűnek. Ebben az esetben a másik lehetséges opció valamelyik román nyelvű siketiskola. Román nyelvű speciális oktatási intézmények az ország nagyobb településein (általában a megyeszékhelyeken) működnek, azonban az ide bekerült magyar siket gyerekek román nyelvű orális nevelésben részesülnek és a román jelnyelvet sajátítják el.

Az előbbieken vázolt helyzettől eltérően, szerencsés kivételként, az ország egyetlen magyar nyelvű siketiskolájába - a Kozmutza Flóra nevét viselő kolozsvári tanintézménybe - bekerülő gyerekek esetében az ottani iskolai formális és informális nevelési gyakorlat és környezet erősíti és konszolidálja a tanulók családból magukkal hozott etnikai-nemzeti-nyelvi identitását is. Ennek a folyamatnak a fő tényezői a magyar, általában halló nevelőkből álló oktatói kar szerepe; a magyar kultúrához kötődő tananyag; a magyar nyelvű orális kommunikáció (szájról olvasás, hangosbeszéd, orális szókiejtés, írás-olvasás) gyakorlása és használata a tanórákon és bizonyos mértékben a tanulói közösségen belül; a magyar jelnyelv elsajátítása és elsődleges kommunikációs eszközként történő informális használata a tanulói közösségen belül; az etnikailag homogén magyar tanulói közösség, a magyar iskola és a tanulók magyar családjai közötti kapcsolattartás; a szülők ragaszkodása a magyar nyelven történő orális kommunikációhoz és gyerekük magyar identitásához.

Az iskolában használt „totális” kommunikációs módszer, amelynek során a magyar jelnyelvi kommunikációt magyar orális szókiejtéssel és mondatformálással kísérik, szintén a magyar nyelvi identitás megerősítésének irányában hat:

L.S. Kedvenc tantárgya a magyar nyelv lett, bár sokat nem olvasott, ám mindig is nyitottnak érezte magát az anyanyelvi ismeretek, szövegek megértése irányában. Hetente kétszer román órájuk volt, viszont a jelnyelvi kommunikáció mind a társakkal, mind az őket oktató felnőttekkel magyarul folyt.

A magyar identitás a magyar siketiskolában tanuló gyerekeknél a tanulói közösségen belül élő siket-kultúrába beágyazódva, a magyar orális kifejezésmód által kísért magyar jelnyelvi kommunikáció révén is érvényesül. Ez a kommunikációs nyelvi környezet jelentős mértékben változik viszont akkor, amikor az általános iskolát elvégzett siket fiatalok román nyelvű szakiskolába kerülnek. Ez a fordulat legtöbbjük számára sajnos aligha kerülhető el, mivel Romániában a siket fiatalok által elérhető speciális szakiskolai képzések kizárólag román nyelven folynak. Ezekben a szakiskolákban, ahová egyaránt bekerülnek román és magyar siket fiatalok, ezáltal etnikai-nyelvi szempontból heterogén közösség alakul ki. Az oktatás nyelve viszont, valamint az iskolai kommunikáció hivatalos nyelve, kizárólag a román orális nyelv és a

román jelnyelv. A tanulói népesség etnikai összetételének függvényében a román orális nyelv által kísért román jelnyelv kerül túlsúlyba az informális tanuló közösségi nyelvhasználat során is:

H.Z. A nyolcadik osztály befejezése után a szintén Kolozsváron található szakiskolában folytatta a képzéseket, ezúttal románul, az ő csoportjában 9 magyar tanulótársával és 15 román siket tanulóval együtt. Mivel az oktatás román nyelven/jelnyelven folyt tovább, kezdetben nagyon nehezen boldogult. Nagyon sok jel különbözik a kétféle jelnyelvben, s ezért is ment az elején nehezebben a megértés, annak ellenére, hogy a tanárok az óráikat jelnyelven is kísérték.

Ami a szakiskolai oktatási környezetben továbbra is meghatározó marad, a kommunikáció etnikai-nyelvi komponensének változása ellenére, az a jelnyelv használatán alapuló tanulói siket kulturális közösség. Ebben az új közösségi környezetben a magyar iskolából származó siket fiatalok először szembesülnek azzal, hogy a román jelnyelv, mint elfogadott közös kommunikációs módozat elsajátítása nélkülözhetetlen előfeltétele az etnikailag vegyes siket közösségbe történő sikeres beilleszkedésüknek. Mivel a román siket fiatalokkal őket egybefogó siket kultúrához való tartozás közösségi megélése elsődleges fontosságúvá válik számukra, ez a tény erősíti bennük a nyelvi alkalmazkodási szándékot. Ugyanakkor a saját magyar családi környezetük és a magyar iskolában kapott nevelés hatása is szerepet játszik abban, hogy a kedvezőtlen feltételek ellenére is tovább él bennük az a törekvés, hogy magyar identitásukról ne mondjanak le, ezt a maguk mikroközösségében, párkapcsolataikon és családi-rokonsági kötődéseiken keresztül továbbra is ápolják.

Napjainkban növekvő jelentőségű, de még mindig csak a siket tanulók kis része (kb. 10%-a) számára elérhető az *integrált* oktatási forma (Benkő 2007), ahol már a gyermekek lakóhelyén is több lehetőség kínálkozik az anyanyelvű képzési környezet kialakítására. A magyar nyelvű integrált iskolák képzési rendszerébe történő betagozódás kétségtelenül jelentős többlet-esélyt nyújt a siket tanulók magyar identitásának és kommunikációs kultúrájának kialakításához és fenntartásához. Mivel azonban az integrált iskolák képzési gyakorlata kizárólag a kultúra orális és írásos komponensére korlátozódik, így képtelen megfelelően alkalmazkodni a siket gyermek kommunikációs szükségleteihez, lévén, hogy teljesen hiányzik belőle a siketkultúrához kötődő jelnyelvi, specifikusan a magyar jelnyelvi komponens. Ennek következtében a magyar nyelvű integrált képzési formának, eddigi és jelenlegi megvalósulási körülményei között, elidegenítő, hátráltató következményei lehetnek mind a tanulók siket-identitásának, mind pedig nemzeti identitásának fejlődése tekintetében, főként azokban a helyzetekben, amikor nem adott, vagy nehezen elérhető a magyar nyelvű továbbtanulás lehetősége:

S.M. Másodikos korában édesanyja magyar logopédushoz vitte, nagyon szeretett oda járni, a többségi osztályban is nagyon jól kijött a többi gyerekkel. Anyja végig korrepetálja a segítőkész, támogató tanító nénivel együtt, de negyedik osztály végén a tanítója anyjának keményen megmondja, hogy tovább nem mehet ezen a vonalon, ötödik osztálytól már nem valósítható meg, hiszen minden tárgyból más tanára lesz... „Anyám nagyon sírt, amikor a tanítónőm ezt közölte vele...akkor éppen én is ott voltam, és mindent értettem abból, ami közöttük zajlott.” Ötödiktől tehát nem folytathatta a többségi magyar nyelvű oktatásban, ezért a nagyváradi kisegítő iskolában folytatta, ezúttal román nyelven. Egyedül ő volt hallássérült köztük, emlékszik, hogy a tanárai meg is kérdezték tőle, mit keres itt, hiszen ő okos, értelmes, csak annyi, hogy nem hall, nem ide kellene járnia. Ugyanebben a kisegítő iskolában végezte a szintén román nyelvű szakiskolát is.

Az etnikai-nyelvi elidegenedés nyilvánvalóan fokozódik, amikor a román nyelvű szakiskolába - vagy kedvező esetben speciális középiskolába - kerülés révén a gyermek elveszíti az addig elsajátított magyar nyelvű orális kommunikáció lehetőségét is, és kénytelen a román orális kommunikációra átváltani, miközben továbbra is nélkülözi a siket-kultúrába és közösségbe való akadálytalan bekapcsolódás esélyét:

C., a H. Z. lánya jelenleg tizenegyedik osztályos, jövőre szeretne érettségizni. Jelenlegi osztályába 11 tanuló jár, közöttük egyedül ő magyar, mivel Romániában nincs lehetőség az arra vágyó siketek számára magyarul letenni az érettségit. Így maradt a román nyelvű középiskolában, egyedüli

magyarként, eredmény: egyre inkább a román jelnyelvi kommunikáció nyer teret közte és a szülei között. H.Z.: Otthon egymás közt a férjével a magyar jelnyelvet használják, de megtanulták a román jelnyelv jeleit is, viszont leányukkal már ez utóbbit alkalmazzák egyre inkább, mivel leányuk az utóbbi időben csak román jelnyelven értekezik. H.I : feleségemmel otthon magyarul jelezünk, de C. az anyjával már románul, viszont én ragaszkodom ahhoz, hogy velem magyarul jeleljem.

Nyelvhasználat és közösségi inklúzió

A szakiskola befejezése után újabb közösségváltás következik a magyar identitású siket fiatalok életében. A siket kultúrához való tartozás megélésének elsődleges tere a lakóhelyi siket közösség lesz. Mivel a siket kultúrán belüli kommunikáció magyar és román módozatait már a szakiskolában gyakorolták, a lakóhelyi siket közösségben kommunikációs-kulturális szempontból zökkenőmentes beilleszkedésre számíthatnak. Ez a befelé, a saját siket közösség felé forduló életvitel azonban – bár jelentős mértékben pozitív irányban befolyásolja szubjektív életminőségüket – alig enyhíti a halló társadalmi környezetükhöz viszonyított marginalitásukat.

A magyar siket fiatalok körében érzékelhető az a törekvés, hogy olyan magyarok által jelentős számban lakott településre kerüljenek, ahol a siket közösségen belül, de azon kívül is (pl. a munkahelyi közösségben) magyar identitásukat megélhetik. A származási család (vagy a házastárs családja) erőforrást jelent számukra az otthonteremtésben és az identitás megtartásában egyaránt. Még ennél is fontosabb számukra azonban, hogy a lakóhelyükön erős, nagy létszámú, aktív siket közösség létezzen, akkor is, ha ebben a közösségben az elsődleges kommunikációs eszköz a román jelnyelv. A siket közösség, illetve az egyesület elsődleges közösségi életkeretet jelent számukra, támaszt nyújt az álláskeresés és a mindennapi problémák megoldása során is.

A kis hallásmaradvánnyal rendelkező, siket házastárssal közösen családot alapító és a siket-közösséghez tartozó személyek számára az iskolai hallásnevelés ellenére a hangok útján történő megértés szerepe minimális vagy teljesen hiányzik, hallókészüléket az iskola befejezése óta nem viselnek, mivel úgy érzik, hogy az kommunikációjukban nem segíti őket (ennek a percepciónak a kialakulásához valószínűleg az iskolai évek során kötelező módon viselt hallókészülékeiknek a mai készülékekhez képest jóval gyengébb teljesítőképessége is hozzájárult). Úgy tűnik, a siket-kultúrához való tartozásukat zökkenőmentesebben tudják megélni, ha elszigetelődnek a hangok világától, bár bizonyos típusú hanghatásokat (pl. zenehangot) szelektív módon elfogadnak.

A magyar identitású siket személyek esetében a siket közösségen belüli kommunikációs eszköz az esetenként megfelelő nyelvű orális kifejezésmóddal is kísért magyar és román jelnyelv. A jelnyelvre jellemző vizualitás a siket-közösségen belüli gördülékeny kapcsolattartásnak kedvez. A jelnyelvet nem ismerő halló személyekkel (beleértve a jelnyelvet nem ismerő/nem használó saját halló családtagjaikat is) szájról olvasással és a megfelelő nyelvű orális kifejezésmód segítségével, vagy (ügyintézés során) az egyesület jeltolmácsának igénybe vételével kommunikálnak. Növekvőben van (bár nem mindenki számára elérhető) a modern kommunikációs eszközök (sms, internet), s ezek révén az írás-olvasás általi kommunikáció szerepe.

Az elsődleges kapcsolathálót a magyar halló családból származó személyek esetében is az etnikailag vegyes helyi siket-közösség, valamint az ezen belül kialakuló kisebb csoportok, baráti körök, kapcsolatok jelentik. Ezeknek a kapcsolatoknak az ápolásában nincsenek etnikai határvonalak, a siket kultúrához és közösséghez tartozás a döntő. A siket közösségen/családon kívüli fő kommunikációs terük a munkahelyi közösség, amely általában szintén kétnyelvű. A munkahelyi közösségbe való sikeres beilleszkedés során lényeges lehet az is, hogy a közösségben dolgozzanak más siketek, illetve az ott dolgozóknak legyen tapasztalatuk arról, hogy milyen siket személyekkel együtt dolgozni, alakuljon ki az empátia, elfogadás légköre a munkahelyen:

H.Z. Ennél a cégnél több magyar nemzetiségű munkatárs volt, így könnyen ment a szájról olvasás is, mert több magyar szót ismert, mint román nyelvűt, s nem emlékszik arra, hogy valaki

gúnyolódott volna vele...Nagyon jó munkaközösségnek vallja, mert halló kollégái is megértést, kedvességet tanúsítottak iránta.

A.M. Nagyváradon tíz évet dolgozott egy cégnél, mint asztalos, de inkább a bútorterveknél segített, mert ahhoz értett igazán, s ennél a vállalatnál több siket is dolgozott, más részlegeken. Neki magának három halló kollégája volt, akik nagyon elfogadóak és megértőek voltak irányában, mert ebben a csoportban is volt korábban siket munkás, akit ismertek, és aki nyugdíjba ment előtte. A többi siket munkással a kávészünetekben találkozott .

A magyar identitás ápolásában szerepe lehet az egykori iskolatársakkal fenntartott kapcsolatoknak is, az internet ebben a vonatkozásban is potenciálisan fontos, egyre növekvő lehetőségeket nyújt:

A.Z. 3-4 volt iskolatársával mai napig tartja a kapcsolatot. Elmondása szerint sokkal többükkel is tartaná, ám sokan nem élnek/nem tudnak élni az internet adta lehetőségekkel, ami viszont a siketek számára nagy áldás lehetne. Tavaly nyáron tartották 25 éves iskolai találkozójukat, amelyre 13-an mentek el plusz a 13 férj (mert mindenkinek volt társa!), és a sok-sok tanára.

Befejező gondolatok

Kutatásunk eddigi eredményei alátámasztják, hogy a magyar nyelvi-jelnyelvi-kulturális identitással rendelkező siket személyek esetében a magyar identitás összefonódik és egységes egészet alkot a siket kultúra jellemzőivel és a siket közösséghez való elsődleges tartozás tudatával. Ez utóbbinak meghatározó szerepe van, mind a siket kultúra, mind pedig az ezen belüli identitásbeli sajátosságok megélési módozatainak tekintetében.

Az előbbieken vázolt keretben a magyar nyelvi-jelnyelvi-kulturális identitás fontosságát, súlyát több tényező is befolyásolhatja. A származási családi környezet és a felnőttkorban is továbbélő kapcsolat a szülőkkel és a rokonsággal, a magyar siketiskolában kapott nevelés, magyar házastárs választása és a magyar nyelvű/jelnyelvű kommunikáció fenntartása a családi környezetben, a siket közösségen belüli magyar (jelnyelvi+orális) kommunikációs lehetőségek.

A megoldáskeresés a magyar siket személyekre jellemző többszörös kisebbségi helyzetben azért is különösen bonyolult, mivel nem pusztán a társadalmi hátrányt eredményező hatáskomplexumok egyik típusa (a siketség avagy az etno-kulturális kisebbséghez való tartozás) mentén szükséges hatékony inklúziós stratégiákat kifejleszteni, hanem a két hátráltató tényező együttes hatását, valamint a halmozódásukból és különféle kombinációikból fakadó következményeket egyaránt figyelembe kell venni a javaslatok kidolgozásánál. Olyan intézményi keretek és feltételrendszerek kialakítására van szükség, amelyek az inklúzió szellemiségének megfelelően egyaránt kedvező körülményeket biztosítanak a siket kultúrához való tartozás és az anyanyelvi etnikai-nemzeti identitás megéléséhez:

- Az esélyegyenlőséget a strukturális egyenlőtlenségek megszüntetése révén látják elérhetőnek, beleértve az anyanyelvi és jelnyelvi oktatási lehetőségekhez való akadálytalan hozzáférés biztosítását is.
- A differenciált oktatási célokat, módszereket, az egyéni szükségleteknek megfelelő segítő eszközök alkalmazását, a kommunikációs akadálymentesség megvalósítását támogatják.
- Versenyképes oktatási rendszert alakítanak ki, amelynek hatékony alrendszereként működnek az egyéni tanulói szükségletekhez alkalmazkodó flexibilis és átjárható siketoktatási szolgáltatások.
- Olyan oktatási tér kialakítását tűzik ki célul, amely mindenki számára otthonos, minden tanulót befogad.
- Támogatják a jelnyelv és az orális anyanyelv, mint gondolkodásfejlesztési és tanulási erőforrások maximális hasznosítását a korai élet évektől kezdődően, a családon belül is, a beszédfejlesztéssel párhuzamosan.

- A siket kultúra elimerését, fejlesztését az egyenlő méltóságon és a különböző identitások kölcsönös elismerésén alapuló inklúzió és esélyegyenlőség nélkülözhetetlen előfeltételének tekintik.
- A halló társadalom attitűdváltását a kulturális pluralizmus érvényesítése mellett és révén tervezik megvalósítani.

A hátrányos helyzetű, kirekesztett, társadalmi kockázatnak kitett egyének, családok és közösségek oktatási és továbbtanulási, szakmai és társadalmi mobilitási folyamatai, illetve esélyei olyan sajátos jelenségkomplexumot képeznek, amely állandó, rendszeres és stratégiai tervezésen alapuló beavatkozást és figyelmet igényel. Az inklúziós gondolat lényeges minőségi többlete éppen abban áll, hogy a kultúrák egyenlőségén és egyenlő méltóságán alapuló befogadó társadalmi környezet kialakítására törekszik.

Hivatkozott szakirodalom

1. Bartha Cs. (2004) Siket közösség, kétnyelvűség és a siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei. In: Ladányi M. – Dér Cs. – Hattyár H. (szerk.): „...még onnét is eljutni túlra...”, Tinta Könyvkiadó, Budapest.
2. Benkő L. (2007) Az Esélyteremtés iskolája *Krónika Online* http://www.kronika.ro/erdelyi-hirek/az_eselyteremtes_iskolaja
3. Berent, G. P. (2004) Sing language – spoken language bilingualism: Code mixing and mode mixing by ASL–English bilinguals. In: Bhatia, Tej K. – Ritchie, William C. (szerk.) *The handbook of bilingualism*. Oxford, Cambridge, Blackwell Publishing, 312–335.
4. Ferge Zs. (2002) Kétsebességű Magyarország
5. <http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=118...0> (Letöltve : 2010 jún 22)
6. Harris, M. & Beech, J. (1995) Reading development in prelingually deaf children. In K Nelson & Z. Reger (eds.), *Children's Language Volume 8*. Englewood Cliffs, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995, 181 – 202.
7. Hattyár H (2008) A magyarországi siketek nyelvelsajátításának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
8. Johnson R – Liddel S. - Erting C. (1989) *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*. Department of Linguistics and Interpreting and the Gallaudet Research Institute, Washington D.C., 1989.
9. Padden, C. (1989) The Deaf Community and the Culture of Deaf People. In: Sherman Wilcox (szerk.) *American Deaf Culture*. Silver Spring, Maryland, Linstok Press.
10. Pető I. – Szabó É. (2003) Gondolatok a sérült gyerekek inklúziójáról ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE, 2003 július-augusztus, 177-182.
11. Potts, P. [ed.] (2003) *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. Routledge Falmer, London; New York. 190
12. Szira J. (2005): Gondolatok az integráció nemzetközi gyakorlatáról
13. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=3I-Szira> (Letöltve: 2009 január 20)

Because of the rapid urbanization of post-Emancipation Hungarian Jewry, not surprisingly, the emphasis in historiography is on Jews of the major cities, particularly on the unified Budapest and on the process of their urbanization rather than on those who stayed in villages, albeit the latter were still a considerable population that had an important role in the life of these small localities, particularly in their economy.

In this paper I will concentrate on the rural Jewish population that still in 1920 was more than 27% of the Hungarian Jewry.¹ These small groups, sometimes only a very few families, lived among a traditional, mostly conservative peasantry, in an environment where acculturation and assimilation were much less likely than in urban centers. Jews who remained in villages did not tend to acculturate as much as their urban fellows. Neither agriculture as a profession, nor peasantry as a culture was attractive for them. My main question is how far village Jewry at the turn of the century is similar to “traditional” provincial Jews before the process of urbanization. Who remained in villages and why? What was their tendency of acculturation and assimilation under the circumstances of rapid modernization? To answer these questions, I will first sum up briefly the characteristics of Jews in Hungary from the late 18th century first under their mostly rural circumstances, then the process of their urbanization and finally, through three major sources I try to analyze the everyday life, the social and economic environment of the remaining provincial Jews at the turn of the century.

For this purpose, the distinguished historian, Jacob Katz’s autobiography² will be a good starting point about his early childhood in Western Hungary. My other two sources will be the research of Mihály Sozán in the village called Aba³ and a contemporary person, József Nagy’s memoirs⁴ that he wrote in 1904 about his hometown next to Körmen. My expectation is to find quite a similar experience to what Paula Hyman shows in the case of Alsatian village Jews. She argues that “the socio-economic composition of Jewish villages barely altered in the years between the Napoleonic period and the German annexation of Alsace in 1870.”⁵ Thus, my hypothesis is that the Hungarian Jewish village life had not changed much during the process of mass urbanization of Jewry in the 19th century.

Hungarian Jewry that in 1720 was only around 12.000 people, by 1910 grew to some 910.000. At the same time there was also an increase in their percentage of the country’s inhabitants from approximately 0.5 to 5 percent.⁶ With some exceptions the Jewry of Hungary used to be a rural society. As Péter Hanák underlines, “most free imperial cities and many market centers had denied

¹ Lajos Timar, *Vidéki városiak – Debrecen társadalma 1920-1944*, (Rural urban citizens – The Society of Debrecen 1920-1944) Budapest: Magvető Könyvkiadó, 1993, p. 174.

² Jacob Katz, *With my Own Eyes*, Hannover and London: Brandeis University Press, published by University Press of New England, 1995.

³ Mihály Sozán, “Zsidók egy dunántúli falu közösségében - részletek” (Jews in the society of a small village in Western-Hungary - Excerpts) In: *A Magyar kulturális antropológia története* (The History of Cultural Anthropology in Hungary) (edited by Géza Kézdi Nagy), Budapest: Nyitott Könyvműhely, 2008. pp. 556-564.

⁴ József Nagy, *Falusi zsidó-élet Vas megyében* (Rural Jewish Life in Vas County) In: *Izraelita Magyar Irodalmi Társaság-Évkönyv*, 1904, Budapest, pp. 174-205.

⁵ Hyman, Paula E., “The Social Contexts of Assimilation: Village Jews and City Jews in Alsace” In: *Assimilation and Community: The Jews in Nineteenth-century Europe* (edited by Jonathan Frankel and Steven J. Zipperstein), Cambridge: Cambridge University Press, 1992, pp.110-129. p. 113.

⁶ Yehuda Don – George Magos, “The Demographic development of Hungarian Jewry” In *Jewish Social Studies*, Vol. 45, No. ¾ (Summer – Autumn, 1983), Indiana University Press, 1983. pp. 189-216. P. 189 (<https://www.jstor.org/stable/4467225> accessed 10.04.2014.)

them [the Jews] citizen rights, they had been forced to settle in villages around the great estates.”⁷ The process of urbanization started in Hungary from the early 19th century onwards. Among Hungarian Jews the process was much more rapid, hence the Jewry gradually transformed from a rural into an urban population. While in the 1830s the urban population of Jews was only some 36,000 people, by 1869 their number increased to 135,911, that is an increase of 276%. The same number among Gentiles in 1830s was around 750,000 and grew to 1 million by 1869, that is only an increase of 35%.⁸

Through the example of Miskolc, which was one of the cities that allowed Jews to settle⁹ even before the 1840 legislation that gave Jews the right to settle anywhere in the country, we can see that the migration into cities was not caused by the legislation, albeit it promoted it. To Miskolc that gradually became more and more important, particularly after the new railway lines were built, already between 1829 and 1839 277 Jewish persons arrived. The city in the 1830s had less than 2,000 Jews,¹⁰ thus in only 10 years there was more than a 10% increase of the Jewish population due to migration. This fact clearly shows that the Jewry of Hungary tended to move to cities whenever there was an opportunity and naturally when they had been allowed.

Jews first of all migrated to Pest and later on to unified Budapest, but also to other urban centers of the country. By 1890 their proportion in Nagyvárad was 26.2%, in Szatmár-Németi 16.5%, Komárom 14.7%, Temesvár 12%, and also over 10% in Arad, Baja, Győr, Kassa, Pressburg.¹¹ While in 1859 the Jewish urban population was 29.5%, by 1920 they reached almost 73%.¹² This was certainly not unique to Hungary, the same happened in other countries of Europe. For instance, while in 1815 only 10-15% of German Jews lived in cities,¹³ by 1933 71% of them lived in cities that had more than 100,000 inhabitants.¹⁴

As Walter Pietsch emphasizes, we should not make the mistake to forget that Hungarian urban Jews that became successful in the bourgeois cities emerged from rural communities in which they had been mostly peddlers and tavern-keepers.¹⁵ Most immigrating Jewry arrived from Bohemia, Moravia and Galicia. Around 1835 only 5-10% of Jews lived in villages in Moravia, this percentage in Bohemia was 35%, in Western-Galicia 30%, in East-Galicia 20%.¹⁶ Pietsch well argues that “with the immigration to Hungary Jews not only crossed a border, but mostly left their former urban homes and in Hungary they had to integrate into a new rural structure.”¹⁷ At the same time, these groups of

⁷ Péter Hanák, “Jews and the modernization of Commerce in Hungary, 1790-1848” In: *Jews in the Hungarian Economy* (edited by Michael K. Silber), Jerusalem: The Magnes Press, The Hebrew University, 1992, pp. 23-39, p. 27.

⁸ Peter, Hidas, “Hidden Urbanization: The Birth of the Bourgeoisie in Hungary” In: *Jews in the Hungarian Economy* (edited by Michael K. Silber), Jerusalem: The Magnes Press, The Hebrew University, 1992, pp. 135-160. p. 145.

⁹ The local magnates supported Jewish merchants instead of Greeks or other Christians whom were sponsored by the Habsburgs. In detail see in Lupovitch pp. 66-71.

¹⁰ Howard N. Lupovitch, *Jews at the Crossroads*, New York – Budapest: Central European University Press, 2007, p. 166.

¹¹ Raphael Patai, *The Jews of Hungary*, Detroit: Wayne State University Press, 1996, p. 429.

¹² Timar, p. 174.

¹³ Steven Lowenstein, “The Rural Community and the Urbanization of German Jewry” In: *Central European History*, Vol. 13, No. 3 (Sep., 1980), pp. 218-236. p. 218 <http://www.jstor.org/stable/4545898> (accessed 03.04.2014)

¹⁴ Steven Lowenstein, “Was Urbanization Harmful to Jewish Tradition and Identity in Germany?” In: *People of the City – Jews and the Urban Challenge* (edited by Ezra Mendelsohn), New York – Oxford: Oxford University Press, 1999, pp. 80-106., p. 82.

¹⁵ Walter Pietsch, „A magyar vidéki zsidóság fejlődésirányzatai a 19. század első felében” (The Courses of the Development of Hungarian Rural Jewry in the First Half of the 19th century) In: *Múlt és Jövő* (Past and Future), issue 3/2003, pp. 75-82. p. 75, available on www.cceol.com

¹⁶ Pietsch, p. 77.

¹⁷ Pietsch, p. 77. (my translation)

immigrants lacked capital, nevertheless they had to live on something in the environment in which the rights were far from equal before the 1867 edict of emancipation.

Pietsch in his quoted article rightly asks the question of what were the available opportunities for these village Jews? Naturally, the options were peddling and, more importantly, renting tenement (the so-called *árenda*) that in practice meant renting a right to keep a tavern, mill or shambles.¹⁸ The importance and uniqueness of taverns in small villages cannot be overemphasized. The Jewish tavern-keeper was much more flexible in commerce than his Christian rival. He not only bought and sold products, but also gave credit, or at least the tavern itself functioned as a pre-modern transmitter office between local people who were seeking for credit.¹⁹

Jewry was excluded from the feudal society, even after the 1782 edict of toleration of Joseph II. Certainly, legislation cannot change immediately the highly embedded traditions of a given society. But village Jews with every disadvantage of being excluded as Péter Hanák argues “enjoyed the specific advantage of exclusion, and were thus able with relative ease to become the pioneers of capital economy.”²⁰ Exclusion did not necessarily mean the lack of interaction, even if it only concentrated on commercial issues. Jews played a middleman-role between the village and the city, since on the one hand, they had very good connections with the urban wholesale merchants, and on the other hand, had knowledge of the needs of rural people, also magnates and peasants.²¹ The Hungarian Jewry, however, not purposely, created a statewide network of merchants who interacted with each other and always knew what was needed in a given region.²² As Walter Pietsch points out, the Hungarian Jewry functioned as modern merchants that were absolutely required by the modernizing economy of the country and more importantly, without rural Jews there would have been a huge gap of these kind of pioneers in the Hungarian economic system.²³ As he sums up: “Hungary needed such entrepreneurs who managed to buy up the agricultural products and could organize it all over the country and at the same time were able to collect the necessary capital and invest it again into the circles of production.”²⁴

We should deal here briefly with a particular region of the country, the so-called Sub-Carpathians that was less urbanized than the country in general (however, as Miklós Konrád rightly emphasizes, the term ‘Sub-Carpathians’ is only usable retrospectively as it had not been a historical region). Here, in 1910 only 19.3% of the Jews lived in cities while at that time the percentage of urban Jewry was 50.8% in the country.²⁵ At the same time, interestingly, this is the region where we can find the largest percentages of Jewish inhabitants of cities, which may be seen as a contradiction, but it is not. In 1910 in Munkács 44.4% of the inhabitants were Jewish, in Máramarossziget 37.3%, in Ungvár 31.4%, in Beregszász 30.2%.²⁶ As Victor Karady argues these cities were in a way the “extensions of Galician stetl culture in Hungary.”²⁷ Thus, due to the large number of Jews, in 1910 their number was 128,791 in the region.²⁸ As we have seen, they had considerable populations in the major local cities, actually these are the biggest proportions of Jews in Hungarian cities. It is not the purpose of this paper to

¹⁸ Pietsch, p. 79.

¹⁹ Pietsch, p. 79.

²⁰ Hanák, p. 26.

²¹ Hanák p. 32 and Pietsch pp. 79.

²² Pietsch, p. 80.

²³ Pietsch, p. 80.

²⁴ Pietsch, p. 80. (my translation)

²⁵ Miklós Konrád, *Demográfiai változások* In: Zsidók Kárpátalján – Történelem és örökség (Jews at the Sub-Carpathian – History and Legacy), edited by Viktória Bánai, Csilla Fedinec, Szonja Ráhel Komoróczy, Budapest: Aposztróf Kiadó, 2013. pp. 15-26. p. 19.

²⁶ Konrád, p. 19.

²⁷ Victor Karady, “Provincial Jewry in Hungary” In: *In the Land of Hagar – The Jews of Hungary: History, Society and Culture*, Tel-Aviv, 2002, pp. 185-196. p. 186.

²⁸ Konrád, p. 18.

investigate in detail the situation in the 'Sub-Carpathians'; now it is enough to present that Jews, even in a relatively less developed and modernized region took their part in the process of urbanization.

We have seen that the Jewry of Hungary had an extreme role in the process of modernization and urbanization of the country from the 1830s onwards. The question is how far the Jews who remained in villages kept their traditional life, what was the influence of the experienced rapid urbanization of the Jewry on village Jews? Certainly, urbanization and assimilation were strongly connected to each other as the environment in the cities was very different from the villages. In urban centers it was much more difficult to avoid assimilation, however, in many cases this was not the goal at all, but the other way round, many people went to major urban centers they had already acculturated since Jews in general were welcomed in the majority Gentile society of Hungarian cities. At the same time, we should bear in mind that urbanization did not necessarily lead to assimilation. According to Steven Lowenstein, in Germany on the one hand there were several centers of orthodoxy in cities just as in Hungary (for example Pressburg or Munkács), and on the other hand, rural communities were not necessarily traditional.²⁹

After the short presentation of the process of urbanization, we should start to examine our three sources on the case of Western Hungarian village Jews at the end of the 19th century. The first source is the autobiography of Jacob Katz, who was born in 1904 in Magyargencs, a Western-Hungarian village where he spent his early childhood. His experiences can be seen as typical about the opportunities and the lifestyle of the Jews in small villages like his hometown. In 1910 only 41 Jews lived among 1406 Gentiles, that is less than 3% of the population.³⁰ His main feeling in my understanding was loneliness and isolation with the lack of opportunities. As he recalls, "[t]he Jews had no social links to their environment; their contact with non-Jews was limited to business. These were pleasant enough during normal times but did not create a common social basis."³¹ This experience is very similar to what we have seen in the pre-urbanization village life. The few Jewish families needed each other, first of all to have enough adult men to assemble the minyan and to maintain other religious services³² and to help each other in times of need. However, we cannot say that it was a community of people with the same religious vocation, even in this very small society. "Alongside those members who actively attempted to maintain all functions of congregation life, there were several families whose commitment was marginal or totally nonexistent."³³ According to Katz, we should not take for granted that these rural Jewish groups were homogenous. As he briefly tells the story of his family, it becomes clearer why this was not the case.

The only career open to a yeshiva student like my father was to take his wife's dowry and invest it in some business. He opened a store in Pápa [major city in the region] – in which my eldest brother was born in 1900 – only to pay dearly for this lesson in finance, for about a year later he had to liquidate his business. For lack of any other choice, he sought out a neighboring village in which he might open a general store with not much capital, depending on the willingness of the city wholesalers to extend credit. Thus, the young family Katz reached Magyargencs and became something of a foreign element among their Jewish brethren, for even those villagers who had not been born and bred in Magyargencs originated nearby and had extensive ties of family and friendship.³⁴

The case of the Katz family is hence an example of de-urbanization. As there was no chance to maintain their business in Pápa, they moved to a village in the hope of better circumstances. Probably that happened to other not only Jewish families who tried their luck elsewhere after they had been disappointed in the city.

²⁹ Lowenstein, p. 82.

³⁰ Census of 1910. (available online: <http://www.omm1910.hu/?/adatbank>)

³¹ Katz, p. 5.

³² Katz, p. 7.

³³ Katz, p. 9.

³⁴ Katz, p. 16.

As we have discussed earlier, village Jews did not tend to acculturate to rural peasantry as much as urban Jews to their environment. As Victor Karady argues, in general during the period of dualism provincial Jewry was an orthodox society (in opposition with the mostly neolog urban Jewry),³⁵ which means they were visibly different from the majority Gentile society, hence the contact between Jews and Gentiles was less likely than in cities. The Katz family that had arrived from cities with higher levels of education hence felt loneliness among the inhabitants of the village. “It was not only that my mother felt uncomfortable in the company of the other village women, due to her broader education and upbringing. My father, too, felt cut off from the village men because of his relatively broader horizons.”³⁶ At the same time, they were trying to maintain their relations with their relatives in the cities and other towns, and certainly their permanent economic connections were necessary to satisfy the needs of local clients.

A much more positive picture is presented by Mihály Sozán, who made many interviews with local people in Aba in 1983 to investigate the inter-ethnic relations before and after the World War I. According to the 1910 census 78 Jews lived in the village that had 4,164 inhabitants. This is less than 2% of the population, which is very similar to the environment that Jacob Katz experienced in Magyargencs. As Sozán finds, on the one hand the few families that lived in Aba, although it was an orthodox community, had acculturated to the majority society in their lifestyle.³⁷ On the other hand, they kept traditions. Endogamy with very few exceptions remained in practice and, understandably, Jews did not attend traditional celebrations that were highly connected to Christianity.³⁸ In Aba most of the Jewish families lived on commerce like in Magyargencs, hence they were strongly connected to the local urban center, in this case Székesfehérvár.³⁹ It seems this village, where Jews were mostly traders, shopkeepers or tavern-keepers is very similar to the case of Magyargencs.

In general, Sozán finds a far from ideal, but symbiotic relationship between Jews and Gentiles. A great example is an association that was established in 1900 called *Abai Kölcsönös Népsegélyező Egylet* (Friendly Society of Aba). This association had a Calvinist pastor as president, and a Jewish shopkeeper as cashier.⁴⁰ Sozán’s research based on interviews with local Gentiles (and only one Jew) shows mostly the Gentile point of view, hence an idealized picture.

But if we look at the personal experience of a contemporary village Jew, József Nagy, we could have a sharper picture on Jewish village life. Nagy presents his memoir on his childhood in a small village of Vas county in the *Izraelita Magyar Irodalmi Társaság-Évkönyve* (Yearbook of Israelite Hungarian Association of Literature) in 1904 with the title “*Falusi zsidó-élet Vas megyében*” (Rural Jewish Life in Vas County). Although his essay is very nostalgic, the quoted paragraph on the remembrance of Rosh Hashanah and Yom Kippur is full of information about Jewish village life in Western Hungary close to the turn of the century.

Oh, you, urban Jews, who enjoy the beauty of the city in the whole year, the advantages of the Kehilla. Oh, you, urban children who could see the nice houses, the beautiful storefronts, the brave soldiers and the splendid wagons and so on. You do not know really what these two holidays are. Only the Jew of the village knows it, who works hard all over the year for his bread, lives among Gentiles in isolation, sometimes victim of mockery or aggression, only once or twice a year has a chance to pray in minyan. Only the village Jew looks with hunger for the High Holidays of Autumn [Rosh Hashanah and Yom Kippur] [...] Only the Jewish child of the village celebrates these holidays who does not go outside the village on any other days of the year.⁴¹

³⁵ Karady, pp. 185-196.

³⁶ Katz, p. 16.

