

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

16. évfolyam 2018/1. szám

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának és
a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

16. évfolyam 2018/1. szám

Szerkesztőbizottság

Bencéné Fekete Andrea főszerkesztő
Kövérné Nagyházi Bernadette szerkesztő
Belovári Anita szerkesztő
Kopházi Molnár Erzsébet angol nyelvi lektor
Szilvási Zsuzsanna német nyelvi lektor
Podráczy Judit, Varga László, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes,
Kissné Zsámboki Réka, Molnár Csilla, Patyi Gábor

Nemzetközi Tanácsadó Testület

Ambrusné Kéri Katalin, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, HU
Andrea M. Noel, State University of New York at New Paltz, USA
Bábosik István, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU
Tünde Szécsi, Florida Gulf Coast University, College of Education,
Fort Myers, Florida, USA
Chantana Chanbangchong, Faculty of Education, Naresuan University,
Muang District, Phitsanulok, TH
Czékus Géza, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, SER
Erdélyi Margit, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárno, SK
Johann Pehofer, Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt, AT
Krzysztof Biel, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO
Jolanta Karbowniczek, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO
Maria Franciszka Szymańska, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Szerkesztőség

Bencéné Fekete Andrea főszerkesztő
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége
E-mail: feke.te.andrea@ke.hu
7400, Kaposvár, Guba Sándor út 40.
Telefon: +36-82-505-800/820
Web: <http://trainingandpractice.hu>
Web-mester: Horváth Csaba
Felelős kiadó: Podráczy Judit dékán

**A közlési feltételeket
a <http://trainingandpractice.hu> honlapon olvashatják szerzőink.**

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

16. évfolyam, 2018/1. szám

Volume 16, 2018 Issue 1.

TARTALOM

Table of Contents

TANULMÁNYOK

MOLNÁR BÉLA: A gyakorlati képzés állapota és jellemzői a tanítóképző intézetekben a múlt század közepén.....	7
MOLNÁR CSILLA: A meggyőző beszéd a retorikában és a mesében	17
SIMON ISTVÁN ÁGOSTON – KAJTÁR GABRIELLA – HERPAINÉ LAKÓ JUDIT – MÜLLER ANETTA: A fizikai aktivitás és a mentális egészség jelentősége a 60 év fölötti korosztály életében.....	25

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

KOVÁCS ANETT JOLÁN: A nem formális környezetben megszerzett tanulási eredmények validitációja terén történt eredmények Európában 2014–2016 között	37
KULMAN KATALIN – DANCS GÁBOR – PINTÉR MARIANNA: Ismert geometriai feladatok digitális köntösben.....	47
DÉNES DÓRA: LMBT érzékenyítés cerebral paretikus gyermekek körében.....	57
BAGOTA MÓNIKA – SZITÁNYI JUDIT: Tanító szakos hallgatók matematikai ismereteinek szintfelmérése.....	63
HERPAINÉ LAKÓ JUDIT – BÁCSNÉ BÁBA ÉVA – NAGY ZSUZSA – MÜLLER ANETTA: Tantervi lehetőségek a tájékozódás és a turisztika oktatásában	73
JUHÁSZ VERONIKA: Hagyományörzés pedagógiája Győrújbaráton	83
KALMÁR ERIKA ANNA: Költségvetési források és települési önkormányzatok az óvodák fenntartásában. A finanszírozás kérdései egy nyugat-dunántúli kisváros óvodájában	91
KARÁCSONY ILONA: Egészségről az iskolában – felvilágosítástól a fejlesztésig.....	107

KISPÁLNÉ HORVÁTH MÁRIA: Felnőttkori tanulás és mentális jóllét	117
NÉMETH ILDIKÓ KATALIN: Innováció és szemléletváltás a Devecseri Tankerületben vezetői szemmel.....	125
NÉMETHNÉ TÓTH ORSOLYA: Tanító szakos hallgatók pályakövetéses vizsgálata az ELTE SEK hallgatói körében.....	139
PÁSZTOR ENIKŐ: A német nemzetiségi óvodapedagógus professzió új kihívásai	149

RECENZÍÓ

AUER ESZTER: Béres Judit: Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig	159
---	-----

TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2018.1.1

MOLNÁR BÉLA¹

A gyakorlati képzés állapota és jellemzői a tanítóképző intézetekben a múlt század közepén

A kutatás célkitűzése, hogy bemutassa, elemezze a gyakorlati képzés formáit, szabályozásának dokumentumait. A tanulmányban megvizsgáljuk a gyakorlati képzés megszervezésének nehézségeit, problémáit, és azt, hogy lehetővé tette-e a gyakorlati képzés a tanítójelöltek mesterségbeli tudásának a kialakulását, fejlődését. A kutatás során primer források (tantervek, szabályzatok) felhasználására került sor.

Bevezetés

A kutatásunk célja, hogy betekintést adjon a magyar középfokú tanítóképző intézetekben 1945 és 1959 között folytatott gyakorlati képzés rendszerébe, formáiba.

A kutatás során Budapest Főváros Levéltárában, a Magyar Nemzeti Levéltár Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltárában, a Magyar Nemzeti Levéltár Vas Megyei Levéltára Kőszegi Fióklevéltárában fellelhető primer forrásokat használtunk fel, de zurnalisztikai anyagokra, szabályzatokra is támaszkodtunk.

A gyakorlati képzés értelmezése

A „gyakorlati képzés” terminus technikust a szakemberképzésben tágabb és szűkebb értelemben is használják. A tanítóképzésben szélesebb értelemben használjuk, amikor pl. általában az elméleti ismeretek gyakorlatban való alkalmazásáról beszélünk. Ha a tanítóképzés teljes folyamatának azt az oldalát vizsgáljuk, amelyben a leendő tanítókat a tanítói tevékenységükhöz szükséges gyakorlati készségekre, képességekre tanítjuk, akkor a szűkebb értelemben vett gyakorlati képzést tartjuk szem előtt. A gyakorlati képzés folyamatában

¹ intézetigazgató, főiskolai docens, ELTE PPK Pedagógiai és Pszichológiai Intézet – Szombathely;
molnar.bela@ppk.elte.hu

történik a tanítói tevékenységre mint életpályára való felkészítés. A gyakorlati képzésnek egyik legfontosabb része a tanításra való tanítás, illetve a tanítással összefüggő gyakorlati tennivalókra való felkészítés. A gyakorlati képzés keretében a pedagógusjelöltek elsajátítják azt a pedagógiai technológiát, azt a módszertani kultúrát, ami a tudatos és hivatásos tanítási tevékenységhez szükséges. A gyakorlati képzés folyamatában teljesedik ki a leendő tanítók szakmai felkészítése, aminek következtében kialakul szakmai kompetenciájuk, mesterségbeli tudásuk. A tanítóképzés professzionális képzés. A szakma nem lehet vagy csak elméleti ismeretek, vagy csak gyakorlati fogások összessége, hanem ennek is, annak is szoros együttese, funkcionális egysége. Svájci szakemberek ezt a gondolatot igen tartalmasan fogalmazták meg: „*az elmélet gyakorlat nélkül értelmetlen, viszont a gyakorlat elmélet nélkül vak*” (Deli, 1994, pp. 15–16).

A gyakorlati képzés arányai, struktúrája

A gyakorlati képzés óraszámjai a 20. században jelentősen nem változtak. A gyakorlat aránya mindvégig 5,6% és 6,7% között mozgott az 1911-ben, az 1925-ben, 1951-ben kiadott tantervekben (lásd 1. táblázat negyedik oszlopa). Az óraszámokba, az arányszámokba nem számoltuk bele az 1950 után bevezetett gyakorlóév számadatait. A gyakorlati képzés a kondícióját meg tudta őrizni a 20. század elejétől a középfokú képzés végéig. A gyakorlati képzés ideális 20–25–30%-os arányát a középfokú képzés keretei között lehetetlen volt megvalósítani, ezt a minőségi ugrást csak a struktúraváltás, a felsőfokú tanítóképzés 1959-ben történt bevezetése oldotta meg.

A gyakorlati képzés keretei, formái nagyon hasonlóan valósultak meg a különböző tantervekben. Az 1. táblázatban jelenítettük meg ezeknek a formáknak a megnevezését, óraszámait.

A gyakorlati képzés a középfokú képzésben				
Tan- terv kiadása (év)	Képzési ciklus (év)	Óra- keret (óra/ hét)	A gyak. képzés aránya (%)	Gyakorlati képzési struktúra
1911	4	8 III. évben 2 IV. évben 6	5,6 %	"Tanítási gyakorlat" 1. "a tanítás megfigyelése" (III. évfolyam) 2. "első kísérletek a tanításban" (III. évfolyam) 3. "rendszeres gyakorlati tanítások; folytatólagos tanítás" (IV. évfolyam) 4. "más intézetek látogatása"
1925	5	9 IV. évben 2 V. évben 7	6 %	"Nevelési és tanítási gyakorlat" 1. Megfigyelés és első kísérlet a népiskola I. és II. évfolyamán 2. Folytatólagos tanítás a népiskola III. és VI. évfolyamán a) heti 6 óra "tanítási gyakorlat" b) heti 1 óra "pedagógiai gyakorlat"
1951	4	9 III. évben 3 IV. évben 6	6,7 %*	"Tanítási gyakorlatok" 1. Óralátogatások és gyakorlati tanítások az általános iskola I-II. osztályában, III. évfolyam heti 3 óra 2. Óralátogatások a gyakorlóiskola III-IV. osztályában, általános iskola első osztályában, gyógypedagógiai osztályban vagy iskolában, óvodában, részben osztott vagy osztatlan iskolában; gyakorlati tanítások IV. évfolyamon heti 6 óra 3. Gyakorlóév

1. táblázat. A gyakorlati képzés a középfokú képzésben a 20. században

A pedagógiai gimnáziumban havonta két alkalommal az I. és II. osztályosok a szaktanár vezényletével látogatásokra jártak. III. osztályban a heti 6 órát az egyes intézetek különböző módon használták fel, mert nem volt utasítás. Jászberényben 2 órában módszertant és didaktikát oktattott a pedagógia szaktanára. A fennmaradó négy órából egyet előkészítésre, a próbatanítás megbeszélésére, egyet próbatanításra, egyet óralátogatásra, egyet a közös látogatás szakszerű megbeszélésére fordítottak. Egyéni látogatásra minden diáknak a kijelölt napon kellett menni. IV. osztályban 2 órában módszertant tartottak, 4 órában (első két hónap után 2 órára lecsökkentették) csoportos óralátogatásokat és megbeszéléseket végeztek, 2 órában

próbatanítást, előkészítést, bírálatot tartottak. Egyéni hospitálásokon egész napos tanításokat is végeztek a jelöltekkel (JNKSZML VIII. 52. 348/1951).

A pedagógiai gimnáziumok munkájának állítólagos eredménytelensége miatt 1950-ben áttekintették a tanítók gyakorlati képzésének módját. 1951-ben kiadták a gyakorlati képzés szabályait, amely az intézményi eltéréseket kívánta megszüntetni, egységes fogalmakat vezetett be. A hospitálás helyett a látogatás, mintatanítás helyett bemutató tanítás, próbatanítás helyett gyakorlati tanítás, főbíró helyett helyettes tanító, bírálat helyett megbeszélés kifejezéseket használ. Ezek az új kifejezések szemléletbeli változást jelentenek: segítő-elemző hozzáállást sugallnak – noha a korábbi évek gyakorlatában ez a beállítódás is szerepelt – a bírálatok segítő szándékúak lettek-voltak. A szabályzat jelentősen átformálta a gyakorlati képzés formáit és rendjét az 1951-es tantervhez képest. A gyakorlati képzést már I. osztályban elindítja. Az I. és II. osztályban bevezetett csoportos látogatást a II. félévtől kiegészítették az egyéni látogatással. A III. és IV. osztályok növendékei hospitáltak, gyakorlati tanításon vettek részt, csoportos látogatásokra jártak. Tanyai iskolákat, más tanítóképzőket látogattak meg. A látogatásokon a szemlélődésen, tapasztalatgyűjtésen kívül az előre felkészített tanuló gyakorlati tanítást mutatott be társainak (JNKSZML VIII. 52. 348/1951). A gyakorlóiskolák párhuzamosításával, sajnos a felső tagozatos osztályok felszámolása révén kisebb csoportokban folyt a képzés. Az 1950-es évek elején a gyakorlóiskolákban megszervezték az összevont osztályokat, a Mjelnjikov-osztályokat.

A gyakorlóév

1868-tól, a hároméves állami tanítóképzés megteremtésének kezdetétől a négyéves tanítóképzés bevezetéséig, a képző elvégzése után kötelezően egy évet gyakorlótanítással töltöttek el a „prepák”, majd az egy év elteltével tették le a képesítő vizsgát. A 19. századot idéző képzési forma jelent meg hazánkban a középfokú tanítóképzés utolsó évtizedében. A képzés 1950-től kezdve a hivatalos dokumentumok szerint 5 évesnek minősült, mert gyakorlóévet iktattak be az érettségi vizsga utáni időszakra. A „*Tanítójelöltek gyakorlóévének szabályzata*” 1951-ben jelent meg, amely előírásokat tartalmazott a gyakorló tanítójelölt munkájához, kijelölte a gyakorlat szervezésében, ellenőrzésében részt vevő felelősöket (Tanítójelöltek, 1951).

A gyakorló tanítójelöltek elosztását megyékre vonatkozóan a minisztérium általános iskolai főosztálya végezte. Megyén belül a megyei tanács oktatási osztálya alakította ki a pontos beosztást. A jelölteknek az első félévben vagy tanítaniuk, vagy hospitálniuk kellett, míg a

második félévben mindenkinek tanítania kellett. Az esetek nagy többségében a „gyakorlatozók” végigtanították a teljes tanévet. A tanítójelöltek munkáját a következő személyek ellenőrizték, értékelték: tanulmányi vezető (igazgatóhelyettes), az általános iskola igazgatója, a tanulmányi felügyelő, megyei, városi, illetve járási oktatási osztály vezetője, a tanítóképző igazgatója. A tanítást végző gyakorlóst tiszteletdíj illette meg, továbbá egyéb pótlékok (pl. tanyasi iskolák esetében 50% pótlék). A képesítő vizsgát a gyakorlóév letelte után lehetett letenni.

Komlói Sándor a gyakorlóév célját, feladatát az alábbiak szerint határozta meg:

„A gyakorlóév rendeletben meghatározott célja kettős volt. Egyrészt a kezdő nevelők a tanítóképzőben, főiskolán szerzett ismereteinek, készségeinek az általános iskolai tanítással kapcsolatos elmélyítése, a tényleges tanításban való részvétel. Másrészt a vizsgára, tanulmányaik befejezésére való előkészület [...] minden általános iskolai igazgatónak, nevelőnek, az oktatásügyi apparátus minden dolgozójának úgy kell tekinteni őket, mint akik még nem kész nevelők. Ahhoz segítük őket hozzá, hogy elméleti ismereteiket tudatos és helyes oktató-nevelő gyakorlattá fejleszthessék, államvizsgájukra jól felkészüljenek, és végül, hogy a sok fiatalban még csak felbredőben lévő nevelői hivatástudat meg is izmosodjék” (Komlói, 1954, p. 3).

A tanítóképzők a gyakorlatot a negyedikesek körében jól előkészítették. Az osztályfőnöki órákon beszélgettek a vidéki munka szépségéről, jelentőségéről, nehézségeiről.

A tanítójelöltek beosztásának rendje az évtized alatt többször is módosult. Eleinte a minisztérium általános iskolai főosztálya végezte a tanulók elosztását a megyékhez. Megyén belül a megyei tanács oktatási osztálya alakította ki a pontos beosztást. Néhány éven át működött egy humánusabb rendszer is, amelyben a minisztérium lehetővé tette, hogy a diákok megjelölhessék azokat a helyeket, ahol tanítani szeretnének, majd ezután a minisztérium megküldte a helyszíneket, s a tanítóképzőben a végzősöket konkrét iskolákba osztották be. 1955-től a végzetek megyéhez nyertek besorolást, a megyénél kellett jelentkezni, a beosztásokat a járási tanácsok készítették. A negyedikeseket az iskolai elosztóbizottságok osztották be. Az 50-es évek elején a nagy tanítóhiány miatt minden tanítóképzőben törekedtek arra, hogy a gyakorlóévet minél többen teljesítsék, eleget tegyenek a minisztériumi előírásoknak. Gyakran előfordult, hogy főiskolai, egyetemi tanulmányoktól kellett diákokat visszatartani, hogy a minisztérium által előírt keret meglegyen. A gyakorlóéves tanítójelöltek állomáshelyeinek kijelölését a Köznevelési Minisztérium precízen meghatározta: *„amennyiben az elosztóbizottság semmiképpen sem tudja biztosítani az intézet számára megjelölt gyakorlóéves tanítósükségletét, abban az esetben a tanulókkal való megbeszélés*

alapján a továbbtanulásra jelentkezett tanulók közül kell visszatartani azt a tanulólétszámot, amely a gyakorlóévre való eredeti jelentkezés és a mellékleten feltüntetett létszám között fennáll. /elsősorban Bölcsész, Műegyetem, TTK, és Ped. Főisk. Jelentkezett hallgatók közül” (VML KFL XXVI. 61. 776/1952-53).

Az irányító szakminisztériumból a kőszegi képző – mivel nem tudta a keretszámot feltölteni – a következő szövegű levelet kapta: „...utasítást adtam, hogy a megadott keretszámot /álláshelyeket/ az elosztó bizottságok szükség esetén a továbbtanulásra jelentkezett tanulók visszatartásával töltsék be...[a visszatartott tanuló] felvételizni nem mehet...ha felveszik, semmis” (VML KFL XXVI. 61. 917/1951–52).

1954-től a direktívában megjelent egy újabb szabály: „a tanítóképzők IV. éves tanulóinak 35%-a tanulhat tovább, 65%-a megy gyakorlóévre. Nyomatékosan felhívjuk az elosztóbizottságok figyelmét, hogy a továbbtanulók kiválasztása ne úgy történjen, hogy gyakorlóévre csupán közepes és gyenge tanulók menjenek, mert súlyosan veszélyezteti az alsótagozati oktatás színvonalát. A tanítóképzők feladata elsősorban az alsótagozati nevelő oktatás erősítése az egyre jobb minőségű nevelőképzés, illetve utánpótlás útján” (JNKSZML VIII. 52. 52/1953).