³⁷ Sozán, p. 559.

³⁸ Sozán, p. 561.

³⁹ Sozán, p. 559.

⁴⁰ Sozán, p. 563.

⁴¹ Nagy, pp. 180-181. (my translation)

Nagy on these pages emphasizes how great the High Holidays were in the city (Körmend) but at the same time he expresses the sad reality of Jewish village life. Loneliness, isolation, danger and poverty are the experiences of their life. Later, Nagy tells the story how hard it was for him to continue his studies in the nearby cities since without any capital, his parents could not afford to support his projects. As he recalls, they rather wanted him to become a ritual slaughterer or a trader.⁴² These were the opportunities as we have seen for Jacob Katz's father and for the young József Nagy as well: to become an employee of the community or a trader. Certainly, we should keep in mind that the chances to break out from the traditional society of the villages was even worse than for Jews with their generally lower degree of connections with the city and lower level of education. In the modernizing Hungary that emancipated Jews in 1867 and also welcomed them in the emerging Magyar nation, Jews with their experience and cultural capital had better chances to take part in the economic modernization and participants of the process of urbanization. Nevertheless, the Hungarian Jewry had many people who could not move to urban centers and remained village Jews in more or less the same environment and under the same circumstances as 100 years before.

Although provincial Jews also gradually acculturated to the majority Magyar dominated Christian society, around the turn of the century they were still isolated from the society of villages. Both these Jews and the local peasantry were reluctant to approach each other, therefore their relations were still limited to commerce. The Hungarian countryside, even though the country in general was developed very much, during the 19th century did not change much. In general, contemporaries had the experience that time was still there and nothing changed. This was true for the small group of Jews who lived there and it was a good environment to preserve the status quo.

The social and economic structure of these villages was unchangeable in which Jews had their own position and role. Probably, this situation had been acceptable for them in the late 18th century, but it is at least questionable if it satisfied them hundred years later. Nevertheless, Hungarian village Jews had to accept that even after the 1867 emancipation edict and other advantageous legislations, their opportunities in villages were still strongly limited. Therefore, they had to choose between moving to cities in the hope of better chances and staying in the countryside. Those who chose the latter for any reason had to live under the presented circumstances.

Bibliography

1. **Don**, Yehuda – **Magos**, George, "The Demographic development of Hungarian Jewry" In *Jewish Social Studies*, Vol. 45, No. ¾ (Summer – Autumn, 1983), Indiana University Press, 1983. pp. 189-216. (<https://www.jstor.org/stable/4467225> accessed 10.04.2014.)
2. **Hanák**, Péter, "Jews and the modernization of Commerce in Hungary, 1790-1848" In: *Jews in the Hungarian Economy* (edited by Michael K. Silber), Jerusalem: The Magnes Press, The Hebrew University, 1992, pp. 23-39.
3. **Hidas**, I. Peter, "Hidden Urbanization: The Birth of the Bourgeoisie in Hungary" In: *Jews in the Hungarian Economy* (edited by Michael K. Silber), Jerusalem: The Magnes Press, The Hebrew University, 1992, pp. 135-160.
4. **Hyman**, Paula E., "The Social Contexts of Assimilation: Village Jews and City Jews in Alsace" In: *Assimilation and Community: The Jews in Nineteenth-century Europe* (edited by Jonathan Frankel and Steven J. Zipperstein), Cambridge: Cambridge University Press, 1992, pp.110-129.
5. **Karady**, Victor, "Provincial Jewry in Hungary" In: *In the Land of Hagar – The Jews of Hungary: History, Society and Culture*, Tel-Aviv, 2002, pp. 185-196.
6. **Katz**, Jacob, *With my Own Eyes*, Hannover and London: Brandeis University Press, published by University Press of New England, 1995.

⁴² Nagy, pp. 196.

7. **Konrád**, Miklós, *Demográfiai változások* In: Zsidók Kárpátalján – Történelem és örökség (Jews at the Sub-Carpathian – History and Legacy), (edited by Viktória Bányai, Csilla Fedinec, Szonja Ráhel Komoróczy), Budapest: Aposztróf Kiadó, 2013. pp. 15-26.
8. **Lowenstein**, Steven, “Was Urbanization Harmful to Jewish Tradition and Identity in Germany?” In: People of the City – Jews and the Urban Challenge (edited by Ezra Mendelsohn), New York – Oxford: Oxford University Press, 1999, pp. 80-106.
9. **Lupovitch**, Howard N., *Jews at the Crossroads*, New York – Budapest: Central European University Press, 2007.
10. **Nagy**, József, “Falusi zsidó-élet Vasmegyében” (Rural Jewish Life in Vas County) In: Izraelita Magyar Irodalmi Társaság-Évkönyve, 1904, Budapest, pp. 174-205.
11. **Népszámlálási adatok 1910** (Data of Census of 1910) In: Statisztikai Közlemények volume 42. Budapest, 1912. (available online: <http://www.omm1910.hu/?/adatbank>)
12. **Patai**, Raphael, *The Jews of Hungary*, Detroit: Wayne State University Press, 1996.
13. **Pietsch**, Walter, “A magyar vidéki zsidóság fejlődésirányzatai a 19. század első felében” (The Courses of the Development of Hungarian Rural Jewry in the First Half of the 19th century) In: *Múlt és Jövő* (Past and Future), issue 3/2003, pp. 75-82. (available on www.cceol.com)
14. **Sozán**, Mihály, “Zsidók egy dunántúli falu közösségében - részletek” (Jews in the society of a small village in Western-Hungary - Excerpts) In: A Magyar kulturális antropológia története (The History of Cultural Anthropology in Hungary) (edited by Géza Kézdi Nagy), Budapest: Nyitott Könyvműhely, 2008. pp. 556-564.
15. **Tímár**, Lajos, *Vidéki városlakók – Debrecen társadalma 1920-1944*, (Rural Urban Citizens – The Society of Debrecen 1920-1944) Budapest: Magvető Könyvkiadó, 1993.

Bevezetés

Jelen tanulmány célja Törökország és a délkelet-európai országok közti gazdasági kapcsolatok vizsgálata az ezredfordulótól napjainkig tartó időszakig. A tanulmány első felében rávilágítok arra, hogy milyen háttértényezők eredményezték a török gazdasági és külpolitikai változásokat ebben az időszakban, majd a török állam és a török vállalatok növekvő gazdasági érdekeltségeit kívánom bemutatni a délkelet-európai országokban. A tanulmány arra is keresi a választ, hogy fedezhető-e fel összefüggés az adott ország etnikai-vallási összetétele és a Törökországból érkező működő-tőke között, illetve hogy a török vállalatok mely iparágakat preferálják a befektetési döntéshozatal során.

Paradigmaváltás a török külpolitikában – Ahmet Davutoğlu: *Stratejik Derinlik*

Az ezredfordulót követő első években számos politikai-, gazdasági- és kulturális-változás ment végbe Törökországban. Törökországnak szemben kellett néznie egy nagyon súlyos gazdasági válsággal, amely során a korábbi évtizedek válságaihoz hasonlóan a török líra leértékelődése és a növekvő infláció voltak a legsúlyosabb következmények. Recep Tayyip Erdoğan² vezetésével 2001-ben alakult meg iszlám-gyökerű, a szociál-konzervativizmus és a gazdasági liberalizáció elveit valló *Adalet ve Kalkınma Partisi* (AKP – Igazság és Fejlődés Pártja).³ Ugyancsak 2001-ben jelent meg Ahmet Davutoğlu (2009-2014 között külügyminiszter, 2014 óta miniszterelnök) politikus, diplomata és történész *Stratejik Derinlik* (Stratégiai mélység) c. könyve, mely napjaink török külpolitikájának alapjait fekteti le és meghatározza Törökország helyét a geopolitikai térben.

A davutoğlui doktrína alapja, hogy Törökország szomszédival ápolt kapcsolatait és magát a török külpolitikát az egyes országokhoz viszonyított földrajzi elhelyezkedés és távolság, a történelmi- és kulturális kötődések, a török és muzulmán kisebbségek száma és gazdasági kapcsolatok határozzák meg, vagyis elsősorban a földrajzi adottságok másodsorban a történelmi tényezők azok, melyek a normarendszer alapját alkotják. A felsorolt tényezők miatt pedig a térség államainak (közte Délkelet-Európa államainak) és a török államnak az Oszmán Birodalomra visszanyúló közös múltja és identitása, illetve a török gazdasági és katonai erő miatt Törökországnak a térségben vezető szerepe van (N. Rózsa et. al. 2013). Ebből is következik, hogy a Davutoğlu által képviselt külpolitikát egyfajta „neosszomanista” törekvésként is lehet definiálni, melyet a térségben lévő országok vegyes fogadtatásban részesítettek attól függően, hogy miként élték meg az Oszmán uralom évszázadait (Murinson 2006; Tanasković 2010,2013; Öktem 2010; Petrović–Reljić 2011; Kővágó 2012; Arin 2013; Ekinci 2013; Hóvári 2013; Pintér 2013; Mitrović, 2014).

Ezen az elven alapszik Törökország azon törekvése is, hogy ő alakítsa a régió eseményeit és ne neki kelljen alkalmazkodni azokhoz.⁴ Mindezt azonban – a kemény hatalmi kapacitások birtokában –

¹ A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program ” című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

² Recep Tayyip Erdoğan 1994 és 1998 Isztambul polgármestere volt a Jólét Párt (*Refah Partisi*) tagjaként. 1999-ben börtönbe zárták, mivel pártját fundamentalistának, illetve alkotmány- és szekularizáció-ellenesnek nyilvánították.

³ Mivel megalapítása óta a párt az összes parlamenti-, önkormányzati és elnöki választást megnyerte, képes volt arra, hogy (politikai) elképzeléseit aprólékosan véghezvihesse.

⁴ 2009-ben indult el a Bosznia és Hercegovina alkotmányának megreformálását célként kitűző butmiri folyamat, melynek legfőbb kezdeményezői és indítványozói az Európai Unió és az Egyesült Államok voltak. A

elsősorban puha hatalmi eszköztárának kihasználásával igyekszik megtenni (N. Rózsa et. al. 2013), melyek az alábbiak (Türbedar 2011):

- Multidimenzionális politika, mely összhangban van a (globális) hatalmi érdekekkel
- „Zéró probléma” a szomszédokkal
- A liberalizmus és a demokrácia értékeinek közvetítése
- Aktív diplomácia (melynek része a nyilvános és a kulturális diplomácia eszköztárának alkalmazása)
- Regionális gazdasági együttműködések

Törökország, mint a történelem folytán mindig is fontos regionális szereplő célja, hogy a Balkán-félszigeten egy végső soron stabil és békés állapotot hozzon létre és tartson fent (Demitras 2013).

Törökország balkáni politikájának intenzívebbé válásához⁵ azonban nem volt elég Törökország egyoldalú elkötelezettsége, stratégiai céljainak eléréséhez partnerekre is szüksége volt. Fontos lépést jelentett, amikor Törökország elismerte Szerbia központi geopolitikai szerepét a Balkán-félszigeten. Boris Tadić elnöksége alatt (2004-2012)⁶ a szerb politika nyugat- és integrációpárti volt. A két fél közeledésének eredményeképpen Törökország és Szerbia 2010-ben szabadkereskedelmi egyezményt és kölcsönös vízummentességi megállapodást kötött (Kóvágó 2012).

Intézményesült kulturális kapcsolatok Törökország és a balkáni államok között

Törökország növekvő balkáni jelenlétében a külpolitikai paradigmaváltás mellett a térség országaival ápolott kulturális kapcsolatok is jelentős szerepet játszanak, mivel Délkelet-Európában több tízezres török kisebbséget és több millió muszlim lakost is találunk, akik több országban is abszolút többséget alkotnak. Emellett Törökország nemzeti biztonsági stratégiája, a diplomácia, a földrajzi tényezők és politikai elképzelései révén is kötődik a Balkánhoz (Benchev 2012). A török befolyás növekedése leginkább a kulturális életben érzékelhető. Törökország minden török és/vagy muszlim identitás növelését, megerősítését célzó kezdeményezés mögé beállt, illetve kiemelt hangsúlyt fektetnek az Oszmán Birodalomhoz köthető műemlékek helyreállítására, mely sok esetben török forrásokból valósul meg. Törökország és az országhoz köthető érdekcsoportok számos hivatalt, intézményt és szervezetet alapítottak, melyek nem titkolta célja a török kultúra népszerűsítése és ez által a befolyás növelése.

Ország	Muszlim vallásúak becsült száma	Becsült arányuk	Török kisebbség becsült száma	Becsült arányuk
Albánia	2 300 000	70%	1 500	0,05%
Bosznia és Hercegovina	2 200 000	48%	60 000	1%
Bulgária	1 100 000	14%	680 000	8,9%
Görögország (Nyugat-Trákia)	130 000	1,5%	130 000	1,2%
Horvátország	50 000	1,3%	500	1%
Koszovó	1 800 000	90%	19 000	0,9%
Macedónia	700 000	33%	100 000	5%
Montenegró	110 000	18%	100	0,02%
Románia	65 000	0,34%	55 000	0,29%
Szerbia (Preševo, Szandzsák, Vajdaság)	500 000	5%	3 000	0,04%

1. Ábra: a muszlim vallásúak és a török kisebbség becsült száma és aránya a balkán országokban. Forrás: bougarel-clayer, 2001 nyomán öktek, 2010; török statisztikai hivatal, eurostat, török külügyminisztérium adatai alapján saját szerkesztés

folyamat azonban sikertelenül zajlott le. Nyugati elemzők szerint a legfőbb probléma az volt, hogy Török- és Oroszországot kihagyták a kezdeményezésből.

⁵ Melynek elsődleges oka az volt, hogy Ahmet Davutoğlu ettől az évtől kezdve töltötte be a külügyminiszteri pozíciót, így a *Stratégiai mélységben* megfogalmazott elveit a gyakorlatba is átültethette.

⁶ 2003-2004 közt Boris Tadić Szerbia és Montenegró elnöke volt.

A közvetlenül a Miniszterelnöki Hivatal alá tartozó Nyilvános Diplomáciát Koordináló Iroda (*Republic of Turkey Prime Ministry, Office of Public Diplomacy - T.C. Başbakanlık Kamu Diplomasisi Koordinatörlüğü*) legfőbb feladata a pozitív imázs kiépítése, melynek alapját Törökország gazdag kulturális öröksége, illetve gazdasági felemelkedése és növekvő globális és lokális politikai szerepvállalása nyújtják.

A Gülen-mozgalomhoz köthető intézmények révén Törökország az oktatási rendszerben is egyre jelentősebb szerepet játszik. Az óvodáktól az egyetemekig, az oktatási rendszer minden szintjén képviseli magát egy-egy intézmény, melyek számos ösztöndíj-lehetőséget biztosítanak a törökországi továbbtanulásra.

A török kulturális diplomácia eszköztárába tartoznak a 2007 óta egyre több helyen megtalálható *Yunus Emre Intézetek*, melyek célja a befogadó országban a török nyelv és kultúra népszerűsítése, a helyi török közösségek támogatása, oktatás és képzések szervezése (segítségnyújtás törökországi ösztöndíjak elnyerésében), művészeti kiállítások szervezése, tudományos kutatás támogatása (kiemelt figyelmet kapnak az oszmán örökséget, műemlékeket, műkincseket vizsgáló kutatások, illetve a restaurációk), szemináriumok, szimpóziumok és konferenciák szervezése.

A Török Nemzetközi Együttműködési és Fejlesztési Ügynökséget (*Turkish International Cooperation and Development Agency, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı - TİKA*) a Szovjetunió összeomlása után abból a célból hozták létre 1992-ben, hogy a függetlenségüket elnyerő közép-ázsiai és kaukázusi „török köztársaságokat” segítse. A szervezet délkelet-európai céljai közé tartozik a török kisebbségek fennmaradásának elősegítése; az életkörülmények javítása; segélyezés és bilaterális kapcsolatok építése. Különböző projektekhez nyújtanak szellemi (projektkoordináció, projektmenedzsment, technikai segítségnyújtás) és pénzügyi támogatást, amelyek nagyon szerteágazók is lehetnek (oktatási- és egészségügyi fejlesztések, vízvezetékek építése, csatornázás, vonalas- és társadalmi infrastrukturális fejlesztések, műemlékvédelem és restauráció, lakásépítések, mezőgazdasági projektek).

A 2010-ben létrehozott, közvetlenül a miniszterelnökség alá tartozó Külhoni Törökök és Rokon Népек Elnökségének (*Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı - YDTB*) legfőbb feladata a diaszpórákban élő törökök támogatása, a kulturális rendezvények lebonyolításhoz nyújtott segítség, illetve a törökországi továbbtanulás elősegítése által. Ezen felül kiemelten fontosnak tartják az anyaországi és a külföldön élő törökök közti párbeszéd elősegítését is.

Nagyon fontos szerepet játszik a balkáni török kulturális befolyás elősegítésében a Vallásügyi Minisztérium (*Diyanet İşleri Başkanlığı*). Feladata nemcsak a törökországi mecsetek fenntartása, felújítása, hanem az európai, így a balkán országokban lévő török közösségek mecseteinek működtetésében is szerepet vállal különböző szervezeteken keresztül. A *Diyanet* részt vesz a balkáni muzulmán közösségek imámképzésében is különböző törökországi ösztöndíj-lehetőségekkel, illetve ha valamilyen okból ideiglenesen nincs egy közösségnek vallási vezetője, sok esetben Törökországból érkezik a helyettes. Nagyon jelentős még a vallási turizmus támogatása és elősegítése a két terület között.

Kiemelkedően fontos megemlíteni a testvérvárosi kapcsolatok jelentőségét, mivel az általuk szervezett kulturális programok, rendezvények megerősíthetik a török közösségek összetartozását. Legalább ilyen fontos tényező, hogy a TRT Avaz török állami televízió a török nyelv mellett a balkáni régióban albán és bosnyák nyelvű adásokat is sugároz. Ezen a csatornán láthatók azok a török készítésű, egyes esetekben történelmi témát feldolgozó szappanoperák is, melyek növelhetik a nézők bizalmát Törökországgal kapcsolatban, illetve felkelthetik az érdeklődést az országgal és kultúrájával kapcsolatban (Bugdayici 2011, Remiddi 2013, Yörük-Vatikiotis 2013). Az ösztöndíjprogramok és kutatócserék egyelőre egyirányúak, azaz Törökország elsősorban fogadó, hanem küldő ország, de az innovációk gyorsabb diffúziójában, az oktatásfejlesztésben és a különböző kutatási projektekben való részvétel mindkét fél számára hatalmas lehetőségeket rejt.

Törökország és a délkelet-európai államok közti gazdasági kapcsolatok vizsgálata

Atatürk reformjait követően a török gazdaságon fél évszázadon át sokoldalú, de kevésbé termelékeny (feldolgozó) ipar jellemezte, ezáltal nem volt versenyképes a nemzetközi piacokon. Az 1980-as évek elején Süleyman Demirel és Turgut Özal elnöksége alatt a kormány átszervezte importhelyettesítő gazdaságpolitikáját és gazdasági reformokat vezetett be, melytől a hosszú távú gazdasági növekedést várták. Az új liberális gazdaságpolitika megkönnyítette a külföldi tőke beáramlását, vámszabadterületeket hoztak létre, tért engedtek a magánszektornak, a pénz és hitel kiadás szigorú ellenőrzésébe kezdtek, leértékelték a török lírát, megreformálták az adórendszert, az exportorientált iparágak és az idegenforgalom fejlesztésébe kezdtek. Az 1996-tól létező vámunió az Európai Unióval felszámolta a vámokat, mennyiségi korlátozásokat és a technikai jellegű korlátokat, a kereskedelem fellendülésével pedig gazdasági növekedéshez vezetett.

Az AKP kormányzásának kezdetétől a 2008-2009-es gazdasági válság kitöréséig Törökországban számos reformot vittek véghez. Az egypárti, erős kormányzat kialakítása mellett számos olyan programot is megvalósítottak, melyek a gazdaság stabilabbá válásához, a török vállalatok megerősödéséhez és a tartós növekedéshez is hozzájárultak. Mivel Törökország legfontosabb kereskedelmi partnere a válság kitörése előtt és után is az Európai Unió (volt), a térség gyengélkedése és az euró-krízis is arra kényszerítette Törökországot, hogy a növekedés fenntartása érdekében más piacokat is felkutasson. A davutoğlu doktrína és a környező régiókban (Balkán, Közép-Kelet, Közép-Ázsia) rejlő lehetőségek a török külkereskedelem diverzifikációjához vezettek (Önis 2011).

A *Stratejik Derinlikben* megfogalmazott elvek és a növekvő kulturális befolyás ellenére Törökországnak még nem sikerült olyan „stratégiai mélységet” kialakítani a Balkánon, mint amelyet a döntéshozók elméleti szinten már meghatároztak. Törökország számos szabadkereskedelmi megállapodást és kettős adóztatást kizáró egyezményt aláírt Délkelet-Európa országaival, de ezek az egyezmények még nem indították be a várt folyamatokat. Ebben az alfejezetben a folyamat lehetséges okaira kívánok rávilágítani. Először bemutatom az egyes országok, illetve a Törökország közti külkereskedelem volumenét; a török működőtőke-beáramlását és főbb szektorális jellemzőit; majd a Világbank Csoport által 2003 óta publikált *Doing Business* ranglistát az összes országra kivetítve.

	Kétoldalú beruházási megállapodás		Kettős adóztatás elkerüléséről szóló egyezmény	Szabadkereskedelmi megállapodás ⁷	
	Aláírás dátuma	Érvényesség kezdete	Aláírás dátuma	Aláírás dátuma	Érvényesség kezdete
Albánia	1992. június 1.	1996. december 26.	1994. április 4.	2006. december 22.	2008. május 1.
Bosznia és Hercegovina	1998. január 21.	2009. február 10.	2005. február 16.	2002. július 3.	2003. július 1.
Bulgária	1994. július 6.	1997. szeptember 22.	1994. július 7.	1995. március 6.	2007. január. 1.
Görögország	2000. január 20.	2001. november 24.	2003. december 2.	1995. március 6.	1995. december 31.
Horvátország	2009. február 18.	n.a.	1997. november 22.	1995. március 6.	2013. július 1.
Kosзовó	2009. május 28.	2017. december 31.	2009. május 28.	---	----
Macedónia	1995. július 14.	1997. október 27.	1995. június 16.	1999. szeptember 7.	2000. szeptember 1.
Montenegró	---	---	2005. október 12.	2008. november 26.	2010. március 1.
Románia	2008. március 3.	2010. július 8.	1997. június 15.	1995. március 6.	2007. január. 1.
Szerbia	2001. március 2.	2003. december 10.	2005. október 12.	2009. június 1.	2010. szeptember 1.

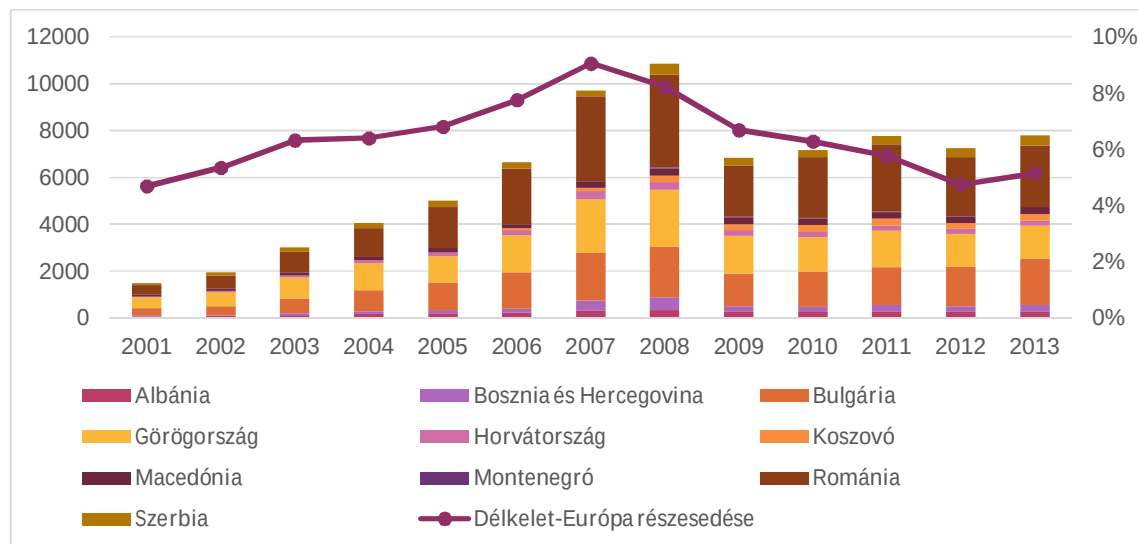
2. ábra: A Balkán államainak Törökországgal kötött gazdasági és kereskedelmi egyezményei. Hatályos: 2014. január 1. Forrás: Koszovó Külügyminisztériuma, Koszovói Közlöny, Török Közlöny, Török Köztársaság Gazdasági Minisztériuma, ENSZ Kereskedelmi és Fejlesztési Konferencia (UNCTAD) adatai alapján saját szerkesztés,

⁷ Törökország és az Európai Unió tagállamai között 1995. december 31. óta vámunió van hatályban.

Törökország több gazdasági megállapodást is aláírt a Délkelet-Európai államokkal, melyekre számos esetben jogilag is kötelezett volt, mivel az EU-val kötött vámuniós megállapodás értelmében Törökországnak le kell építenie a vámjait azon országokkal szemben, amelyekkel az EU szabadkereskedelmi megállapodással rendelkezik (Szigetvári 2013).

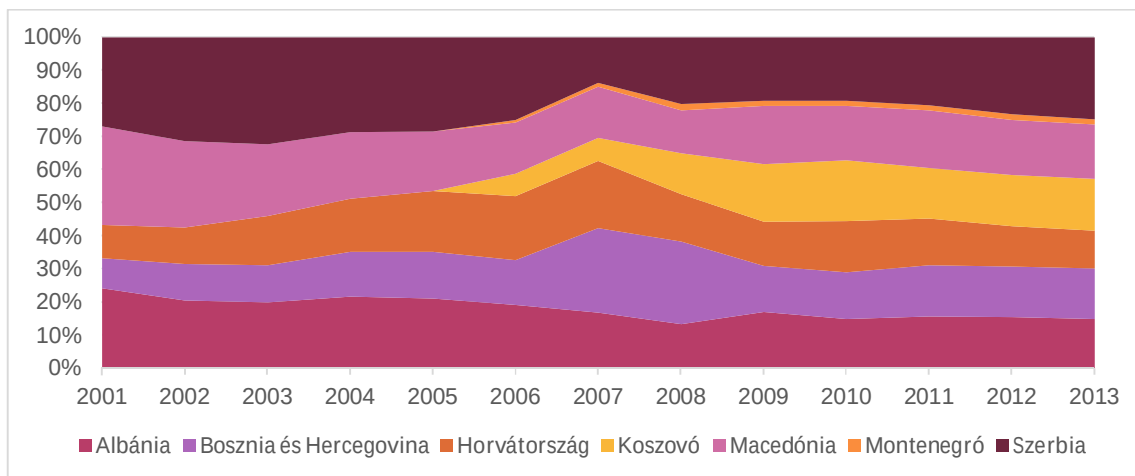
A 3-7. ábrák Törökország balkáni országokkal zajló külkereskedelmét hasonlítják össze 2001 és 2013 között. Az ábrákról világosan leolvasható, hogy az országok súlya a több mint egy évtizedes időszak alatt nagymértékben megváltozott, illetve a kereskedelem volumenében is jelentős változások zajlottak le. A török export összeg még 2013-ban sem érte el a válság előtti szintet, a Törökországba érkező import volumene egy kétéves visszaeséstől eltekintve azonban folyamatosan növekszik. A legnagyobb külkereskedelmi volumennövekedés Romániával, Bulgáriával és Görögországgal (2007-től mind EU-tagországok) történt. A többi ország esetében (melyeket a könnyebb értelmezhetőség kedvéért a 4. és 6. ábrákon külön is feltüntettem) stagnálásról vagy lassú növekedésről, de bizonyos esetekben visszaesésről is beszélhetünk.

Törökország alapvetően nyersanyagokat, félkész termékeket és kőolajat importál. Az export nagy részét textilipari termékek, a mezőgazdasághoz köthető termékek, villamos gépek és készülékek, feldolgozott vas és acél, illetve a közúti járművek teszik ki (7. ábra). A magas hozzáadott értéket képviselő termékek részaránya a külkereskedelemben elenyésző. Érdekes továbbá megfigyelni azt is, hogy az import volumene sokkal gyorsabban nő, mint az exporté, amely Törökország növekvő nyersanyag-éhségével magyarázható. Összességében Törökország délkelet-európai államokkal zajló külkereskedelmének volumene még mindig nem nagy, az exportban öt százalék, az importban négy-öt százalék a térség országainak súlya.

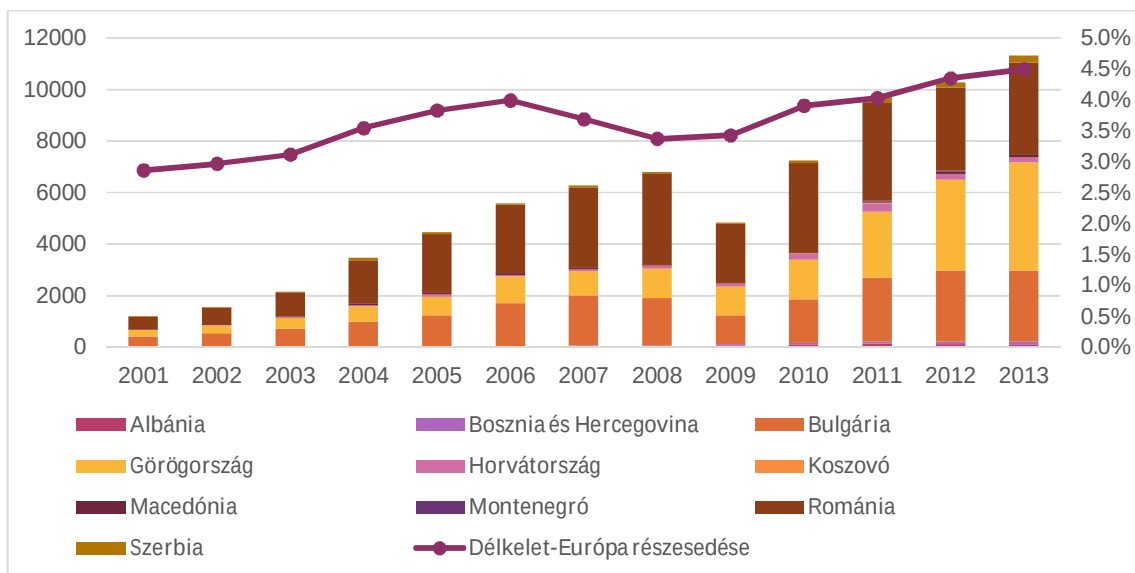


3. ábra: a török export összege délkelet-európa államaiba⁸ (millió usd) és a térség részesedése a török exportból (százalék). forrás: török statisztikai hivatal adatai alapján saját szerkesztés

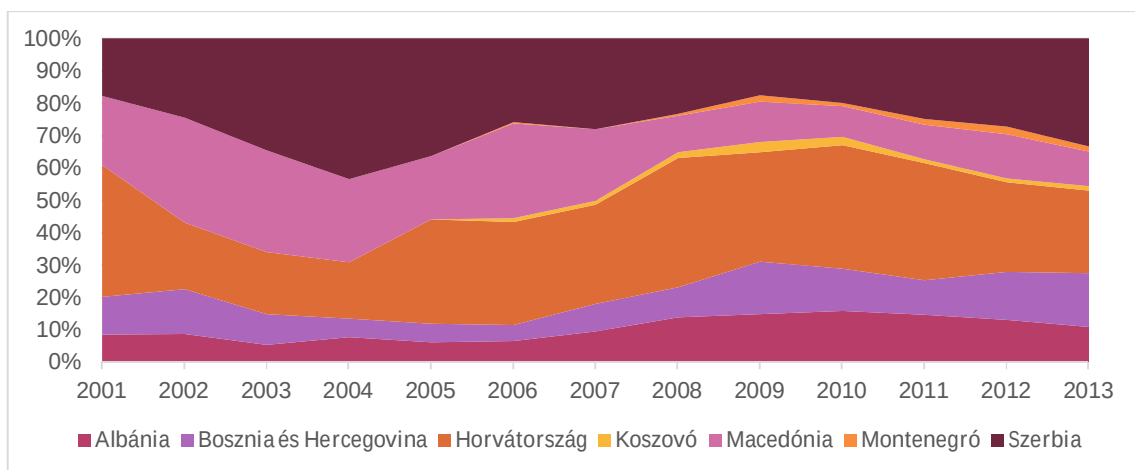
⁸ A tanulmány további (statisztikai) ábráin a 2006 előtti adatokhoz Szerbia esetén Montenegró és Koszovó területének adatai is beleértendőek. Habár Koszovó csak 2008. február 17-én kiáltotta ki függetlenségét, a Török Statisztikai Hivatal adatbázisában Koszovó már 2006-tól, Szerbia és Montenegró különválása óta szerepel.



4. ábra: a délkelet-európai országok egymáshoz viszonyított részesedése a török exportból (bulgária, görögország és románia nélkül). forrás: török statisztikai hivatal adatai alapján saját szerkesztés



5. ábra: a török import összege délkelet-európa államaiból (millió usd) és a térség részesedése a török importból (százalék). forrás: török statisztikai hivatal adatai alapján saját szerkesztés



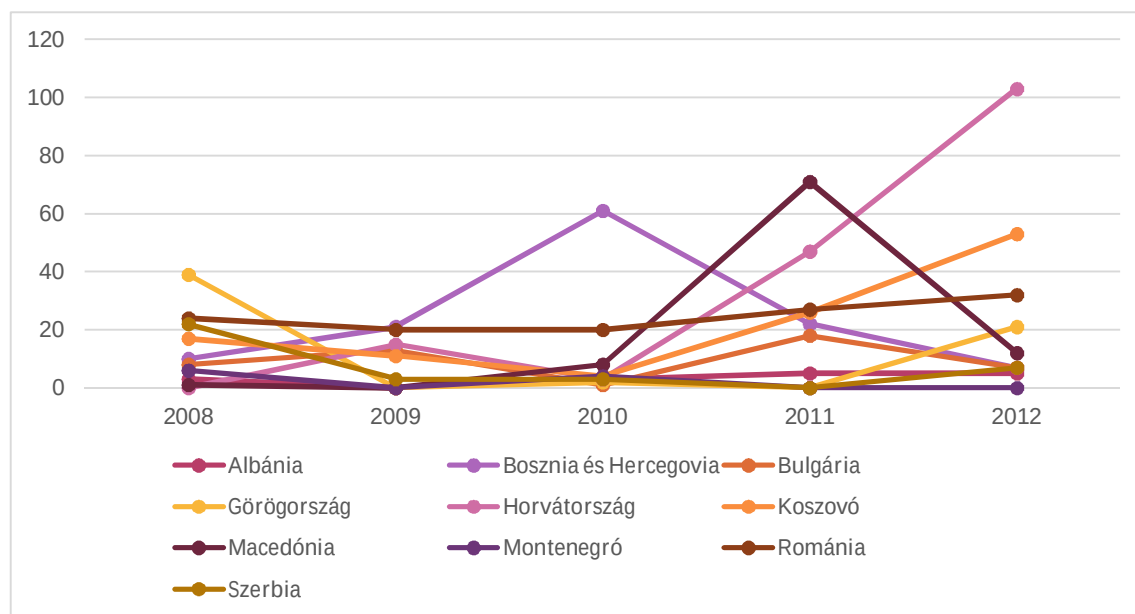
6. ábra: a délkelet-európai országok egymáshoz viszonyított részesedése a török importból (bulgária, görögország és románia nélkül). forrás: török statisztikai hivatal adatai alapján saját szerkesztés

	Exportált termékek	Importált termékek	Török befektetések fő célterületei
Albánia	vas, acél, textilfonál, ruhaszövetek, késztermékek, gabonafélék és készítmények, villamos gépek és készülékek, ruházati cikkek és tartozékok	vasérc, fémhulladék, bőr és szőrme, nyersanyagok, szállítóeszközök, műanyag-alapanyagok	telekommunikáció, bankszektor, építőipar, légi közlekedés, oktatás, vas- és acélpár, bányászat
Bosznia és Hercegovina	textilfonál, ruhaszövet, késztermékek, ruházati cikkek és tartozékok, villamos gépek, műanyag nem elsődleges formában	fém tartalmú érc és fémhulladékok, kőolaj, kőolajtermékek és kapcsolódó anyagok, papír, karton, vegyi anyagok és termékek	bankszektor, oktatási szektor, légi közlekedés
Bulgária	textilfonál, ruhaszövet, késztermékek, színesfémek, villamos gépek, zöldség és gyümölcs, vas és acél	kőolaj, kőolajtermékek és kapcsolódó anyagok, fémötvözetek, fém tartalmú érc és fémhulladékok, olajos magvak és olajtartalmú gyümölcsök, elektromos áram	turizmus, bankszektor, textil- és ruhagyártás, infrastruktúra-fejlesztés
Görögország	textilfonál, ruhaszövet, késztermékek, kőolaj, kőolajtermékek és kapcsolódó anyagok, földgáz, ruházati cikkek és tartozékok, vas és acél	kőolaj, kőolajtermékek és kapcsolódó anyagok, műanyag alapanyagok, fémötvözetek, gyapot	turizmus, bankszektor, energiaszektor, tengerészeti iparágak
Horvátország	villamos gépek és készülékek, közúti járművek, textilfonál, ruhaszövet, késztermékek, ruházati cikkek és tartozékok, vas és acél	fém tartalmú érc és fémhulladékok, energia-termelő gépek és berendezések, műtrágyák, villamos gépek és készülékek, mérőműszerek és készülékek	tengerhez kapcsolódó, tengerészeti iparágak, turizmus, építőipar
Kosзовó	ruházati cikkek és tartozékok, textilfonál, ruhaszövet, késztermékek, fémek, villamos gépek, készülékek és berendezések, különféle áruk	textilfonál, ruhaszövet, késztermékek, fém tartalmú érc és fémhulladékok, gumi, fémek	bankszektor, bányászat, oktatás, turizmus, egészségügy, kereskedelem, telekommunikáció, építőipar, infrastruktúra-fejlesztések
Macedónia	textilfonál, ruhaszövet, késztermékek, villamos gépek és készülékek, fémek, fémötvözetek	közúti járművek, vas és acél, textilfonál, ruhaszövet, késztermékek, nemfémes ásványi nyersanyagok	építőipar, légi közlekedés, bankszektor, bányászat
Montenegró	különféle áruk, ruházati cikkek és tartozékok, villamos gépek és készülékek, textilfonál, ruhaszövet, késztermékek	fém tartalmú érc és fémhulladék, vas és acél, nyersbőr, bőr, szőrme	felvásárlások, fúziók, zöldmezős beruházások: kereskedelem, acélgártás
Románia	textilfonál, ruhaszövet, késztermékek, közúti járművek, vas és acél, áramfejlesztő gépek és berendezések, fémek	fém tartalmú érc és fémhulladék, vas és acél, közúti járművek, műtrágyák, villamos gépek és készülékek, elektromos alkatrészek	bankszektor, pénzügyi és biztosítási szolgáltatások, vegyipar, textilipar, háztartási gépgyártás, logisztikai parkok, lakópark-építés, hotel-építés és üzemeltetés
Szerbia	textilfonál, ruhaszövet, késztermékek, zöldség és gyümölcs, villamos gépek és készülékek, közúti járművek, különféle áruk	kőolaj, kőolajtermékek és kapcsolódó anyagok, vas és acél, fém tartalmú érc és fémhulladékok, papír, karton	textilipar, élelmiszeripar, építőipar

7. ábra: a török külkereskedelem összetétele és a működőke-befektetések célterületei délkelet-európában. forrás: török köztársaság gazdasági minisztériumának adatai alapján saját szerkesztés

A török gazdasági befektetések leginkább az élelmiszeriparban, a bányászatban, az építőiparban, a telekommunikációban, a turizmusban, a bankszektorban és az infrastruktúrában,

valamint logisztikában jelentősek. A 8. ábra török működőtőke-beáramlását szemlélteti a Balkán államaiban 2008 és 2012 között, melynek célszorzói 2004-ig szinte csak Bulgária és Románia voltak (Ekinci 2013). A török FDI beáramlása a gazdasági válságból való kilábalás idején kezdett el nőni, melyből az egyes országok eltérő arányban részesültek. A Görögország adatsorában felfedezhető nagyarányú visszaesés nyilvánvalóan az ország gazdasági instabilitására vezethető vissza.