1954 májusában már csak a tanulók 20%-a jelentkezhetett főiskolára, egyetemre.

1956-ban a tanítói álláshelyeket részben betöltötték, kevesebb gyakorlóévesre volt szükség. A gyakorlóévre irányított tanulók számát meghatározta az Oktatásügyi Minisztérium, ugyanakkor megadták azt a létszámot is, hogy hány tanuló nem nyerhet a gyakorlóévre beosztást. A gyakorlóévről visszatartottakat begyűjtési, népművelési, katonai vonalon helyezték el. Képesítővizsgát tehettek, előtte hospitálniuk kellett. Ehhez hasonló intézkedéseket nem volt szükséges tenni, mert sok volt az üres álláshely, még 1957-ben is 400 képesítés nélküli nevelőt alkalmaztak a tanácsok oktatási osztályai.

A beosztásokat követően a tanítóképzők igazgatói – mint például a következő levélrészletben Kosztra Pál kőszegi igazgató is – információt kértek az általános iskoláktól, ahová gyakorló tanítójelöltet helyeztek:

„Szíveskedjék részletes felvilágosítást adni a gyakorlóéves előrelátható beosztásáról, iskolájuk nagyságáról, valamint arról, hogy milyen módon tudnak gondoskodni lakásról, étkezésről, ellátásról és hogyan, milyen közlekedési eszközzel, hogyan lehet községüket elérni” (VML KFL XXVI. 61. 268/1954).

A szövegből érződik a növendékért való aggodás. A tanítóképző intézeti tanárok szülőpótló szerepének szép példája ez a levél. Az intézeti tanárok aggodása nem volt alaptalan, jól ismerték a gyakorlóévesek lakás-, és élelmezési problémáit. Kétségbeesésük elsősorban arra irányult,

hogy „...*Mattyon, Gyűrűfűn hogyan fejlődik majd a növendékünk? Gyöngyösmelléken alig kaphat segítséget, irányítást a jelölt!*” (Tibor, 1955, p. 396).

Az általános iskola tanítóképzési feladatokhoz jutott, amit nem tudott ellátni. A pedagógusok mellékes feladatként kapták, hogy közreműködjenek a tanítójelöltek fejlesztésében. Erről a kényszeredett feladatról szól ez a korabeli, szakmai vicc:

„*Khin István hajósi igazgató igen szellemesen nevezte el iskoláját GYAK. GYI-nek, mivel iskolájánál sok a gyakorlóéves. A rövidítés Gyakorlóévesek Gyámolító Intézetét akarja jelenteni*” (Köves, 1955, p. 6).

A tanítóképző intézetek a gyakorlaton lévők számára általában negyedévente konferenciákat szerveztek. A konferenciákon részint a tanítóképesítőre készítették fel őket, a problémásabb tételeket megbeszélték, részint a mindennapos oktató-nevelő munkájuk során felmerült problémáikra kaptak választ. Az első konferencia költségeit a minisztérium fizette, ami a későbbiekben elmaradt.

A gyakorlóév problémáiról, a jelöltek nehézségeiről, munkájuk színvonaláról összegezte benyomásait egy tanulmányi vezető:

„*[...] a legtöbb növendék osztott iskolában tanít, a növendékeknek kisebb része részben osztott iskolában két osztályt vezet. Vannak azonban közöttük, akik emellett felső tagozatban is tanítanak egyes szaktárgyakat [...] Ezt jelenteni fogjuk Faragó elvtársnak. Sok növendék munkáját megnehezítette az, hogy kijelölt állomáshelyükről továbbirányították, sőt azóta is változtatták állomáshelyüket [...], a képesítőre való előkészülettel nem igen foglalkoztak a növendékek. [...] A konferenciára magukkal hozták a jelöltek az egész évben készített óravázlataikat. Ebből megállapíthattuk, hogy óráikra vázlattal készülnek, a vázlatok azonban nem egy esetben formálisak, nem tükrözik az órára való alapos felkészülést. [...] Gyakorlóéves növendékeinkkel nem a konferencia jelentette az egyetlen kapcsolatot. [...] valamennyi gyakorlóéves növendékünk igazgatójához levelet intéztünk, amelyben kértük, hogy értesítsenek a növendék elhelyezéséről, elfoglaltságáról, munkájáról. [...] a legtöbb igazgató részletes beszámolót küldött. Mindezekből [...] megállapíthatjuk, hogy növendékeink legnagyobb része lelkiismeretesen dolgozik, igazgatójuk meg van elégedve velük*” (BFL VIII. 131. kd. 1954. febr. 2.).

A gyakorlóév eredményességét megkérdőjelező Tibor István a jobbítás szándékával állt elő: „*hiszen megszűnt már a nevelőhiány az alsó tagozatban [...] tegyék a jelölteket olyan iskolába, ahol szakszerű irányítás mellett valóban gyakorolhatnak, oktató készségük*

kifejlődhetik, és ahol a gyakorlóév tényleg szerves folytatása lehet a tanítóképzésnek” (Tibor, 1955, p. 396).

1956-ban felmerült, hogy a tanítóképzők IV. éves növendékei gyakorlóévüket töltsék az iskoláikban. A tanítóképzők kitörő lelkesedéssel fogadták ezt a rendeletet. A változtatáshoz fűzött jászberényi vélemények között így értékelték a gyakorlóévet:

„A tantestület helyesli, és szükségesnek tartja a gyakorlóév helyett az V. osztály megszervezését az akadémiai képzés bevezetéséig tartó átmeneti időre. Köztudomású, hogy a gyakorlóév bevezetését nem pedagógiai vonatkozású érdekek tették szükségessé, és az is beigazolódott, hogy a gyakorlóév intézménye nem vált be. Nem vált be pedig elsősorban azért, mert [...] a legtöbb esetben nem fejlődött elméleti és gyakorlati pedagógiai ismeretek gyűjtése szempontjából, hanem visszafejlődött, [...] nem birkózhattak meg azzal a kettős feladattal, amelynek mindegyike külön-külön egész embert kíván. [...] Teljes értékű munkát kellett végezniük a rájuk bízott osztály vezetésével, nevelésével, tanításával. [...] Mindezen munkájuk mellett kellett felkészülniük a tanulmányaikat záró tanítóképesítő vizsgára...” (JNKSZML VIII. 52. 9/1957).

Az V. osztályok megnyitására nem került sor, a gyakorlóévre az utolsó középiskolai osztályok is kimentek.

Összegzés

A gyakorlati képzés óraszámai, arányai a középfokú képzés ideje alatt alig változtak, kondíciójukat mindvégig megtartották a tantervekben. A gyakorlati képzésnek egy új formáját vezették be 1950-től: a gyakorlóévet. A gyakorlóév alatt a jelölt hosszú ideig gyakorolhatott, közben munkáját segítették. Igazi értéke akkor lett volna, ha a gyakorlaton nem marad magára a tanítójelölt, a képző intézménnyel napi kapcsolatban kellett volna lennie. A gyakorlóévet a tanítóképzés szerves részének tekinthetjük, összefüggő egyéni komplex szakmai gyakorlatként funkcionált, csökkentette a tanítóhiányt. A tantervek, a tantárgyak tartalma, mennyisége lehetővé tette a középfokú tanítóképző intézetekben a mesterségbeli tudásnak az elsajátítását. Tanítóképzésünk alapértékei között találhatjuk, hogy a gyakorlatra való felkészítés aránya, nagysága elegendő volt a képzési cél eléréséhez, formái változatosak, eredményesek voltak, s mindezeket a tényezőket a gyakorlóiskolai háttér még inkább erősítette.

BIBLIOGRÁFIA

- Deli, I. (1994). *A gyakorlatvezetés pedagógiája*. Segédkönyv a tanítóképző főiskolákon gyakorlati képzést vezetőik számára. Kaposvár: Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola Kiadója.
- Komlósi, S. (1954). Neveljünk jó pedagógusokat a gyakorlóévesekből. *Nevelők Lapja*, 10. évf. 16. sz. p. 3.
- Köves, Gy. (1955). Innen-onnan. *Nevelők Híradója*, Kalocsai Járási Tanács Oktatási Osztályának körlevele. március, p. 6.
- Tanítójelöltek gyakorlóévének szabályzata*. (0951). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Tibor, I. (1955). Gyakorlóévesek „indítása” Baranyában. *Köznevelés*, 11. évf. 17. sz. p. 396.

Levéltári források

- BFL VIII. 131. kd. 1954. febr. 2.
- MNL. JNKSZML. VIII. 52. 456/1950
- MNL. JNKSZML. VIII. 52. 348/1951
- MNL. JNKSZML. VIII. 52. 52/1953
- MNL. JNKSZML. VIII. 52. 9/1957
- MNL. VML. KFL. Kőszegi Fióklevéltár XXVI. 61. 776/1952-53
- MNL. VML. KFL. Kőszegi Fióklevéltár XXVI. 61. 917/1951-52
- MNL. VML. KFL. Kőszegi Fióklevéltár XXVI. 61. 268/1954

MOLNÁR, BÉLA

THE SITUATION OF PRACTICAL EDUCATION IN SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR
TEACHER TRAINING IN THE MIDDLE OF THE LAST CENTURY

The objective of the investigation is to present and analyse the forms and the documents related to the regulation in practical training. In the course of the essay we will go into details concerning the difficulties and problems in organising practical training as well as the issue whether the vocational training allowed to contribute to develop trainee teachers' expertise. The use of primary sources such as curricula and regulations were included during the investigation.

MOLNÁR CSILLA¹**A meggyőző beszéd a retorikában és a mesében**

Bár a retorikai és a mesei beszédmód eredendő szituációja hasonlóságokat is mutat (a beszélő és hallgatóság kölcsönös figyelme, a beszéd esztétikai formáltsága), de írásomban arra vállalkozom, hogy a kétféle beszédmód különbségét értelmezem a meggyőzés összefüggésében. A retorika esetében mindez bizonyos alakzatok tudatos alkalmazását jelenti, mellyel a kívánt hatást lehet elérni a hallgatóságban. A meggyőzés alapja itt a valószínűség elfogadtatása. A mese pedig a megértés hermeneutikai folyamatában képződő jelentésfeltárásként értelmezhető, amely egyenrangú belevonódást feltételez a beszélő és a hallgató részéről egyaránt. Ebben az esetben a beszéd a nyelv világszerű jelenlétét testesíti meg. Következtetésem, hogy a meggyőzés e kétféle módja az esztétikai hatáskeltés és az esztétikai megismerés mélyebb különbségeivel függ össze.

Bevezetés

Írásomban a retorikai és a mesei beszédmód különbségét értelmezem a meggyőzés összefüggésében. Kiindulópontom, hogy a retorikus beszéd és a mesemondó beszéd a meggyőzés kétféle módjával jellemezhető. Az első esetben a retorika bizonyos alakzatok tudatos alkalmazását jelenti, mellyel a megfelelő hatást lehet kiváltani a hallgatóságban. A meggyőzés alapja itt a valószínűség elfogadtatása. A második esetben a megértés hermeneutikai folyamatában képződő jelentésfeltárásként értelmezhető, amely egyenrangú belevonódást feltételez a beszélő és a hallgató részéről egyaránt. Ebben az esetben a beszéd a nyelv világszerű jelenlétét testesíti meg.

A meggyőzés alakzatai

A retorika kezdetektől fogva a meggyőzés összefüggésében jelent meg. Az antikvitásban a szicíliai retorikai iskola képviselői, Korax és Teisziasz megfogalmazása nyomán a retorika a meggyőzés létrehozója. Arisztotelész meghatározása szerint „a retorika az a képesség, amellyel minden tárgyra vonatkozóan felismerjük a meggyőzés lehetőségét” (Arisztotelész,

¹ PhD egyetemi docens, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet; molnar.csilla@uni-sopron.hu

1982. I. 2. p. 10). Tehát se nem *episztémé* (megalapozott tudás, tudomány), se nem *tekhné* (mesterség, művészet), hanem *dünamisz* (képesség, lehetőség), amelyet azonban *tekhnévé* lehet emelni.

Ahogy azt már Nietzsche is megfogalmazta, a retorika az Arisztotelésztől eredő klasszikus meghatározásban azt a megértésmozzanatot feltételezi, amikor felismerjük a meggyőzés lehetőségét, amelyet azután, mint felismertet, be lehet mutatni másoknak. A retorika temporalitása tehát két külön mozzanatot foglal magába (Nietzsche, 1997, p. 12). A retorika igényli a hermeneutikai eseményt, de ő maga már ennek az értelmezésnek az eszközszerű alkalmazása, azaz a hermeneutikai esemény hármasságából (megértés – értelmezés – alkalmazás) a harmadik mozzanat van benne jelen.

Ezzel szemben a mese a beszéd olyan módjaként érthető, amelynek során a beszélő és a hallgató együttes részvételével jön létre a megértés, vagyis a hermeneutikai esemény itt egyidejűségként fogható fel. Természetesen jelezni kell itt azt a különbséget, ami a mese mint művészi forma, illetve a mese mint elbeszélő tevékenység között fennáll. Ennek megfelelően a műfajként értett meséket lehet magányosan olvasni is, és el lehet „mesélni” nem mesei történeteket is. De mindezek mellett azonos, hogy az olvasás éppúgy feltételezi a megértést, mint valaminek az elmesélése vagy meghallgatása.

Gadamer szerint minden beszédben közös vonás, hogy „*nem pontosan meghatározott tényállásokat adunk át egymásnak, hanem a másikkal való beszéd révén saját törekvésünket és tudásunkat egy tágabb és gazdagabb horizontba helyezzük. Minden érthető és megértett kijelentés bele van vonva a kérdezés mozgásába, s így motivált válaszként kerül értelmezésre. A beszéd: beszéd egymással. Találva lenni egy szó által, vagy nagyothalló módjára elereszteni fülünk mellett a szót – ezek tulajdonképpen nyelvi tapasztalatok*” (Gadamer, 1994, p. 144).

Hasonlónak mutatkozik hermeneutikai szempontból a retorikai és a poétikai tapasztalat abban, hogy mindkettő – a megvalósulása esetén – közösséget hoz létre, a megértés közösségét. Fontos különbség azonban, hogy a retorikai közösség megvalósulása a rábeszélő módzatok alkalmazása esetén történik meg, tehát a szónok céltudatos tevékenységének eredményeként (Kuziak–Rzeczynski, 2004). Ezzel szemben a poétikai befogadás közössége a játék és a kultikus tevékenység mediális módján jön létre, amely összeköti és magába vonja a résztvevőket, de egyúttal feltételezi is jelenlétüket, amely nélkül nem valósulhatna meg (Gadamer, 1984, pp. 92–93). Ezen belül „*a mese eredeti és természetes közege egy kitüntetett kommunikatív helyzet. A mesélés, a mese elbeszélésének alkalma a hagyományos*

társadalmakban jól elkülöníthető pillanat, amely gyakran remekül koreografált szertartásrendbe illeszkedik” (Biczó, 2006, p. 15).

A poéticitás hermeneutikai többlete

A poétikai tapasztalat a retorikaihoz képest egy többletet tartalmazó hermeneutikai szituációként jellemezhető. A költői szöveg, beleértve az elbeszélést, ezen belül a mesét, Gadamer szerint független a motivált beszéd minden formájától. Ebben az esetben nem arra figyelünk, ki akar itt mondani valamit, és miért teszi ezt. Nem egy közlést fogadunk, hanem a szándéktól eloldott szólást. Ennek a meggyőző jellege, az igazsága más természetű, mint *a valaki valamit mond* típusú beszéd meggyőző hatása, ahová a retorika is tartozik. Azt mondhatjuk, hogy az előbbi esetben, ha a beszéd esztétikai értelemben vett teljesítményként meggyőz bennünket, akkor azzal is meggyőz, amit mond (Gadamer, 1994).

Az is lényeges azonban, hogy az ilyen típusú, önmagáért megálló szövegnek három típusa van. Az egyik ilyen a vallási szöveg, melyet Gadamer terminusával *vállaló mondásnak* (*Zusage*), Northrop Frye módján pedig *kériügmának* (hirdetés) nevezhetünk. A másik változat a törvénykezéshez tartozó *bejelentő mondás* (Gadmernél: *Ansage*), amelynél a bejelentés karaktere hozza létre a jogi érvényességet. Harmadikként a művészi szöveg a *ki-jelentő mondásként* fogható fel (Gadamer: *Aussage*), ahol a *ki-* igekötő a teljességre vonatkozó igényt fejezi ki. Itt a mondás bevégeztség jellege a meghatározó, amely szerint *„befogadásához és nyelvi valóságához semmi olyat nem kell hozzátennünk, ami benne magában nincs kimondva. Autonóm, önmaga beteljesítésének értelmében. A költői szó abban az értelemben kijelentés tehát, hogy önmagát hitelesíti, és nem ad teret semminek, ami verifikálná”* (Gadamer, 1994, p. 149).

A mese mint hermeneutikai feladat

A korábbiakban elkülönítettük a mesét mint formát a mesemondástól mint tevékenységtől. Harmadikként említhetjük a meséhez kapcsolódó összefüggésében magukat a mesealakokat, a mese szövegében cselekvő ágenseket. Rájuk is érvényes, hogy *„minden mese megragadható értelmezési kísérletként, a hős próbálkozása a csodás feladat megoldására nem más, mint interpretációs (értelmező) gyakorlat. Ki érti meg az előálló szituáció belső jelentését? Hogyan értik, értelmezik a szereplők helyzetüket? Melyikük képes előnyt kovácsolni az adekvát jelentés meg- vagy kitalálásával?”* (Biczó, 2006, p. 13).

Ennek megfelelően a mesék világában lezajló tér- és időbeli mozgás a megértésfolyamat eseményeként van jelen, úgy is, mint a mesehős, úgy is, mint a mesemondó, és úgy is, mint a mesét hallgató hermeneutikai próbálkozása. Mindezzel azonban még nem válaszoltuk meg, hogyan lehet azt a kapcsolatot bemutatni, amely a mese mint műfaj és a mese mint beszédtevékenység között van. Amennyiben a műfajokat a megértés előzetesen adott mintázataként fogjuk fel, akkor úgy tűnik, közelebb jutunk a mese aspektusait átfogó keretben szemlélő hermeneutikai horizont kirajzolódásához. Ebben az esetben a mesehős útja, a közben történt események és az ezekhez rendelt idő értelmezhető a mese véges számú szintaktikai és grammatikai elemének, egyfajta nyelven belüli nyelvnek, amely – akárcsak a nyelv egésze – elvileg véges, a gyakorlatban végtelen számú variációt tesz lehetővé azáltal, hogy a konkrét jelentés mindig egy hermeneutikai eseményben aktualizálódik. Ez megfelel a korábban emlegetett meseforma és mesetevékenység kettősének.