8. ábra: a török fdi beáramlása a balkánra 2008 és 2012 között (millió usd) forrás: a török központi bank adatai alapján saját szerkesztés

A válság utáni időszak egyértelmű nyertese Koszovó és Horvátország. Koszovóban több mint tízszeresére nőtt a török tőke, illetve ők rendelkeztek a legmagasabb egy főre jutó értékkel; napjainkban már 400-nál is több török vállalat folytat üzleti tevékenységet. Ez a jelenség véleményem szerint azzal magyarázható, hogy Koszovó esetében egy olyan „új”, számos részterületen még kiforratlan piaccal és annak jellemzőivel rendelkezik, melyben nagy növekedési potenciál rejlik.⁹ Horvátország még nagyobb növekedés esett át, mely azért is érdekes, mert a vizsgált országok közül Horvátországot kötik a leggyengébb történelmi szálak az Oszmán Birodalomhoz.¹⁰ Macedónia értékei a 2011-es éve kivéve alacsonyok, Boszniában nagymértékű visszaesés tapasztalható, a többi ország viszonylag stabil értékekkel rendelkezik a feltüntetett időszakban.

Albánia egyik legfontosabb kereskedelmi partnere Törökország, mely számos ágazatban végzett befektetéseket. Az építőiparban (ENKA, Gintaş, Armada, Metal Yapı, Aldemir, Servomatik); a telekommunikációban (Çalık Holding/Türk Telekom, Makro-Tel/Hes Kablo); a bankszektorban (Çalıkbank/Şekerbank-BKT); a vas- és acéliparban (Kürüm); az egészségügyi szektorban (Universal Hospital Group); a bányászatban (Ber-Oner, Dedeman); a gyáriparban (Yılmaz Cable, Merinos, Everest, Pino, RM Kocak); az oktatásban (Gülistan Foundation, Istanbul Foundation, Epoka University) és a légi közlekedésben (Albanian Airlines - Evsen Group) is több török multinacionális vállalat képviselteti magát.

⁹ Törökország esetében nem egyedi az a stratégia, hogy olyan piacokra törnek be, amelyek magas befektetési kockázattal rendelkeznek. Példa erre a Turkish Airlines és más nagy török vállalatok stratégiája, akik Szomáliában és Dél-Szudánban fektettek be az elsők között.

¹⁰ A török befektetések és az adott ország etnikai-vallási összetétele közötti kapcsolatrendszer vizsgáló modell egyelőre a kidolgozás fázisában van, azonban megállapítható, hogy a 1. ábrát a 3-7. ábrákkal összevetve nem látszik ok-okozati kapcsolat az etnikai-vallási összetétel és a gazdasági befektetések közt.

Bosznia és Hercegovinában az 1997-ben létrehozott TZZB (Turkish Ziraat Bank Bosnia) volt az első külföldi tőkével alapított bank, mely napjainkra az egyik legnagyobb boszniai bankká vált (Szigetvári 2013). A Turkish Airlines 2008-ban vásárolta meg a BiH Airlines nemzeti légitársaság 49 százalékát, melyet azonban 2012 közepén a bosnyák állam visszavásárolt. Ennek ellenére a Sarajevói Nemzetközi Repülőtér legnépszerűbb desztinációja heti huszonnyolc járatral Isztambul, melyet a Turkish Airlines és a Pegasus Airlines légitársaságok szolgálnak ki. Törökország a Gülen mozgalom révén még az oktatásban rendelkezik jelentős befektetésekkel.

A jelentős török kisebbséggel rendelkező Bulgáriában Törökország főként az infrastruktúra-fejlesztésekben, valamint a Ziraat Bank és az İşbank németországi leányvállalatán keresztül a bankszektorban is érdekelt. A Doğu Holding a horvát- és görögországi kikötőfejlesztések mellett (Tokyay 2014) Bulgáriában is valósít meg építőipari és infrastruktúra beruházásokat, például a szófiai metróépítést (Szigetvári 2013). A Sişecam egymaga 400 millió dollár értékben fektetett be Bulgáriában, és már öt üzemet működtet az országban. Szintén jelentős szereplője a bolgár gazdaságnak az alumíniumipari Alcomet, amely 730 embert foglalkoztat és termékei java részét exportálja (Szigetvári 2013).

A görög-török viszonyt a történelem során az ellenségeskedést jellemezte, azonban a két ország közti kereskedelem az utóbbi években folyamatosan növekszik. A kezdeti török exporttöbblet megfordult és 2011-re görög többlettel zárt. Törökország leginkább a bankszektorban és a tengerészeti iparágakban fektet be, kikötőket vásárol fel, emellett befektet a turizmusba és a bankszektorba is. A Ziraat Bank (Szigetvári 2013) Bulgária és Macedónia, illetve Bosznia és Hercegovina mellett Görögországban is több fiókot nyitott, többek között Athénban, Komotiniban, Xanthiban és Rodoszon.

Horvátországban a Doğu Holding mellett az Enka, Rixos, Unit Investment, Süzer Group és a Turkish Airlines is végzett befektetéseket. Az Enka a horvát autópálya-építésekben vett részt, a Banka Brod pedig KentBank néven a Süzer Group része lett.

Koszovóban a bankszektor, a bányászat, az oktatás, a turizmus, az egészségügy, a kereskedelem, a telekommunikáció, az építőipar és az infrastruktúra-fejlesztések területén is számos török vállalat tevékenykedik. A Bechtel-Enka építi az albán mellett a koszovói autópályákat is. Közel egy évvel ezelőtt (2013 októberében) a Limak csoport részvételével alakult török-francia konzorcium nyerte el a pristinai repülőtér üzemeltetésének húsz évre kiterjedő jogát, melynek keretében 140 millió eurót fektetnek be a reptér fejlesztésébe (Kömürcüler 2013). A Türk Ekonomi Bankası; az albán, de a török Çalık Holding tulajdonában lévő Banka Kombëtare Tregtare (BKT); és a Türkiye İş Bankası is üzemeltet fiókot Koszovóban.

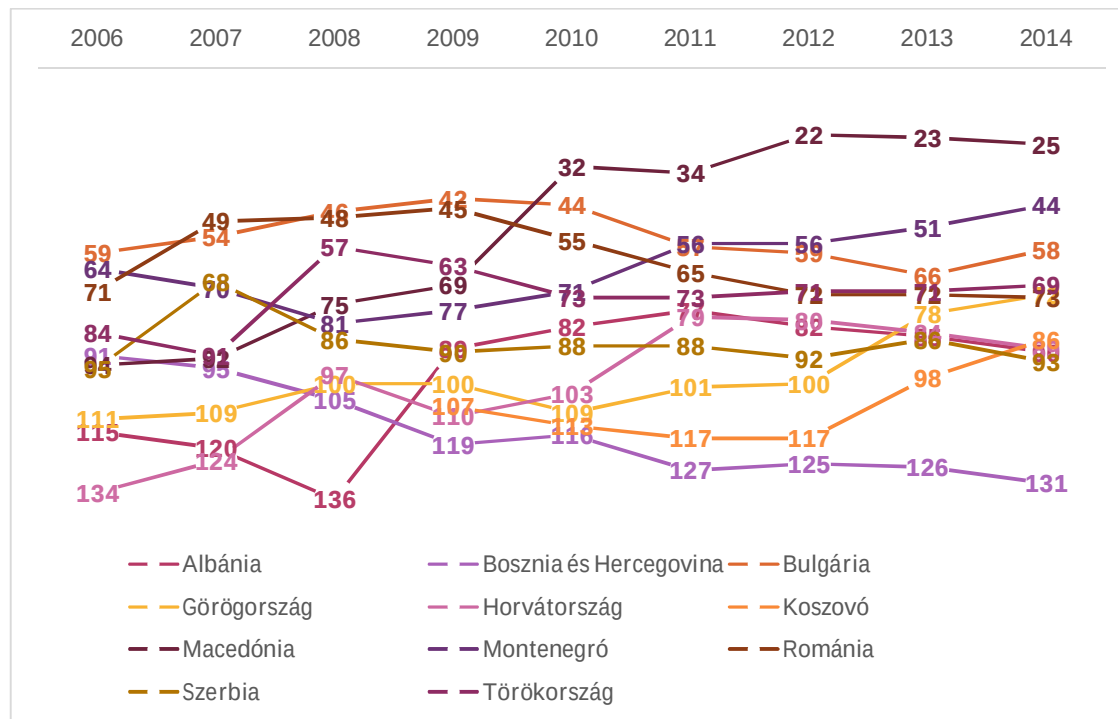
Macedónia az utóbbi évtizedben került egyre inkább szoros gazdasági kapcsolatba Törökországgal, melyet számos török multinacionális vállalat jelenléte is alátámaszt. A bankszektorban két vállalat, a Ziraat Banka AD Skopje, és az Halkbank (korábban İK Banka); az építőiparban a TAV, Cevahir Holding, Pera Construction, Novatek, Tokar, Prodar vállalatok; valamint a bányászatban a Kürüm Holding van jelen.

Montenegró nem tartozik a török érdekeltségek középpontjába, azonban itt is valósultak meg a török fél általi beruházások. A Gintaş Group Podgoricában építette meg a Mall of Montenegro bevásárló központot, a Tosçelik pedig egy acélgyárat vásárolt fel.

A Törökország és Románia közti gazdasági kapcsolatok a több országhoz képest nagy volumenűek. Elsősorban a bankszektor, pénzügyi és biztosítási szolgáltatások, vegyipar, textilipar, háztartási gépgyártás, logisztikai parkok, lakópark-építés, hotel-építés és üzemeltetés területén tevékenykednek török vállalatok. A Török Külügyminisztérium adatai szerint hatezernél is többre tehető a török érdekeltséghez köthető román vállalatok száma. Közülük a legjelentősebb a Hollandiában bejegyzett, de a török FIBA Group által birtokolt Credit Europe Bank, és Törökország egyik legnagyobb bankjának leányvállalata, a Garanti Bank Romania.

A törökök érdekeltek a beinduló szerb privatizációban, így érdeklődnek az adóssággal küzdő JAT Airways mellett a Telekom Srbija és a nemzetközi repülőtér iránt is (Szigetvári 2013, Reuters 2013). A Szandzsák területe több szempontból is fontos a törökök számára. Egyrészt a területen élő muszlim lakosság életkörülményeinek javításában Belgrád mellett Ankara is elkötelezett (Kóvágo 2012), másrészt a Szandzsákban zajló feszültségek török fél segítségével történő mérséklésének hatására Szerbia és Törökország viszonya is sokat javult.

Érdemes megvizsgálni milyen tényezők állhatnak a fentebb felsorolt diszparitások hátterében. Jelen tanulmányban a balkáni országok Nemzetközi Pénzügyi Társaság (IFC – a Világbank Csoport tagja) által 2004 óta évente publikált *Doing Business* ranglista¹¹ helyezéseit veszem górcső alá. Úgy gondolom ez azért is fontos, mert annak érdekében, hogy a kevésbé tőkeerős török vállalatok is képesek legyenek a Balkán államaiban terjeszkedni, legalább olyan jó vagy jobb körülmények szükségesek, mint Törökországban. A 9. ábra Délkelet-Európa országainak *Ease of Doing Business Index*¹² ranglista helyezéseit szemlélteti 2006 és 2014 között. Albánia és Horvátország esetében stabil növekedést láthatunk, a legnagyobb fejlődést azonban vitathatatlanul Macedónia mutatta be, mely hat év alatt több mint hatvan helyet tudott javítani a ranglistán (a lista alapján a válság egyik nyertesének is nevezhetnénk) annak köszönhetően, hogy jelentős erőfeszítéseket tettek a vállalatalapítás folyamatának leegyszerűsítésében, könnyen és gyorsan lehet hitelhez jutni, a befektetőket pedig több új törvény is védi (10. ábra). Ezzel szemben negatív példaként hozhatjuk fel Bosznia és Hercegovinát, mely a gazdasági válság után sem tudott előrelépést felmutatni, 2014-re pedig „elérte” Albánia 2006-os ranglista helyezését. Görögország és Koszovó 2012 után állt növekedési pályára.

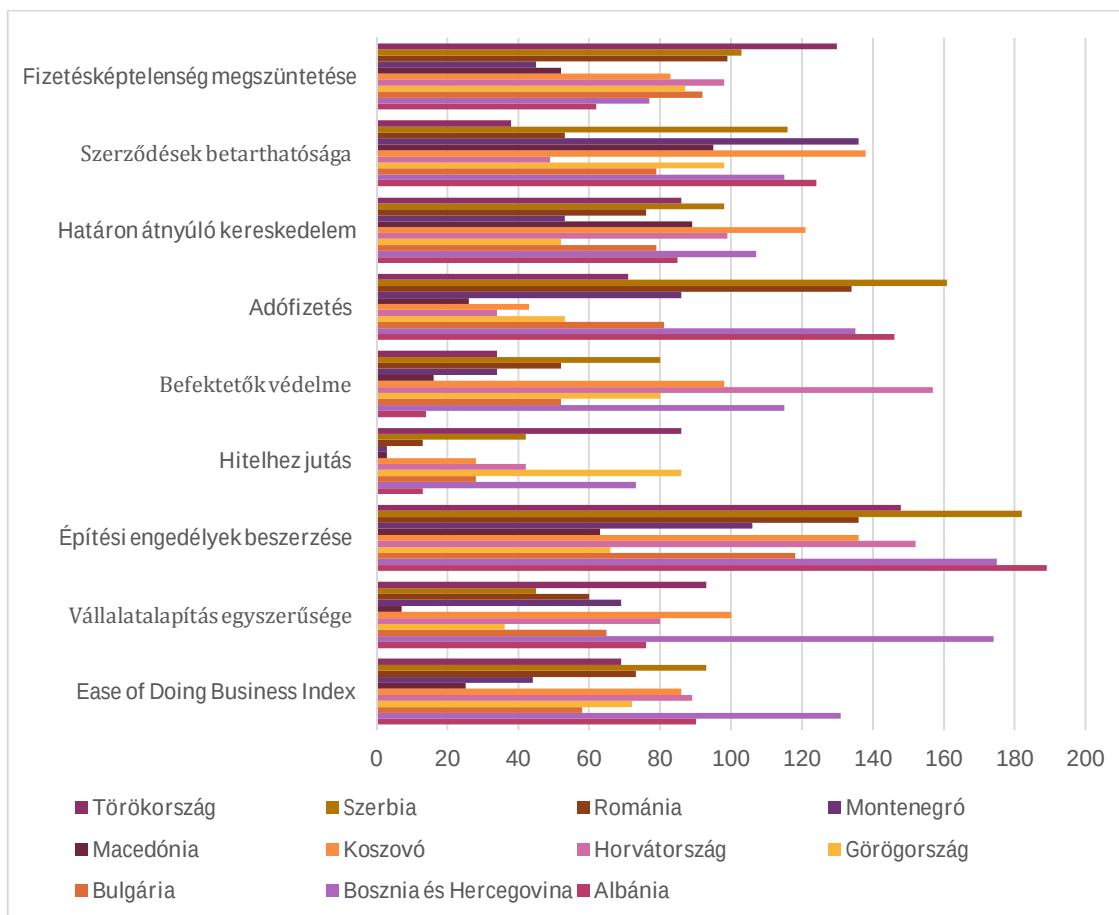


9. ábra: délkelet-európa országainak *ease of doing business index* ranglista helyezései 2006 és 2014 között. forrás: doing business – világbank csoport adatai alapján saját szerkesztés

¹¹ A szervezet jelenleg 189 országban vizsgálja az üzleti környezet minőségét számos tényező figyelembevételével.

¹² Az *Ease of Doing Business Index* az országok üzletviteli, cégalapítási és ügyviteli lehetőségeit és a cégek, vállalkozások működési környezetét szabályozó törvényeket, határozatokat vizsgálja, melynek köszönhetően lehetőség van az országok rangsorolására. Ez az összetett index 2006-ban került bevezetésre.

Ha figyelembe vesszük Délkelet-Európa országainak 2014-es *Doing Business* ranglista helyezéseit az egyes mutatószámokat tekintve (10. ábra), akkor az alábbi következtetéseket tehetjük. Törökországhoz képest Bosznia és Hercegovina, illetve Koszovó kivételével minden országban egyszerűbb vállalatot alapítani. Az építési engedélyek beszerzése alapvetően minden országban körülményes, a legjobb helyzetben Görögország és Macedónia van. Megállapíthatjuk továbbá azt is, hogy Törökországban és Görögországban egyformán a legnehezebb hitelhez jutni, azonban több ország is befért még a globális skálán is a „legjobb harmincba.” Macedónia és Montenegró harmadik, Albánia és Románia a tizenharmadik, Koszovó és Bulgária a huszonnyolcadik a ranglistán. A befektetőket védő törvények Albániában, Macedóniában és Montenegróban is kedvezőek Törökország mellett. Horvátország, illetve Bosznia és Hercegovina adatai egyenesen riasztóak, míg Koszovó, Szerbia és Görögország helyezése is nagyon elmarad az első négytől. Az adófizetés kategóriájában (melybe egyaránt beletartozik az adófizetési teher nagysága és az adminisztratív akadályok is) elég nagy szórás tapasztalható. Törökországhoz képest Macedóniában, Horvátországban, Koszovóban és Görögországban kedvezőbbek az adófizetési viszonyok, a többi országban nagyobb adóteherrel kell szembenéznük a török vállalkozóknak, illetve az adózási törvények is bonyolultabbak. A határon átnyúló kereskedelem talán az Európai Unió tagországokban kedvezőbb, azonban egyik országban sem kiemelten jó. A szerződéseket Törökországban a legkönnyebb betartatni, a többi ország jogrendszerében még fedezhetőek fel joghézagok. A cégek felszámolása, vagyis a fizetéseképtelenség megszüntetése tekintetében Törökországban a legrosszabb a helyzet, de a többi országban sem kiemelkedően jó a ranglistahelyezés.



10. ábra: délkelet-európa országainak 2014-es *doing business* ranglista helyezései az egyes mutatószámokat tekintve. forrás: doing business – világbank csoport adatai alapján saját szerkesztés

Konklúziók

Az ezredforduló utáni évektől kezdődően Törökország egyre fontosabbnak tartja Délkelet-Európa térségét, azonban (például a Közel-Kelethez viszonyítva) még nem tartozik fő geopolitikai érdekeltségei közé, melyet napjaink folyamatai még inkább mérsékel(het)nek. A balkáni államok között azonban egyre több Európai Unió tag- és tagjelölt országot találunk, melynek következményeként a térség egyre nagyobb hatással van Törökország és az Európai Unió kapcsolatára is.

Törökország és az országhoz köthető érdekcsoportok számos hivatalt, intézményt és szervezetet alapítottak, melyek nem titkolta célja a török kultúra népszerűsítése és ez által a befolyás növelése, azonban a kulturális kapcsolatok és a gazdasági befektetések között egyelőre nem látszik ok-okozati kapcsolat.¹³ Nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy a török kultúra exportja növeli Törökország népszerűségét a régióban. A nemzeti török kisebbség mellett a többség is egyre inkább érdeklődik a török kultúra iránt (Benchev 2012), amely magával vonhatja a gazdasági kapcsolatok további elmélyülését.

Törökország balkáni befolyását azonban számos tényező nehezítheti vagy csökkenteni. Egyrészt a gazdasági kapcsolatok egyelőre nem túl nagy volumenűek Törökország más ország csoportok által kialakított kapcsolataihoz viszonyítva, illetve egyelőre alacsony a nagy tudástőkét igénylő ágazatok szerepe is. Másrészt a Balkánon élő népcsoportok sem egyformán fogadják a török törekvéseket. Továbbá a török befolyás csökkenését okozhatja, ha Törökországon belül növekszik az instabilitás, illetve ha megerősödnek azok a politikai szervezetek, melyek az Atatürk doktrínát követik, amely elfordul(na) az egykori Ottomán Birodalom területeitől. Véleményem szerint veszélyeztetheti a kapcsolatok elmélyülését az is, ha Törökország és az EU érdekeltségei nem egyeznek meg. Ha egy ilyen érdekütközés során/követően az Unió is növelni kívánja befolyását a Balkán államaiban, illetve még több délkelet-európai ország válik az EU tagállamává, a Balkán a két fél geopolitikai ütközőzónájává alakulhat át.

Felhasznált irodalom

1. Aksit, S. (2014): An Alternative or Embedded in the Mainstream: Political Economy of Turkey's Involvement in the Balkans. International Conference on Financialisation, Crisis, Social Protests and Development Alternatives in Southeast Europe. 14-15 February 2014. METU, Ankara, Turkey. URL: <http://web.isanet.org/Web/Conferences/FLACSO-ISA%20BuenosAires%202014/Archive/05c068e9-dd17-4e79-b4fd-22a1072b5dbc.pdf> pp. 1-15.
2. Bartlett, W., Prica, I. (2012): The Variable Impact of the Global Economic Crisis in South East Europe. LSEE - Research on South Eastern Europe. 42 p.
3. Bechev, Dimitar (2012): Turkey in the Balkans: Taking a Broader View. Insight Turkey Vol. 14. No.1. pp. 131-146.
4. Demirtas, B. (2013): Turkey and the Balkans: Overcoming Prejudices, Building Bridges and Constructing a Common Future. Perceptions, Summer 2013, Vol. 18., No. 2. pp. 163-184
5. Ekinci, M. Ü. (2013): Turkey's "zero problems" era in the Balkans. Analysis, October 2013. No. 1. SETA. 36 p.
6. Hóvári J. (2013): A 21. századi Törökország új utakon. Külügyi Szemle, Vol. 12. No. 1. (2013). pp. 3-9.
7. Kirişçi, K. (2009): The transformation of Turkish foreign policy: The rise of the trading state. New Perspectives on Turkey, No. 40 pp. 29-57.
8. Koukoudakis, G. (2013): Greek-Turkish Rapprochement and Turkey's EU Membership Quest: Turning Rhetoric into Reality. Turkish Policy Quarterly Vol. 12. No. 2. pp. 157-165.
9. Kővágó Á. (2012): A török befolyás növekedése a Nyugat-Balkánon – mítosz vagy valóság? Nemzet és Biztonság 2012/3. szám pp. 35–48.
10. Larrabee, F. S., Lesser I. O. (2003): Turkish Foreign Policy in an Age of Uncertainty. Rand Corporation. 240 p.

¹³ Számos függő és független változót kell figyelembe vennünk ahhoz, hogy egzakt ok-okozati kapcsolatot tételezhessünk fel. Érdemes figyelembe venni, hogy Horvátország 2011-ben írta alá az Európai Unió csatlakozási szerződést, így ettől az évtől majdhogynem teljes jogú EU tagországnak volt tekinthető. Ebből következik, hogy Európai Unió piacra való betörés lehetősége még mindig csábítóbb Törökország számára, mint a „testvérekkel” való üzleti kapcsolatok kialakítása.

11. Miljković, I. B. (2013): Economic and Political Dialogue in the Balkans: Necessity, Obstacles and Perspectives. *Facta Universitatis: Philosophy, Sociology, Psychology and History* Vol. 12, No.1. pp. 53-67
12. Mitrović, M. (2014): Turkish Foreign Policy towards the Balkans: The influence of traditional determinants on Davutoğlu's conception of Turkey - Balkan Relations. GeT MA Working Paper No. 10. Department of Social Sciences, Humboldt-Universität zu Berlin. [online] Homepage: Edoc Server Humboldt-Universität zu Berlin. URL: <http://edoc.hu-berlin.de/series/getmaseries> 69 p.
13. Mulalić, M., Korkut, H., Nuroğlu, E. (szerk.) (2013): Turkish-Balkans Relations Future Prospects of Cultural, Political and Economic Transformations and Relations. Tasam Publication, Balkan Series. Istanbul. 360 p.
14. Murinson, A. (2006): The Strategic Depth Doctrine of Turkish Foreign Policy. *Middle Eastern Studies*, Vol. 42. No. 6. (2006) pp. 945-964.
15. N. Rózsa E., Rada Cs., Balogh I., Egeresi Z., Szalai M. (2013): Kapacitások és ambíciók: a török közel-keleti külpolitika alapjai. MKI-elemzések 2013:(9) pp. 3-11.
16. Öktem, K. (2010): New Islamic actors after the Wahhabi intermezzo: Turkey's return to the Muslim Balkans. European Studies Centre, University of Oxford December 2010. 58 p.
17. Öniz, Ziya (2011): Multiple Faces of the New Turkish Foreign Policy: Underlying Dynamics and a Critique. *Insight Turkey* Vol. 13. No. 1. pp. 47-65.
18. Petrović, Ž., Reljić D. 2011: Turkish Interests and Involvement in the Western Balkans: A Score-Card *Insight Turkey* Vol. 13 / No. 3 / 2011 pp. 159-172
19. Pintér A. (2013): Törökország külpolitikája a 21. század elején – neooszmán vagy újradefiniált török külpolitika? *Külgügyi Szemle*, Vol. 12. No. 1. (2013). pp. 10-21.
20. Remiddi, A. (2013): Turkey in the Western Balkans: Between Orientalist Cultural Proximity and Re-Oriented Regional Equilibria. *Balkan Social Science Review*, Vol. 1, June 2013, pp. 217-232.
21. Rüma, Inan (2010) Turkish Foreign Policy towards the Balkans New Activism, Neo-Ottomanism or/so what? *Turkish Policy Quarterly*, Vol. 9. No. 4. pp. 133-140.
22. Szigetvári T. (2013): Török térhódítás Délkelet-Európában. In: Ludvig Zs., Meisel S. (szerk.): Eurázsiai kérdőjelek. 167 p. (Kelet-Európa tanulmányok; 9.) MTA KRTK Világgazdasági Intézet, Budapest 2013. pp. 143-165.
23. Tanasković, D. (2013): Neo-Ottomanism: A Doctrine and Foreign Policy Practice. Belgrade, 2013. 102 p. (Eredeti cím: Танасковић, Д. (2010): Неоосманизам: Повратак Турске на Балкан, Службени гласник, Београд).
24. Türbedar, E. (2011): Turkey's New Activism in the Western Balkans: Ambitions and Obstacles. *Insight Turkey*, 2011. Vol. 13. No. 3. pp. 139–158.
25. Yörük, Z., Vatikiotis, P. (2013): Soft Power or Illusion of Hegemony The Case of the Turkish Soap Opera Colonialism. *International Journal of Communication* 7 (2013), pp. 2361-2385.

Internetes források

1. Bugdayici, C. 2011: "The soft power of Turkish television", *South East Time*, 2011. július 23. http://turkey.setimes.com/en_GB/articles/ses/articles/features/departments/society/2011/07/23/feature-02 Utolsó hozzáférés: 2014. szeptember 10.
2. Doing Business <http://www.doingbusiness.org/custom-query> Utolsó hozzáférés: 2014. október 20.
3. Eurostat http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database Utolsó hozzáférés: 2014. október 12.
4. Koszovó Külügyminisztériuma <http://www.mfa-ks.net/?page=2.1> Utolsó hozzáférés: 2014. október 15.
5. Koszovói Közlöny http://www.gazetazrtare.com/e-gov/index.php?option=com_content&task=view&id=356&Itemid=73&lang=en Utolsó hozzáférés: 2014. október 15.
6. Kömürçüler, G. (2013): Turkish, French firms invest 140 mln euros in Kosovo airport, *Hürriyet Daily News*. 2013. október 24. <http://www.hurriyetdailynews.com/turkish-french-firms-invest-140-mln-euros-in-kosovo-airport.aspx?pageID=238&nID=56730&NewsCatID=345> Utolsó hozzáférés: 2014. október 20.
7. Reuters. Turkish companies eye stake in Serbia's Telekom. 2013. augusztus 19. <http://www.reuters.com/article/2013/08/19/serbia-telecom-sale-idUSL6N0GK1XP20130819> Utolsó hozzáférés: 2014. október 20.
8. Tokyay, M. (2014): Turkey and Croatia look to improve business ties, *SETimes.com*. 2014. június 16. http://www.setimes.com/cocoon/setimes/xhtml/en_GB/features/setimes/features/2014/06/17/feature-03 Utolsó hozzáférés: 2014. október 20.
9. Török Közlöny <http://www.resmigazete.gov.tr/default.aspx> Utolsó hozzáférés: 2014. október 15.
10. Török Központi Bank <http://www.tcmb.gov.tr/> Utolsó hozzáférés: 2014. szeptember 28.
11. Török Köztársaság Gazdasági Minisztériuma <http://www.economy.gov.tr/> Utolsó hozzáférés: 2014. október 15.
12. Török Köztársaság Külügyminisztériuma <http://www.mfa.gov.tr/default.en.mfa>
13. Török Statisztikai Hivatal <http://www.turkstat.gov.tr/> Utolsó hozzáférés: 2014. szeptember 28.
14. UNCTAD <http://unctad.org/en/Pages/Statistics.aspx> Utolsó hozzáférés: 2014. október 20.

Bevezetés

Az európai integráció kapcsán beszélünk kell az államkapcsolatokról. Az államok nem elzártan, elszigetelten léteznek egymás mellett, hanem politikai, jogi valamint szervezeti kapcsolatban állhatnak egymással. Az államok közötti kapcsolatokat általában a nemzetközi közjog szabályozza. Az európai integráció folyamata során is nemzetközi szerződések alapján alakult államkapcsolatról beszélhetünk.

Az államkapcsolatot használhatjuk tágabb értelemben, ilyenkor két vagy több állam jogi alapon nyugvó tartós kapcsolatát értjük alatta. Ezen esetben túl tág lenne a vizsgálódás tárgya, mivel a nemzetközi politika szinte egészét magába foglalnánk. Szűkebb értelemben csak a tartós politikai szervezeti formával rendelkező egyesüléseket értelmezzük államkapcsolatokként.¹

Beszélhetünk az államkapcsolatok hagyományos tipológiájáról, melynek főbb képviselői Siegfried Brie és Georg Jellinek voltak², valamint az államkapcsolatok új tanáról, mely szempontrendszerének lényege, hogy a fogalmak világosak legyenek.³

1. Georg Jellinek életútja és munkássága

Georg Jellinek 1851. június 16-án született Lipcsében. Családjával 1857-ben költöztek Bécsbe. 1867-ben, 16 évesen a bécsi egyetem jogi karának hallgatója lett, köszönhetően annak, hogy előtte részben magántanuló is volt. 1870-ben Heidelbergben, 1871-72-ben Lipcsében tanult tovább. Filozófiai doktori címét 1872-ben Lipcsében, jog- és államtudományi doktori címét pedig 1874-ben Bécsben szerezte meg.⁴

1874-ben a közigazgatásban kezdett el dolgozni, de tudományos érdeklődése miatt 1876-ban ott hagyta ezt a pályát. 1878-ban szeretett volna habilitálni jogfilozófiából, a habilitációs dolgozatát a jogról, mint etikai minimumról írta „A jog, jogtalanság és büntetés társadalometikai jelentősége” (Die sozioethische Bedeutung von Recht, Unrecht und Strafe) címmel, de nem járt sikerrel. 1879-ben ismét próbálkozott, és a „Jogtalanság osztályozása” (Klassifikation des Unrechts) című dolgozata és az ez alapján, valamint az „Abszolút és relatív jogtalanság” (Absolutes und relatives Unrecht) című előadás alapján kinevezték a jogfilozófia magántanárává. Előadói jogát szerette volna kiterjesztetni a nemzetközi jogra is „Az államszerződések jogi természete” (Die rechtliche Natur der Staatenverträge) című tanulmánya alapján, ám ezt a kérést elutasították. Utóbb említett témakör részletes feldolgozása során született meg „Az államkapcsolatok tana” (Die Lehre von der Staatenverbindungen) című monográfiája.⁵ 1883-ban kinevezték az államjog rendkívüli professzorává, így nemzetközi jogból is tarthatott előadásokat. A nyilvános rendes egyetemi tanárrá való kinevezés reményében 1887-ben megszületett a „Törvény és rendelet” (Gesetz und Verordnung) című műve, ám mikor a kinevezés elmaradt, 1889 augusztusában lemondott a bécsi egyetemi állásáról.⁶

A német nyelvterület egyetemein nagy visszhangot váltott ki, hogy Jellinek lemondott egyetemi állásáról. Először a berlini egyetem habilitálta államjogból és nemzetközi jogból 1889.

¹ TAKÁCS Péter (szerk.): *Államtan, Írások a XX. századi általános államtudomány köréből*. Budapest 2003, Szent István Társulat. 847.

² TAKÁCS Péter (szerk.): *Államtan*. 847.

³ TAKÁCS Péter (szerk.): *Államtan*. 853.

⁴ JELLINEK, Georg: *Általános államtan*. Budapest, 1994, Osiris-Századvég Kiadó. 7.

⁵ JELLINEK, Georg: *Általános államtan*. 7.

⁶ JELLINEK, Georg: *Általános államtan*. 8.

november 17-én, majd november 28-án az államjog rendes professzorává kapott meghívást a baseli egyetemről. 1890 őszétől a heidelbergi egyetemen lett az államjog, a nemzetközi jog és a politika professzora.⁷

Heidelbergben fejezte be Jellinek „Az alanyi közjogok rendszere” (System der subjektiven öffentlichen Rechte) című monográfiáját, valamint fő műve, az „Általános államtan” (Allgemeine Staatslehre) is ezen városban született meg, mely Max Weber szerint világhírűvé tette Jellineknek.⁸

1907-ben lett a heidelbergi egyetem prorektora, ami a tényleges rektori megbízatást jelentette, mivel a mindenkori nagyherceg viselte hivatalosan a rektori címet. Georg Jellinek 1911. január 12-én halt meg Heidelbergben.⁹

2. Az államkapcsolatok rendszere a klasszikus tan alapján

Jellinek különbséget tesz tágabb és szűkebb értelemben vett államkapcsolatok között. Tág értelemben véve az államok nem teljesen pontosan meghatározott kapcsolatairól beszélünk, ilyenek a szövetségek, az adminisztratív uniók és a nemzetközi szerződések. Szűk értelemben pedig az államkapcsolatok államok tartós politikai természetű egyesülései, olyan kapcsolatok melyek teljes létezésükben, minden vonatkozásban átfogják a részt vevő államokat.¹⁰

Jellinek a szűk értelemben vett államkapcsolatok öt típusát különbözteti meg: a protektorátust, a függő államot, a reáluniót, az államszövetséget és a szövetségi államot. Protektorátusról akkor beszélünk, ha egy állam nemzetközi szerződéssel egy másik állam védelme alá helyezi magát, lemondva a saját védelméről, külpolitikáról és ezeket átruházva a számára védelmet nyújtó államra. Függő állam esetén egy főállam gyakorol hatalmat más államok felett, melyek függőek vagy félszuverének.¹¹ A reálunió esetén két vagy több állam tekintetében megegyezett az uralkodó személye, mely szerződés által indokolt volt. Az államszövetség „független államok megállapodáson alapuló kapcsolata, melynek célja a szövetségi terület különböző védelme, a szövetkezett államok belső békéjének megőrzése, a szövetségi célokat megvalósító tartós szervezettel.” Lényege az egységes hatalom volt. A szövetségi állam fogalma azzal ragadható meg, hogy miben különbözik az államszövetségtől, és a tagállami szuverenitás hiánya, tehát „egy több államból alkotott szuverén állam”.¹²

3. Az államszövetség

Államkapcsolatok között különbséget tehetünk történelmi-politikai kapcsolatok, valamint jogi jelleggel bíró kapcsolatok között. Az államszövetség a jogi jelleggel bíró szervezett államkapcsolat. Az államszövetségek jellemzése során meg kell adnunk annak fogalmát, beszélnünk kell az állami szuverenitás fennmaradásáról az államszövetségben, vizsgálnunk kell fennmaradásának időbeli hosszát és tartósságát, valamint beszélnünk kell két formájáról.