A retorika térnyerése az ezredfordulón

A modernitásban a 18. század második felétől, a természettudományok előretörésével párhuzamosan, a retorika mint tudomány és mint gyakorlat fokozatosan gyanússá vált. Helyzetét tovább rontotta a modern művészeteszmény megjelenése, amely az eredetiségre és az egyéniségre helyezte a hangsúlyt, így a retorikához kapcsolt ismételt, tanult jelleg ebben az összefüggésben is leértékelődött. Az igazság, illetve az érték iránti igény új paradigmái képződtek ki a tudományban és a művészetben, és ennek nyomán csak a jogban, a klasszika-filológiában és egyes közéleti színtereken őrződött meg a retorika legitimitása, de a huszadik század közepétől ez utóbbi is anakronisztikussá vált. Az ezredforduló előtt azonban új színtereket nyert a retorika, és ez a folyamat napjainkban sem zárult le. Ugyanis a médiához való megváltozott viszony és az új kommunikációs terek megjelenése új, interaktív kommunikációs formákat tesz lehetővé, amelyben a retorikai erények is újra kívánatosak válnak. Mindez a retorika tudományának is új kihívást jelent: *„a klasszikus retorikai hagyomány és az újmédia 'szótárának' keverése kétféle következménnyel is járhat: egyfelől egy újszerű retorika létrejöttét jelölheti ki, másfelől egy változó új retorikai kánon-struktúrával jellemezhető kommunikációs kultúrát körvonalazhat”* (Aczél, 2012, p. 102.).

A fentebbi összefüggés nyomán korunk retorikai stratégiája úgy jelenik meg a gyakorlatban, mint amely képes alakítani és rendezni a kommunikációs folyamat értékstruktúráját.

A retorika hermeneutikája és a hermeneutika retorikája

Napjainkban mind az elmélet, mind a gyakorlat színterén kiformalódtak olyan új összefüggések, amelyek révén a sokáig egymást kizárónak tekintett hermeneutika és retorika összekapcsolhatóvá válik. Az egyik ilyen paradigma az invitációs retorika (Foss-Griffin, 1995). Ez olyasféle meghívásnak tekinthető a megértésre, amely a kapcsolat létrejöttét eredményezi. „*A meghívás gesztusa a hallgatóság bevonására vonatkozik abból a célból, hogy mind a rétor, mind közönsége egy mélyebb, gazdagabb jelentés és megértés létrejöttéhez járulhasson hozzá*” (Aczél, 2012, p. 104). Az invitációs retorika tágabb szituációját képezik azok a rendszerek, melyek az ún. részvételi kultúrát generálják. Elvileg itt olyan retorikai módozat lépne működésbe, amelyben az elköteleződés és a kreativitás kölcsönösen erősítik egymást. Azonban az új mediális, kommunikációs színtereknek az elmúlt években elérhető tapasztalatai azt mutatják, hogy az ilyen kommunikációs helyzetek működése alapvetően kultúrafüggő, hiszen olyan feltételek, mint a tolerancia, a korlátlanság, a hierarchia hiánya, a perspektívák lehetőségei, a folytonosság együtt kell, hogy érvényesüljenek ahhoz, hogy a fentebbi gyakorlat megvalósulhasson.

Visszatérve Arisztotelésznek a tanulmány bevezető részében idézett fogalomhasználatához, a retorika és a hermeneutika gyakorlata *episztémé* és *tekhné* erőterében képződő *dünamisz*ként értelmezhető, amely ennek megfelelően lehetőségfeltételeket is igényel. A retorika fentebb bemutatott hermeneutizálásának párja a hermeneutika retorizálása lehet, amikor is az eredetileg a retorikához társított *kairosz* (a jó pillanat és ennek megragadásának, illetve felismerésének képessége) a hermeneutikai esemény sajátjává válik.

Az időbeliségnek ez a fokozott reflexiója lehetővé teszi a megértés és a meggyőzés paradox egygyé válását. Ennek az okát azután érthetjük meg, ha sejteni kezdjük, az esemény nem minden előfeltételét áll módunkban befolyásolni. Derrida nyomán a kairoszt megelőző várakozó figyelem a résztvevők számára a *tükhé* és az *automaton* közötti paradox tapasztalat megélését is jelenti, amikor a tükhé „*olyan szerencsés eseményt jelöl, mely valamilyen cél felől, egy intenció, vagy emberi intencionalitás felől nyeri el értelmét. [...] Az automaton ellenben a vak véletlent, a minden intencionalitástól mentes spontaneitást jelöli*” (Derrida, 2003, p. 194).

Összegzés

A retorikai és a poétikai indíttatású beszéd – ezen belül a mese – fenomenológiai szempontból a jelentés kétféle mozgásirányát tételezi. Az előbbinél folyamatosan jelen van egy ígéret, amely arra vonatkozik, hogy a mondottaknak majd meglesz a megfelelője a hallgatóság számára közös realitásban. A művészi beszéd ezzel szemben önmagát képes beteljesíteni azáltal, hogy jelenvaló lét, amibe belevonja hallgatóját is. Mindez az anyanyelv létmeghatározó szerepét és az anyanyelvhez való viszony lényegi természetét is feltárja számunkra, amely a világban való lét (Heidegger) otthonossá válását teszi lehetővé. *„Az, hogy belenövünk egy nyelvbe, így mindig azt jelenti, hogy nemcsak nyelvünk szavai és fordulatai válnak számunkra otthonossá, hanem az is, amit e szavakkal mondunk. Az, hogy belenövünk egy nyelvbe, így mindig azt is jelenti, hogy a világ közel kerül hozzánk, s egy adott szellemi rendben áll. Mindújra a szavak azok az azonos, alapvető artikulációk, melyek világértelmezésünket vezetik. Hozzá tartozik a világ otthonosságához, hogy ez a világ egymással való beszédünk cserefolyamataiban tartja fenn magát”* (Gadamer, 1994, pp. 155–156).

Ugyanakkor a poétikus beszéden belül a mesei beszéd sajátossága, hogy a kötött formák, az ismétlődő szerkezeti és cselekményelemek, szófordulatok miatt bizonyos fokig kiszámítható, ezért nem is maga az egymást követő szövegegyeségek újdonsága és váratlansága adja a vonzerejét, hanem a fentebb említett ontológiai jelentőségű tapasztalat lehetősége. A retorikában a korábbiakban sorra vett tulajdonságok mellett ebben az összefüggésben egy sajátos többlet jelentkezik. A retorikai értelemben vett beszéd minden egyes alkalommal egyedi, egyszeri, megismételhetetlen, ennek megfelelően kiszámíthatatlan a hallgatóság számára. Az ékesszóló beszéd egyik kihívása, hogy felül is kell múlnia az elvárásokat, hatását csak akkor fejt ki, ha képes valami szokatlant és újszerűt nyújtania a hallgatóinak. Ehhez nélkülözhetetlen az individuális kreativitás megléte, ami a huszadik század végétől ismét új összefüggésbe helyezte a retorikát, amely az újkor kezdetén egyre kétesebb színben tűnt fel a modern gondolkodásmód és igazságigény számára.

BIBLIOGRÁFIA

- Aczél, P. (2012). *Médiaretorika*. Budapest: Magyar Mercurius.
- Arisztotelész (1982): *Retorika*. Budapest, Gondolat
- Biczó, G. (2006). A mese hermeneutikája, In.: Bálint Péter (szerk.), *Közelítések a meséhez*, (pp. 9–32). Budapest: Didakt Kiadó
- Derrida, J. (2003). *Az idő adománya*. Budapest: Gond-Palatinus.
- Foss, S. – Griffin, C. (1995). Beyond Persuasion: A Proposal for an Invitational Rhetoric. *Communication Monographs* Vol. 62. Issue. pp. 2–18. doi: [10.1080/03637759509376345](https://doi.org/10.1080/03637759509376345)
- Gadamer, H.-G. (1984). *Igazság és módszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Gadamer, H.-G. (1994). *A szép aktualitása*. Budapest: T-Twins Kiadó.
- Nietzsche, F. (1997). Retorika, In Thomka Beáta (szerk.), *Az irodalom elméletei IV.* (pp. 5–50). Pécs: Jelenkor Kiadó.

MOLNÁR, CSILLA

THE PERSUASIVE SPEECH IN RHETORIC AND TALES

Although the original situation of rhetorical speech and the speech in tales bears resemblance with each other (mutual attention of the speaker and the audience, the aesthetic formation of the speech), in my presentation I aim to analyse the difference between the two, in the correlation of persuasion. In rhetoric it means the deliberate use of certain formations to achieve the desired effect on the audience. The basis of persuasion is the acceptance of probability. The tale can be interpreted as a meaning revelation in the hermeneutic progress of understanding, which presupposes the equal inclusion both the speaker and the listener. In this case the speech embodies the world-like presence of language. In conclusion, these two methods of persuasion are in relationship with the deeper disparities of aesthetic impression and aesthetic recognition.