3.1. Az államszövetség fogalma, és az állami szuverenitás fennmaradása a szövetségben

Államszövetségről akkor beszélünk, ha államok egy tartós politikai szövetséget (Bündniss) hoznak létre állandó szövetségi szervekkel (Bundesorgane), legalább a közös védekezés céljával. A klasszikus szövetségtől (Allianz) pont a közös szervek szövetségi célokat megvalósítani kívánó beiktatása különbözteti meg. Az államok belső életében a törvényhozás és a közigazgatás szövetségi közös ügyé emelhető, de szükségesesen csak azon a szinten, amely a

⁷ JELLINEK, Georg: *Általános államtan*. 8.

⁸ JELLINEK, Georg: *Általános államtan*. 8.

⁹ JELLINEK, Georg: *Általános államtan*. 8.

¹⁰ TAKÁCS Péter (szerk.): *Államtan*. 848.

¹¹ TAKÁCS Péter (szerk.): *Államtan*. 849.

¹² TAKÁCS Péter (szerk.): *Államtan*. 850.

közös védekezés célját szolgálja. Ezen funkciója nélkül a szövetség elvesztené politikai karakterét. Az államok akaratától függ, hogy ne csak a külvilág felé mutakozzanak egy egységként, hanem együttesen gyakorolják a belső felségjogaikat is a szövetségen belül. Ennek a feltétele az, hogy az államok szuverének voltak és azok is maradtak, annak ellenére, hogy milyen szoros a kötelék, amit az államok egymással egy szerződés formájában kötöttek. Az államszövetség határait a szövetséges államok szuverenitása határozza meg.¹³

Az államszövetségek tanaival foglalkozó történettudományt ellentmondások, nem világos megállapítások, valamint teljesen sötét területek is körüllegik. Ezek közül kiemelendő az a nehézség, hogy az államszövetséget elhatároljuk más államkapcsolatoktól. Ezen nehézségek először is azon alapulnak, hogy a szuverenitásfogalom felfogása zavaros, másrészt pedig azokon a körülményeken, melyekben az államszövetség kritériumait fellelhetjük. Kialakult ezek kapcsán egy nézet a „folyékony határról” az államszövetség és a szövetségi állam között, mivel a több ponton átmenet nyílhatott egyik formából a másikba. A szuverenitáson keresztül azonban elhatárolható az államszövetség.¹⁴ Az államszövetségek lényeges ismertetőjelei a következők: Az államszövetség céljának minimuma a szövetség területének védelmében áll, szükség van egy szervezetre, amely képes ezen célt megvalósítani, valamint a szövetséges államok szuverenitása fennmarad.¹⁵

3.2. Az államszövetség és az „örökké való tartam”

Sokszor kihangsúlyozásra kerül az „örökké való tartam” (Ewigkeit), a tartósság, mint az államszövetség egyik jellemzője, arra tekintettel, hogy alapvetően a szövetséges államok szűk nemzeti vagy történeti közösségén alapul. Az államszövetség, szemben a szövetséggel (Allianz) a politikai változásoktól független, és nem pár éves időtartamra köttetik, mint például egy kereskedelmi szerződés. Az államszövetséget jellemezhetjük az örök jelzővel is, valamint a tagállamok lemondhatnak a szerződéstől való elállási jogukról is. Mindezek ellenére az államszövetség természeténél fogva nem lehet egy örökkévaló intézmény. Az államszövetséget létrehozó szövetségi szerződés maga is köttethet úgy, hogy az államszövetség nem veszíti el természetének jellemzőit, úgy, hogy hosszabb időre jön létre, de még mindig végelátható időtartamra, mivel a jogi lehetősége mindig fennmarad annak, hogy még egy örökkévaló jelzővel is illetett államszövetség is felbomolhasson a tagállamok közös akaratából.¹⁶

3.3. A tagállamok szuverenitásából levonható következtetések

Az államszövetségi tagállamok tartós szuverenitással rendelkeznek, a szövetségi célok megvalósítása végülis az egyes államokra van bízva. Sokak úgy gondolják, hogy az államszövetségben a szövetségi hatalom úgy jelenik meg, mintha az államhatalmak felett állna, de ez koránt sincs így, mivel a tagállamok nincsenek alárendelve egy magasabb, tőlük elválasztott hatalomnak, hanem a szövetségi hatalom a tagállamok felségjogaiból tevődik össze. Az államszövetségben az állam felségjogokat csak közösen és mások akaratával egyezően gyakorol. Ugyanakkor az állam ezen jogokat saját maga gyakorolja, úgy, hogy ezeket egy közös központi szervbe delegálja, melyek határozathozatalain részt vesz, hogy a jogi hatalmat ellenőrizni tudja. Ezen központi szerv határozatai ennek következtében annak saját határozatai, melyek tartalmilag megegyeznek a tagállamokéval. Akkor is, ha a szövetségi határozatok szavazati többséggel, nem pedig egyhangúlag hozatnak meg, a beleegyező államok csupán a saját álláspontjukat fejezik ki, ám a többségi vélemény a szövetségi szerződés kapcsán nem sérti a többi államot.¹⁷ Egy, a tagállamok vitás ügyeiben döntő szövetségi bíróság felállítása nem egyeztethető össze az államok szuverenitásával. Az állam, amelynek vitás ügyei vannak, nem

¹³ JELLINEK, Georg: *Die Lehre von den Staatenverbindungen*. Wien, 1882, K. K. Hof- und Universitäts-Buchhändler. 172.

¹⁴ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 173.

¹⁵ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 174.

¹⁶ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 174.

¹⁷ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 176.

rendeli magát alá egy idegen bírói akaratnak. Egy szövetségi bíróságnak az államszövetségen belül olyan jellemzői lennének, mint egy megfellebbezhetetlen, azonnal jogerős döntést hozó döntőbíróságnak. Egy ilyen bíróság működése azon szempontból is megkérdőjelezhető lenne, hogy egy központi szerv úgy kap hatáskört, hogy az egyes államhatalmak ehhez nem minden esetben járulnak hozzá. Egy szövetségi szerv működése kapcsán szükséges, hogy az államok a felségjogaikat a saját akaratukból ruházzák át.¹⁸

3.4. Az államszövetség személyisége

Egy hatalom, amely uralmat gyakorol, megfosztja a szuverenitásától mindazokat, akik felett uralkodik. Egy szuverén államok felett működő uralom mind elméleti, mind pedig gyakorlati szempontból ellentmondásos. Ha a szövetségi hatalom uralkodik, akkor sem szuverének a tagállamok, így ilyen esetben nem lehetne az államszövetség és a szövetségi állam között különbséget tenni azok jogi formájában, az államszövetség azon alapvető céljára való korlátozás, hogy az alapvetően az államokat védje nem merült fel a történelem során, mivel számos államszövetségi szerződés szabályozta az államok belső életének bizonyos területeit.¹⁹

Az államszövetség a nemzetközi jog képződménye. A nemzetközi jog pedig nem ismer más jogalanyokat, mint az államokat. Az államszövetség mivel nem állam, így nem lehet jogalany sem. Nem jogi személy, és nem is lehet az.²⁰ A sokat vitatott jogi személyek csak az állami jogrenden belül keletkezhetnek, mivel ahogy a neve is mutatja, a jogrend egy teremtménye, amelynek magában kell foglalnia azokat, akik akaratából egy jogi személy keletkezhet. A nemzetközi jog jogrendje azonban, amely a jogi szankcióit az államok akaratából származtatja, nem képes arra, hogy több államszemélyiségből egy jogi személyt keletkeztessen. Az államokban keletkező jogi személyeknek nem a tagok akaratából származik a létezésük jogalapja, hanem az állam felsőbb akaratából. Egy államszövetség fölött azonban nem találunk olyan hatalmat, ami azt keletkeztette volna, és az egyes tagállamok közös akaratuk sem ilyen.²¹

3.5. A nemzetközi jogi jellegből származó látszólagos ellentmondások feloldása

Ha az államszövetséget nem jogalanyként, hanem jogviszonyként fogjuk fel, mint egy nemzetközi jogi szervezett társaságot, tisztázni kell azt a tényt, hogy az államszövetség, ha kapcsolatba lép, akkor nem államok összességeként, hanem egy egységként jelenik meg. A szövetségtől (Allianz) az különbözteti meg, hogy ott a szövetséges hatalmak, mint nemzetközi jogi személyek sokasága jelenik meg. Ha egy szövetség (Allianz) köt békeszerződést egy hatalommal, akkor ott annyi szerződés kötődik, ahány tagja a szövetségnek van. Az államszövetség esetén ilyen esetben egyetlen egy szerződés kötődik.²²

A különbségek oka a következő. Ha az államok szövetséget kötnek, a külvilág számára ugyan úgy külön hatalmak maradnak, mert a közös politika nem ad garanciát arra, hogy a szövetség tartós marad. Jellinek korában az egyik nap megkötött szövetség a másik nap már felbontásra kerülhetett. Az államszövetségnél jellemző a tartós jelleg, ami bármilyen fél számára magában rejt a biztonságot arra nézve, hogy magával az államszövetséggel kössön például szerződést, nem szükséges a tagállamok mindegyikével ezt megtenni, mivel biztosított a tartós közösség és a belső egység.²³

3.6. Az államszövetség két fajtája

¹⁸ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 177.

¹⁹ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 178.

²⁰ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 178.

²¹ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 179.

²² JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 181.

²³ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 182.

Az államszövetségeknek két fajtájuk van. A tudomány Jellinek művéig szinte csak és kizárólag az első fajtával foglalkozott.²⁴ Az első csoportba tartoznak a görög és latin városzövetségek, a középkori Hanza-szövetség, az egyesült Hollandia és a svájci kantonok államszövetsége 1798-ig, azután 1815-1848-ig, az Észak-amerikai Egyesült Államok 1778-1787-ig, valamint a Rajnai Szövetség és a Német Szövetség. Közös jellemzőjük abban áll, hogy az államszövetség központi szerve egy küldöttkongresszus. Ezen a küldöttkongresszuson meghozott határozatok nem hatnak közvetlenül az állampolgárokra, hanem azok állami utasításként érnek el hozzájuk. Így az állampolgár még mindig a saját államának lesz alávetve. A törvényhozásra is ugyan ezen szabályok vonatkoznak, állampolgárnak jogai és kötelezettségei csak a saját államával szemben lehetnek. Azonban az államszövetség elismerhet közös végrehajtó szerveket.²⁵ Az államszövetségek első fajtájának tehát nincs közvetlen törvényhozása, és a közigazgatás is nagy részben a tagállamokra van bízva.²⁶

Az első fajtával szemben áll az államszövetségek második fajtája, amely tulajdonképpen csak elméleti síkon van kidolgozva. Az egyetlen gyakorlati példát az amerikai polgárháborús időkből lehet meríteni. Az Észak-amerikai Unió pártja, amely az 1787-es alapítású unió államszuverenitásának folytonosságát állította, John C. Calhoun-ban találta meg legbriliánsabb képviselőjét. A legfontosabb kérdés az volt, hogy az unió vagy az államok szuverének-e. Calhoun elmélete a föderációt, valamint az amerikai államok államszövetségének természetét vizsgálta. Arra is rámutat, hogy az államszövetség határai meddig mennek el, hogy milyen formákat vehet át, és azok mennyire érintik a belső viszonyokat, valamint a szuverenitást.²⁷

Calhoun abból indul ki, hogy az egyesült államok alkotmánya egy szerződés az államok között, tehát nem egy törvény az államok felett. Ezen feltevés tehát arra utal, hogy egy szerződés minden körülmények között szerződés marad, és csak szerződést kötött államok lehetnek és maradhatnak szuverének, valamint hogy a szuverenitás oszthatatlan, vagy az unió, vagy pedig az egyes államok rendelkeznek a szuverenitással. Az unió nem rendelkezhet szuverenitással, mivel a szerződéskötés után az egyes tagállamok szuverének maradnak, így kizárólagosan birtokolva a szuverenitást.²⁸

Az államszövetség mindkét formájának az alapja egy szerződés. A második típus, Calhoun szerint a „federal government”, központi szerve egy igazi kormányzat, amely közvetlenül az államok polgáira hat, valamint ez a központi szerv törvényhozó, végrehajtó, valamint bírói hatalom is. Ezen felségjogokat az államok delegálták a szerződési akaratukkal. Az államok szuverének voltak és azok is maradnak, éppen ezért az összes felségjog alanya is az összes szövetségi állam. Vannak felségjogok, amiket átruháznak az államszövetségre, valamint vannak olyan felségjogok melyeket az államok megtartanak. Így két típusba sorolhatóak lesznek a felségjogok: delegált és fenntartott hatalmak (delegated and reserved powers).²⁹

A felségjogok alanya a nép, amiben a szuverenitás átruházhatatlanul benne él. Az állami cselekvések tulajdonképpen a nép megbízásából történnek.³⁰ Ha a szövetségi vezetés a jogalapját egy államok közötti szerződésből származtatja, amely szerződésre az egyes állampolgárok delegált állami hatalma adott felhatalmazást, akkor nem állhat az államok felett az államszövetség. Az államok közti szerződés gyakorlatilag az államok megtörhetetlen szuverenitását testesíti meg.³¹

²⁴ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 184.

²⁵ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 185.

²⁶ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 186.

²⁷ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 188.

²⁸ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 189.

²⁹ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 190.

³⁰ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 192.

³¹ JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 193.

3.7. Jellinek összegző gondolatai az államszövetségről

A tudomány és a történelem is igazolta, hogy létezhet az államszövetségek második formája is, valamint kijelölte azokat a határokat, amelyeken belül az államszövetség még államszövetség marad, anélkül, hogy elveszíteni a jellemzőit. A szövetségi akaratnak való közvetlen alárendelés nem tartalmaz olyan jellemzőket, amelyek ellentmondásba kerülnének az államszövetség létevel, amennyiben a szövetségi hatalomnak nincs önálló jogú léte, és így nem egy tagállami akarattól független szövetségi hatalom létezik. Jellinek kiemeli, hogy a legfontosabb kritérium bármely államszövetség esetén a tagállamok szuverenitásának megléte.³²

4. Az államszövetségi jellemzők és az Unió

Az Európai Unió egy jelenleg 28 országból álló gazdasági és politikai unió. Az államszövetség fogalmának egyik fogalmi eleme legalább a közös védekezés céljának megléte. 1947. március 4-én megkötötték a dunkerque-i szerződés, melyben Anglia és Franciaország vállalta, hogy kölcsönösen segítséget nyújtanak egymásnak egy esetleges támadás esetén. A szerződés a német agressziótól való aggodalom jegyében született. 1948. március 17-én írták alá a brüsszeli szerződést, melynek az előbb említett dunkerque-i szerződés volt az előzménye. A brüsszeli szerződő felek Anglia, Franciaország, Belgium, Hollandia, valamint Luxemburg voltak, és szintén az agresszió ellen léptek szövetségre.³³ Az egységes Európa gondolata tehát úgyszintén a közös védekezés gondolatán nyugszik, tartva az esetleges külső támadásoktól.

Mint az államszövetség a klasszikus szövetségtől megkülönböztetésre került azáltal, hogy a közös szerveket a szövetségi célok megvalósítására kell létrehozni, úgy meg kell vizsgálnunk az Európai Szén- és Acélközösséget. Az 51-es Párizsi Szerződés az Európai Szén- és Acélközösséget a következő szervekkel ruházta fel: Főhatóság, Különleges Minisztertanács, Közös Gyűlés, Bíróság. A Főhatóság független szerv, amely nem utasítható a tagállami kormányok által, és legfőbb végrehajtó szervként funkcionál a Montánunióban. A Főhatóság kilenc tagja a következőképpen kapta meg megbízatását: nyolc tagot a hat állam jelölt ki közös megegyezés alapján, a kilencedik tagot pedig maga a kijelölt nyolc főhatósági tag választott maga közé. Kiemelendő, hogy a megállapodás szerint a szerveket az államok maguk fölé helyezték, tehát egy új, speciális együttműködési formát hoztak létre, a szupranacionalitást. A szupranacionalitást el kell határolnunk a föderalizmustól, mivel előbbi esetén az államok csak egy bizonyos körben ruháznak át, és mondanak le hatáskörökről a felettük álló intézmény javára. A Különleges Minisztertanács azon célból jött létre, hogy a Montánunió tagállamainak akaratát megjelenítse a Montánunió szintjén. A Közös Gyűlés is a szupranacionalitás jegyében jött létre. Megjelent a tagállami állampolgárok képviselőinek intézménye, ám kezdetben a tagokat a tagállami parlamentek választották. A Bíróság pedig a vitás ügyek rendezésére létrejött szerv volt.³⁴ Látható tehát, hogy az európai integráció, és így az Európai Unió kezdetén megvalósult az unió céljait és magát az uniót szolgáló, immáron szupranacionális szervezetrendszer létrejötte. A kezdeti közös gazdasági célok elérése mellett már az integráció legelején megjelentek a politikai célok is.

A kötött szerződés időtartamában az integráció elején láthatunk némi különbséget az államszövetséghez képest, mivel magát az Európai Szén- és Acélközösséget 50 éves időtartamra hozták létre, de Jellinek az örökké való tartam ellenpéldájaként a rövid időtartamra kötött kereskedelmi szerződéseket hozza fel. Maga az Európai Unió nem meghatározott időre kötött unió, a tagállamokra nézve pedig az uniós jog nem gördít akadályt az Unióból való kilépéssel

³² JELLINEK, Georg: *Die Lehre...* 197.

³³ NÉMETH István (szerk): *20. Századi egyetemes történet, 1. kötet, Európa*. Budapest, Osiris Kiadó, 2005. 244.

³⁴ ANGIAL Zoltán – ASZTALOS Zsófia – FAZEKAS Judit – GYENEI Laura – METZINGER Péter – MILASSIN László – OSZTOVITS András – SZABÓ Marcell: *EU-Jog*. Budapest, HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó Kft., 2012. 33.

szemben. „Saját alkotmányos követelményeivel összhangban a tagállamok bármelyike úgy határozhat, hogy kilép az Unióból.”³⁵ Örök jelzővel nem illethető az Európai Unió, mivel az elsődleges jogforrások, valamint az uniós eszmék nem teszik lehetővé, hogy bármely tagállam lemondjon a kilépésről.

A tagállami szuverenitás kapcsán találkozunk az első legfőbb eltéréssel. Az uniós hatalom a tagállamok fölött áll, és a tagállamok átruházott hatásköreiből áll. Szemben az államszövetséggel az unió fejlett jog- és intézményrendszerrel bír, mely hosszú integrációs fejlődés eredménye. Sokkal fejlettebb államkapcsolatról beszélhetünk az Unió esetén. Jellinek egy államszövetségi közös bíróság létezését kizárja, és kiemeli a közös szervek működése kapcsán a tagállamok saját akaratát. Az Európai Unió Bírósága a jogértelmezés mellett a jogvitákat is rendezi. Jellinek szempontrendszerével összevetve a Bíróság mint közös szerv létezése és működése is igazolható, pont az uniós szerződésekben lefektetett és a tagállamok által elfogadott szabályok miatt.

Az Unió külkapcsolatokban való fellépése, mint egy egységes unió megkérdőjelezhetetlen. Ezzel kapcsolatban teljesen helytállóak Jellinek megállapításai az államszövetségre nézve, és alkalmazhatóak az Unióra is. Ha valamely állam vagy nemzetközi szervezet szerződéses viszonyba lép, vagy megállapodást köt az Unióval, biztosított annak tartóssága a feltételek betartása esetén.

Jellinek állampolgárságról leírt gondolatait uniós szinten az uniós állampolgársággal egészíthetjük ki. „Unió polgár mindenki, aki valamely tagállam állampolgára. Az uniós polgárság kiegészíti és nem helyettesíti a nemzeti állampolgárságot. Az uniós polgárokat megilletik a Szerződések által rájuk ruházott jogok, és terhelik az azokban előírt kötelezettségek. Így az uniós polgárok többek között: jogosultak a tagállamok területén szabadon mozogni és tartózkodni; választásra jogosultak és választhatók a lakóhelyük szerinti tagállam európai parlamenti és helyhatósági választásain, ugyanolyan feltételekkel, mint az adott tagállam állampolgárai; jogosultak bármely tagállam diplomáciai vagy konzuli hatóságainak védelmét igénybe venni olyan harmadik ország területén, ahol az állampolgárságuk szerinti tagállam nem rendelkezik képvisellel, ugyanolyan feltételekkel, mint az adott tagállam állampolgárai; jogosultak petíciót benyújtani az Európai Parlamenthez, az európai ombudsmanhoz folyamodni, valamint arra, hogy a Szerződések nyelveinek valamelyikén az Unió bármely intézményéhez vagy tanácsadó szervéhez forduljanak, és ugyanazon a nyelven választ kapjanak.”³⁶

Zárszó

Georg Jellinek korának kiemelkedő jogtudósa volt. Az államkapcsolatokról szóló klasszikus tana a mai kor szemszögéből nézve is rendkívül érdekes koncepciókat dolgoz fel. A szűk értelemben vett államkapcsolatok ötös felosztása elméletileg helytálló és történeti tényeken alapul, melyekre gyakorlati példákat is ad a szerző.

Az Európai Unió jellemzőit összevetve Jellinek állításaival az egyezőséget ezen államkapcsolatok általános tulajdonságai adják. Ahol eltéréseket tapasztalunk a két államkapcsolat között, az legfőképpen az európai integrációs alapszerződéseknek tudható be. Az Európai Unió jogforrási rendszere, főleg az elsődleges jogforrások, azaz a szerződések azok, melyek lényegi, intézményes szinten meghatározzák az uniót, ezzel sokkal kifinomultabb államkapcsolattá téve azt, mint az államszövetséget.

Jellinek kifejezetten azt állította, hogy létezik szuverenitás, és ennek a legmegfelelőbb bizonyítéka az államszövetség jellemzése. Pont a szuverenitás az, mellyel az államszövetség és a szövetségi állam megkülönböztethető egymástól. Az államszövetségek két fajtája között pedig a szerint tehetünk különbséget, hogy a tagállamok állampolgárai közvetlenül alárendeltek-e az államszövetségnek, valamint hogy az államszövetségre átruházott tagállami felségjogok

³⁵ Az Európai Unióról szóló szerződés 50. cikk (1)

³⁶ Az Európai Unió működéséről szóló szerződés 20. cikk

miképpen alakulnak. Jellinek államszövetségről tett állításai középpontjában tehát a tagállami szuverenitás létezése és megléte áll.

Jellinek munkássága nagy hatással volt a későbbiekben, mivel számos jogtudós az ő elméleteiből indult ki, azokat átvéve és módosítva.

„Vajon gondolta-e késmárki gróf Thököly Imre, mikor végrendeletét megírta, hogy az a kívánsága, hogy egy magyarországi ágostai templomban óhajt pihenni, teljesülni fog valaha? Vajon volt-e neki abban az ünnepélyes komoly pillanatban a leghalványabb előérzete, hogy két évszázad múlva épen az ő Késmárk városának templomában fog örökre megpihenni?” – tette fel a kérdést Burgyán Aladár a késmárki újratemetés alkalmából kinyomtatott kiadványban.¹

A hamvak sorsáról és elhelyezéséről nagyon sokáig még a kérdés sem fogalmazódott meg, s csupán a 19. században karolták fel ezen kéréseket; akkor hosszas évekig viták dúltak erről a törvénykezésben, újsághasábokon egyaránt. A kuruc szabadsághősök hamvainak hazahozatalát Zemplén vármegye 1873. évi márciusi felirata indította el.² A hamvak hazahozatalának tervéhez nyíltan 1878-ban, a kuruc kor 19. századi nagy kutatója, Thaly Kálmán is, majd a kezdeményezéshez több törvényhatóság is csatlakozott, s Thaly konstantinápolyi tartózkodásai alatt már megkezdte a hamvak felkutatását.³ Ebben segítségére volt Thallóczy Lajos történész, aki 1904 végén sikeresen zárta le a török kormánnyal a hamvak hazaszállítására vonatkozó tárgyalásokat.⁴

A király, I. Ferenc József (1848–1916) az 1906. évi XX. törvénycikkben, amely II. Rákóczi Ferenc és bujdosó társai hamvainak hazahozataláról szólt, a hazahozatalt engedélyező 2. paragrafussal az 1715. évi XLIX. törvénycikk 2. és 3. §-át⁵ törölte el. Az 1715 óta hatályban lévő törvény a következőt tartalmazta: „a legujabb lázadás fejeit Rákóczyt és Bercsényit s bármely rangú és rendű párthiveiket a szatmári megegyezés előtt összesen és egyenként országgyűlésileg száműzték s ilyenekül mondták és jelentették ki [...]. 3. § A kikkel való minden érintkezést s közlekedést az országlakóknak, összesen és egyenként, felségsértés büntetése alatt, egyszerűen és kereken eltiltják.”⁶ Az 1906. évi XX. törvénycikk a következőképpen fogalmazott: „1. § II. Rákóczi Ferenc és bujdosó társainak tetemei hazaszállítatván, országos küldöttségek által ünnepélyesen a kassai székesegyházban, Thököly Imre tetemei pedig a késmárki ágostai hitvallásu evangélikus egyház templomában tétessenek örök nyugalomra.”⁷

E törvény beiktatásához azonban sok küzdelmen át vezetett az út. Nemcsak az országgyűlésen a képviselők, hanem a városok között is volt rivalizálás. Thököly Imre hamvainak örök nyugalomra helyezése körül két evangélikus város, Késmárk és Eperjes között robbant ki vita. Mindkét város magának kívánta a fejedelmi hamvakat, s Késmárk ellen Eperjes érveket is hozott fel.

Az 1901 tavaszán kiütött tűzvész alkalmával a Thököly vár is leégett. Lőcséről 1901. március 23-án tudósította erről gróf Csáky Zénó Szepes megyei főispán a közoktatásügyi minisztert a műemlék védelmében, amelyre 1901 júniusában kapott választ. A helyreállításra kért 20.000 koronát a miniszter tízévi bontásban, évi 2000 korona folyósításban engedélyezte,

¹ Magistrat Mesta Kezmarok, Statny Okresny Archiv v Poprad. F fasc. 231/1906. 1906, 1909.

² Felsőmagyarország Kassai napló 22. évfolyam Merényi József szerkesztésében kassai napilap. 1906. október 29. Borsi község 1873-ban indítványozta feliratként az országgyűléshez a Rákóczi hamvak hazahozatalának ügyét.

³ Thaly Kálmán 1889-ben indult útnak, hogy megtalálja a hamvakat Törökországban. Felsőmagyarország Kassai napló 1906. október 29.

⁴ SERES István, A törökországi bujdosók sírhelyei és a magyar tudóstársadalom http://hadtorteneti.blog.hu/2012/10/30/thokoly_imre_hazahozatala_es_ujratemetese Letöltés ideje: 2014. október 18.

⁵ <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6936> Letöltés ideje: 2014. október 18.

⁶ <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=4438>

⁷ <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6936>

hogy a várat veszélyeztető tűzveszélyes kis házakat teljesen megszüntessék a vár közelében.⁸ Az újratemetés helyszínét tekintve a főispán az új evangélikus templom mellett érvelt, mivelhogy az az abszolút nem tűzveszélyes, ugyanis a Thököly-várnak néhány évvel korábbi leégése miatt az újabb építkezéseket és a tűzvédelmet is megerősítették.⁹ Mivel a Thököly-vár kápolnája katolikus szertartásra lett szentelve, ezért a késmárkiak nem is gondoltak arra, hogy a Thököly-várban helyezték el a hamvakat, helyette az új evangélikus templomot jelölték meg, ráadásul az nem számított tűzveszélyesnek.

1905 augusztusában még Gróf Csáky Zénó azt a választ kapta, hogy a Műemlékek Országos Bizottsága és a vallási és közoktatásiügyi miniszter nyomós indokai alapján a kormány és a király is úgy határozott, hogy Thököly hamvai Eperjesen lesznek eltemetve, s így a Szepes vármegyei főispán kérését elutasították.¹⁰

A Thököly-hamvak miatti vita a Szepesi Lapok¹¹ hasábjain jelent meg, és az Egyetértés című lapban érkezett rá válasz. Dr. Flórián Károly az Eperjesi Thököly Bizottság nevében írt. Burgyán Aladár erre a felvetésre válaszolt, és végül Dr. Oppel Jenő líceumi tanár összegezte a sajtóvitát a Késmárkon nyomtatott gyászünnepségi kiadványban. A sajtóvitában a késmárkiak az eperjesieket a miatt is megvádolták, hogy a város külön küldöttségben győzte meg az illetékeseket. Tisza István¹² Késmárk mellett foglalt állást Prónay Dezső¹³ érveinek meghallgatása után. A helyszínről báró Fejérváry Géza miniszterelnök, Lukács György kultuszminiszter és a Rákóczi-Thököly kor kutatója, Thaly Kálmán döntött. De általánosságban Thaly Kálmán kívánságai voltak az irányadók.¹⁴

A helyszín kiválasztása és a hamvak hazahozatalának törvénybe iktatása után Wekerle Sándor miniszterelnök 1906. június 24-re miniszterelnöki értekezletet hívott össze, amelyben a jelenlévők beszámoltak az addig megtett intézkedésekről, majd kijelölték a Törökországba utazó öttagú delegáció tagjait Forster Gyula,¹⁵ Fraknoi Vilmos,¹⁶ Thaly Kálmán, Thallóczy Lajos és Török Aurél¹⁷ személyében.

A négy legjelentősebb ünnepségi helyszínen lázas készülődés vette kezdetét. Ezek a következők voltak: 1906. október 27., szombat; Orsova, október 28.; vasárnap Budapest, okt. 29. hétfő Kassa, okt. 30. kedd Késmárk. A rendezett ünnepségre Késmárk városa a kormánytól 10 ezer koronát kapott 1906. október 13-án. Ezt a pénzt a következőkre használták fel: napszámberék a vár tisztításánál és a vár díszítéséhez szükséges anyagok szállításához, tárogtató fuvar költsége, a gyászkíséret étellemezése, díszítő elemek beszerzése, azok vasúti fuvar költsége, selyempapírok, díszítési munkák, ácsmunkák, karszalagok, szalagok, fenyőgally, épületfa, a parasztszórakozás étellemezési költsége, címerek festése, nyomtatványok, 100 darab emlékfüzet, összesen 9016 korona költségben elszámolva.¹⁸

⁸ Statny Archive Levoce Sz. 463/1901

⁹ Uo.

¹⁰ Statny Archive Levoce Sz. 340/1905

¹¹ Szepesi Lapok 1906. 12-13. szám. Flórián Károly: Erkölcstelen politika a Thököly-hamvak körül. Erkölcstelen politika a Thököly hamvak körül – válasz az eperjesieknek, írta Burgyán Aladár., Késmárk kiadványában: Harc a Thököly hamvak miatt Dr. Oppel Jenő líceumi tanár

¹² Tisza István (1903-1905) a meghallgatáskor miniszterelnöki pozíciót töltött be.

¹³ Prónay Dezső az evangélikus egyház egyetemes főfelügyelője volt ekkor.

¹⁴ Magistrat Mesta Kezmarok, Poprad. F fasc. 231/1906. 1906, 1909

¹⁵ a Műemlékek Országos Bizottságának elnöke

¹⁶ címzetes püspök és történész

¹⁷ A magyar antropológia és régészet nagy alakja, orvos-antropológus, aki a bizottsággal együtt a hamvak hitelesítéséért felelt, ő állapította meg a személyazonosságot.

¹⁸ Statny Archive Levoce Sz. 11/1907

A zászlók külön tétel szerint 211 korona értékben készültek. Ezeket a Neumann J. Császári és Királyi Szabad Festészeti Műintézet készítette. 60 darab 90x30-as zászlót, 10 db 200x90 cm zászlót három méteres rúddal, 40 darab szalagot és 30 darab kokárdát is, illetve egy darab vörös-kék selyem vállszalagot rendeltek az ünnepségre. Összesen egy ládányi díszzászló érkezett tehát Lőcsére. Szepes vármegye határát jelentő Margitfaluba a megye 160 koronát rendelt ki, hogy ünnepélyesen fogadják az érkező különvonatot, s ide is küldtek zászlókat.¹⁹

Továbbá Késmárk városának az ünnepély kapcsán felmerülő költségekről való kimutatása szerint: Szepes vármegye zászlójának Budapestre szállítása, egy selyemzászló készítése Kassára, egy selyem vállszalag, a vármegyei hajdúk útiköltsége, a vármegyei várnagy útiköltsége, sürgönyök és levelek váltása, koszorúk készíttetése, illetve az ügyben eljáró személyek számláiból összesen még plusz 1536 koronába került.

Az alispánnak írt levél alapján a Strausz D. utódja egyenruházati cikkek férfidivatárúk és utazó kellékek raktárából Kassáról rendeltek zsinórzatkészletet. Valamint az ünnepélyre nyolc tarsolyt rendeltek a Tiller Mór és Társa tisztí és egyenruhakészítő császári és királyi udvari szállítóktól. 1906. október 25-én. A levélben felhívták az alispán figyelmét, hogy a többi vármegye a díszegyenruhákat is tőlük rendelte.²⁰

Az öttagú bizottság 1906. október 14-én indult el Budapestről a hamvakért, s október 24-én indult haza a Kelet nevű gőzösön.²¹ A tervezett időpontokhoz igazodva haladtak a hamvak az ország felé. A Kelet gőzösön, amely a hamvakat szállította, az öttagú bizottság. október 26-án, Konstanzában bankettet rendezett. Ide hivatalosak voltak a császári királyi konzulátus tagjai, és a Magyar Keleti Tengerhajózási Társulat képviselői, akik babérkoszorút helyeztek a koporsókra.²²

Az orsovai pályaudvarnál a díszmagyaros képviselők a színes bársonymenték épségét az eső ellen ernyővel akarták megvédelmezni. Kardosan, sarkantyúsan és esernyősen várták a különvonat érkezését. A korabeli újság szerint Justh Gyula, aki fekete mentés, zöld díszmagyarjában úgy festett, mintha most lépett volna ki egy régi csatakép keretéből, így fakadt ki: „*Esernyős díszmagyarok, még ilyet sem láttam*”.²³

A város teljes zászlódíszát öltött. A vasúti állomás eleje fenyő-girlandokkal volt gazdagon feldíszítve és fellobogózva. A megérkezési oldálnak háttere piros posztóval volt bevonva, míg a tetőzetek, tartó oszlopok arannyal díszített bíbor selyemplüssel és fehér hermelinnel, rajtuk a nemzeti, a Rákóczi és Thököly címerek, ezek felett középen a nemzeti, balról a Rákóczi, jobbról a Thököly zászlókkal.²⁴

A pályaudvar bal oldalán állították fel az első gyászistentisztelet számára a ravatalokat. A nagy vörös baldachin alatt jobbra Thököly koporsója számára volt négyoszlopos, piros bársonyszalaggal borított, fekete lépcsőzetű ravatal, bíborselyemmel és dúsaranyozással díszített díszsátor, rajta Thököly címere és monogramja. A két ravatali díszsátor között piros bársonnyal bevont íróasztal, amelyen két gyertya égett. Ezen írta alá az igazságügyi miniszter „*a szent hamvak átvételéről tanúskodó jegyzőkönyvet. A sínektől a ravatalokig piros szőnyeg futott. A*

¹⁹ Uo.

²⁰ Uo.

²¹ FARKAS Andrea, *A vasút reprezentációs szerepe II. Rákóczi Ferenc újratemetésén*, Múlt-kor, http://mult-kor.hu/20120311_a_vasut_reprezentacios_szerepe_ii_rakoczi_ferenc_ujratemetesen A letöltés ideje: 2014. október 18.

²² Felsőmagyarország Kassai Napilap 1906. október. 27.

²³ Pesti Napló, 1906. október 28. 296. szám 3-6. Budapest, Vasárnap

²⁴ MTI iratai K 26 1906. XLI 86 (I)-5313. vö. HALÁSZ Hajnal – KATONA Csaba – ÓLMOSI Zoltán (szerk.): *Dokumentumok II. Rákóczi Ferenc és társai újratemetéséhez (1873-1906)*. Magyar Országos Levéltár, Budapest http://www.archivnet.hu/politika/ii_rakoczi_ferenc_es_tarsai_ujratemetese.html?oldal=3 A letöltés ideje: 2014. október 18.

sok piros színt fakóra mosta a folyton ömlő zápor. A tömérdek nép, amely ott tolongott a nevezetes hely körül, sóhajtozva mondogatta, miért is esik éppen ma, ezen a szent ünnepen!”²⁵

A különvonat egy negyedórai tartózkodás után visszaindult. Reggel nyolc óra tíz perckor csatolták a hamvakat hozó kocsikat a magyar vonathoz. A határnál megállt a vonat, az átvevő küldöttség leszállt, és tisztelgett a hamvakat szállító kocsi előtt. A román-magyar határon, amelyet egy obeliszki jelölt meg, vészfüty hangzott el, és ágyúlövések dördültek el. Kinyitották a tetemvivő halottas kocsit, kigyulladtak a lámpák, amelyeknek fényében ott feküdtek a koporsók. Tíz percig állt nyílt pályán a vonat, amely aztán lassú menetben megindult Orsova felé. A hamvakat szállító kocsi halványkék selyemmel volt bevonva. A kocsi közepén ravatalszerű emelvényen voltak II. Rákóczi Ferenc és Zrínyi Ilona sárgaréz koporsói. Tőlük jobbra Thököly Imre koporsója rajta kard, korona és jogar, mellette Rákóczi József, balra Bercsényi, Esterházy és mások koporsói. Rákóczi Ferenc, Thököly Imre és Zrínyi Ilona koporsója hermelines bársonytakaróval és koronával volt díszítve.²⁶

Thököly *„diadalmas bevonulását abba a hálás Magyarországba, amelynek ő egyik hallhatatlan szabadsághőse volt”²⁷* a következőként írja le a korabeli sajtó: *„A megérkezés az orsovai pályaudvarra szinte drámai erővel ható jelenet. A koporsókat vivő kocsi az utolsó. Az ajtóit nyitva állnak és kísérteties fénnel villog ki a koporsó körül égő sok villamlámpa. Az ágyuk dörögnek és az orsovai daloskör rázendít a szózatra.”²⁸* A második koszorúval Rakovszky István Thököly koporsóját koszorúzta meg a képviselőház nevében, a következőt mondva: *„A szeretet a halálon túl is tart.”* Őt követte Gróf Apponyi Albert Thököly koporsójánál az országos Függelenségi és 48-as Párt nevében – amely, mint mondta, az ország függetlenségéért sosem szűnik meg küzdeni.