SIMON ISTVÁN ÁGOSTON¹ – KAJTÁR GABRIELLA² – HERPAINÉ
LAKÓ JUDIT³ – MÜLLER ANETTA⁴

A fizikai aktivitás és a mentális egészség jelentősége a 60 év fölötti korosztály életében

A nyugdíjas korú lakosság száma, s így arányszáma is világszerte növekvő tendenciát mutat. A XXI. századi nyugdíjas már nemcsak 5–10 évre tervezhet, hanem ennél jóval hosszabb időszakra is. A meghosszabbodott élettartam sok esetben fizikailag inaktív életmóddal párosul, ami számos betegség megjelenésével jár együtt, köztük a vezető helyen szereplő szív- és érrendszeri, valamint a mozgatószervrendszeri betegségekkel. A rendszeres fizikai és szellemi aktivitás meghatározó tényezője a betegségek megelőzésének, s nagymértékben lassítja a szellemi és a fizikai leépülés folyamatát. A fizikai aktivitás mellett a megfelelő táplálkozási szokások, a mentális egészség és az intellektuális képességek fejlesztése, a szabadidő aktív eltöltése, mint az egészséges életmód összetevői, pozitívan befolyásolják az öregedés folyamatát, az életminőség javulását, a fittség elérését. Tanulmányunkban rá szeretnénk mutatni azokra a tevékenységekre, amelyek elősegítik a kulcsfontosságú tényezőket, a szellemi, a fizikai aktivitás, az egészséges táplálkozás és a mentális egészség fenntartását és fejlesztését, ezáltal elősegítve a tartalmas, jól megélt 60 év fölötti kort.

Bevezetés

Korunk nagy kihívása, hogy a 60 év fölötti korosztály arányszáma évről évre növekszik. A második évezred nyugdíjasa már több mint 5–10 évre tervezheti a nyugdíjban eltöltött éveit. Ebből a felismerésből adódóan a 60 év feletti népesség új kihívások elé állítja az egyént, a környezetét és a társadalmat is. Az idős korosztály számára adóttak a lehetőségek a meghosszabbodott élettartam tartalmas, minőségi élet megéléséhez, de sajnos sok esetben a nyugdíjba vonulás fizikailag inaktív életmóddal párosul, ami számos betegség megjelenésével jár együtt, köztük a vezető helyen szereplő szív- és érrendszeri, valamint a mozgatószervrendszeri betegségekkel. Ez a folyamat komoly problémát jelent az egészségügyi

¹ egyetemi docens Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Művészeti és Sporttudományi Intézet; simon.istvan@uni-sopron.hu

² gyógytestnevelő tanár, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Művészeti és Sporttudományi Intézet; aquarazs@gmail.com

³ adjunktus Eszterházy Károly Egyetem Természettudományi Kar Sporttudományi Intézet; lako.judit@uni-eszterhazy.hu

⁴ egyetemi docens, Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Sportgazdasági és -menedzsment Tanszék; muller.anetta@econ.unideb.hu

ellátórendszer és a családok számára (Semsei, 2008; Cserhátiné, 2010). A rendszeres fizikai és szellemi aktivitás meghatározó tényezője a betegségek megelőzésének, s nagymértékben lassítja a szellemi és a fizikai leépülés folyamatát. Az egészséges, megfelelően kialakított táplálkozási szokások, a stresszmentes életvitel, a szabadidő aktív eltöltése, az intellektuális képességek fejlesztése, mint az egészséges életmód összetevői, pozitívan befolyásolják az öregedés folyamatát, az életminőség javulását (Iván, 2002). Tanulmányunkban egy, a Sopron és vonzáskörzetében élő 60 év feletti lakosság körében végzett egészségmagatartás-vizsgálat eredményeinek bemutatásán keresztül szeretnénk rámutatni azokra a tevékenységekre, amelyek elősegítik a kulcsfontosságú tényezők, a szellemi, a fizikai aktivitás, az egészséges táplálkozás és a mentális egészség fenntartását és fejlesztését, ezáltal elősegítve a tartalmas, jól megélt 60 év fölötti kort.

1. Irodalmi áttekintés

Jelenleg az emberiségnek a világban már több mint egyötödét, Európában 36–37%-át 60 éven felüliek teszik ki ebben az évezredben. A demográfiai öregedés következtében az eltartottak száma nő, míg a munkaképes korúak (15–64 évesek), társadalombiztosítási értelemben az eltartók száma csökken. Ennek az arányváltozásnak súlyos gazdaságpolitikai következményei várhatók. Az öregedő társadalom problémája közösségi szintű megoldáskeresést igényel (Molnár, 2004). Magyarország népesedési viszonyait az elmúlt negyedszázadban fogyás és öregedés jellemezte. Az utóbbi évtizedekben a népesség korösszetétele fokozatosan eltolódott az idősebb korosztályok felé, ugyanis az időskorúak aránya 1980 óta 17,2 százalékról 21,4 százalékra emelkedett. Az utóbbi évtizedek jellegzetes demográfiai folyamata, hogy a nemek aránya fokozatosan a nők felé tolódott el: 1980-ban ezer férfira 1064, 2001-ben 1102, 2005-ben 1107 nő jutott (Mikrocenzus, 2005).

A hosszabb élettartam következménye az idős kor periódusának megnövekedése, amely egy olyan korszak, ami biológiailag, pszichoszociálisan, gazdaságilag, pénzügyileg, egészségi szempontból markánsan eltér az aktív kortól. Molnár (2004) az időskori egészségmegőrzés négy kulcsfontosságú elemének a szellemi aktivitás megőrzését (a mentális állapot fenntartását), a fizikai aktivitás megőrzését, az egészséges táplálkozást és a rendszeres orvosi ellenőrzést nevezte meg.

A mentális támogatás szükségességének első lényeges időpontja a nyugállományba vonulás, amely komoly anyagi, presztízs- és társadalmi pozícióvesztéssel jár, járhat. E folyamat mellé számos egyéb negatív tényező is párosulhat (boldogtalanság, közeli rokon, barát

elvesztése), amelyek több pszichoszomatikus betegség kiváltó oka lehet. A mentális segítség során azokat a tulajdonságokat kell felerősíteni az idős emberekben, amelyek az öregség általánosan elfogadott erényei közé tartoznak, mint például a higgadtság, amely türelmesebbé tesz másokkal, de önmagunkkal szemben is. A türelem, a tolerancia, a bölcs megértés, a szeretetre való képesség az időskor leginkább pozitív tulajdonságai közé tartoznak. A jövő tervezése nem maradhat ki az időskor alaptevékenységei közül. Számos lehetőség vár a tartalmas élet megszervezéséhez, mint például a nagyszülői szerep, a korábbi munkahellyel való kapcsolattartás valamilyen formája, a régi társas kapcsolatok fenntartása mellett újak kialakítása, különböző társadalmi szerepvállalások, új munkalehetőségek megteremtése.

A jó öregedést az egészség, a tevékeny élet, az érzelmi-hangulati állapot, a társas kapcsolatok minősége, az anyagi biztonság és az egyén hasznosságának tudata határozza meg. Mindezek karbantartása az (idős) egyén feladata is (Iván, 2002). Az előzőekben felsoroltak nemcsak a mentális állapot, hanem a szellemi aktivitás fenntartásához is segítséget nyújtanak. Az idős emberek általában fogékonyabbak a betegségekkel szemben, amelyek nemcsak az egyén számára okoznak problémát, hanem az egészségügyi rendszer számára is nagyarányú pénzügyi kiadásokat jelentenek.

A legnagyobb hangsúlyt a primer prevencióra szükséges fektetni, amely nem merülhet ki a rendszeres orvosi ellenőrzésekben, a védőoltásokban, hanem azokat ki kell egészíteni táplálkozási és életvezetési tanácsadásokkal, illetve a szűrővizsgálatok szorgalmazásával. Természetesen a szekunder és terciér prevenció (orvosi ellenőrzés, szűrővizsgálatok, rehabilitáció, állapotromlás megakadályozása, életminőség-javítás, -fenntartás stb.) támogatását is fontos tényezőként kell kezelni. Az időskori táplálkozási szokások megváltoztatása pozitívan hat az egyének egészségi állapotára. A hagyományos magyar konyha felváltása, a rostban gazdag táplálkozás, a nyers zöldség, gyümölcs fogyasztása idényjelleggel, a finomított termékek háttérbe szorítása, a rendszeres hal- és soványhús fogyasztása, a növényi és a hidegsajtolt olajok használatának előtérbe helyezése nagymértékben csökkentheti a különböző belgyógyászati betegségek előfordulási kockázatát.

A fizikai aktivitás javítja az állóképességet, az ellenálló-képesség fejlődése révén erősíti az immunrendszert, növeli az erőnlétet, az egyensúlyt, a mobilitást, amelyek előfeltételei az önálló életvezetésnek. A fizikailag aktív életmód magasabb szintű jólétet és fizikai tevékenységet biztosít az emberek számára. A fizikai aktivitás csökkenti a vérnyomást, a szív- és érrendszeri betegségek, az agyvérzés és a depresszió kialakulásának kockázatát, lassítja az izmokban végbemenő öregedési folyamatokat. Számos kutatás bizonyítja, hogy a fizikailag aktív életvitel

a fiziológiás hatások mellett számos pozitív mentális tulajdonság kialakításához járul hozzá, amelyek segítenek megakadályozni a klasszikus időskori mentális betegségek kialakulását. Az idősök erőnlétének növelése pozitív hatást gyakorol a funkcionális korlátok kialakulásának megakadályozásában, mint a járási sebesség (Molnár, 2004; Lloyd-Jones és mtsai., 2010; Young-Shin és Levy, 2011; Kopkáné, 2014).

2. A kutatás

2.1. A kutatás célja

Kutatásunk célja megvizsgálni a Sopronban és vonzáskörzetében élő 60 év feletti lakosság egészségmagatartását, egészséges életvitelét. Részcélként vizsgáltuk a fizikai aktivitásukat, gyógyszerfogyasztási szokásaikat, az orvosi és szűrővizsgálatokon való megjelenésük gyakoriságát, táplálkozási, dohányzási és alkoholfogyasztási szokásaikat.

2.2. Kérdésfeltevések, hipotézisek

A kutatási célok megvalósításához az alábbi kérdésekre kerestük a válaszokat:

- K₁: Milyen mértékben veszi igénybe az egészségügyi ellátó rendszert az adott korosztály?
- K₂: Melyek a leggyakoribb krónikus betegségek a 60 év feletti korosztályban?
- K₃: Mennyi pénzt fordít gyógyszerekre, illetve az egészségének fenntartására?
- K₄: Mennyire élnek aktív életet a 60 év feletti?
- K₅: Mekkora azoknak az aránya, akik ebben a korban rendszeresen végeznek testedzést?

A kérdésekre adott válaszokat az alábbi hipotézisek bebizonyításával igyekeztünk megadni:

- H₁: Feltételezzük, hogy a soproni idős korosztály rendszeresen részt vesz orvosi szűréseken, vizsgálatokon, és alacsony hányada veszi csak igénybe a védőoltásokat.
- H₂: Feltételezzük, hogy a 60 év feletti korosztály körében a szív- és érrendszeri, valamint a csípőproblémák a leggyakoribb megbetegedések.
- H₃: Feltételezzük, hogy a 60 év feletti soproniak havonta 2.000 és 4.000 Ft közötti összeget fordítanak gyógyszerekre.
- H₄: Feltételezzük, hogy a vizsgált korosztály nem él aktív életet.
- H₅: Feltételezzük, hogy a vizsgált korosztály alacsony hányada végez rendszeres testedzést.

2.3. A kutatás módszere és mintája

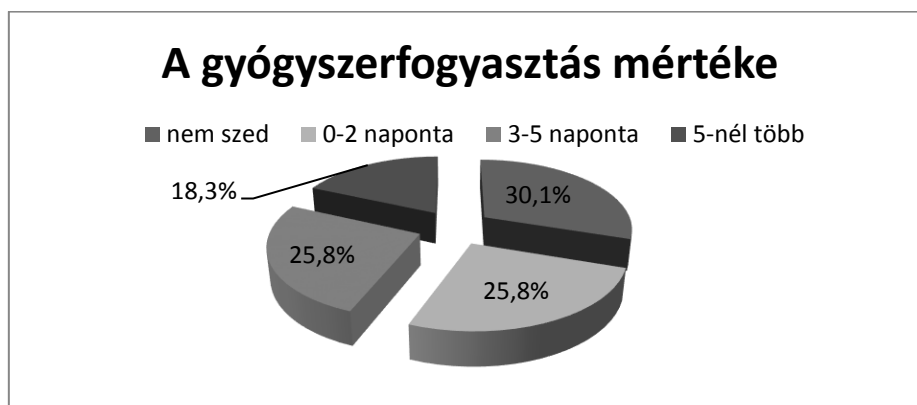
A hipotézisek bizonyítására kutatási módszernek írásbeli kikérdezést, zárt végű kérdéseket tartalmazó kérdőívet alkalmaztunk. A kérdezőbiztosok az írni nehezen tudó személyeket szóban kérdezték ki, s jegyezték le a válaszokat a kérdőívbe. Az adatok feldolgozására a Statistica 12 programot használtuk fel.

A kutatás alapsokaságát a Sopronban és vonzaskörzetében élő 60 év feletti lakosság adta. A mintavételt véletlenszerűen végeztük el, figyelve arra, hogy a mintában (n=93) szerepeljenek nyugdíjas otthonban, illetve saját háztartásban élők is. A minta átlagéletkora $68,02 \pm 11,599$, a nők aránya 71%, a férfiaké 29% volt. A megkérdezettek 53,8%-a házasságban élt, 41,9% elvált vagy özvegy volt, és 4,3%-uk élt mindig is egyedül. A vizsgálatban részt vett személyek közel 80%-a élt saját háztartásban (40,9%), illetve férjjel, feleséggel, élettárral (36,6%). 4,3 %-uk napközbeni segítséggel tudott saját otthonában élni, illetve 3,2% valamelyik gyermekével élt közös háztartásban. Az idősek 15%-a élt idősek otthonában.

2.4. Eredmények

2.4.1. Az egészségügyi ellátórendszer igénybevételének mértéke

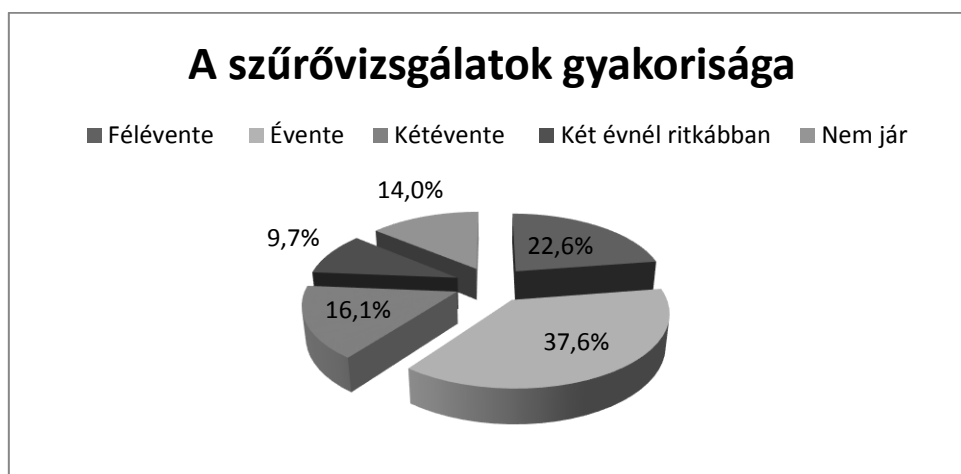
A bevezetőben már említettük, hogy az idős korosztály komoly terhet ró az egészségügyi ellátó rendszerre, amelyben kiemelt költséget jelent a gyógyszerfogyasztás. A vizsgált személyek pozitív képet mutattak e területen, hiszen a megkérdezettek közel egyharmada (30,1%) nem szed gyógyszert; 18,3%-a 5-nél több gyógyszert szed a betegségeire, 25,8–25,8% fogyaszt 0–2, illetve 3–5 db gyógyszert naponta (1. ábra).



1. ábra. Az idősek gyógyszerfogyasztásának mértéke

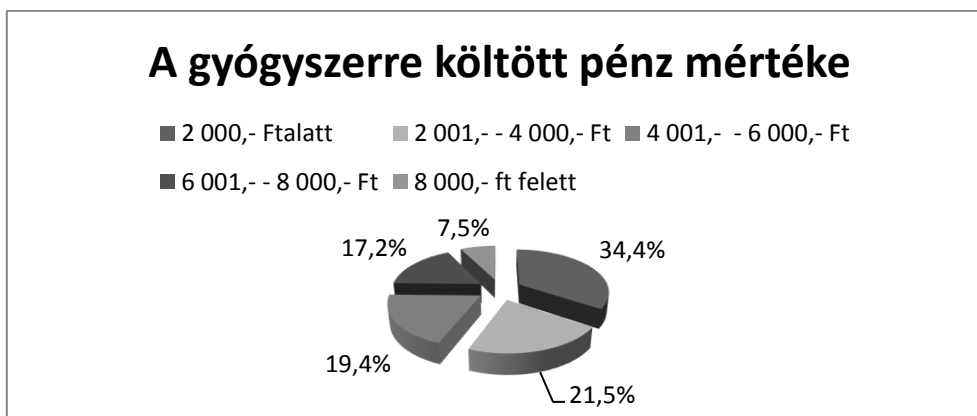
A megkérdezettek közel kétharmada jár rendszeresen, félévente (22,6%), illetve évente (37,6%) szűrővizsgálatra. A szűrővizsgálatokon két évente (16,1%) vagy annál ritkábban (9,7%) megjelenők aránya alacsony, mint ahogy a szűrővizsgálatokat igénybe nem vevők relatív

gyakorisága is (14%). A 60 év feletti lakosság krónikus megbetegedései gyakoribbak, ezért ezekre az arányszámokra ennél a korosztálynál nem tekinthetünk pozitívan (2. ábra).



2. ábra. A szűrővizsgálatokon megjelenések gyakorisága

A vizsgált lakosság több mint egyharmada (34,4%) 2.000 Ft alatt költ gyógyszerekre; a további 2.000 forintonként meghatározott értékintervallumok közel hasonló arányt mutatnak; a 8.000 Ft felett gyógyszerre költők aránya viszonylag alacsony, 7,5% (3. ábra).