Scholtz Gusztáv lutheránus püspök végezte el Thököly hamvai előtt a gyászszertartást, közben a Circumdederunt szövege hangzott. Utána a tömeg a koszorúknak rontva mohón tépkedte le a babérleveleket emlékül.²⁹

A Thököly ravatal területén a Rákóczi-vármegyék küldöttségei helyezkedtek el. A kormány tagjai a ravatalok közt, Rákóczinál a főrendiház tagjai. A ravatalok körül az alispánok kivont karddal díszőrséget álltak. Thököly Imre ravatalánál őrt álltak: gróf Vay Tihamér, gr. Zichy Jakab, Ragályi Béla, Dókus László főszolgabíró, Gulácsy István alispán, Butykay Ferenc, Tarnay Gyula, Nagy Barna és Kende Péter; e díszőrség tagjai vitték a vonatra is a koporsót.

Késmárk városát csak két fő képviselhette Orsovától Budapestig, az elhelyezési és forgalmi viszonyokra tekintettel lévén, korlátolt számú tagokból állhatott a kíséret. A Városi Tanács tehát ezen célból Schwartz Károly polgármestert és Dianiska Frigyes evangélikus lelkészt küldte ki képviselőre.³⁰

A budapesti ünnepségen egy hattagú késmárki küldöttség csatlakozhatott a késmárkiakhoz és vehetett részt a gyászmenetben, a Kerepesi úttól a Deák téri evangélikus templomig, ők tartották a katafalk³¹ rojtjait, és a várost és vármegyét is képviselték: Belóczy Sándor, Csiha Kálmán, Karátsony Zsigmond, dr. Neogrády Lajos, Palcsó István és dr. Mattyasovszky Elemér.

²⁵ Uo.

²⁶ Felsőmagyarország Kassai Napilap 1906. október. 28.

²⁷ Burgán Aladár szavai a késmárki emlék-kiadványban

²⁸ Pesti Napló 1906. október. 28. Uo.

²⁹ Uo.

³⁰ Szepesi Lapok Igló, 1906. okt. 29. hétfő.

³¹ Díszes, állványos ravatal, amire jeles uralkodók vagy ismertebb személyek koporsóját állították ki közszemlére

A Keleti pályaudvarnál a gyászbóbitás hat fehér lóval vont üveges hintóra Rákóczi, Zrínyi Ilona és Rákóczi József, a másikra Bercsényi Miklós, Esterházy Antal és Sibrik Miklós rodostói főudvarmester, a fekete paripás gyászkocsira Thököly Imre koporsóját helyezték. Amint a Kerepesi úton elindult a menet, megkondultak a fővárosi harangok, és zúgtak mindvégig, amíg a Szent István-bazilikához értek.³²

Különböző méltóságú, különböző vallású történelmi személyiségek temetési szertartásait három különböző helyen, látványosan, a kor historizmusának követelményei szerint bonyolították le. Rendjét elvben I. Rákóczi György erdélyi fejedelem (1630–1648) temetése mintájára alakították ki. A gyászmenet szimbólumai: a fekete lepellel letakart paripa, a *mortuarium* ló Európa-szerte a gyászmenet középkori rituáléja, az újabb kutatások szerint honfoglalás-kori hagyomány. A páncélos vitéz az elhunyt alteregója, a fegyver, a sarkantyú, tollas sisak a vitéz tulajdonságaira utal.³³

A menet a Keleti pályaudvartól a Kerepesi úton s Károly körúton át a Deák térre ment, ahol a Thököly Imre hamvait vivő kocsi és annak kísérete kivált a menetből, majd az evangélikus templomba helyezték a ravatalra. A menet többi része a Váci körúton haladt tovább a Szent István Bazilikába.³⁴

A bazilikából az ünneplők visszamentek Thököly Imre fejedelemnek a Deák téri templomban felállított ravatalához, ahol Scholtz Gusztáv püspök mondott beszédet. A koporsók négy óráig maradtak a templomban, ezután újra kivitték őket a Keleti Pályaudvarra, ahonnan este 7 óra 50 perckor indultak tovább szerelvények, amelyek 29-én reggel 5 óra után érkeztek Kassára.³⁵

A főiskolai ifjúság egy része zarándokként indult Kassára Budapestről, és hozzájuk csatlakoztak az ország különböző pontjairól azok, akik gyalog indultak az útnak, és hét napi gyaloglás után érkeztek Kassára.³⁶

A temetési menet elvonulásának idejére a dóm előtti első emeleti ablakokat kiadták, illetve oda szóló tribünjegyeket árusítottak. A színházak is ünnepi műsort adtak: csütörtökön a Hajdúk hadnagya, pénteken Rákóczi Ferenc fogsága, szombaton Rákóczi fia, vasárnap Kuruc furfang, hétfőn díszelőadás volt.³⁷ A Kassára és Késmárk felé közlekedő vonatokra menetdíjkedvezményeket adtak a Rákóczi és Thököly-ünnep alkalmából, a kassa-oderbergi és a poprádvölgyi érdekű vasutakon. 28-án egész nap, 29-én reggel Kassára, 29-én egész nap és 30-án reggel pedig Késmárkra érkező vonatokra és az onnan menettértként visszainduló vonatokra.³⁸

Kassa előtt a megyét a különvonat éjszaka lépte át. A sötét éjszakában a hegyormokon örömtüzeket gyújtottak „a szent hamvakat” hozó különvonat lassú méltósággal robogott be az állomásra – írta a korabeli sajtó.

Kassán a Thököly Imre koporsóját szállító vasúti kocsit egy szabadon hagyott sínpárra irányították, ahol a hamvakat a Késmárkra való szállításáig a késmárki nyolctagú díszőrség

³² R. VÁRKONYI Ágnes: *Visszatérés Európába - II. Rákóczi Ferenc és bujdosótársai hamvainak temetéséről*. Magyar Tudomány, 2006/10. 1211.

³³ Uo.

³⁴ FARKAS Andrea, *A vasút reprezentációs szerepe II. Rákóczi Ferenc újratemetésén* Múlt-kor, http://mult-kor.hu/20120311_a_vasut_reprezentacios_szerpe_ii_rakoczi_ferenc_ujratemetesen

³⁵ http://www.archivnet.hu/politika/ii._rakoczi_ferenc_es_tarsai_ujratemetese.html?oldal=3

³⁶ Felsőmagyarország. Kassai Napilap 1906. október 29.

³⁷ Felsőmagyarország. Kassai Napilap 1906. október 27.

³⁸ Uo.

őrizte. Kassára Késmárk háromtagú rendezőbizottságot küldött: Banczik Samu, Neupauer János és Székely János személyében.³⁹

Thaly Kálmán a kassai polgármesterrel beszélgetve helytelenítette, hogy a hamvakat vivő vonat éjjel érkezett, mert „a külföld számára ez úgy tűnhet, hogy a fejedelmeket az éj leple alatt loptuk be a hazába”. Thalyt végül a főispán csendesítette le, aki megnyugtatta: a kassai ünnepség olyan fényes lesz, hogy nem lesz ok szégyenkezni a külföld előtt.⁴⁰ A hamvakat szállító vonatok alapos biztonsági megfontolásból siklottak végig éjszaka az országon.

A kassai napilap közli a teljes Thaly Kálmán beszédet, amelyben a történész jelzi, hogy Thökölyről Késmárkon fog külön részletesen beszélni.⁴¹ A kassai újság kitér arra is, hogy mely város, megye zászlaja a legszebb a küldött zászlók közt. Különösen dicséri a Kecskemét városi zászlót, amely selyemből készült, s melyen a címer is aranyhímzéssel van kivarrva. Utána Marosvásárhely és Ugocsa lett kiemelve. A legsilányabb zászlókat Kassára Budapest és Szeged küldte.⁴²

A megélénkült mozgás és turizmus miatt a csendőrséget is rendőri szolgálatra osztották be. Kassán már elszállásolási gondok léptek fel, amely odáig vezetett, hogy egyes küldöttségek szálláskérélmét visszautasították. A díszmenet vonalán mentők cirkáltak, ezen a vonalon 24 orvos és 4 ápoló működött.

Kassán a díszelőadáson gróf Zichy Géza operáját, a *Némót* játszották. A színházból a miniszterek fél tízkor távoztak, és az első Késmárk felé induló különvonattal elutaztak. A vendégek két másik különvonaton mentek utánuk, hogy részt vegyenek Késmárkon Thököly hamvainak elhelyezésén. Ez a vonat éjjel fél egykor indult.⁴³

Kassától már csak egyetlen koporsót vitt tovább a különvonat Késmárkig. A szemtanú Szádeczky Lajos történész a következőket írta: „A három temetési ünnepély között a budapesti volt a legnagyobb, a kassai a legfényesebb, a késmárki a legközvetlenebb”.⁴⁴ Ez a közvetlenség nagyon szépen jelenik meg a sajtóvisszhangban is, amely a kor szelleméhez híven nem kevés pátosszal telített:

„Három vármegyén keresztül vitték Thököly Imre fejedelmet Kassáról késmárki sírjába. A csillagtalán hideg éjszakán fénysugár villan föl, előbb egy helyen, majd másutt, lángjuk körül embercsoportokat látni, miként élesztik a máglyákat hatalmas hasábfákkal. A pálya mentén fáklyások állnak, tót parasztok földetlen fővel, széles kalapjukat magasán lengetik így van ez az egész úton. A felvidék hódolata impozáns és megható volt, mindenütt örömtűz és fáklyafény, gyönyörű látványosság az éjszakában. Hernádszentiván az első állomás melyen lassított menetben halad át a vonat. Abos, hol fényárban úszik minden. Néptömeg élén ott volt Sáros megye tarcai járásának főszolgabírája Pillér András, Nádas András, Szekeres Dezső. Szepes megyében Margitfalu a legközelebbi megálló. Az állomáson diadalkapu várja a vonatot, Thököly várkapujának mása. A népsokaság előtt szomolnokhutai bányászok állnak fáklyával sorfalat, Ujfalussy Bruno Szepes vármegye főjegyzője üdvözlö a halottat: „Megtértél tehát kurucok dicső királya [...] egykori birodalmad oly sok vérrel áztatott földére, nem tesszük le küzdő fegyvereinket

³⁹ Magistrat Mesta Kezmarok, Statny Okresny Archiv v Poprad. F fasc. 231/1906. 1906, 1909.

⁴⁰ Felsőmagyarország, 1906. október 30.

⁴¹ Uo.

⁴² Felsőmagyarország, 1906. október 28.

⁴³ Egyetértés, 1906. okt. 28. 295. szám. Bp. A lap ünnepi kiadásában Eötvös Károly Zrínyi Ilona férje után bujdosó dalával kezdi a cikkét: „Hogyha én azt tudnám melyik úton mégy el, Fölszántanám én azt aranyos ekével, El is vetném én azt – térjemgrózsaszemmel, meg is öntözném azt sűrű könnyeimmel.” – melyet mint írta, még nagyanyjától hallott, s a nép ajkán terjedt.

⁴⁴ SZÁDECZKY Lajos, *Az utolsó erdélyi fejedelmek diadalútja*. Az Erdélyi Irodalmi Társaság, Kolozsvár 1906.

addig, míg az a szabadság olyan nem lesz, minőnek te akartad, hogy legyen, mert tudjuk, hogy csak a szabad haza földje lesz könnyű szent hamvaid fölött”.⁴⁵

A vonat hajnal öt órakor ért Iglóra, a városháza tornyán bíborszínű villanykörtékből kirakott hatalmas T betű vöröslett, amely úgy látszott, mintha égi jelként tűnt volna fel Thököly fejedelem érkezését hirdetve. Gyönyörű kivilágítással fogadta az érkező vonatot Igló városa. Különösen a kassa-oderbergi vasút épületei voltak remekül díszítve és kivilágítva. Az internátus előtt az intézeti ifjúság éneke vegyült bele az éjszaka csendjébe. A pályaudvaron mintegy 5000 ember állt égő fáklyákkal. A hatalmas reflektorok nappali világosságot szórtak szét az egész környékre, amikor a többi különvonat egymás után berobogott. A város fényárban úszott, dörögtek az ágyúk, s panaszos tárogató hallatszott. Az út melletti településeken lobogódísz és fáklya, a vidék színe-java ott volt, sokan gyászfátyolt viseltek karjukon.⁴⁶ A város babérkoszorút helyezett a fejedelem ravatalára, a közönség köréből is többen tettek le koszorúkat. A kassa-oderbergi vasútnak épületei még a legkisebb állomásokon is gyönyörűen fel voltak díszítve. Igló körül lépten-nyomon örömtűzek égtek. A város és a kassa-oderbergi vasút száz szekér fát és több hordó petróleumot használt fel a kivilágításra.⁴⁷

A vonat forgalmi okokból Poprádfelkán állt egy órát. Reggel nyolc órakor érkezett meg Késmárcra, amely ünnepi díszben fogadta Thököly hamvait. Az állomás épületét pazarul feldíszítették, és mindenütt, amerre a menet elvonult, kék-sárga és nemzetiszínű zászlók lobogtak. A villamos oszlopokon Thököly-címerek és girlandok pompáztak. Három díszkaput is állítottak; a legdíszesebbet a város elején, a másikat a Thököly várban, a harmadikat pedig az evangélikus templom bejáratánál.⁴⁸

A gyászünnepély rendezését a Thököly-bizottság szervezte Késmárkon a város és az evangélikus egyház jelentős tagjaiból. Ezen kívül volt: elszállásolási bizottság, díszítő bizottság, ételmezési bizottság, templom-rendfenntartó bizottság, menetrendvezető bizottság. A késmárki szertartás megszervezésének irányítását Prónay Dezső, az evangélikus egyház egyetemes főfelügyelője végezte. A város azzal a törekvéssel állított emléket Thökölynek, ami a nevére vert érmén volt: Pro libertate et justitia.⁴⁹

Az 1906. október 30-i késmárki temetés ünnepélyes sorrendje szerint a vasúti állomáson a megérkezéskor a Himnusz hangzott el, majd Buchalla Jenő városi rendőrkapitány Késmárk szabad királyi város nevében fogadta a hamvakat. A koporsót a feldíszített pályaudvar közepén, egy dízsátorban felállított katafalkra helyezték. A koporsót hermelinnel szegélyezett bíborlepellet borították be, tetejére bíborpárnán koronát, kardot és fejedelmi jogart tettek. A dízsátor előtt helyezkedtek el a kormány tagjai és a megjelent küldöttségek.⁵⁰ Kossuth Ferenc kereskedelemügyi miniszter mondott ünnepi beszédet a sátor előtt, a következő szavakkal: „*édes magyar hazára a föltámadás napja jöjjön el*”. Majd a díszőrség a gyászkocsira helyezte a koporsót. A kormány részéről jelen voltak: a fentebb idézett Kossuth Ferenc, gróf Apponyi Albert, Darányi Ignác és Josipovich Géza.⁵¹

A díszmenetet két lovasrendőr nyitotta, őket követte négy kürtös lovon, címeres zászlós harsonákkal, Szepes vármegye lovasbandériuma négyes sorokban, Szepes vármegye és a

⁴⁵ Budapesti Hírlap 1906. okt. 31. 299. szám

⁴⁶ U.o. A város előkelői közül ott voltak: Bartsch Gusztáv, dr, Toschler Antal, Lagsfeld Géza, Matolcsy János, Gotthard Albert dr., Rottenberg Márton dr., Wesselényi Mátyás. Az ifjúság hazafias dalokat énekelt, közben pedig a tárogató szólt.

⁴⁷ U.o. MNL OL K 26-1906-XLI-86 (I)-5313.

http://www.archivnet.hu/politika/ii_rakoczi_ferenc_es_tarsai_ujratemetese.html?oldal=3

⁴⁸ Magistrat Mesta Kezmarok, Statny Okresny Archiv v Poprad. F fasc. 231/1906. 1906, 1909.

⁴⁹ Szepesi Lapok Igló, 1906. okt. 29. hétfő.

⁵⁰ Budapesti Hírlap 1906. okt. 31. 299. szám

⁵¹ Magistrat Mesta Kezmarok, Statny Okresny Archiv v Poprad. F fasc. 231/1906. 1906, 1909.

résztvevő törvényhatóságok, népi küldöttségek nyolcas sorokban, Késmárk és többi város iskoláinak küldöttsége. Őket követték az egyletek, testületek küldöttségei zászlóval, temetési kornétát vivő városi tanácsosok, a fejedelmet megtestesítő páncélba öltözött lovag, kezében arany buzogánnyal. Ezután következett a menetben a fekete harci mén Thököly fejedelem címerével díszített lepel alatt, melynek uszályát két apród vezette. Utána a késmárki evangélikus és református küldöttségek haladtak a menetben.⁵² Thököly fejedelem eredeti vezérbotját Fischer Miklós, a Kárpát Egyesület alelnöke vitte.⁵³ Fischer Miklóst követte a díszőrség, s három lámpát vivő lovas. Utána haladt Thököly Imre fejedelem hamvait vivő, hat fehér ló vontatta halottas kocsí hat csatlóssal, három nyeregbe ülő lovassal. A koporsó mellett kétoldalt három-három apród haladt az ország és a Thököly-család címerpajzsával.⁵⁴ Az ünnepélyes gyászmenet valóban olyan volt, mintha a 17. századból lépett volna elő. Eszünkbe jut a négy Esterházy ifjú temetése 1652-ből, amelyet metszetben is megörökítettek, s kiadtak a gyászbeszédekkel együtt Bécsben.⁵⁵

A testőrség tagjai: Szepes, Sáros, Liptó, Árva, Máramaros vármegye alispánjai és Késmárk polgármestere. Kétoldalt tizenkét viasz fáklyavivő lépdelt. Szepes vármegye hat hajdújából őrség, két lámpát vivő lovas, majd a Thököly család női ágáról leszármazó rokonok. Ezután Thaly Kálmán vezetése alatt a tetemeiket hazahozó küldöttség, a kormány tagjai és a nem evangélikus felekezetek küldöttségei, Szepes vármegye törvényhatósági bizottsága, végül Késmárk képviselőtestületének tagjai.

A menet a késmárki második helyszínre, a Thököly-várba vonult. A várudvaron dízsátort állítottak, s a vár egyik tornyából tárogató szólt, köszöntve a vár egykori urát, aki több mint 200 éve hagyta el a várat.⁵⁶ Thaly ünnepi beszédet mondott. A történész az izmiri ásatás ismertetése után a szultánnak a nemzethez intézett szavait mondta el a következőkkel kiegészítve: *„Sokat szenvedett nagy szabadsághős, édes fejedelmünk. Viszontagságos életed után imde ide érteztél Magyarországra, ide érteztél szülővárosodba. Ismerik e nevet: Késmárk jól Kis-Ázsiában is. Sírfömliratára is rá van vésve arra az emlékre is amelyet Izmitből ide hoztunk rá van hímezve nemcsak Thököly neve, hanem Késmárk városának neve is. Nyugodjál tehát sokat szenvedett bujdosó mártír az édes haza földjében, a te kedves szülőfölded rögei közt, a te kedves Késmárk városod evangélikus templomában, mint a magyar nemzet örök tisztelésének tárgya. Járuljanak a jövő nemzedékek a te sírodhoz hazafiságot, és mártíromság nyugodt tűrését tanulni a te nemes példádól.”*⁵⁷ Thaly híres mondatát is itt hallhatta a gyászünneplő tömeg: *„én itt teljesítem utolsó föladatomat e szent munkában, mikor Thököly Imre koporsóját Késmárk városának átadom.”* Ezt követően Prónay Dezső tartott emlékbeszédet Thököly életéről: *„a magyar nemzet él és remél és reménységeit megerősíti és táplálja a mai nap.”*⁵⁸

Justh Gyula megkoszorúzta a koporsót s a Szózat hangjai után kivonult a díszőrség a koporsóval. A menetet az evangélikus templomig tárogató hangja kísérte. Amikor a városháza alatt elhaladtak, akkor annak tornyából csendült fel a kuruc kor szimbólumának hangja.

⁵² U.o.

⁵³ Szepesi Lapok Igló, 1906. okt. 29. hétfő Thököly valódi vezérbotja egy gazdag díszítésű ezüst vezérbot, ami korábban Ivánka Imre tulajdonában volt. 1896-ban Fischer Miklóst, a Magyarországi Kárpát-egyesületnek ügyvivő alelnökét magához hívatta halálos ágyához, hogy azt rábízza, s az egyesületi múzeumban őrizték.

⁵⁴ Magistrat Mesta Kezmarok, Statny Okresny Archiv v Poprad. F fasc. 231/1906. 1906, 1909.

⁵⁵ Vö.: Szabó Péter: A végtisztesség. A főúri gyászszertartás mint látvány. Bp., 1989. (Mikrotörténelem.); J. Újváry Zsuzsanna: „De valameddig ez világ fennáll, mindennek szép koronája fennáll.” A vezekényi csata és Esterházy László halála. Hadtörténelmi Közleménye 119(2006), 943–972.

⁵⁶ Budapesti Hírlap 1906. okt. 31. 299. szám, Magistrat Mesta Kezmarok, Poprad. F fasc. 231/1906. 1906, 1909

⁵⁷ U.o.

⁵⁸ U.o.

A feketével bevont, gallyakkal és címerekkel ékesített templom előtt a koporsót az evangélikus egyházmegyeek főesperesei emelték le és vitték a templomba. Fekete drapéria borította az egész templomot, melynek falait azok a koszorúk díszítették, amelyet a koporsóra Orsovától Késmárkig elhelyeztek. Míg az ezüst koszorúkat a templom szentélyében felállított katófalkon nyugvó koporsóra helyezték el, a főoltár lépcsőzete előtt girlandokon 25-25 viaszgyertya égett. A Rákóczi vármegyeek alispánjai álltak kivont karddal díszőrséget. A templomban jobb oldali padosorokban a főrendiház és képviselőház és kormánytagok, baloldalt a református papság és az evangélikusok foglaltak helyet.⁵⁹

A templomban a bevonulás alatt Szentistványi Gyászinduló Kossuth Lajos emlékére című műve szólt. A hamvakat Terray Gyula Gömör vármegye főesperese áldotta meg, s mondott emlékbeszédet. Ezt követte az oltári ima és áldás, amelyet Zelenka Pál tiszai püspök mondott. Az ünnepséget a Himnusz zárta.⁶⁰

A hajó jobboldali sarkában volt elhelyezve a lila színű baldachin alatt a márványból készült koporsó, amelybe az istentisztelet végeztével Thököly Imre hamvait elhelyezték. A koporsó jobb oldalán felirat: Késmárki Thököly Imre, Felső-Magyarország és Erdély fejedelme, született 1657. szeptember 25-én, meghalt 1705. szeptember 13-én, Izmitben, Kis-Ázsiában.

Balról: A magyar szabadságharc számkivetett hősének hamvait hálás nemzete I. Ferenc József apostoli király elhatározásából itt, szülőföldjén helyezte örök nyugalomra. 1906. október 30-án.⁶¹ A koporsót délután négy óráig helyén hagyták, hogy a közönség megtekinthesse.⁶²

A késmárki újratemetés országos szintű ünnepséget adott a kis felvidéki városnak. S arra a napra Thököly egykori pompája ragyogott rá újra. Nem véletlen, hogy a Szepesi Lapok hasábjain is ez a kérés fogalmazódik meg a hazatérő elhunyt fejedelemhez: „Thököly Imre őrködj dicső szellemeddel e vármegye s Késmárk városa felett!”⁶³

Késmárk ünnepe így a vármegye ünnepe is lett, s a Szepesi Lapok is erősen hangsúlyozza Thököly Szepességből való származását: „Aki még ma is csügged azt emelje fel Thököly hamvainak közelségének tudata, akinek hite ma is inog a magyar szabadság felvirradása iránt, annak mutassuk meg Thököly hamvait. Jogot kíván a nemzet a függetlenséghez, az önállósághoz, a szabadsághoz. Thököly a hősök hőse, akit a Szepesség adott a hazának, büszkesége a magyarnak, de még nagyobb büszkesége a Szepességnek.”⁶⁴

A sajtóban Thököly újratemetésével kapcsolatban igen erős függetlenségi hangulat figyelhető meg. Sőt kiolvasható egy burkolt elszakadási vágy is, s vérmérséklettől függően ki tollal és kultúrával akarja kivívni e függetlenséget, más Thökölyhez hasonlóan, fegyveres harcra is gondol az ünnep alkalmával. A feszült közhangulat és nyugtalanság így akarva-akaratlan is kibukik az ünnepségek szónoklataiban, az újságok nyomtatott szövegében is.

A hazatérő hamvak nemcsak egy-egy város ünnepét jelentették, de ebben az ünneplésben maga Thaly Kálmán is részesült. Beszédét több helyen éljenzés szakította félbe, s mindez éppen annyira Thaly-ünnepe is, mint a hazatérő száműzött hősöké. A Thaly Kálmánnak címzett levelekből is az ő fáradozását és munkásságát dicsérik a levélírók és gratulálók sora. Itt egykori kurucok leszármazottai,⁶⁵ az eperjesi vértörvényszék áldozatainak utódai,⁶⁶ barátok,

⁵⁹ Magistrat Mesta Kezmarok, Statny Okresny Archiv v Poprad. F fasc. 231/1906. 1906, 1909.

⁶⁰ Uo.

⁶¹ Magistrat Mesta Kezmarok, Statny Okresny Archiv v Poprad. F fasc. 231/1906. 1906, 1909.

⁶² Uo.

⁶³ Szepesi Lapok Igló, 1906. okt. 29. hétfő.

⁶⁴ Szepesi Lapok Igló, 1906. okt. 29. hétfő.

⁶⁵ MNL OL P 1747 8. tétel Thaly Kálmán gyűjtemény „Sécs. 1906. 11.11. Bossányi Lajos Mint Bossányi János kuruc ezredes dédunoka öccse, s ezidő szerint a család seniorának Méltóságod előtt hódolattaljes tiszteletemet kifejeztem. Fogadja ezt az érzelmeiben hamisítatlan kuruc ivadéktól.”

családtagok ragadnak tollat, még az ünnepek napján. A legügyesebben Győry Tibor ragadta meg Thaly Kálmán érdemét a munkában a következő sorokkal: „Méltóságos Uram, Ama nagy nap alkalmából, melyet a magyar nemzet Méltóságodnak köszön engedje meg Arany János: A rodostói temetőben c. költeményének 2. strófáját idézzem: „Hol a kéz, hol a kéz, a ki fölemelje/sirjokról a követ: egy nehéz századot?/ Hol van a szellem, ki életre lehellje/ A szívet, ha régen-régen elhamvadott?/ Ah! Midőn a hű szív porrá vagyon válva,/ Feltámasztja-e más, mint a költő álma?”/ Igen: Méltóságod feltámasztotta! Áldja meg az isten érte. Mély tisztelettel: Győry Tibor”

A levélírók között Herman Ottó fogalmazta meg legjobban azt a hangulatot, amely szerint éppen annyi figyelem fordult az ünnepek alkalmával hazatérő hamvak felé, mint Thaly Kálmán irányába: „...De egyet eleddig nem értem meg, nem láttam embert, a ki nemes törekvéssel, célt ért, s éppen ezért mondhatta volna: boldog vagyok! De megértem mégis, hogy boldog embert láttam: Téged, ki hazahoztad eszményedet, uradat, fejedelmünket: Rákóczyt. A vasárnapi óriási tömegben sok ezer ember szeme pihent meg rajtad, de senkié annyi szeretettel mint az enyém! Ölel öreg híved: Herman Ottó”⁶⁷

Késmárkon az újratemetés gyászünnepélyével még nem zárult le teljesen a feladatok sora. Az evangélikus templomban megfelelő helyet kellett kiépíteni a szarkofág elhelyezésére; Thököly Imre koporsója három éven át, a szentély alatt lévő kamrában várta az evangélikus templom déli oldalán emelt kápolna elkészültét.⁶⁸

1909-ben báró Forster Gyula, a Műemlékek Országos Bizottságának elnöke jelentette, hogy elkészült a kápolna, s annak ünnepélyes átadására is őt kérték fel, Thaly Kálmán betegsége miatt.⁶⁹ Az 1909. október 30-án tartott ünnepély másfél órás időtartama alatt került sor a mauzóleum felavatására, és a mauzóleumi szarkofágba a hamvak elhelyezésére, azok beszentelésére és a koszorúk, az Izmitből elhozott régi sírkő, mellképes új feliratos kőemléktábla elhelyezése. Az emlékéhez méltó ünnepélyen részt vett: a kormány, Műemlékek Országos Bizottsága, képviselőház, kolozsvári tudományos egyetem küldöttsége, Eperjesi Kollégium, Történelmi Társulat, és Késmárk város nevében a ravatalra koszorút helyeztek el. A költségek 400 koronát tettek ki, amelynek felét az evangélikus egyház, felét a városi pénztár egyenlítette ki.⁷⁰

Késmárkon alakult egy Thököly-szoborbizottság is – amelynek elnöke Thaly Kálmán volt –, és az 1907. március 21-i felhívás szerint ércből készült Thököly-szobrot kívántak az adományokból emelni Késmárk város főterén. Az adománygyűjtés 1908 áprilisáig tartott, és az összegeket a Thököly-szoborbizottság számára postatakarékpénztári befizetéssel lehetett felajánlani.⁷¹ Végül azonban ilyen szobor nem készült Késmárkon.

Alig tíz évvel Thököly Imre végső nyughelyre helyezését követően változtak az országhatárok; Késmárk és ezzel a Thököly-mauzóleum is Kassához képest kevésbé központi helyre, földrajzilag távol került mai országhatárainktól. Ebből adódóan pedig mind a fejedelem személye, mind végső nyughelye eltávolodott a történelmi érdeklődés középpontjából. Ennek persze más oka is van; Thököly neve ugyan összekapcsolódott a Habsburg-ellenességgel, ugyanakkor törökbarátsága akadálya volt az oszmánellenes felszabadító háborúnak. A

⁶⁶ MNL OL P 1747 8. tétel Thaly Kálmán gyűjtemény

„Az én családom egy őse szintén harcolt az önkény e korában és ott vérzett el Eperjesen, mint a haza mártírja, neve az eperjesi obeliszken ott ragyog és családom épen ezen oknál fogva nem változtatja meg nevét, mivel német névvel is lehet hazát imádásig szerető magyar... Kispest, 1906. okt. 31 özv. Buday Lajosné szül. Fleischakker Leondin”

⁶⁷ MNL OL P 1747 Thaly Kálmán gyűjtemény Bp. 1906. okt. 29. /71 esztendő Herman Ottó levele Thaly-nak/

⁶⁸ Statny Archive Levoce Sz. 268/1909

⁶⁹ Uo.

⁷⁰ Magistrat Mesta Kezmarok, Poprad. F fasc. 231/1906. 1906, 1909

⁷¹ Statny Archive Levoce Sz. 151/1907

Habsburgokhoz és az oszmánokhoz való viszonyt pedig minden korban az aktuálpolitikához igazítva nézték. Ezért is olyan ellentétes Thököly szerepének megítélése.

Burgyán Aladár az újratemetés alkalmával bizonytalanul tette fel a kérdést: „*Meg lesznek-e elégedve a hazatérők azzal a nemzettel, amelyért ők annyi vért hullattak, oly sokat szenvedtek?...*” S azon aggódott, vajon megvalósul-e, hogy: „*Az egymást követő fiatal generáció itt fogja ennél a kőkoporsónál magába szívni azt az önzetlen, mindent áldozni kész hazaszeretetet, amelynek világító tűzénél meg fogják építeni, a nagy, szabad és független Magyarországot.*”⁷²

Burgyán szavai óta nagyot változott a világ. Ma már Európa közepén, európai politikát folytatva mindez távoli történelem. De a következő gondolattal ma is egyetértünk: „*Hosszú évszázadok fognak elmúlni, míg Késmárk városának még egyszer ilyen ünnepnapja lesz, amit vele ünnepel az egész ország.*”⁷³

⁷² Magistrat Mesta Kezmarok, Statny Okresny Archiv v Poprad. F fasc. 231/1906. 1906, 1909.

⁷³ Uo.

A fejlett demokratikus jogállamok politikai rendszerének szerves részei a civil szervezetek, az érdekképviselők, s köztük a szakszervezetek. Programjaikkal, állásfoglalásaikkal, politikai cselekvésükkel befolyásolják, korrigálják a komplex társadalompolitikai programot megfogalmazó és megvalósítani kívánó pártok, illetve kormányok politikáját, döntéseit, cselekedeteit. Szélesítik a politikai diskurzust, s az állami intézményrendszerbe épített kontrollszervekhez (alkotmánybíróság, államfő, ombudsman, stb.) hasonlóan részesei a fékek és egyensúlyok rendszerének.

Tanulmányomban annak a rövid áttekintésére törekszem, hogy a szakszervezeteknek a hazai politikai rendszerben betöltött szerepe milyen változásokon ment át a rendszerváltás óta eltelt 25 évben. Ennek során bizonyítani igyekszem, hogy a széleskörűen rendelkezésükre álló eszközök (lobbizás, tripartit érdekegyeztetés, legális nyomásgyakorló eszközök) ellenére soha nem tudtak szignifikáns szerepet játszani a kormányzati politika formálásában, a döntéshozatalra gyakorolt befolyásuk mindig korlátozott volt, s folyamatosan erodálódott, aminek eredményeképpen napjainkra a politikai paletta periferiájára szorultak.

Elemzem az ennek a folyamatnak a hátterében álló, egymással összefüggő tényezőket, s azok mögöttes okait, így a

- folyamatos tagvesztést;
- a társadalmi támogatottság hiányát;
- a szellemi és anyagi erőforrások korlátozottságát;
- a pártpolitikai tér és a szakszervezetek túlzott összefonódását;
- az országos szintű szociális párbeszédben elért korlátozott eredményeket.

A tárgyalási erőpozíciójuk, a politikai befolyásuk és a taglétszámuk folyamatos csökkenése mára gyakorlatilag válságba sodorta a szakszervezeteket. A magyarországihoz hasonló – bár természetesen országonként változó mértékű és eltérő jellegzetességeket mutató – szakszervezeti válság világszerte megfigyelhető. A szakszervezeti mozgalom megújítására, újjáélesztésére az utóbbi időben számos új, innovatív stratégia jelent meg az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában, így például

- a szolgáltató szakszervezeti modell;
- a szervezkedő szakszervezet (organising unionism);
- új célcsoportok szervezése;
- a „szakszervezet mint társadalmi mozgalom” irányzat;
- valamint strukturális (fúzió, belső szervezeti reformok, erőforrás átcsoportosítás) és funkcionális (képviselési politika megújítása) változások.

A tanulmány utolsó részében arra keresem a választ, hogy a fent említett stratégiák adaptálására a hazai szakszervezetek kísérletet tettek-e, s hogy ezek a stratégiák sikeresek lehetnek-e számukra, eredményezhetik-e a politikai súlyuk, jelentőségük növekedését.

Az elfogadott tárgyalópartner szereptől a periférikus szerepig

A mai magyar politikai rendszer alapjait az 1989-es, az Ellenzéki Kerekasztal (EKA) és az MSZMP közötti Nemzeti Kerekasztal tárgyalásokon fektették le. A tárgyalásoknak a szakszervezetek pusztán csak érintőlegesen voltak részesei, azokon érdemi szerepet nem játszottak, a megszülető, a rendszerváltás utáni Magyarország alkotmányos rendszerét kijelölő megállapodást nem írták alá. A Kádár-rendszer „hivatalos” csúcsszakszervezete, a

Szakszervezetek Országos Tanácsa a csak formálisan egyenrangú¹, az MSZMP által kikényszerített harmadik oldal tagjaként volt jelen, míg a Független Szakszervezetek Demokratikus Ligája bár tagja volt az EKA-nak, de mindössze megfigyelőként.²

A gazdasági problémák, a szakszervezetek (munkavállalók) és a munkáltatók közötti kapcsolatok nem képezték a tárgyalások tárgyát, illetve a gazdasági és társadalmi kérdésekről folytatott különtárgyalások kudarcba fulladtak.³ Ennek legfőbb oka az volt, hogy az ellenzéki pártok nem kívántak felelősséget vállalni a kialakult gazdasági helyzetért és a válságkezeléshez elkerülhetetlenül szükséges megszorításokért, illetve, hogy éles különbség feszült a kormányzati szakemberek és az EKA képviselői által is vallott liberális felfogás és a harmadik oldal szervezetinek nézetei között. Ez utóbbiak a kapitalizmust elutasítva egy újfajta szocializmusmodellben gondolkodtak.⁴

Politikai tényezővé válásukat ebből kifolyólag a szakszervezetek nem a demokratikus átmenetben játszott szerepüknek, hanem a tripartizmus (a szakszervezetek, a munkaadók és a kormány közötti háromoldalú érdekegyeztetés) megjelenésének köszönheték. A tripartizmus térhódítását a közép-, ill. kelet-európai rendszerváltások sajátos velejárójának tekinthetjük, elterjedésének oka, hogy az érintett kormányok a gazdasági átmenettel járó feszültségek, konfliktusok (állami vállalatok összeomlása, privatizáció, tömeges munkanélküliség megjelenése, reálkeresetek csökkenése) megelőzését, megoldását remélték tőle.⁵

Bár az Antall-kormány idegenkedéssel, gyanakvással szemlélte a szakszervezeteket, illetve az érdekegyeztetést⁶, 1990 nyarán mégis utat engedett az Érdekegyeztető Tanács (ÉT) megalakulásának. A fent említett várakozáson kívül ebben szerepet játszhatott az is, hogy az Antall által mintának tekintett német modellben erős és nyílt a kormánnyal való háromoldalú gazdasági érdekegyeztetés.⁷

Bár az intézményes tripartizmusnak köszönhetően a szakszervezetek egyedülálló lehetőséget kaptak a kormányzati gazdaság, jövedelem és szociálpolitika befolyásolására, e lehetőség viszonylagosságát és bizonytalanságát előrevetítette az a tény, hogy az alkotmánynak a Nemzeti Kerekasztal által előkészített módosítása nem terjedt ki az érdekegyeztetés követelményének rögzítésére. Az alkotmány és a jogalkotásról szóló törvény ugyan tartalmazta az érdekelt társadalmi szervezetekkel való együttműködés kötelezettségét⁸, de az Alkotmánybíróság szinte következetesnek tekinthető gyakorlata alapján ennek elmulasztása nem eredményezte jogszabály érvénytelenségét.⁹ Ebből fakadóan az országos érdekegyeztetés keretében megtárgyalandó kérdések köre, a konzultáció minősége alapvetően mindig is a kormányzat szándékától függött.

¹ Ezt misem bizonyítja jobban, mint hogy az oldal a másik két tárgyaló oldallal szemben nem rendelkezett vétőjoggal, s részvételét az EKA szervezetei csak kompromisszumként, elveik ellenére fogadták el.

² Ripp Zoltán: *Rendszerváltás Magyarországon 1987-1990*. Napvilág kiadó, Budapest, 2006. 317. p.

³ Héthy Lajos: *Civil beszéd vagy „párt-beszéd”? Az érdekegyeztetés ma*. Napvilág kiadó, Budapest, 2010. 16. p.

⁴ Ripp. i. m. 468. p.

⁵ Héthy Lajos – Ónodi Irén: *Országos társadalmi párbeszéd intézmények*. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest, 2010. 18. p.

⁶ Héthy: *Civil beszéd vagy „párt-beszéd”? i.m. 16. p.*

⁷ Sárközy Tamás: *Magyarország kormányzása 1978-2012*. Park Könyvkiadó, Budapest, 2012. 74. p.

⁸ 1949. évi XX. törvény, a Magyar Köztársaság alkotmánya 36. §., ill. 1987. évi XI. törvény a jogalkotásról 27. §.

⁹ Drinóczi Tímea – Kocsis Miklós: *A jogalkotási eljárás materiális feltételeiről*. In: Scientia Juris 2012/1-2. Vö.: Pásztóy András: *Az érdekegyeztetés és a társadalmi párbeszéd alkotmányos alapjai Magyarországon*. In: Antal Attila szerk.: ELTE ÁJK Doktori Iskoláinak Jubileumi konferenciája – tanulmánykötet. ELTE-ÁJK, Budapest, 2014.

Ennek érdemi befolyásolására az 1990-es évek kezdetétől kezdve a szakszervezeteknek fokozatosan egyre kevesebb esélyük volt. Ennek alapvető oka a társadalmi támogatottságuk folyamatos csökkenése, amely leginkább a taglétszámuk rohamos zuhanásában érhető tetten. Míg 1990-ben az adóhatóság adatai alapján még 3,9 millió fizető tag volt, ami mintegy 83%-os szervezettségnek felelt meg, addig ez tíz év alatt 700 ezer főre (22%-os szervezettség) csökkent.¹⁰ A folyamat azóta sem állt meg, a KSH munkaerő-felmérésének adatai alapján a tagság még mindig évente kb. 1%-al csökken, a legfrissebb 2009-es adatok szerint a szervezettség már csak 12%-os volt.¹¹ A támogatottság csökkenését a szakszervezetek társadalmi megítélésével kapcsolatos közvélemény kutatások is megerősítik, bár konzisztens idősor ezzel kapcsolatban nem áll rendelkezésre. Az alapvető társadalmi bizalmatlanságot jól mutatja azonban, hogy a szakszervezet, mint intézmény rendre átlag alatti pontszámot kap a bizalmi indexek rangsorában. A Medián 2009-ben végzett felmérésén, amely 25 intézmény iránti bizalmat mérte egy 100-as skálán, a szakszervezetek mindössze 39 pontot értek el, miközben az átlag 48 pont volt.¹²

Ezt a csökkenő tendenciát a mindenkori kormányok is pontosan érzékelték, s ennek megfelelően a szakszervezetek irányában tanúsított magatartásuk is keményebb lett, a kompromisszumkeresés és az érdemi együttműködés helyett sokszor pusztán csak a formális egyeztetésre törekedtek.

Ezt a változást jól mutatja az Érdekegyeztető Tanács keretében kötött megállapodások számának csökkenése. Míg 1991-ben még négy – a munkaügyi kapcsolatok és az alaphérendszerek piacgazdasági követelményeknek megfelelő átalakításáról szóló – megállapodás megkötésére került sor, addig a későbbi időszakban néhány kivételtől eltekintve mindössze az országos bértmegállapodást (minimálbér, garantált bérminimum, bérajánlás) sikerült tető alá hozni.¹³

A szakszervezeti taglétszám folyamatos csökkenése mögött számos okot azonosíthatunk. A piacgazdaságba való átmenet időszakában, az gazdasági rendszerváltással elkerülhetetlenül együtt járó változások, a privatizáció, a nagyvállalati struktúra felbomlása, a szakszervezeti presztízs csökkenése, a szakszervezeti tagság elvártságának megszűnése és az uralkodó ideológiai ellenszél voltak a legfőbb okok.¹⁴ Ugyancsak szerepet játszhatott a szakszervezeti mozgalom gyors szétagrozódása, élve a szabad szervezkedés jogával részben a meglévő szervezetekből kiválva, részben újonnan alakulva óriási mennyiségű szakszervezet alakult. A mozgalom szétforgácsolódása aligha segítette elő, hogy a munkavállalók szemében a szakszervezetek hatékony, ütőképes érdekvédelmi szervezetnek tűnjének.

Ráadásul az újonnan alakult szervezetek és az államszocialista rendszer szakszervezeteinek magukat megreformáló utódsszervezeti között éles ideológiai-politikai ellentétek, legitimációs és vagyonviták bontakoztak ki¹⁵, amelyet csak 1993-ban sikerült lezárni,

¹⁰ Neumann László: *A magyar szakszervezetek – hogyan tovább?* In: Koltay Jenő – Neumann László szerk.: *Közelkép. Munkaügyi kapcsolatok Magyarországon.* 67-68. p. <http://econ.core.hu/doc/mt/2005/hun/kozelkep.pdf> (2010.10.20.), illetve Bernaciak, Magdalena – Gumbrell, Rebecca – Hyman, McCormick&Richard: *Trade Unions in Europe.* <http://library.fes.de/pdf-files/id-moe/10688.pdf> (2010.10.22.) 3. p.

¹¹ Neumann László: *A szakszervezetek megújításának kísérletei, szervezési, toborzási módszertan.* In: Nagy Viktória szerk.: *Decent Projekt. A tisztességes munkáért. Tanulmánykötet.* SZEFT, Budapest, 2014. 189. p.

¹² Szabó-Morvai Ágnes – Borbás Gabriella – Vona Máté: *Szakszervezeti stratégia és megújulás.* 20. p. http://www.liganet.hu/news/5664/szakszervezeti_strategia_es_megujulas.pdf (2010.10.21.)

¹³ Lásd.: a Politikatörténeti Intézet érdekegyeztetés adattárát. http://www.polhist.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=73

¹⁴ Tóth András: *Üzemi tanácsok, szakszervezetek és munkáltatók.* In: Koltay Jenő szerk.: *A munkaügyi kapcsolatok rendszere és a munkavállalók helyzete.* MTA KTK, Budapest, 2000. 231. p., illetve Neumann: *A szakszervezetek megújításának kísérletei, szervezési, toborzási módszertan.* i. m. 171. p.

¹⁵ Neumann László: *A magyar szakszervezetek – hogyan tovább?* i. m. 71. p.

s amelynek utóregzései mai napig tartanak. Az egykori SZOT vagyon felosztásáról szóló megállapodás létrehozásához a szakszervezeti konföderációk egytől egyig a szövetségesükként számon tartott politikai párt segítségét kérték¹⁶, teret nyitva ezzel a pártpolitika szakszervezeti térbe történő túlzott, a független érdekképviselési minőséget csökkentő mértékű behatolása előtt. Ez ugyancsak hitel, s ennek következtében tag- és támogatottságvesztő hatású lehetett.

A taglétszám folyamatos csökkenésének okai között a nemzetközi tendenciákat is meg kell említeni. Az egyik leggyakrabban emlegetett ok a globalizációval együtt járó – a nemzetközi kereskedelem erősödésére, a vállalatok olcsóbb bérű országokba településére visszavezethető – dezindusztrializáció, a hagyományos nagyipari bázis leépülése. A szolgáltató szektor előretörése szintén hozzájárul az azonos munkakörben tömegeket foglalkoztató ipari munkahelyek csökkenéséhez. A kis- és középvállalatokban, valamint az egyre inkább terjedő atipikus foglalkoztatási formákban (részmunkaidőben, távmunkában) dolgozókat pedig a szakszervezetek a hagyományos szervezési eljárásokkal nem képesek elérni.¹⁷

A gazdaság és társadalom átalakulásának következtében egyre nagyobb munkavállalói rétegek nem is igénylik a kollektív érdekvédelmet. A magasan képezettek arányának, s az ezzel együtt járó individualista értékrend terjedésének köszönhetően egyre több azoknak a munkavállalóknak a száma, akik a munkáltatóval folytatott egyéni alkuban érdekeltek.¹⁸

Meg kell jegyeznünk azt is, hogy mára számos, a szakszervezeti tevékenységet részben helyettesítő, részben kiegészítő intézmény alakult ki, mint például az üzemi tanácsok, a munkapiaci szolgáltató cégek, a kifinomult HR menedzsment stratégiák vagy az állam által működtetett bizonyos intézmények (minimálbér, munkanélküliségi támogatás, stb.).¹⁹

A taglétszámvesztéssel együtt járt a fokozódó kapacitáshiány, a szakszervezetek szellemi/szakértői és anyagi forrásainak egyre nagyobb mértékű beszűkülése. Az egyre fogyatkozó tagdíjbevételek – valamint az örökölt, illetve újra elosztott vagyon felélése – következtében mind ágazati, mind konföderációs szinten egyre kisebb szakapparátus fenntartására voltak képesek. Ma már az országos konföderációk fő-és mellékállású alkalmazottainak száma sem több 10-20 főnél.²⁰ Az érdekképviselők tisztségviselőinek szervezett képzése is megszűnt, a szervezetek saját maguk szerveznek különböző színvonalú és tematikájú képzéseket, amelyek sokszor csak a legalapvetőbb, munkaügyi, foglalkoztatással összefüggő és érdekképviselési tevékenységhez szükséges ismereteket közvetítik. A képzéshez hasonlóan jórészt megszűntek azok a szellemi műhelyek is, amelyek az érdekképviselési munkát segítették, mint például a szervezeti könyvtárak, szervezeti lapok. Az egyre növekvő kapacitáshiány ugyancsak hozzájárult a szakszervezetek által folytatott érdekképviselési munka minőségének romlásához, a kormányzati politika alakulására gyakorolt egyre kisebb befolyáshoz. Jól mutatja ezt, hogy a tripartit érdekegyeztetés intézményeiben folyó konzultációk, tárgyalások témáját és tartalmát túlnyomó részben kormányzati előterjesztések adták. A szakszervezetek (és a munkaadói érdekképviselők is) – a megfelelő szakértői kapacitás hiányában –, a célszerűnél és az indokoltnál is ritkábban éltek az önálló előterjesztés, az alternatívaállítás lehetőségével.²¹

A taglétszám, a társadalmi támogatottság folyamatos csökkenésére és az egyre nagyobb kapacitáshiányra visszavezethető alkuerő csökkenés következtében a szakszervezetek egyre inkább lavírozni kényszerültek a mindenkorai kormányzati politikával való kiegyezés és a konfrontálódás között. A társadalmi támogatottság hiányát sokszor a kormányzati támogatás

¹⁶ Uo. 72. p.

¹⁷ Neumann László: *A szakszervezetek megújításának kísérletei, szervezési, toborzási módszertan*. 170. p.

¹⁸ Uo.

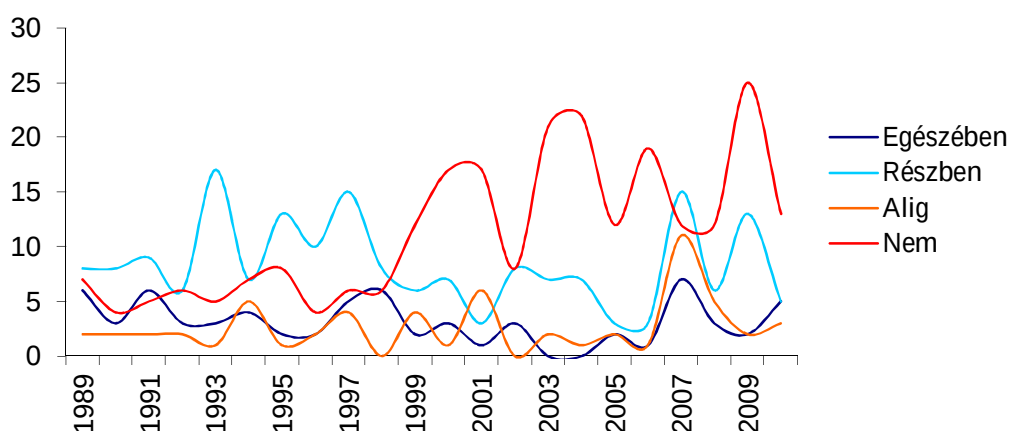
¹⁹ Szabó-Morvai Ágnes – Borbás Gabriella – Vona Máté: *Szakszervezeti stratégia és megújulás*. i. m. 11. p.

²⁰ Neumann László: *A magyar szakszervezetek – hogyan tovább?* i. m. 75. p.

²¹ Szabó Endre: *Az országos társadalmi párbeszéd szakszervezeti nézőpontból*. Kézirat. 27. p.

megszerzésével igyekeztek ellensúlyozni, amitől legitimitásuk és működési feltételeik javulását várták. Ennek érdekében olyan kompromisszumok megkötésére is hajlandóak voltak, amelyeket a munkavállalók sokszor az elfogadhatónál nagyobb engedékenységnek éreztek.²² Ez az állandó egyensúlykeresés így azonban mindössze a hitelvesztés, a szervezetség, a társadalmi támogatottság és a nyomásgyakorló képesség csökkenés fokozódásához járult hozzá.

Ezt a folyamatot szemléletesen tükrözi a direkt akciók (sztrájkok, tüntetések, aláírásgyűjtések, petíciók) sikerességének alakulása. Az 1989 és 2010 közötti időszakot vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy miközben az akciók száma növekedett, a követelések teljesítését egyre kevésbé sikerült elérni. Különösen így volt ez az utcai tüntetések esetében, amely a kormánynak címzett követelések esetében a leggyakrabban alkalmazott akciófajta.²³ Ez azt mutatja, hogy a szakszervezeteknek az általuk szervezett tüntetésekkel egyre kevésbé sikerült hatniuk a döntéshozókra, feltételezhetően annak köszönhetően, hogy egyre kevésbé tudták a munkavállalókat vagy akár csak saját tagjaikat mozgósítani.



15. ÁBRA A DIREKT AKCIÓK KÖVETELÉSEINEK TELJESÜLÉSE AZ EGYES ÉVEKBEN FORRÁS: BERKI ERZSÉBET: A KONSZENZUS VÉGE. AZ UTÓBBI ÉVEK DIREKT AKCIÓINAK JELLEMZŐI.

Alkupozíciójuk folyamatos csökkenésével párhuzamosan és ebből fakadóan a szakszervezetek egyre inkább nemcsak de facto, hanem de jure is kénytelenek voltak a kormányzati politika befolyásolására számukra intézményesen biztosított lehetőségek fokozatos leépítését elszenvedni. Ennek első lépése az 1998-ban a társadalombiztosítási alapok önkormányzati irányításának megszüntetése volt, amelyben a szakszervezetek képviselői is részt vettek.²⁴ Ezzel a lépéssel nemcsak a jelentős részben a munkavállalók befizetéseiből származó alapok feletti kontrollban való részvételtől estek el, hanem – tekintettel arra, hogy a munkavállalói képviselőket a választópolgárok közvetlenül választották – legitimitásuk igazolásának egyik lehetőségétől is. A folyamat tovább folytatódott 1999-ben a tripartit érdekegyeztető rendszer átalakításával, a munka világához szorosan és közvetlenül kötődő témákról folyó és a gazdasági érdekegyeztetés szétválasztásával. Az ez utóbbira hivatott

²² Uo. 21. p.

²³ Berki Erzsébet: *A konszenzus vége. Az utóbbi évek direkt akcióinak jellemzői*. In: Sándor Péter – Vass László szerk.: Magyarország politikai évkönyve 2010-ről. Demokrácia Kutatások Magyar Központja Közalapítvány, Budapest, 2011. 11. és 18. p.

²⁴ Neumann László: *A magyar szakszervezetek – hogyan tovább?* i. m. 77. p.

Gazdasági Tanács működése azonban alapvetően a kormány döntéseivel kapcsolatos tájékoztatásra korlátozódott.²⁵

Bár az Országos Érdekegyeztető Tanács (OÉT) 2002-es újrafelállításával a tripartit érdekegyeztetés elvben újra visszanyerte az 1990-es évekbeli jelentőségét, de akkorihoz hasonló jelentős megállapodások megkötésére nem került sor. Az egyeztetéssel és a kompromisszumkereséssel kapcsolatos fentebb már említett kormányzati magatartásváltozás következtében a Tanács először csak de facto, majd az Alkotmánybíróságnak az OÉT egyetértési jogait alkotmányellenesnek nyilvánító 2008-as döntése következtében de jure is veszített jelentőségéből.²⁶

A folyamat betetőzéseként értékelhetjük az Országos Érdekegyeztető Tanács 2011-es megszüntetését, s helyette a kormány részvétele nélkül működő, sokszereplős (a szakszervezetek és munkaadói érdekképviselők mellett kamarák, civil szervezetek, tudományos intézmények és egyházak) és mindössze gyenge konzultációs jogkörökkel felruházott Nemzeti Gazdasági és Társadalmi Tanács létrehozását, valamint a sztrájk törvény 2010 év végi módosítását és az új munka törvénykönyvét. Míg az előbbi a szakszervezetek rendelkezésére álló leghatékonyabb nyomásgyakorló eszköz alkalmazását nehezítette meg, elsősorban a közszolgáltatás területén, az addig az utóbbi – a védett szakszervezeti tisztségviselők számának korlátozásával, a munkaidő-kedvezmény csökkentésével, a szakszervezeti kifogás jogának eltörlésével – a munkahelyeken folytatott közvetlen érdekvédelmi feladatok ellátását.

Mindezek következtében a szakszervezeteknek a kormányzati politika befolyásolásában, a politikai rendszer működésében játszott szerepe napjainkra perifériakussá vált. Az ezen a helyzeten való változtatás számukra kétségkívül a legnagyobb kihívás. Hasonlóan magyarországi társaikhoz az utóbbi évtizedben Nyugat-Európa szakszervezetei is jelentősen veszítettek a tárgyalási erőpozíciójukból és politikai befolyásukból. Az alábbiakban az ennek ellensúlyozására megjelent, a szakszervezeti mozgalom megújítására törekvő innovatív stratégiákat mutatom be, hazai adaptálásuk esélyét is latolgatva.

A megújulás lehetséges útjai

Mint fentebb láthattuk a politikai befolyás csökkenésének legnyilvánvalóbb oka a taglétszám erőteljes csökkenése, ezért a szakszervezetek megújítását célul kitűző stratégiák egy jelentős részének középpontjában is a jelenlegi és a potenciális tagok állnak. Ezek egyik a szolgáltató szakszervezeti modell, amelynek lényege kifejezetten a tagszervezés érdekében a foglalkoztatás új kockázatihoz kapcsolódó új szolgáltatások bevezetése. Ilyenek például a képzési- és karrier tanácsadás, a munkaközvetítés vagy a munkához kapcsolódó különböző biztosítások.²⁷

Bizonyos szolgáltatások nyújtása a tagok számára a szakszervezetek tradicionális feladatai közé tartozik, s természetesen a hazai szakszervezetekre is jellemző. Ilyenek például a jogsegélyszolgálat, a kedvezményes üdültetés vagy a szolidaritási alapú segélyezés. Az utóbbi időben ezekhez csatlakoztak a különböző kedvezményekre jogosító vásárlási, banki, biztosítási csomagok. Ugyanakkor problémát jelent, hogy a szakszervezetek nem igyekeznek differenciálni az általuk nyújtott szolgáltatásokat a tagság életkora, neme vagy végzettsége szerint, amivel hatékonyabbak lehetnének a szolgáltatások nyújtására alapozott tagtoborzásban.²⁸ Ugyancsak nem jellemző, illetve gyerekcipőben jár a fentebb említett képzési- és karrier tanácsadás, pedig a

²⁵ Szabó Endre: *Az országos társadalmi párbeszéd szakszervezeti nézőpontból*. i. m. 19. p.

²⁶ Az Alkotmánybíróság döntésével kapcsolatban lásd.: Pásztóy András: *Az érdekegyeztetés és a társadalmi párbeszéd alkotmányos alapjai Magyarországon*. i. m.

²⁷ Neumann László: *A szakszervezetek megújításának kísérletei, szervezési, toborzási módszertan*. i. m. 172-173. p.

²⁸ Szabó-Morvai Ágnes – Borbás Gabriella – Vona Máté: *Szakszervezeti stratégia és megújulás*. i. m. 41. p.

tagoknak nyújtott képzés a külföldi példák alapján fontos megújulási forrás lehetne. Kinyithatná a szakszervezeteket az individualistább, a saját karrierjük és szakmai fejlődésük iránt felelősséget viselő munkavállalók iránt. Ennek a hazai elterjedését kétségkívül nehezíti a szervezetek rendelkezésére álló anyagi források szűkössége (amelyek sokszor a tisztségviselők érdekvédelmi képzésére sem elegendőek), ugyanakkor ezen a területen jó esély lenne külső, pályázati források bevonására.²⁹

Szintén a tagszervezésre fókuszál a szervezkedő modell (organising unionism), ami az Egyesült Államokból indult, s bizonyos szempontból a szolgáltató modell ellentétének tekinthető, mivel éppen a szolgáltatások rovására csoportosít át jelentős összegeket a tagszervezésre. Önkéntes és fizetett aktivisták bevonásával, helyi problémák felkarolásával igyekszik mobilizálni a munkavállalókat és meggyőzni őket a szakszervezeti tagság előnyeiről. Az ezzel a modellel próbálkozó szakszervezetek aktivistáik képzésére önálló képzőközpontokat is létrehoztak, mint például az USA-ban az AFL/CIO az Organizing Institute-ot.³⁰

A szervezkedő modellhez hasonló törekvéseket hazánkban is felismerhetünk. Az utóbbi időben a szakszervezeti konföderációk mind nagyobb összegeket igyekeznek a tagszervezésre, s ezen belül az ezzel foglalkozó tisztségviselők képzésére fordítani. Ehhez sikeresen vontak be külső pályázati forrásokat is, mint például a LIGA Szakszervezetek a Társadalmi Megújulás Operatív Programból³¹ vagy az MSZOSZ a Svájci - Magyar Együttműködési Programból.³² A modell teljes értékű adaptálásához azonban szemléletváltásra is szükség lenne, arra, hogy a szakszervezetek a tagtoborzást a szakszervezetek érdekvédelmi tevékenységének vonzerejére építsék, szemben a napjainkban elterjedtnek tekinthető érdekeltségalapú toborzással, ami a felkínált szolgáltatások vonzerejére épít.³³

Számos országban a szakszervezetek új célcsoportok felé történő nyitással próbálnak új tagokat szerezni. Például fiatalok, nők, faji kisebbségek, migránsok, atipikus formában és átmenetileg foglalkoztatottak. Ugyancsak megjelentek a hagyományos munkavállalói státusú rétegeken túlnyúló kezdeményezések, mint az önfoglalkoztatók, kisvállalkozók szervezése vagy a hagyományos célcsoportnak tekinthető szakmunkástanulók körében történő toborzás revitalizációja.³⁴

Hazánkban az európai trendeknek megfelelően a nők és a fiatalok speciális érdekeinek képviselője van leginkább napirenden. Számos szakszervezetben létrehozta önálló női és ifjúsági tagozatot, szervezetet is. Ezzel szemben az atipikus formában foglalkoztatottak felkarolásával jóval kevésbé találkozhatunk. Ennek oka lehet, hogy a szakszervezetek természetüknél fogva ellenzik a munkahelyi biztonság felrúgását és az atipikus foglalkoztatással együtt járó bizonytalanabb munkafeltételeket.³⁵ Pedig tekintettel arra, hogy a fiatalokat gyakrabban alkalmazzák atipikus formában, így az erre való koncentráció az ifjúság körében történő toborzás sikerességéhez is hozzájárulhatna. Az új célcsoportok megnyerése szempontjából szintén fontos lenne a fentebb már említett differenciált szolgáltatásnyújtás is.

A „szakszervezet, mint társadalmi mozgalom irányzat” (social movement unionism) a 20. század elejére nyúlik vissza, lényege a tagság érdekinél szélesebb társadalmi érdekek

²⁹ Uo.

³⁰ Neumann László: *A szakszervezetek megújításának kísérletei, szervezési, toborzási módszertan*. i. m. 174-175.

³¹ <http://www.liganet.hu/page/256/art/7259/akt/1/html/kapacitasfejlesztési-palyazatot-nyert-a-liga.html>

³² http://www.egyuttavaltozasokert.hu/oldal.php?projekt_bemutatasa

³³ Szabó-Morvai Ágnes – Borbás Gabriella – Vona Máté: *Szakszervezeti stratégia és megújulás*. i. m. 11. p.

³⁴ Neumann László: *A szakszervezetek megújításának kísérletei, szervezési, toborzási módszertan*. i. m. 176-178.

³⁵ Bernaciak, Magdalena – Gumbrell, Rebecca – Hyman, McCormick&Richard: *Trade Unions in Europe*. i. m. 7. p.

képviselte, összefogva politikai pártokkal, civil szervezetekkel. A mozgalmi szakszervezetek számos országban jelentős szerepet játszottak diktatórikus rezsimok lebontásában és a demokratikus átmenetben, mint például a Szolidaritás szakszervezet Lengyelországban.³⁶

Megítélésünk szerint azonban a szakszervezetek alapvető feladata ma is a munkavállalók érdekeinek védelme, ezért a mindennapi szakszervezeti feladatok hatékonyabb ellátására történő koncentrálás jelentősebb hitelesség és ebből fakadóan taglétszám növekedést eredményezhet, mint a nem kifejezetten szakszervezeti célok felvállalása, amelyek adott esetben a közvélemény szemében elhalványíthatják a szakszervezetek speciális szerepét.

A szakszervezeti mozgalom újjáélesztésére irányuló stratégiák másik része a strukturális és funkcionális változások. A strukturális újítások lényege, hogy a szakszervezetek belső szervezeti változásokkal (fúzió, belső irányítási és szervezeti reformok, stb.) igyekeznek alkalmazkodni csökkenő támogatottságukhoz. A legtipikusabb ezek közül az összeolvadás, mivel ez racionális megoldás a csökkenő taglétszám és források mellett, s lehetővé teszi a működési költségek optimalizálását. Emellett egy nagyobb szervezet súlya, politikai befolyása is nagyobb. Nyugat-Európában számos sikeres példával találkozunk, például Európa legnagyobb szakszervezete, a német ver.di is ilyen fúzió eredménye.³⁷

Ez a folyamat már a magyar szakszervezeti mozgalomban is megindult, az utóbbi években számos össze, illetve beolvadás történt, mint például a Textilipari Dolgozók Szakszervezetének és a Ruházatiipari Dolgozók Szakszervezetének fúziója a Bánya- és Energiaipari Dolgozók Szakszervezetével.³⁸ Az elmúlt időszak ilyen szempontú legnagyobb jelentőségű eseménye pedig a hat magyarországi szakszervezeti konföderációból háromnak (Autonóm Szakszervezetek Szövetsége, Magyar Szakszervezetek Országos Szövetsége, Szakszervezeteke Együttműködési Fóruma) az egyesülése. Tekintettel a rendkívül fragmentált magyar szakszervezeti struktúrára, ez a stratégia a hazai viszonyok között mindenképpen eredményes lehet, azonban fontos hangsúlyozni, hogy igazi sikert egy pusztán csak a tag- és anyagi forrás hiány szülte, defenzív egyesüléstől nem lehet várni. Ehhez, a taglétszám csökkenés megállításához mindenképpen egy újfajta szakszervezeti vízió is szükséges.³⁹

A funkcionális újítások lényege a szakszervezeti képviseleti politika olyan megújítása, amely vonzóbbá teheti őket. A legismertebbek a leginkább az Egyesült Államokban és Angliában elterjedt ún. „partnership” megállapodások, amelyek a szakszervezetek és a munkáltatók menedzsmentje közötti együttműködést jelentő szervezett konzultációk, vegyes bizottságok felállítását jelenti, amelyek a mindkét fél számára elfogadható megoldásokat próbálnak kidolgozni, például átszervezési vagy technológiaváltási kérdésekben. Ezek a fórumok a konfliktusos alku viszony helyett inkább a közös problémamegoldást hangsúlyozzák.⁴⁰

A hazai munkaügyi kapcsolatok rendszerében kérdéses, hogy sikeresen elindulhatnának-e ebbe az irányba a szakszervezetek, tekintettel arra, hogy Magyarországon ún. kétcsatornás képviseleti modell működik, amelynek lényege, hogy a szakszervezetek mellett választott üzemi tanácsok/üzemi megbízottak is képviselik a munkavállalókat. Ezeknek pedig alapvető jellegzetessége, hogy működésük során inkább a munkavállalók és a munkáltatók közötti kapcsolat kooperatív jellemzőire építenek, szemben a szakszervezetek által folytatott kollektív alku konfliktusos jellegével. A „partnership” megállapodások nemhiába az angolszász országokban terjedtek el, ahol nincsenek az üzemi tanácshoz hasonló participációs intézmények

³⁶ Neumann László: *A szakszervezetek megújításának kísérletei, szervezési, toborzási módszertan.* i. m. 182. p.

³⁷ Uo. 184. p.

³⁸ <http://www.banyasz.hu/>

³⁹ Magdalena Bernaciak, Rebecca Gumbrell – McCormick&Richard Hyman: *Trade Unions in Europe.* i. m. 15-16. p.

⁴⁰ Neumann László: *A szakszervezetek megújításának kísérletei, szervezési, toborzási módszertan.* i. m. 185. p.

a munkahelyeken. Ugyancsak gátja lehet ennek az iránynak a hazai munkaügyi kapcsolatok kultúrájának sajnos még ma is alacsony szintje.

Áttekintve a szakszervezeti mozgalom megújítására törekvő, az elmúlt időszakban megjelent stratégiákat, arra a következtetésre juthatunk, hogy a hazai szakszervezetek számára biztosan egyik sem jelent egyedüli üdvöztető utat. Megítélésünk szerint a fent említett lehetséges stratégiák elemei közül elsősorban azokat kell ötvözniük, amelyekkel sikeres tagtoborzást valósíthatnak meg, ezáltal visszanyerve társadalmi támogatottságukat, s politikai befolyásukat.

Felhasznált irodalom

1. Berki Erzsébet: *A konszenzus vége. Az utóbbi évek direkt akcióinak jellemzői.* In: Sándor Péter – Vass László szerk.: Magyarország politikai évkönyve 2010-ről. Demokrácia Kutatások Magyar Központja Közalapítvány, Budapest, 2011.
2. Bernaciak, Magdalena – Gumbrell, Rebecca – Hyman, McCormick&Richard: *Trade Unions in Europe.* <http://library.fes.de/pdf-files/id-moe/10688.pdf> (2014.10.22.)
3. Drinóczi Tímea – Kocsis Miklós: *A jogalkotási eljárás materiális feltételeiről.* In: Scientia Juris 2012/1-2.
4. Héthy Lajos – Ónodi Irén: *Országos társadalmi párbeszéd intézmények.* Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest, 2010.
5. Héthy Lajos: *Civil beszéd vagy „párt-beszéd”? Az érdekegyeztetés ma.* Napvilág kiadó, Budapest, 2010.
6. Neumann László: *A magyar szakszervezetek – hogyan tovább?* In: Koltay Jenő – Neumann László szerk.: Közelkép. Munkaügyi kapcsolatok Magyarországon.
7. <http://econ.core.hu/doc/mt/2005/hun/kozelkep.pdf> (2014.10.20.)
8. Neumann László: *A szakszervezetek megújításának kísérletei, szervezési, toborzási módszertan.* In: Nagy Viktória szerk.: Decent Projekt. A tisztességes munkáért. Tanulmánykötet. SZEFT, Budapest, 2014.
9. Pásztóy András: *Az érdekegyeztetés és a társadalmi párbeszéd alkotmányos alapjai Magyarországon.* In: Antal Attila szerk.: ELTE ÁJK Doktori Iskolának Jubileumi konferenciája – tanulmánykötet. ELTE-ÁJK, Budapest, 2014.
10. Ripp Zoltán: *Rendszerváltás Magyarországon 1987-1990.* Napvilág kiadó, Budapest, 2006.
11. Szabó-Morvai Ágnes – Borbás Gabriella – Vona Máté: *Szakszervezeti stratégia és megújulás.* http://www.liganet.hu/news/5664/szakszervezeti_strategia_es_megujulas.pdf (2010.10.21.)
12. Sárközy Tamás: *Magyarország kormányzása 1978-2012.* Park Könyvkiadó, Budapest, 2012.
13. Szabó Endre: *Az országos társadalmi párbeszéd szakszervezeti nézőpontból.* Kézirat
14. Tóth András: *Üzemi tanácsok, szakszervezetek és munkáltatók.* In: Koltay Jenő szerk.: A munkaügyi kapcsolatok rendszere és a munkavállalók helyzete. MTA KTK, Budapest, 2000.

Lassan már, hogy száz évvel ezelőtt mindenki a világháború végét várta, már az átlagos magyarországi újságolvasó is tisztában volt azzal, hogy nemcsak a háború előtti boldog békeidőktől, hanem a történelmi Magyarországtól is hamarosan búcsút kell venni. A soknemzetiségű történelmi Magyarország 1918-1919. évi felbomlásának közvetlen okát kétségtelenül a központi hatalmak világháborús veresége nyomán kialakult új európai nagyhatalmai helyzet és az ebből adódott konzekvenciák jelentették. Ez utóbbiak Magyarország esetében a nemzetiségi régiók leválását, leválasztását eredményezték.

1918 őszén kibontakozó szlovák nemzeti önrendelkezés belső alternatívái felől kívánom értelmezni a kétféle szlovák kísérlet részbeni kudarcát és a Jászi-féle magyar provizórium politika kudarcának okait. Tanulmányomban megkülönböztetem a nyugati és keleti szlovák elképzeléseket az önrendelkezés kapcsán, és ezekkel összefonódva működő Jászi-féle nemzetiségi minisztérium provizórikus elképzelését.

A cseh és szlovák közös önrendelkezés

Ma már egyértelműen látszik, hogy 1918 őszén a szlovák politika összes meghatározó tényezője különválás mellett foglalt állást. Úgy vélték, hogy az önrendelkezést a csehszlovák államhoz való csatlakozás révén tartották kivitelezhetőnek.

A szlovák különválásnak három periódusát különítette el Szarka László a Szlovák nemzeti fejlődés-magyar nemzetiségi politika 1867-1918 című könyvében. Az augusztus elejétől október végéig tartó időszakban a szlovák politikai tétlenségétől a csehszlovák államegység kikiáltásáig és deklarálásáig húzódik. A novemberi hónap a Károlyi-kormány viszonylagos sikeres tárgyalásai és a Beneš-féle párizsi diplomácia ellenlépései révén kialakult viszonylagos egyensúly, amely időszakban a turócszentmártoni Szlovák Nemzeti Tanács a budapesti és a prágai kormánnyal párhuzamosan tárgyalva a szlovák nemzeti érdekeknek megfelelő megoldásokat véglegesíteni. A harmadik periódus Szlovákia déli határainak kijelölésétől Szlovákia új államkeretek közé való betagozásáig tartott.¹ Én egy negyedik periódussal egészíteném ki. Ez a periódus november és december közepéig kialakuló és megszerveződő keleti szlovák mozgalom, illetve önrendelkezési kísérlet.

A világháború kitörése után politikai passzivitásba vonult Szlovák Nemzeti Párt 1918 tavaszán reaktivizálódó tagjai Matúš Dula vezetésével Turócszentmártonban, Vavro Šrobárral az élén Rózsahegyen, Emil Stodola irányítása alatt Pesten és Milan Hodža körül Bécsben kialakult politikai csoport teremtették újra meg a polgári szlovák politikai mozgalmat. Az 1918 év tavaszán a szlovák politikai vezetőség még távol tartotta magát a radikális megnyilvánulásoktól.

A Szlovák Nemzeti Párt vezetése sokáig halogatta a párt egészének reaktivizálását, majd csak május végén Dula pártelnök tanácskozást hívott egybe Liptószentmiklósról,² ahol már a

¹ Szarka László: Szlovák nemzeti fejlődés - magyar nemzetiségi politika 1867-1918. Pozsony, Kalligram könyvkiadó, 1995. 199.

² 1918. május 24-én Liptószentmiklóson a magyarországi szlovák politikusok Matúš Dulának, a Szlovák Nemzeti Párt elnökének hívására tanácskozást tartottak arról, hogy a világháború kirobbanását követően elhatározott politikai passzivitás megszüntessék, a jelenlévők többsége már azt kívánta, a Monarchia, s benne a történelmi magyar állam, mielőbb szűnjék meg. A liptói értekezlet végén elfogadott titkos határozat a csehszlovák államalapításhoz való csatlakozásban jelölte meg a követendő nemzeti utat. „A Szlovák Nemzeti Párt a szlovák nemzet feltétel nélküli és maradéktalan önrendelkezési jogának álláspontjára helyezkedik, és ezen az alapon követeli a szlovák nemzet részvételét a Szlovákiából, Csehszorbából, Morvaországból és Sziléziából létrehozandó önálló állam megalkotásában.” A titkos határozat szövegét idézi Hronský, Marián: Boj o Slovensko a Trianon 1918–1920. Národné literárne centrum, Bratislava 1998. 27-28.

csehszlovák orientáció hívei kerültek többségbe. A gyűlésen Šrobár felolvasott egy határozati javaslatot, amelyet a gyűlés résztvevői elfogadtak. A rezolúció a pacifista, szocialista és demokratikus jogok mellett a nemzeti önrendelkezés óhaját is kinyilvánította. A lipcsei szlovák rezolúciót az antant országokban működő cseh propaganda minden alkalommal úgy feltüntetni, mint a magyarországi szlovákok egybehangzó vélekedését a csehszlovák állammegységről.

A turócszentmártoni Národnie noviny szeptember végén a következőképpen fogalmazta meg a szlovák kérdést? „*A nemzetiségi kérdés megszűnt belső kérdés lenni [...] a nemzetiségi kérdést és megoldását nem az érdekelt nemzetiségek tartják kezükben, hanem az egész világ. [...] A nemzetiségek ma már nem kérnek, nem követelőknek - hanem várnak.*”³ A szlovákkérdést Dulák a békekonferencia dolganak tekintették, az októberben napról napra változó bel és külpolitikai helyzet nyílt színvallásra kényszerítette az egyes csoportokat. A szlovák politikai vezetés felismerte, hogy számára egyedül a Masaryk-féle emigrációs politika illetve a békekonferenciára való hagyatkozás jelentheti a különválást és a nemzeti önrendelkezést garantáló realitásnak.

A szeptembertől szervezkedő szlovák vezetők októberben nyíltan készek voltak megfogalmazni politikai követeléseiket, bár még kevesen remélték, hogy a szlovákok lakta Felvidék egyáltalán kiszakítható lesz Magyarország testéből. Matuš Dula, a Szlovák Nemzeti Párt elnöke körlevélben felszólította az ismertebb szlovák vezetőket, hogy október 30-án Turócszentmártonban megalakítják a Szlovák Nemzeti Tanácsot.

Október 30-án sor került előterjesztésre, ahol eldöntötték, hogy a három politikai deklaráció-tervezet közül melyiket terjesszék az értekezlet elé. Az előterjesztett deklaráció-tervezetek közül Samuel Zoch fogalmazványát fogadták el. A Zoch-féle tervezet deklarálta ugyan az önrendelkezés igényét, de kihagyta a szlovákok elszakadási szándékát. A Szlovák Nemzeti Tanács létrehozását követően elfogadta Samuel Zoch modori evangélikus lelkész által összeállított nemzeti deklarációt. Az elfogadott nyilatkozat formálisan még tiszteletben tartotta Magyarország integritását, ugyanakkor nem tett semmilyen kötelező hűségnyilatkozatot a magyar hazának. Másnap, október 31-én a Národnie noviny módosított szöveggel hozta nyilvánosságra a deklarációt. Milan Hodža két módosítást az Szlovák Nemzeti Tanács által jóváhagyott deklaráció szövegén. Pontosán aligha ellenőrizhető az az általános elfogadott állítás, hogy a tanácskozás résztvevői közül senki sem tudott az október 28-i prágai eseményekről, a Csehszlovák Köztársaság kikiáltásáról. Ezzel a tájékozatlansággal szokás megfogalmazásait igazolni. Valószínűleg éppen ennek hatására törekedett az Szlovák Nemzeti Tanács alakuló ülésén elfogadott deklarációt módosítani: törölte a szlovák deklaráció 4. pontját, amely pedig a csehszlovák állam keretei között a szlovák öngazgatás jogforrása lehetett volna.⁴

Az október 31-ei ülésen ellentétek támadtak a csehszlovák államon belüli szlovák öngazgatás kérdéséről. Emil Stodola, Hlinka, Juriga sérelmezték a szlovák nemzeti önállóság államjogi garanciáról való lemondást, és csakis feltételekhez kötve 10 éven belül való államjogi rendezést sürgetve adták bejegyzésüket az egységes csehszlovák államhoz való csatlakozáshoz. Jurigák annak is tudatában voltak, hogy a csehszlovák nemzetegység koncepciójának szlovák elfogadása az új állam létrejöttéhez szükséges külpolitikai feltételek között rendkívül fontos tényező. Aggódva figyelték Károlyiék diplomáciai erőfeszítését, nem kevésbé tartottak a területek hovatartozásáról döntő népszavazás eshetőségétől. A turócszentmártoni deklaráció nem jelentette a hatalom átvételét is. A magyar karhatalom és közigazgatás az ország északi vármegyéiben továbbra is ellátta feladatát.⁵

A deklarációnak egyetlen hibája volt csak, hogy az nem fejezte ki a teljes szlovák nép egyetértését és véleményét a Magyarországtól való elszakadás és a csehekhez való csatlakozás kapcsán.⁶ „*Nem fedi a való tényállást, hogy az 1918. október 30-án összeült Túrocszentmártoni*

³ Význam svetovej vojny. Národnie noviny 1918. szeptember 24. 2.

⁴ Szarka László: Szlovák nemzeti fejlődés i.m. 212-213.

⁵ Uo. 213-214.

⁶ A turócszentmártoni deklaráció. In: Magyar Szemle, 1928. február, 165.

Rada a Felvidék összes politikai pártjának megbízásából alakult. A résztvevők között nem volt jelen a néppárt, ker. szoc. párt stb. képviselője, nem volt ott a Felvidéken élő magyarság, németiség és ruténség képviselője, a keleti vármegyék tótsága részéről egyáltalában senki. [...] a túrocszentmártóni gyűlés egy alkalmi társaság összejövetele volt, mely minden mandátum nélkül nevezte ki magát a tót nép képviselőjének.”⁷ A Felsőmagyarország is úgy vélekedett, hogy gyűlésen nem jelent meg a teljes szlovák nép képviselője, az itt hozott döntések csak a nyugati szlovák érdekeket tükrözték figyelmen kívül hagyva valós helyzetet, így deklaráció semmiképp sem lehet a szlovák nép megnyilatkozásának tekinteni.⁸ Ilyen kontextusba vizsgálva azt lehet mondani, hogy egy kisebb része a szlovákoknak ráerőltette akarátát olyanokra is, akik a csehekhez való tartozásból nem kértek. Stróbl Miksa 1919-es könyvében hasonlókat ír nyugati szlovákok önálló akciójáról. „Soha, de soha, mióta a szlávok történetét ismerjük, Tótország és Csehország együvé, egy államköziségbe nem tartozott. [...] A tótok nem akarnak Csehországhoz tartozni. [...] A cseh-szlovák állam alapítását nem a tót nép kezdeményezte. A nép teljes megkerülésével a cseh imperializmus bérencei kiáltották ki ezt az államot az ország határain kívül, olyan időben és helyeken, amikor és ahol a tót nép összessége ezt megakadályozni nem tudta.”⁹ Ez a tény a későbbiekben lehetőséget kínált a regionálisan megjelenő keleti-szlovák önrendelkezési kísérletnek.

November folyamán bebizonyosodott, hogy a párizsi székhelyű ideiglenes csehszlovák kormány által kivívott eredményeket a németek és magyarok kétségbeesett erőfeszítései ellenében meg is kell védeni. Dulák szerint amennyiben a prágai kormány rövid időn belül nem képes katonailag elfoglalni Szlovákiát, mérlegelni kell a pesti magyar kormány javaslatát. A magyar kormány engedményekkel, tárgyalási javaslatokkal szemben a prágai kormány szemmel láthatóan igyekezett elszigetelni az Szlovák Nemzeti Tanácsot.

Jászi Oszkár és Milan Hodža budapesti tárgyalásai

A Jászi-féle minisztériumnak olyan kölcsönösen elfogadható megoldást kellett kidolgoznia, amely révén a békekonferencia döntéséig biztosíthatta volna az ország közigazgatási és gazdasági integritását és belső békéjét. „Az átmeneti időben, amely az általános békekonferencia összeültéig terjed, meg akarjuk teremteni mindazokat az intézményeket, és biztosítékokat, amelyek a magyarországi nemzetiségek békés együttélését biztosíthatják anélkül, hogy a jövőbeni határok tekintetében prejudikálnánk.”¹⁰ A békekonferencia összeültéig és határozataláig érvényesíteni próbált Jászi-féle provizórium-politika olyan ideiglenes belső megoldást kínált minden magyarországi nemzet és nemzeti kisebbség számára, amely egyrészt az egyes nemzetiségi régiók korábban hiányzó elhatárolását, földrajzi-közigazgatási kijelölését elvégezve a megegyezéssel béke felé is jelentős lépést jelentett volna.

Igyekeztek meggyőzni a nemzetiségeket arról, hogy nagyobb előnyökkel járna számukra Magyarország egysége, mint önálló állami létük. „Ne hallgassatok azok szavára, akik Magyarországtól való elszakadásra akarnak bírni benneteket [...] mielőtt elszakadnátok, felforgatnátok ezt az országot próbáljatok meg egyetértésben élni és dolgozni az új népkormányral. Ha azt látnátok, hogy nem váltjuk be az ígéretet, még mindig ráértek elszakadni tőlünk. [...] De ha az ország sokfelé szakad, hegyi lakónak nem lesz gabonája, az alföldön megállnak a gyárak, mert nem lesz szén, ahol fa van ott nem lesz rét, ahol rét ott nem lesz erdő.”¹¹

November 25-én Milan Hodža a prágai kormány rendkívüli megbízottjaként a magyarországi likvidációs és delimitációs ügyek intézése érdekében Budapestre érkezett. Az volt a feladata hogy diplomáciai úton bírja rá magyar kormányt a szlovák területek átadására. Ezeken a megbeszéléseken csehszlovák részről elsősorban időt akartak nyerni egyrészt az 1918.

⁷ Szviezsényi Zolt: Hogyan veszett el a Felvidék? Budapest, 1921. 76-77.

⁸ Felsőmagyarország, 1918. november 2.

⁹ Stróbl Miksa: Tótok, akik nem akarnak elszakadni Magyarországtól. Budapest, 1919.4-5, 9.

¹⁰ Erdély kérdése. Világ 1918. november 6. 4.

¹¹ Népkormány felhívása minden nemzetiséghez. Felsőmagyarország 1918. november 24.

november 13-i belgrádi konvenció rendelkezése szerint a magyar kormány ellenőrzése alatt hagyott szlovákiai területek diplomáciai bebiztosítására, másrészt a magyar részről szorgalmazott népszavazás megakadályozására és végül Szlovákia csehszlovák katonai átvételének előkészítésére.¹²

Beneš a francia külügyminiszter, Pichon segítségével hamarosan valóban elérte a belgrádi konvenció Szlovákiára is vonatkozó 17. cikkelyének érvénytelenítését és november 28-án a Poszony-Duna-Ipoly-Rimaszombat-Ung folyó által kijelölt határig a területek katonai elfoglalását. Ezt követően a magyarokkal való mindennemű tárgyalások beszüntetését sürgette Prágában.¹³

Hodža november 28-án előbb Károlyi Mihályt majd Jászi Oszkárt kereste fel. Jászinak találkozásukkor kifejtette, hogy a szlovák kérdésről folytatandó megbeszélésnek akkor van értelme, ha a magyar kormány nem ragaszkodik hozzá, hogy a szlovákok elismerjék a magyarországi szlovák lakta területek felett a magyar szuverenitást. Ezek után Hodža egy rövid memorandumot nyújtott át Jászinak, amelyben kifejtette a szlovák kérdés rendezésével kapcsolatos elképzeléseit.¹⁴

Jászi Hodža memorandumának alapvető kitételeit szemelőtt tartva készítette el a magyar kormány nem hivatalos javaslatát a felvidéki szlovák többségű területek ideiglenes státuszáról. Azt remélte, hogy a szlovákok számára a budapesti kormány részéről felkínált széleskörű autonómia legalább a békekonferenciáig megfelelő alternatívája lehet az egységes csehszlovák állam szlovák szempontból ambivalens ajánlatának.¹⁵

A 26 felső-magyarországi szlovák többségű járásokban, az úgynevezett „Tót Impérium” területén a magyar kormány hajlandó lett volna átadni a teljes szuverenitást a Szlovák Nemzeti Tanácsnak, azzal a feltételezéssel, hogy a területeke sorsának és helyzetének végleges rendezéséről a békekonferencia lesz hivatott dönteni. Ezen területen belül a közigazgatás, az igazságszolgáltatás és az iskolaügy intézése Szlovák Nemzeti Tanács irányítása alá kerülne, a pénzügyi vonatkozású ügyek továbbra is közös lenne. A vitás kérdésekben egy tizenegy tagú bizottság döntene.¹⁶ Gazdasági téren megmaradt volna az egységes vezetés. A szlovák nemzeti tanács az elképzelések szerint csak ellenőrzést gyakorolt volna.¹⁷

Hodža azonban a tervezetet a magyar szuverenitás megőrzéseként értelmezte, ezért nem fogadta el és a Szlovák Nemzeti Tanács nevében ellenjavaslatot nyújtott át Jászi miniszternek. Az ellenjavaslat kilenc pontba foglalta össze a magyar kormánytól megkívánt engedmények lényegét. Mindkét fél hangsúlyozta, hogy nem tekintik végleges megoldásnak a tervezetet, mivel a határok megállapítását és a vitás területek hovatartozását a békekonferenciának kell megállapítania. Csak azokban a vármegyékben vennék át a hatalmat, amelyekben 50 % a tót lakosság. Ezen feltételek alapján Árva, Liptó, Trencsén, Turóc, Zolyóm vármegyék teljes egészükben szlovák impérium alá kerülnek. Nyitra vármegye, egy járás és Érsekújvár kivételével a szlovákokhoz kerülne. Sáros megye átkerülne egy járás kivételével, Zemplén vármegye északi részén lévő négy járás, Szepes vármegye gölnicbányai járása és Gölnicbánya kivételével szlovák

¹² Fogarassy László: Hodža Milán és a Károlyi-kormány. Palócföld. 1990. 5. sz. 75.

¹³ Szarka László: Szlovák nemzeti fejlődés i.m. 216-217.

¹⁴ Hodža, Milan: Slovensky rozchod s Mad'darmi roku 1918. Bratislava, 1929., 36-37.

¹⁵ Pék Dezső, hírlapíró a Jászi Oszkárnak a következő jelentést küldte el november 16-án: „Rakovszky Egon főispán kijelentette, hogy Dula Máté két hét előtt magánjellegű beszélgetés keretében fejezte ki annak lehetőségét, hogy a tót kérdés svájci mintára kanton-rendszer alapján talán még megoldható.” MNL OL K40 VII. tétel. 217/1918.; Károlyi Mihály: Az új Magyarországért. Budapest, 1968. 465.

¹⁶ Hodža Milan: Slovensky rozchod i.m. 40-42.; Fogarassy László: Hodža Milán i.m. 83-85

¹⁷ A „Tót Impérium” autonóm kompetenciáit leíró Jászi-féle tervezet szlovák fordításban fennmaradt változatát magyarra visszafordítva közli: Fogarassy László: Hodža Milán i.m., 83-84.; Jászi egyezmény tervezete a minisztertanács előtt. Felsőmagyarország, 1918. november 30.

közigazgatás alá kerül. Hont vármegyéből két járást és Korpona, Béla-és Selmezbánya városokat kapják meg. Pozsony vármegye magyar impérium alatt maradna három járás kivételével. Ung vármegye speciális helyzetű volt. Abaúj vármegye teljes egészében magyar közigazgatás alatt maradna. Pozsony, Érsekújvár, Léva, Losonc, Rimaszombat, Dobó, Gölnicbánya, Kassa, Ungvár magyar közigazgatás alatt maradna. Szlovák fennhatóság alá került volna a terv értelmében Bártfa, Kiszseben, Eperjes, Késmárk, Szepesbela, Igló, Rózsahely, Pőstyén, Szliács és Tatra.¹⁸

Hodža komolyabb tárgyalások folytatása céljából november 28-án táviratilag Budapestre hívta az Szlovák Nemzeti Tanács Matúš Dula vezette hatfős küldöttségét, hogy a magyar kormány tervezetéről közvetlen tárgyalásokat folytassanak. November 29-én bizalmas megbeszélést tartott. és beavatta őket a Jászi Oszkárrel folytatott addigi tárgyalásainak részleteibe, valamint kifejtette, hogy az adott körülmények között szlovákok számára az a legelőnyösebb, ha ideiglenesen megállapodást kötnek a magyar kormánnyal. Ezzel ugyanis egyenlőre elérhetik, hogy a szlovák lakta területek békés úton a Szlovák Nemzeti Tanács szuverenitása alá kerüljenek.

Hodža kezdettől fogva világossá tette, s ezt a budapesti sajtóban több alkalommal nyilvánosan is elismételte, a szlovák kérdést csak átmenti rendezés keretében szeretnék a magyar kormánnyal tisztázni. A szlovák autonómia megoldását is csak a csehszlovák állam keretében kívánják elképzelni, s a magyar kormánnyal csak a katonai és gazdasági kérdésekben kívánnak tárgyalni.¹⁹

November 30-án már megérkeztek Prágába az első hírek Hodža budapesti tárgyalásairól, amelyet a prágai kormány rosszallását váltotta ki. Kramář miniszterelnök azonnal utasította a szerinte önkényesen eljáró követét, hogy szakítson meg mindenfajta tárgyalást a magyar kormánnyal. Prága határozott elutasító magatartása Hodžának budapesti látszategyezkedési kísérletével kapcsolatban leginkább azzal magyarázható, hogy ekkora már megérkezett Párizsból Beneš november 27-i keltezésű levele. Ebben a levélben világosan Kramářék tudomására hozta, hogy az antant a belgrádi egyezmény ellenére hozzájárult a csehek által igényelt észak-magyarországi területek birtokba vételéhez.

A Párizsban tartózkodó Beneš kívánságára december 1-jén Prága hivatalosan dezavualta Hodžát. Kormányközleményben hozta nyilvánosságra, hogy budapesti megbízottjuk túllépte hatáskörét és önkényesen járt el. „A csehszlovák kormány részéről senki sem kapott rá felhatalmazást, hogy bárminemű akár politikai, gazdasági vagy katonai kérdésről tárgyaljon a magyar kormánnyal.”²⁰

A szigorú prágai határozat módfelett megriasztották a hazai szlovák politikai vezetőket. Dula a Szlovák Nemzeti Tanács nevében adott ki elhatároló nyilatkozatot Jászi tervezeteivel kapcsolatosan. Tartott attól, hogy Hodža kockázatos pesti lépései miatt esetleg ők is kegyvesztetteké válhatnak Prágában.

Bár talán 1918 őszén egy ideig éppen a szlovák politikai vezetésben volt a legtöbb készség a közös problémának nemzetközi alapokon történő, megegyezéssel megoldásra, a Párizsban maradt Beneš és a prágai kormány, illetve az általuk Szlovákiába küldött Vavro Šrobár-a nagyhatalmi támogatás tudatában rövid időn belül mindennemű tárgyalást beszüntettek. A Károlyival, Jászival tárgyalásokat folytató Szlovák Nemzeti Tanácsot pedig többek közt éppen a pesti tárgyalások ürügyén rövid úton feloszlatta.

Összegezve az elmondottakat a szlovákkérdésnek Magyarországon a nemzeti autonómia biztosításával való megoldása 1918 őszén három ok miatt bizonyult esélytelen megoldási

¹⁸ Szarka László: A méltányos nemzeti elhatárolódás lehetősége 1918 végén. *Regio*, 1990. 1. sz. 60-62.; A Jászi-féle „Tót Impérium” budapesti sajtó által kiszivárogtatott tervezete, *A Nap*, 1918. november 30. *Fogarassy László*: Hodža Milán i.m. 86-87. A térképet közli: *Szarka László*: Szlovák nemzeti fejlődés i.m. 260-261.

¹⁹ *Fogarassy László*: Hodža Milán i.m. 76-84.

²⁰ Slovensko. Prohlášení Československé vlády. *Narodni listy*, 1918. december 1. 1.

koncepciónak. Egyrészt a Károlyi-kormány autonómia-politikája nem volt eléggé átgondolt és átütő, szlovák részről nem sikerült meghatározó politikuskokat megnyerni az elképzeléshez, a nemzetközi támogatottságot pedig teljes mértékben nélkülözte. Szarka László véleménye szerint három ok miatt volt eleve kudarcra ítélve Jászi 1918. végi helvétizálási terve. A nemzetközi jogi elismerés, nemzetközi nagyhatalmi támogatás, valamint kellő katonai erő hiányában a békekonferenciáig terjedő megegyezéssel provizóriumot a magyar kormány nem tudta rákényszeríteni a nemzetállamok alapításának lázában égő nem magyar nemzeti közösségekre.

Keleti szlovákok önrendelkezési kísérlete

A szlovákok önrendelkezésének regionális lehetősége 1918 őszén Eperjesen megalakuló „Keleti Tót Tanács” (Vichodnoslovenka Rada) volt. Ennek élén Dvorčák Viktor²¹, Sáros megyei fő levéltáros, az Eperjesen szlovák dialektusban kiadott Naša Zastava szerkesztője állt, aki a regionális identitás felhasználva igyekezett leválasztani keleti szlovákok lakta megyéket a nyugatiakról.²²

A mai Szlovákia keleti területén élő szlovákok annak idején magukat nem szlováknak hanem szlovjácoknak nevezték. A keleti szlovákok mind nyelvileg, mind kultúrában, mind társadalmilag eltértek a nyugati testvéreiktől. Hauptman Ervin²³ főhadnagy december 2-án elküldött tájékoztató jelentésében részletesen beszámolt a „keleti tót” kérdéssről. Véleménye szerint a szlovák parasztok elégedetlenségét a Sáros vármegyei gentry réteg okozta. *„Ezen családokból kerültek ki [...] a magyar nemzetet reprezentáló köztisztviselők mind úgyszólván a tehetségtelenség protekciós emberei és amellet a parasztság gőgös elnyomói voltak.”*²⁴ A második sérelmük abból eredt, hogy a háború idején az élelmiszer cikkek nem jutottak el a szlovák falvakba, hanem a szolgabírák és jegyzők elpanamázták petróleum és cukor készleteket.²⁵ Elégedetlenségük utolsó forrása, hogy a jegyzők és a szolgabírák korruptak voltak a hadfelmentési és hadsegély ügyekben.²⁶ A legnagyobb sérelmük mégis az volt, hogy *„[...] a turócszentmártoni Národna Slovenska Rada rólunk és nélkülünk Magyarország egész tót népének a csehszlovák államalakulat keretibe akarja belekényszeríteni.”*²⁷

Keleti szlovákok 1918. november első napjaiban megtették az előkészületeket egy „Keleti Tót Tanács” megalakítására,²⁸ amelyet a Szlovák Nemzeti Tanács ellensúlyának kívántak tekinteni. Kezdeményezői a helyi szlovjác értelmiségiek Dvorčák Viktor Sáros vármegye levéltárnoka, L'udovit Liptay plébános és Karol Bulišša ügyvéd.

November 14-i beadványban Dvorčák bejelentette a „Keleti Tót Tanács” megalakulását²⁹ és kérte, hogy ezt ismerjék el a keleti szlovákok érdekképviselőinek. *„[...] Abaújtorna, Bereg, Gömör-Kishont, Sáros, Szepes, Ung és Zemplén vármegyék tótsága, - mely fajilag, kultúrájában - és*

²¹ Bővebben Dvorčák Viktorról: Švorc, Peter: Prouhorské integračné snahy na území Slovenska na koncir 1918. Historický časopis. (1999. 17 évfolyam, 1 szám) 44-54.

²² „Magyarország északkeleti tótjainak, akik a nyugati megyék lakosságától nyelvükben és kultúrájukban teljesen függetlenek A keleti tót tanácsa Eperjesen megalakult, hogy tiltakozzék nyugati tótok gyámkodása ellen. A magyar haza egységének alapján állva a keleti tót nép nyelvének érvényesülésének és fejlődésének jogát követelve hűséggel csatlakozik a Magyar Nemzeti Tanácshoz.” Vichodslovenska Rada nevében Dvortsák Győző elnök. MNL OL K40 1918 VII. tétel 42/1918 Az eperjesi, kassai Molnár Miklós: Kassától Košicéig, Kassa 1942; A keleti szlovákokról ld. Tajták, Ladislav: Národnodemokratické revolúcia na východnom Slovensku v roku 1918. Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika 1972.

²³ Mint eperjesi születésű, szlovák anyanyelvű személy volt. 1918. november 23-án Jászi megbízta, hogy jelentést készítsen keleti szlovákok kívánalmairól. November 27 és december 2 között ezen célból Eperjesen és környékén tartózkodott. MNL OL K40 VII tétel 634/1918.

²⁴ MNL OL K40 VII tétel 634/1918.

²⁵ Uo.

²⁶ Uo.

²⁷ Uo.

²⁸ Vichodne slovjaci! Naša Zastava, 1918. november 18. 6-7.

²⁹ MNL OL K40 VII tétel 634/1918

nyelvében teljesen független s geográfiaiilag is el van választva a bal partján élő tótságtól - annak tiltakozásául, hogy a nyugati tótság csehszlovák törekvéseivel nem ért egyet s annak vezetőit nem ismeri el érdekei képviselőit [...] a turócszentmártoni Narodná Slovenska Radával szemben megalakítassa Eperjesen a keleti tótoknak tanácsát a Vichodnoslovenska Radát.”³⁰ A tanács a következő jogokat követelte a magyar kormánytól: nemzeti és nyelvi jogaik tiszteletben tartását és teljes körű kulturális autonómiát.

November 18-án érkezett be a minisztériumba egy telefonjelentés Dvorčák Viktortól, amelyben értesíti Jászi miniszter urat arról, hogy *“november 24-én vasárnap, Eperjesen tót népgyűlést tartanak, amelyen Nógrád, Gömör, Bars, Hont, Abaúj, Sáros és Zemplén tótjai nyilatkozni kívánnak a felvidéki lakosság politikai magatartásáról. [...] a keleti tótok nem hívei a Csehországhoz való csatlakozásnak.”*³¹ Dvorčák kéri Jászit, hogy jelenlétével legitimálja a népgyűlést. Jászi válasz táviratában üdvözölte a Vichodnoslovenska Rada megalakulását. „Elodázhatatlan teendőkre” hivatkozva vissza utasítja a meghívást a november 24-i Eperjesen tartandó népgyűlésre.

Az Eperjesen megtartott népgyűlés egyhangúlag Magyarországhoz való csatlakozás mellett foglalt állást.³² A turócszentmártoniak a lehető leghatározottabban felléptek a Vichodnoslovenska Rada ellen. A Národní noviny hasábjain kemény szavakkal támadták őket, és kihangsúlyozták, hogy a keleti szlovákságnak nincs joga az önrendelkezésre, mivel egyedül és kizárólag csakis a turócszentmártoni Szlovák Nemzeti Tanács hallhatja szavát.³³

A december 1-jén tartott iglói nagygyűlés hozott határozatát táviratilag jutatta el Jászinak Vichodnoslovenska Rada nevében Dvorčák Viktor és Bossányi József a Szepesmegyei Rada elnöke. Megismételték a korábban megfogalmazott elveket. A keleti szlovák népnek önálló képviselőt kérnek a béketárgyalásokon, hogy majd ott fejthessék ki álláspontjaikat a Wilson-i értelemben vett önrendelkezésükről, illetve követelik Jászitól, hogy a magyar népkormány minél hamarabb állítsa fel a Keleti Szlovákok Minisztériumát, annak okán, hogy a magyar törvényhozásban is képviseltessék magukat és érdekeiket. A távirattal azonban Jászi minisztériuma nem sokat foglalkozott, és a következő megjegyzéssel küldték irattárba: *„Tudomásul szolgál. Intézkedést nem igényel.”*³⁴

Az elodázhatatlan teendőre való hivatkozással Jászi megkerülte a konkrét állásfoglalást keleti szlovákok kérdésében. Természetesnek és logikusnak mondható, hogy Jászi inkább az antant által elismert Szlovák Nemzeti Tanáccsal való szóértést szorgalmazta, és éppen ezért a Hodzával folyó tárgyalásainak légkörét nem óhajtotta megterhelni. Miután nem sikerült Jászinak elfogadtatni a Károlyi-kormány javaslatát, november 28-án a minisztertanácsban elsőként tesz említést a „Tót impérium” keretén belül, *„ha lehetséges még a keleti tótok számára bizonyos külön állást, autonómiát biztosítani.”*³⁵ Ugyanakkor a keleti tót mozgalomra, mint parciális mozgalomként tekintett, hiszen nem igazán tudta felmérni, hogy mekkora is társadalmi támogatottsága Dvorčáknak. Ezt erősíti az tény is, hogy amikor is közelebb kerültek a megegyezéshez Hodzával és Matuš Dulával, a december 1-jei minisztertanácsi ülésen jelenti, hogy keleti szlovákok különállásába nem mennek bele és ő nem hajlandó felborítani megegyezés lehetőségét keleti szlovákság kérdése miatt.³⁶ Pedig a keleti szlovákok vezetői távirat útján kérték Jászit, hogy őket is vonja be a Hodzával folyó tárgyalásokba.

³⁰ MNL OL K 40 VII. tétel 234/1918.

³¹ MNL OL K40 VII tétel 229/1918.

³² Vichodnoslovenska Rada jelenti Eperjesről, hogy a keleti tót tanács állást foglalt a Magyarországhoz való csatlakozás mellett. MNL OL K40 VII. tétel 351/1918

³³ *Kočka v mechu na vychodnom Slovensku*. Narodní noviny, 1918. november 28. 1.

³⁴ MNL OL K 40, VII, tétel, 563/1918.

³⁵ MNL OL K 27, Minisztertanácsi jegyzőkönyvek, 1918. november 28.

³⁶ MNL OL K 27, Minisztertanácsi jegyzőkönyv, 1918. december 1.

Hodžával és a turócszentmártoni csoport képviselőivel folytatott megbeszélések csődjé után illetve az antant jegyzékének december 3-án történt kézhez vétele után kezdett Jászi komolyabban érdeklődést tanúsítani a Vichodnoslovenska Rada iránt.

Dvorčák december 4-én váratlanul megjelent Budapesten, és rögtön nyilatkozott a sajtónak. *„Azért jöttem, hogy Jászi nemzetiségi miniszternél tiltakozzam a turóci kiküldöttekkel folytatott tárgyalások ellen. Rólunk, keleti tótokról, nem lehet a mi megkérdezésünk nélkül határozni. Mi teljes autonómiát akarunk [...]”* Megvétózta keleti szlovákok mozgalmának parcialitás jellegét a következőt mondta: *„Nagy tévedés ez. A nép igenis velünk van, nagy tömegben, kompakt egységben.”*³⁷ A magyar sajtó és a politikai közvélemény egy része nehezményezte Jásziék nemzetiségpolitikai taktikáját. Rövidesen Jászi is belátta, hogy a nyugati szlovák vezetőkkel mindenféle megegyezési kísérlet eleve kilátástalan. A Világ hasábjain maga is nyilvánosan beismerte, hogy ő bizony szívesebben tárgyalt volna a keleti szlovákok vezetőivel, mint a szeparatista csehszlovák irányzat képviselőivel, a reális erőviszonyok mást diktáltak. *„A csehszlovákok ma az egyedüli erőtenyező, amelyet az entente a tót kérdésben elismer.”*³⁸

Jászi december 5-én volt hajlandó fogadni a Keleti Szlovák Tanács képviselőit. A magyar kormány tehetetlenségét látva a megbeszélésen napirendre tűzték a független „Keleti Tót Népköztársaság” kérdését. Dvorčák 6 pontos memorandummal fordult Jászi Oszkárhoz, amelyben követelték a hatalom átadását a szlovák nép kezébe. Továbbá a magyar kormány ne avatkozzon be a földreformba, az iskolák igazgatásának átadását kérték a helyi kormány kezébe. Teljhatalmú követet delegálnak Budapestre. A szlovák nép ügyét az összehívandó békekonferencián csakis „Keleti Szlovák Népköztársaság” kormánya által megbízott követ képviselheti.

A magyar katonaság és karhatalom 1918. december 6-a után fokozatosan mindenütt visszavonulóban volt a Bartha- Hodža demarkációs vonalra. A folyamatban lévő cseh megszállás ténye gyors cselekvésre kényszerítette a „Keleti Tót Tanácsot”. Dvorčák Viktor december 11-én délután fél 5 óra kor jelentette telefonon Kassáról, hogy vezetése alatt megalakult Kassa központtal a Keleti Szlovák Népköztársaság. A köztársaság belső felépítése három minisztterség létrehozásából állt. Minisztériumok mellé egy nyugati illetve egy keleti államtitkári pozíciót hoztak létre. Az oka, hogy számos nyugati szlovák politikus is csatlakozott az önálló szlovákság gondolatához, illetve számos vármegye kilátásba helyezte csatlakozását a Keleti Szlovák Köztársasághoz.³⁹ Az újonnan megalakult köztársaság üdvözölte Jászi Oszkár miniszter urat, valamint kérték a kormány elismerését.

Természetesnek mondható, hogy Dvorčák kassai proklamációja után Prága is kénytelen volt állás foglalni a kérdésben. Kramař miniszterelnök és a csehszlovák orientációt valló szlovák vezetők ítélték el és szerintük ez nem egyéb, mint a magyarok újabb mesterkedése, amivel megpróbálják megzavarni csehszlovák berendezkedést Szlovákiában. A Dvorčák-kormány természetesen mindent elkövetett a nemzetközi diplomáciai elismerés céljából. A Keleti Szlovák Népköztársaság kormány megbízottja felkereste Vix alezredest Budapesten, akinek közvetítésével távirattal fordult az Európába érkező Wilson elnökhöz, kérve tőle a független Keleti Szlovák Népköztársaság elismerését.⁴⁰

A csehek előrenyomulásának megakadályozására Dvorčák szívesen vállalkoztak volna ha lett volna elegendő katonai erejük és támogatásuk. December 11-én szervezni kezdték egy úgynevezett „tót nemzeti gárdát”, amelynek az lett volna feladata, hogy Igló térségében

³⁷ *Megmozdult az egész ország az elszakadási törekvések ellen.* 8 Órai Újság, 1918. december 4. 1.

³⁸ Jászi miniszter és a keleti tótok. *Világ*, 1918. december 7. 3.

³⁹ MNL OL K 40 VII tétel 814/1918.

⁴⁰ Z Tiždňa. Naša Zastava, 1918. december 22. 6-7.

fegyveresen szegüljön szembe a cseh katonaságnak.⁴¹ Sajnos ez a próbálkozás sem vezetett eredményre.

A köztársaságot természetesen semmilyen kormány soha nem ismerte el. Azonban nem vitás, hogy a magyar kormány szívesen elismerte volna a Dvorčák kormányt, de az antant december 3-ai jegyzékének birtokában és tartva további nemzetközi bonyodalomtól nem merte megkockáztatni. A kormány december 14-i minisztertanácsi értekezletén napirendre tűzte a Keleti Szlovák Népköztársaság diplomáciai elismerésének kérdését és annak megtagadása mellett foglalt állást. Jászi a tanácskozáson kifejtett érvelése szerint a szlovák kérdés már nem tekinthető Magyarország belügyének. Amennyiben elismernék annak beláthatatlan katonai és külpolitikai következményei lettek volna.⁴²

Összegzés

Rövid időn belül kiderült, hogy az önálló szlovák nemzeti program kialakításának elmulasztása, a tétlen kivárás politikája súlyos következményeket vont maga után. Az öngazgatás, a csehszlovák államon belüli szlovák autonómia egyértelmű megfogalmazása a szlovák politika legaktuálisabb teendője lett volna 1918 őszén. Okai a passzivitásuknak mindenekelőtt a csehekkel szemben meglévő lépéshátrány, . A szlovák nemzeti önrendelkezés gyakorlati végrehajtásánál számításba vett magyar-szlovák megegyezéssel megoldás több ok miatt is fokozatosan teljesen esélytelenné vált. Közrejátszott a Károlyi-kormány az integritás elvéhez való ragaszkodása, a magyar-szlovák tárgyalások sikertelensége, mindenekelőtt azonban az önrendelkezés nagyhatalmi döntés formájában körvonalazódó alternatívájának előtérbe kerülése. Ez utóbbi lehetőséggel szlovák politikai vezetés, mint egyetlen megoldásként számolt az önrendelkezés kapcsán.

Ennek a megoldásnak értékét csökkentette az tény, hogy a csehszlovák emigrációnak a koncepciója érvényesült. Vagyis nemzetegység és az egységes csehszlovák állam koncepciója érvényesült, a szlovák nemzeti autonómia igényét csakis taktika megfontolásból ismerték el, tartva a szlovákok esetleges önállósodásától. Végül is a kompakt etnikai szlovák területekre korlátozódó eredeti szlovák önrendelkezési elképzelések a Slovensko korábban nem remélt tágas határai miatt szorultak véglegesen háttérbe.

A szlovák nemzeti önrendelkezés közvetett alternatívájának előnyben részesítése szlovák részről egyszerre volt kényszerű és célszerű döntés.

⁴¹ Utolsó napjaink a cseh megszállás előtt. *Szepesi Lapok*, 1918. december 14. 1.

⁴² MNL OL K 27 Minisztertanácsi jegyzőkönyvek, 1918. december 14.

A téma aktualitása egyrészt abból adódik, hogy - amint Rácz Andrea (2012) megfogalmazta - „a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedettekkel kapcsolatos vizsgálatok köre hazánkban szűkös, keveset tudunk a gyermekvédelmi rendszerből kikerültek iskolai karrierjéről, munkavállalásáról, családalapításáról, általában arról, hogy a rendszer hogyan készítette fel az önálló életre a gondoskodásból kikerülteket, mennyiben sikeres társadalmi integrációjuk. A gyermekvédelmi gondoskodás sikerességét a rendszerből kikerült fiatal felnőttek társadalmi beilleszkedésén lehetne mérni, viszont erre vonatkozóan korrekt adatok, átfogó kutatások nincsenek, mint ahogyan a rendszerben élőkről is csak kevés információval rendelkezünk.”¹

Tény, hogy a gyermekvédelmi szakellátásból kikerülő fiatalok rendkívül sok kockázatnak vannak kitéve, melyek gátolják sikeres integrációjukat. Az életben való eligazodás és a problémákkal való megbirkózás képessége belső és külső erőforrásokat feltételez, melyek általában nem, vagy csak részben állnak rendelkezésükre. Depriváltságuk okán a kirekesztettségéből, hátrányaikból való kitörési lehetőségeik korlátozottak. A gyermekvédelmi rendszernek feladata, felelőssége e fiatalok hátrányait mérsékelni meglévő eszközeikkel, módszereikkel. Úgy a kihívás, ahogy a feladat is óriási. Pozitívum, hogy a nehéz körülményekhez való sikeres alkalmazkodás gondozottak körében való megjelenését számos nemzetközi és hazai vizsgálat igazolja. A nemzetközi kutatások azt mutatják, hogy az állami gondoskodásban nevelkedők 30%-ára jellemző a sikeres társadalmi integrációt elősegítő reziliencia. A reziliencia kutatások, a múlt század közepétől indultak meg, főként a pszichiátria, pszichológia, pszichopatológia területén. A rizikófaktorok jelentő társadalmi hátterek összefüggésrendszerében a jelenség kutatásának szociológiai aspektusa is megjelent,” így kerül egyre több gyermekvédelmi témájú kutatás célkeresztjébe.²

Kutatásomban az állami gondozott fiatalok szocializációjával és (in)adaptív stratégiáival, valamint a reziliencia kialakulásának körülményeivel, tényezőivel foglalkozom, alapvetően magyarázó jelleggel. Fel szeretném tárni azokat a szocializációs deficiteteket, melyek az életük egy részében, vagy nagy részében állami gondoskodásban élő fiatal korosztály társadalmi integrációját akadályozzák. Másrészt azokat a protektív tényezőket, melyek a meglévő kockázatok ellen hatva, a társadalmi integrációt elősegítik és akár rezilienciához vezethetnek. A főként pszichés aspektusokra koncentráló kutatásban nem marad el a környezeti erőforrások vizsgálata sem, ahogy maga a reziliencia is mindkét meghatározottságot magába foglaló komplex jelenség.

Kérdésem, hogy az állami gondoskodásból kikerülő fiatalok miként tudnak integrálódni a társadalomba úgy, hogy primer szocializációs szülői mintájuk ezt a folyamatot nem segíti elő? Milyen szocializációs hatások mentén szerveződik személyiségük, miként kapcsolódik össze az intergenerációs hatásokkal az állami gondoskodás (re)szocializációja? Milyen védőfaktorok hatnak a meglévő kockázati tényezők ellen, akár rugalmas, ellenálló, reziliens személyiségjellemzőket eredményezve? Összességében, milyen (in)adaptív stratégiákkal képesek az állami gondoskodásban felnövő gyermekek eligazodni/eltévedni a világban és mely protektív tényezők segítik társadalmi integrációjukat?

A vizsgált minta szakértői mintavételen alapuló, azokat a fiatalokat érinti, akik 5-6 éves koruk után kerültek állami gondozásba, tehát a vér szerinti szüleikkel töltötték a meghatározó

¹ http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/24428_gyermek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_elso_kotet.pdf 13. old.

² Homoki Andrea A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatást megalapozó nemzetközi és hazai elméletek In.: Rácz Andrea /szerk./ (2014.): Gyermek- és Ifjúságvédelmi Tanulmányok, Jó szülő-e az állam? Rubeus Egyesület, Budapest 314. old.

kisgyermekkori életszakaszukat. Hipotézisem alapján a hatéves koruk körül, vagy azután lakásotthonba kerülő gyermekek értékorientációi és cselekvésstratégiái az inadaptív szülői minta követésének dominanciájában manifesztálódnak, függetlenül az állami gondoskodásban eltöltött idő hosszától. Másrészt a létező protektív tényezők, ezek ellen hatva, adaptív stratégiákat eredményezhetnek, előidézve az állami gondozott fiatalok sikeres társadalmi integrációját.

A szocializáció megvalósulását és ezek hatását a személyiségre az egyéni életút mélyinterjúkból nyert narratíváinak tükrében elemzem. Az elemzés során Argelander, Hermann (2006) Az első pszichoterápiás interjú című könyvében kifejtett elemzési módszerre támaszkodom, a témának megfelelően ezt kiegészítem releváns szociológiai elemzési szempontokkal. Ezek az érték- és jövőorientációk, cselekvésstratégiák és erőforrások. A kutatás során az interjúalanyok szakmai anyagát dokumentumelemzésnek vetem alá, mely az anamnézis felállításában segítségül szolgál. A reziliencia szintjének mérésére Conor-Davidson Reziliencia Skáláját (CD-RISC) használom, illetve a megküzdés mérésére a Megküzdési Mód Preferencia Kérdőívet (MMPK). A kutatást kiegészítik leíró jellegű statisztikai kimutatások, elemzések, melyek a vizsgált minta, valamint az érintett fiatal korosztály demográfiai és egyéb, a témát érintő sajátosságaira mutatnak rá.

A családi szocializáció vizsgálata kivált fontos szempont a személyiségfejlődés, megküzdési és kognitív képességek, illetve a reziliencia kialakulása, összességében az adaptív viselkedés szempontjából. Ugyanis a család, mint érzelmileg legjelentősebb elsődleges szocializációs közeg hatása, kivált a 0-3 éves kor szenzitív periódusa, majd az óvodás kortól a 6 éves korig tartó szakasz, döntő jelentőségű. „A szülők nevelési stílusa, attitűdje, elvárásai és hiedelmei mindenképpen meghatározzák, milyen modellt mutatnak gyermekeik számára, mennyire bátorítják társas tevékenységeiket, és mennyire teremtenek számukra a szociális készségek, képességek, motívumok kibontakozásához kedvező környezetet.” Egészséges, támogató, bátorító családi környezetben kialakul a megfelelő alkalmazkodási képesség. Ezen alkalmazkodóképesség a társas kapcsolatokban kulcsfontosságú tényező lesz, mivel a másodlagos szocializáció (óvoda, iskola) színterein való sikerességben rendkívül jelentős szerepe van annak, mennyire összehangolt a működés a különböző társadalmi rendszerek normái között, ezek mennyire hasonló értékrendet közvetítenek.³

Diszfunkcionális családokban megjelenő veszélyeztető szülői magatartás esetén súlyos szocializációs deficiittel felnövekedő gyermekeknél inadaptív minták rögzülnek. Sok esetben pszichikus károsodások, személyiségzavarok keletkeznek, melyek a stresszel való megküzdés és a problémamegoldás éretlen, nem elfogadható mintáiban jelentkeznek.⁴

E családokból, veszélyeztetettségük okán kerülnek szakellátásba a gyermekek, általában hatósági intézkedéssel emelik ki családjából. Egyes esetekben maga a gyermek kéri állami gondozásba helyezését.

Az elhelyezettek 70%-a szülői (testi vagy lelki) elhanyagolás miatt lett kiemelve családjából. 6% akiket bántalmazás, illetve minden ötödiket magatartási vagy beilleszkedési problémák miatt kellett elválasztani a családjától. 5

Már a bekerülést megelőző időszak családi problémái olyan mértékű traumát jelentenek, amelyek a fiatalok személyiségében negatív változásokat, torzulásokat okoznak.⁶

³ Jámbori Szilvia (2010): Család és iskola – A viselkedés környezeti meghatározói In.: Zsolnai Anikó, Kasik László (szerk.): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai tanulmánygyűjtemény Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest 117-119. old.

⁴ Rosta Andrea (2007): A deviáns viselkedés szociológiája, Loisir könyvkiadó Budapest, 114. old.

⁵ Állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig KSH 2012. május 4. Budapest, 10. old.

⁶ Major Zsolt Balázs, Mészáros Katalin (2007): „Fotel vagy karfa” Gyakorlat- és eszközközpontú nevelés-módszertani kézikönyv gyermekvédelemben, gyermek-és lakásotthonokban dolgozók számára. „Forrás Club Informatikai és Média Fórum” Közhasznú Egyesület, Szeged

A gyermekvédelem intézményeibe bekerülve újabb érzelmi traumát szenvednek el, melynek legfőbb eleme a családnélküliség, szülőnélküliség, a megszokott környezet hiánya. Sok gyermek pánikba esik, tudata beszűkül, tehetetlennek érzi magát, legrosszabb esetben, szubdepresszív, depresszív állapotba kerülhet, visszahúzódik, közömbössé válhat. (Kálmánchei, 1993) Csak kevés esetben dominálnak a pozitív élmények, ők viszont amint nem úgy történnek a dolgok, ahogy elképzelték, mindjárt frusztrálódnak, bizonytalanok, talajvesztetté válhatnak. Tipikus esetek a bekerülésnél a szembeszegülés, dacosság, ellenállás, lázadás, agresszió. Az *én*kép sérülté válik, az *én*-fejlődés folyamatossága elakadhat, a gyerekek sok esetben „önmagukba építik” szüleik vétségeit és saját kihágásaik következtében is erősen negatív viszonyuk van saját magukhoz. Állami gondoskodásban élő serdülőkorúak körében végzett felmérés alapján elmondhatók a következő jellemzők: érzelmi intelligenciájuk gyenge, kevésbé képesek saját és mások érzelmeit beazonosítani, így bizonytalanok, inadekvát módon reagálnak saját és mások viselkedésére, illetve másodlagos környezetükben – iskola, munkahely, barátok stb. - sem tudnak beilleszkedni, a követelményeknek megfelelni. A korai kötődés hiánya miatt felszínes kapcsolataik vannak, mégis gyakori a korai gyermekvállalás a kötődési igény miatt. Sajnos átörököthetik saját kötődési képtelenségüket, mivel nem áll rendelkezésükre megfelelő minta sem az anya szerepre, sem a párkapcsolatra. A megküzdési készségek terén szintén jelentős elmaradás tapasztalható, az érzelmi kontroll hiányzik, ezért nem tudnak úrrá lenni szorongásaikon, könnyen megválnak céljaiktól, túl aggodalmaskodóak, és a negatív következmények iránt szenzitívek, depresszióra hajlamosak. Ingerlékenység-gátlásban is hiányosságaik vannak, ezért nem tudnak kontrollt gyakorolni önmaguk felett, mely gátja a társadalmi beilleszkedésnek. Társas monitorozó készségük is elmarad a nem állami gondoskodásban lévőkhöz képest. Nem tudják a társas környezet információit szelektíven észlelni, adekvátan felhasználni céljaikhoz. Társas felelősségtudatuk is sérült, konstruktív együttműködésre kevésbé képesek. Vonásszorongás terén is hátrányban vannak, gyakori a sírás, visszahúzódás, melyhez koncentrációs, döntési képtelenség is társulhat. Gyakori a szociális szorongás, alvászavar, étkezési zavarok (anorexia nervosa, bulimia nervosa).⁷

A legveszélyeztetettebbek a három éven aluli gyermekek, akik csecsemőotthonba kerülésük előtt már zaklatott előélettel rendelkeznek. Az anyától való hosszabb-rövidebb ideig tartó elszakadás hatására lép fel az anyai depriváció, illetve az intézményes nevelés következtében a hospitalizmus. A vizsgálatok szerint a szociális izoláció következtében szellemi fejlődésükben visszamaradt, örömtelen passzivitásba süllyedt gyermekek lesznek, akik homályos tekintettel, egykedvűen ringatják magukat, esetleg ágyhoz verdesik fejüket. „Az intézeti gyerekeknél mindez sztereotip cselekvéssé alakul. Önmagukat ingerlik, mert a környezet nem nyújt számukra elegendő stimulust.” (Murányiné, Kabainé, 1988)

„A gyermekvédelmi szakellátáson belül élő kiskorúak kétharmada tanköteles korú⁸, az általános iskolai korosztályból kerül ki a gondozott gyermekek 50%-a.”⁹

A legtöbb gyermek későn kerül megfelelő gondozó-nevelő környezetbe, „tűzoltás-szerűen” valósul meg reszocializációjuk az állami gondoskodásban, ami a valós a reszocializáció hiányát jelzi. A gyermekotthonokba kerülnek be egyre nagyobb arányba a 12-14 évesek, és ennél idősebb gyermekek, akik jórészt iskolai problémák, csavargás, iskolakerülés, súlyos magatartási, beilleszkedési zavarok miatt jutnak ideig.¹⁰

2013-ban a gyermekjóléti szolgálatok adatközlése alapján a KSH 139213 veszélyeztetett gyermeket jelzett, melyből évek óta több, mint 21 ezer fő (2013-ban 21628 fő, ami 18 674

⁷ Szótsné Karkus Zsuzsanna, Pap Éva, Pál Kornélia, Jankovics Csaba, Dr. Mirnics Zsuzsanna (2007): „Gyermekevédelmi gondoskodásban és családban nevelkedő serdülőkorúak érzelmi intelligenciája, megküzdési stratégiája és szorongása.” In. : Család, Gyermek Ifjúság, Budapest, 2007/2. sz. 18. old.

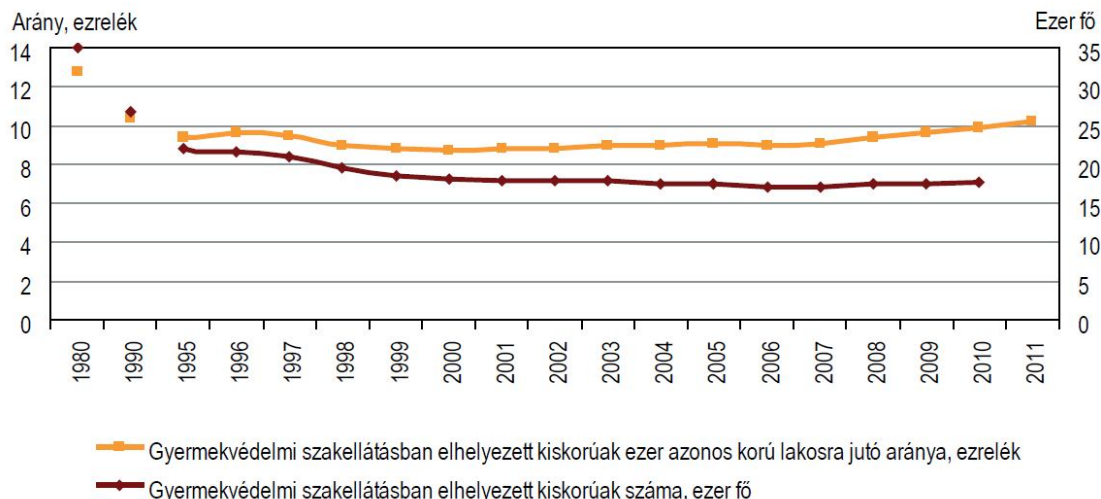
⁸ 2013-ban a szakellátásban a legtöbb gyermek 15-17 év (5385 fő), illetve 12-14 év közötti volt (3900 fő) http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsg001.html

⁹ Állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig KSH 2012. május 4. Budapest, 10. old.

¹⁰ Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia – Mélyszegénység, Gyermektelenség, Romák – (2011-2020) Budapest, 2011. november KIM Felzárkózásért Felelős Államtitkár 30. old.

kiskorút és 2954 nagykorút jelentett a KSH adatai alapján) kerül szakellátásba. Tehát nem csökken, inkább nő a súlyos veszélyeztetettségük miatt gyermekvédelmi szakellátásba kerülők aránya.

1. ÁBRA A GYERMEKVÉDELMI SZAKELLÁTÁSBAN ELHELYEZETT KISKORÚAK SZÁMA ÉS ARÁNYA



FORRÁS: KSH, 2012

Törvényi kötelezettségükből adódóan is a gyermekvédelmi szakellátás rendszerébe kerülő gyermekeket elsődlegesen a családi környezetet biztosító nevelőszülőknél helyezik el, amennyiben a nevelőszülőknél nincs hely, akkor kerül sor gyermekotthoni elhelyezésre.¹¹

A nevelőszülő ellátás privilegizálása abból adódik, hogy a gyermekek szocializációja optimálisabb a családi környezet vonatkozásában. A legtöbb gyermek a 0-3 évesek (2012-ben 1100 fő), illetve a 6-9 évesek korosztályába (622 fő) tartozik itt. A gyermekek legnagyobb hányada átmeneti nevelt (73% a KSH 2013. évi adatai alapján), vagyis visszagondozható a családjába, mégsem csökken a szakellátásban eltöltött időtartam. A legtöbben 1-5 év közötti időt töltenek otthont nyújtó ellátásban (2012-ben 5117 fő nevelőszülőknél, 3421 fő gyermekotthonban), majd ezt követi 5-10 év illetve a 10 év fölötti időtartam a nevelőszülő ellátásban. A gyermekotthonokban jóval kevesebb időt töltenek huzamosan a gyermekek, a legtöbben 61 nap - 1 év között, mivel oda kerül az idősebb, serdülő korosztály. Jellemző még az 5 év feletti időtartam is és csak ezt követi az 1-5 éves bennmaradás.¹²

Az átmeneti vagy tartós nevelés után lehetősége van a nagykorúaknak utógondozói ellátás igénylésére, 2003-tól már 25 éves koráig. Abban az esetben kérheti ezt a viszonylag még védett ellátási formát, ha nem tudja megoldani életfenntartását önállóan, nappali tagozaton tanul, vagy bentlakásos szociális intézménybe várja felvételét. Az utógondozói ellátottak száma az ezredforduló óta 4 ezer fő körül van. A legtöbben saját tulajdonú lakásba vagy bérleménybe távoznak és körülbelül negyedük „talál vissza” vér szerinti családjába.¹³

A Dél-Dunántúli régió – mely Észak-Magyarország után a negyedik helyen áll a kiskorúak elhelyezését tekintve - adja kutatásom területi vonatkozását, Baranya megyével. Baranyában 779 kiskorú volt gyermekvédelmi szakellátásban, melyből 755 fő átmeneti és tartós nevelt volt 2013-ban. A nevelőszülő ellátás hangsúlyosságát mutatja, hogy a kiskorúak 74,8%-a nevelőszülőknél volt elhelyezve.¹⁴

¹¹ www.ksh.hu Szociális ellátások, szociális védelmi helyzetkép a megyékben 2014. áprilisi szám 12-13. old.

¹² KSH Szociális Statisztikai Évkönyv, 2012. évi 72-73. old.

¹³ Állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig KSH 2012. május 4. Budapest, 11. old.

¹⁴ Magyar Statisztikai Évkönyv, 2013. évi

A Baranya Megyei Gyermekvédelmi Központ nyilvántartást vezet, kóddal látja el a gyermekek adatlapját a bekerülés indoklásául. Közel 40 lehetőséget sorolnak fel a gyermekre, szülő(k)re, illetve a családra vonatkozó okokat illetően. A leggyakoribb ok csoportot a szülő bántalmazó és fejlődést akadályozó magatartása képezi. Ide sorolható még a gyermek magatartási problémái, megromlott családi kapcsolata és iskolakerülése. Ezekon kívül még gyakori indok a szülőre vonatkozólag, ha nem akarja ellátni, vagy nem tudja ellátni, illetve felügyelet nélkül hagyja a gyereket. Sokszor fordul elő az is, hogy a szülő elhagyja a gyermekét. (BMGYK nyilvántartása)

A BMGYK lakás- és gyermekotthonaiban összesen 17 utógondozott ellátása volt biztosított 2013. végén, az előző év végi 22 főhöz képest, ez köszönhető a bentlakásos intézménybe kerüléseknek is. Nevelőszülőknél 15 fiatal felnőtt utógondozása szűnt meg, négyen maradtak a nevelőszülőnél, négyen barátjuk családjában családtagként élnek, négy fiatal saját ingatlanában, ketten bérleményben kezdték meg önálló életüket, egy fiatal külföldre távozott. Az utógondozottak közül kilenc fő távozott családjához, négyen bentlakásos intézménybe, hárman saját tulajdonú ingatlanba költöztek, egy fő ismerőseihez távozott, két esetben nincs információ a távozás helyéről. (BMGYK 2013. évi szakmai beszámolója)

Általánosságban elmondható, hogy kevés gyermeket sikerül visszagondozni a családjába, mivel e családoknak a gyermekre nézve súlyosan veszélyeztető az állapota, legtöbb esetben összekapcsolódva munkanélküliséggel, jövedelemnélküliséggel.¹⁵ Másrészt a gyermekvédelmi ellátórendszer kapacitáshiánya is számottevő oki tényezőként jelenik meg¹⁶

Felmerül a kérdés, hogy az adott intézmény mennyiben képes ellensúlyozni az inadaptív viselkedést, szocializációs zavarokat, ártalmakat, milyen szinten képes a reszocializációra, végső célként visszaintegrálva a társadalomba a fiatalt? Volentics Anna (2000) három egymásra épülő szinten ábrázolta a segítő gondozás-fejlesztés hiányaként kialakuló inadaptációs folyamatot: 1. teljesítmény-és viselkedés zavarok, 2. neurotikus és/vagy antiszociális fejlődésirány 3. inadaptáció, deviáns viselkedésformák kialakulása. A folyamatot reverzibilisnek tartja, tehát megállítható, kompenzálható, korrigálható, ha valaki, vagy valamely intézmény az ártalmakat ellensúlyozni tudja.

Kutatásom eddigi eredményei alapján körvonalazódni látszik az intézményes reszocializáció eredményessége, a többségi társadalomra jellemző értékorientációk rögzülni látszanak, azonban legtöbb esetben, a fiatalok ezeket nem tudják manifestálni cselekvésstratégiáikban. Mindezek ellenére vannak reziliens fiatalok, akik kitörési pontjainak vizsgálata további kutatást igényel. A következőkben a reziliencia jelenségének körülhatárolására tett nemzetközi és hazai kísérleteket, valamint az ezekkel kapcsolatos elméleti megfontolásokat és végül eddig elért részeredményeimet ismertetem.

A reziliencia jelenségének kutatása nem könnyű feladat, - ahogy definiálása sem - komplexitásánál fogva. A fogalom, mely eredetileg a fizikában volt használatos, átszivárgott a társadalomtudományokba és ma már számos kutatás alaptémájaként jelenik meg. A reziliencia kutatások úttörője, Ann Masten 1994-es meghatározása szerint „a resiliencia az egyénben a kockázat és megpróbáltatások dacára való sikeres alkalmazkodásra (adaptation) utal.” A resiliencia egy mintát, sémát jelent, amely a fejlődési kockázattal, az akut stressz-keltőkkel vagy krónikus viszontagságokkal szembeni sikeres (good eventual) adaptációval jellemezhető.” Tíz védőfaktort különített el, melyek a kockázati tényezők ellen hatnak. Ezek a hatásos nevelés, más kompetens felnőttekkel való kapcsolat, más emberekre való hatásgyakorlás, jó intellektuális

¹⁵ A legtöbben az Észak-Alföldön (2013-ban 4515 fő) Közép-Magyarországon, illetve Észak-Magyarországon vannak elhelyezve, ahol a jelentős szocio-ökonómiai hátrányok mutatkoznak.

¹⁶ Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia – Mélyszegénység, Gyermektelenség, Romák – (2011-2020) Budapest, 2011. november KIM Felzárkózásért Felelős Államtitkár 30. old.

adottságok, tehetség, pozitív önértékelés, vallásosság vagy hit, szocio-ökonómiai előnyök, jó iskola és közösség, szerencse.¹⁷

Későbbi (2007) kutatási eredményeinek összefoglalójában Masten felsorolja azokat az alkotóelemeket, melyek előre jelzik a rezilienciát, annak valamilyen szintjét. „pozitív kapcsolat, kompetens és védelmet nyújtó felnőttekhez; élő kapcsolat, valóságos, tényleges szülőség, családi kapcsolatok; intelligencia, problémamegoldó képesség; autonómia, önszabályozás, önrendelkezés; vonzó, megnyerő képességek; hit az élet értelmében; valláshoz, hithez való vonzódás; szocio-ökonómiai előnyök; valós kapcsolatok tanárokkal, diákokkal, kortársakkal; társas, közösségi élmények.”¹⁸

Masten (2009) négy egymástól elkülönülő reziliencia-mintát különített el, melyek az ellenállás, a kilábalás, a normalizáció és az átalakulás. Az ellenállás az ésszerű, kiegyensúlyozott, pozitív adaptív viselkedésminta az alacsony színvonalú szocio-ökonómiai háttér ellenére. A kilábalás az a viselkedési mintázat, amikor egy csapás eredményeképpen átmenetileg megszűnik az adaptív viselkedésforma, majd újra visszatér, de hosszú ideig is elhúzódhat. A normalizáció során a normál környezetbe kerülő gyermek/fiatal rezilienssé válik. Végül az átalakulás során a csapás, kockázati esemény következtében az egyén adaptív funkciói javulnak. Mind a négy mintázat elősegíti az emberi fejlődési szakaszokon – újszülött kortól az időskorig - való sikeres túljutást.¹⁹

Sahoo (2011) nevelésben lévők között úgy találta, hogy 30%-a jellemezhető a reziliencia valamely szintjével szerte a világban. Szerinte három forrásból meríthet a gyermek, mely az 'én vagyok és tudok, képes vagyok rá' (belső források), illetve a 'nekem van' (külső forrás). A sikeres alkalmazkodáshoz nem szükséges az összes jellemzővel bírni. A reziliencia ezeknek a kombinációja, életszakaszonként és életkoronként eltérő lehet a komponensek dinamikája és a reziliencia szintje. Diffúz jelenség, mely dinamikus alkalmazkodási folyamatot feltételez.²⁰

Számos, a rezilienciával foglalkozó szerző – mint például Masten, Garmezy, Rutter, Rosen - úgy találja, hogy a sérthetetlen, sebezhetetlennek nevezett gyermekek öröklött és szerzett képességeiken túlmenően folyamatosan fejlődhetnek, fejleszthetőek. Tehát a reziliencia nem egy kivételes képesség, hétköznapi voltából adódóan bárki birtokolhatja, aki megfelelő adaptív védőfaktorokat képes mozgósítani a fellépő kockázatok esetén, vagy képes újakat elsajátítani. A működési jellemzőket feltárva, támogatni, fejleszteni lehet e képességeket, melyek számos összetevője, ha egy irányba mozdul el, akkor eredmény érhető el.²¹

Békés Vera (2002) ezen kívül megjegyzi, hogy a reziliens személyiség átlagon felül képes egy helyzetnek, eseménynek a jövőre nézve aluldeterminált voltát felismerni, a váratlan eseményeket megpillantani. Ez nem feltétlenül tudatos, „sokkal inkább a Polányi által leírt Gestalt típusú váltás, amikor a figyelem fókusza a helyzet megoldásának keresése során spontán átkerül az addig járulékos elemek valamilyen csoportjára, s ezzel egy teljesen új képet – a helyzetből való kiutat – állít elő.”²²

¹⁷ Masten, Ann S. (1994): Resilience in individual development. Successful adaptation despite risk and diversity. In Wang, Margaret C., Gordon, Edmund W. (eds.) Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects. Hillsdale, Nj: Erlbaum, pp. 3-25. old.

¹⁸ Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: progress and promise as the fourth wave rises. Development and Psychopathology, 19, 921-930.

¹⁹ Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, M.-G. J. (2009). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Oxford Handbook of Positive Psychology, 2nd ed. (pp. 117 - 131). New York: Oxford University Press.

²⁰ Sahoo F.M. Ph.D. 2011 <http://childrearinghelp.wordpress.com/2011/03/23/foster-resilience/>

²¹ Homoki Andrea A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatást megalapozó nemzetközi és hazai elméletek In: Rácz Andrea (szerk.): Gyermek- és Ifjúságvédelmi Tanulmányok, Jó szülő-e az állam? Rubeus Egyesület, Budapest 2014. 317-318. old.

²² Békés Vera (2002): A reziliencia-jelenség avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára In.: Forrai Gábor-Margitay Tihamér (szerk.): „Tudomány és történet” – Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére, Budapest, Typotex, 2002, 7-8 old.

Homoki Andrea (2014) a gyermekvédelmi reziliencia témájának kitűnő ismerője és kutatója e jelenségéhez kapcsolható hazai forrásokat tekintve elméleti keretül említi a pozitív pszichológia megküzdésre való képességgel, illetve a pozitív életminőséggel kapcsolatos munkák kutatási eredményeit. A szerző előbbi munkájában (Homoki, 2014) megjelent táblázatában foglalta össze a gyermekvédelmi reziliencia mérését megalapozó tényezőket, melyben a nemzetközi mellett a hazai elméletek mutatói mind megtalálhatóak és kutatásom vonatkozási alapjául szolgálnak.

1. számú táblázat: A gyermekvédelmi reziliencia mérését megalapozó tényezők belső és külső források szerinti rendezése

Masten (2008)	Sahoo (2011)	Rosen (2011)	Kapcsolódó hazai elméletek mutatói: Skrabski és mtsai (2004 2005) Kopp-Skrabski (2009) Brassai és Pikó (2012)
pozitív kapcsolat kompetens és védelmet nyújtó felnőttekhez; autonómia, önszabályozás, önrendelkezés; vonzó, megnyerő képességek; hit az élet értelmében; valláshoz, hithez való vonzódás; szocio-ökonómiai előnyök; valós kapcsolatok tanárokkal, diákokkal, kortársakkal; társas, közösségi élmények; intelligencia, problémamegoldó képesség; élő kapcsolat, valóságos, tény-leges szülőség, családi kapcsolatok;	vannak körülöttem emberek, akik hisznek bennem, akik szeretnek; vannak körülöttem emberek, akik gátat szabnak és megvédenek a veszélytől, bajtól; vannak, akik mintát adnak, megmutatják azt, hogy hogyan kell helyesen cselekedni; tanítanak az önállóságra; segítenek, amikor beteg vagyok vagy tanításra van szükségem; szeretetre méltó személy vagyok, aki számára öröm, ha másokért tehet és példát mutathat; felelősségteljes vagyok; tisztелеm magamat és másokat; magabiztos vagyok; beszélnem kell másoknak azokról a dolgokról, amelyektől félek, amelyek bántanak vagy megijesztenek; szembenézek a problémákkal és megtalálom a módját a megoldásnak; érezem, amikor nem jól teszek valamit; érezem, amikor beszélnem kell valakivel arról, hogy lépnie kell, tennie kell valamit (tetterekészség);	érzelmi öntudatosság: a reziliens gyermekek bátran kifejezik az érzelmeiket, megélik azokat, nem ragadnak bele egy-egy helyzetbe és terveznek; impuzuskontroll - spontaneitás. Az őket ért hatásokat a képességük miatt jól tudják kezelni, az adott szituációban képesek helyesen dönteni arról, hogy hogyan kell viselkedniük. Jellemezhetőek a „reális” optimizmussal. Érzékelve és szem előtt tartva a problémát, nem tagadva azt, mégis optimisták maradnak, ez védi őket a depressziótól. Tetterekészség jellemzi őket, nem tartanak, rettegnek a változásoktól, reagálnak. Sokoldalú probléma megközelítés, különböző szempontokból vizsgálják a helyzetet, holisztikus szemléletmód. Hisznek abban, hogy ők hasznos tagjai a társadalomnak, világnak (self-efficacy), ez szükséges motiváció az élet	életértelmének hite, boldogságaktivitás, önfogadás, életcélok, a személyes növekedés, a másokkal való pozitív kapcsolatok és az autonómia, egészségi állapot, vallásosság, élet értelmébe vetett bizalom, közösségi hatékonyság, szomszédsági kapcsolatok erőssége, civilszervezeti tagság, koherenciaélmény, társadalmi tőke, pszichés jóllét, kognitív kontroll, én-hatékonyság, társas interakciók és tranzakciók a szülői elfogadás és támogatás

	segítséget kérek, ha arra van szükségem.	akadályaival való megbirkózás során. Empatikus környezet, ha van egy jó védőháló, rendszer, ahova fordulhatnak	
--	--	--	--

Forrás: Homoki, 2013.

Jól láthatóan a táblázatban vannak különbségek és átfedések az egyes megközelítések között, de összességében a helyzet feltárása kerül a vizsgálódások fókuszába. Ennek során számba kell venni a bio-pszicho-szociális tényezőket, vagyis a temperamentumot, intelligenciát, egészséget, pszichés fejlődést és a neveltetés eszközeit, körülményeit akár ösztönös, akár szerzett képességekről van szó. A külső és belső erőforrások feltárását követően lehet képet kapnunk a személyiség fejlesztendő, fejleszthető forrásait illetően. Eddigi eredményeim arról tanúskodnak, hogy a korai szocializációs minták meghatározó erővel hatnak, a családi háttér a legfőbb determináns. A korai szocializáció során megtapasztalt kötődések, élmények, mint például az anyai (fizikai, érzelmi) depriváció súlyos károkat okoztak a gondozottak személyiségfejlődésben. Ugyancsak a szülők korai és későbbi nevelési eszközei, mint például a bántalmazás, illetve az elsajátított érték és normarendszer inadaptív mintái felszínre törve ellentétet, ellenállást váltottak ki a tágabb környezetből. Ezek később, de főként serdülő korban öltönek testet különféle devianciákban, pszichés zavarokban, agressziókezelésben, szuicid készletekben, disszociális tünetekben, pszichoszomatikus megbetegedésekben, kognitív képességek visszamaradottságában. Egyes esetekben a reziliencia megnyilvánulásaként, az inadaptív viselkedésből való kitörési pontot, a sikerességet és az érzelmi stabilitást egy nevelőhöz, tanárhoz, sporthoz vagy hobbihoz, mint mintaadó, vonatkozási személyhez, csoporthoz, elfoglaltsághoz való szoros kapcsolat jelentette. A kutatás kezdeti szakaszában lévén végső eredményeimről a későbbiekben számolok be, de egy biztos, hogy az állami gondozottak rezilienciájával kapcsolatban még sok megválaszolatlan kérdés van. Fontos, hogy a jelenlegi és jövőbeli vizsgálatok eredményei sok adalékkal szolgálnak és fognak szolgálni a gyermekvédelmi neveléshez, ahhoz, hogy tudatosan sikerülhessen rezilienssé nevelni a gyermekeket.

Felhasznált irodalom:

1. Állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig KSH 2012. május 4. Budapest
2. Békés Vera (2002): A reziliencia-jelenség avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára In.: Forrai Gábor-Margitay Tihamér (szerk.): „Tudomány és történet” – Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére, Budapest, Typotex, 2002, 215-228. old.
3. Homoki Andrea A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatást megalapozó nemzetközi és hazai elméletek In.: Rácz Andrea /szerk./ (2014.): Gyermek- és Ifjúságvédelmi Tanulmányok, Jó szülő-e az állam? Rubeus Egyesület, Budapest 312-326. old.
4. Jámbori Szilvia (2010): Család és iskola – A viselkedés környezeti meghatározói In.: Zsolnai Anikó, Kasik László (szerk.): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai tanulmánygyűjtemény Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest 117-134. old.
5. KSH Szociális Statisztikai Évkönyv, 2012. évi
6. Major Zsolt Balázs, Mészáros Katalin (2007): „Fotel vagy karfa” Gyakorlat- és eszközközpontú nevelés-módszertani kézikönyv gyermekvédelemben, gyermek-és lakásotthonokban dolgozók számára. „Forrás Club Informatikai és Média Fórum” Közhasznú Egyesület, Szeged
7. Magyar Statisztikai Évkönyv, 2013. évi
8. Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: progress and promise as the fourth wave
9. rises. Development and Psychopathology, 19, pp. 921-930.

10. Masten, A. S. (1994): Resilience in individual development. Successful adaptation despite risk and diversity. In Wang, Margaret C., Gordon, Edmund W. (eds.) Educational Resilience in Inner- City America: Challenges and Prospects. Hillsdale, Nj: Erlbaum, pp. 3-25.
11. Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, M.-G. J. (2009). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Oxford Handbook of Positive Psychology, 2nd ed. New York: Oxford University Press. pp. 117 - 131
12. Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia – Mélyszegénység, Gyermektelenség, Romák – (2011-2020) Budapest, 2011. november KIM Felzárkózásért Felelős Államtitkár
13. Rosta Andrea (2007): A deviáns viselkedés szociológiája, Loisir könyvkiadó Budapest,
14. Szótsné Karkus Zsuzsanna, Pap Éva, Pál Kornélia, Jankovics Csaba, Dr. Mirnics Zsuzsanna (2007): „Gyermekvédelmi gondoskodásban és családban nevelkedő serdülőkorúak érzelmi intelligenciája, megküzdési stratégiája és szorongása.” In. .: Család, Gyermek Ifjúság, Budapest, 2007/2. sz.

Felhasznált internetes irodalom

1. http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/24428_gyermek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_első_kötet.pdf .
2. Sahoo F.M. Ph.D. 2011 <http://childrearinghelp.wordpress.com/2011/03/23/foster-resilience/>
3. www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsg001.html
4. www.ksh.hu Szociális ellátások, szociális védelmi helyzetkép a megyékben 2014. áprilisi szám