3. ábra. A gyógyszerre költött pénz mértékének a megoszlása

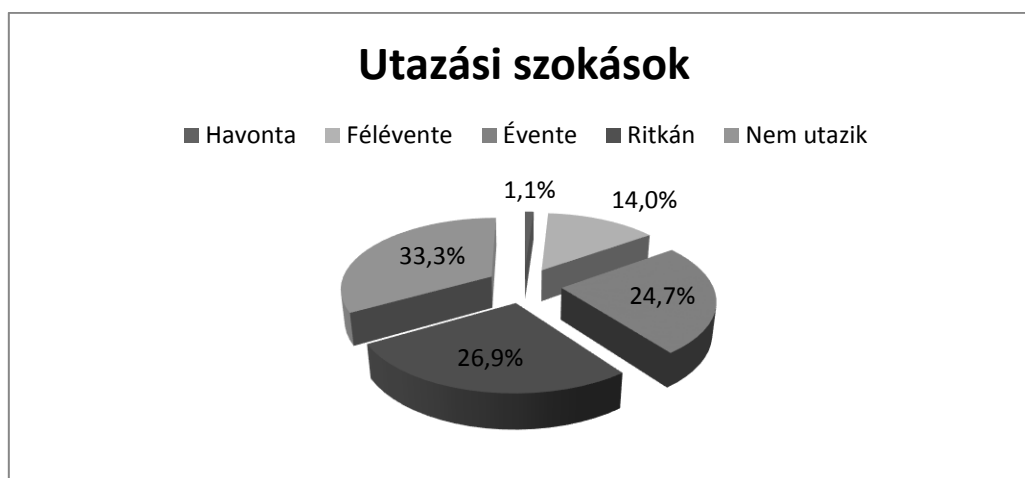
2.4.2. A vizsgált populáció egészségi állapota

A megkérdezettek 25,8%-a magas vérnyomásban, 22,5% cukorbetegségben, 16,1%-a szív- és érrendszeri betegségben szenvedett. Emellett megemlítették az emésztőrendszeri (6,5%), a légzőszervi (5,3%) és egyéb belgyógyászati betegségeket (12%). A válaszadók 35,5%-a nem szenvedett belgyógyászati betegségben, ami nagyon jó aránynak mondható. A mozgásszervrendszeri betegségek területén nagyobb arányban talákoztunk az e tekintetben egészséges válaszadókkal (47,3%). A leggyakrabban a térd- és lábbetegségek fordultak elő

(19,5%). Ezt követte a csontritkulás (16%), a gerincproblémák (13,9%), a csípőbetegségek (9,6%) és az egyéb mozgásszervi betegségek (8,5%). A kérdések megválaszolásánál lehetőség volt több betegség (maximum 3) megjelölésére is, amivel a belgyógyászati betegségek esetén a vizsgált személyek 25%-a, a mozgásszervi betegségek esetén 14%-a élt is. Ez azt jelenti, hogy a megkérdezett minimum egynegyede több betegség kezelésében érdekelt, s így fontos, hogy megfelelő egészségmagatartást, s azzal együtt egészséges életvitelt alakítson ki.

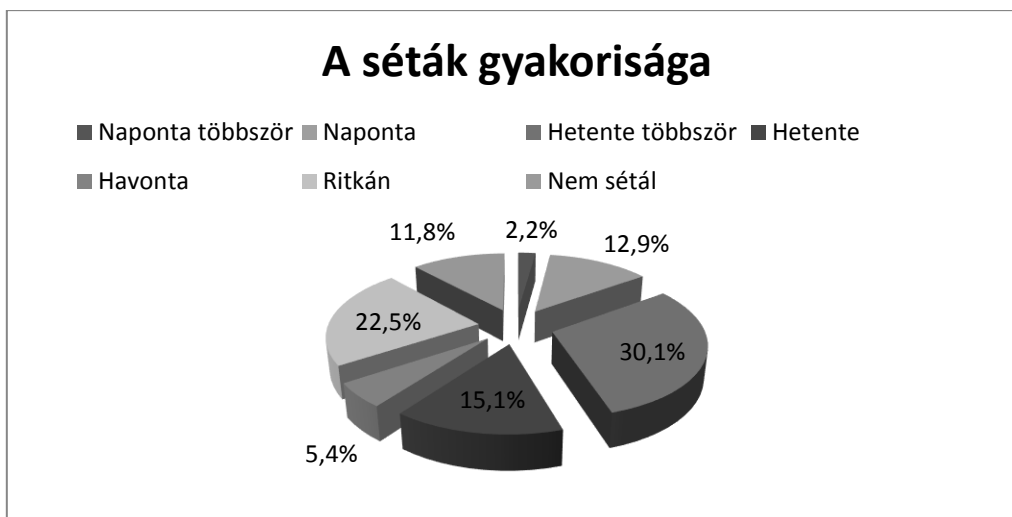
A mentális egészség fenntartása elősegíti a betegségtől mentes életvitel kialakítását. A társasági élet segít oldani a stresszt, a magányosságból fakadó depressziót. A vizsgált személyek közel negyede (24,8%) naponta vagy hetente többször jár közösségbe, s hasonló arányban (24,7%) található a heti rendszerességgel közösségbe járók is. Sajnos a közösségi életet nélkülözők aránya is magas, 22,6%.

A megszokott környezetből való időszakos kilépés új élményekkel gazdagítja az egyént, ami pozitív mentális hatásokat vált ki. A vizsgálatban részt vevők közel egynegyede (24,7%) évente, 15,1%-a félévente, havonta utazik el több napos pihenőre. Sajnos a vizsgált populáció 33,3%-a nem utazik sehová, 26,9%-a pedig ritkán utazik el pihenni (4. ábra).



4. ábra. Utazási szokások

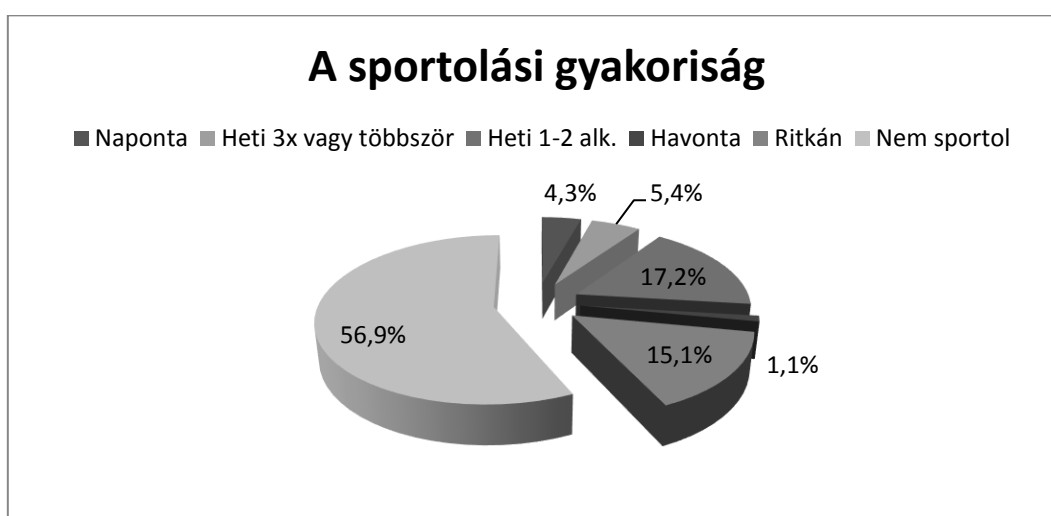
A fizikai aktivitás bír a legnagyobb befolyással az idősorúak egészséges életvitelének fenntartásában. Fontos, hogy minél több alkalommal önállóan közlekedjenek az idősek. Ebből a szempontból nagyon pozitív képet kaptunk, mivel a vizsgálatban részt vevők 74,2%-a gyalog közlekedik, 8,6%-a pedig főleg biciklivel. A naponta többször gyaloglók aránya csak 2,2%, a naponta gyaloglóké 12,9%. A megkérdezettek 30,1%-a hetente többször, 15,1%-a hetente gyalogol, de sajnos magas azoknak az aránya is, akik ritkán, vagy egyáltalán nem sétálnak (22,5%, illetve 11,8%) (5. ábra).



5. ábra. A séták gyakorisága az idős korosztály körében

A soproni időskorúak sportolási szokásai (minimum 30–45 percnél hosszabb ideig tartó mozgás) negatív képet mutat. Az idősök 56,9%-a egyáltalán nem sportol, valamint a ritkán sportolók aránya is magas, 15,1%. Az elvárásoknak megfelelő (heti 3-nál több mozgás) sportolás aránya alacsony, 9,7%. A hetente 1–2 alkalommal sportolók aránya viszonylag magas, 17,2% (6.ábra). Az idős korra jellemző mozgásformán, a gyógytornán is csak a megkérdezettek 19,4%-a vesz részt, s ők is inkább főleg beutalás útján (15,1%). 80,6%-uk egyáltalán nem jár gyógytornára (6. ábra).

Arra a kérdésre, hogy lehetőség esetén milyen rendszeresen sportolna, sajnos 52,6% nem élne a lehetőséggel. A megkérdezettek 31,2% alkalomszerűen, 16,2%-a rendszeresen sportolna, ahol a leggyakoribb sportágak a túrázás, a biciklizés, illetve az úszás.



6. ábra. Az idősök sportolási gyakorisága

3. Összegzés

A XXI. század legnagyobb kihívása az elöregedő társadalom. Az idős emberek arányának növekedése súlyos terhet ró az államok költségvetésére, de komoly feladatok elé állítja az egyént is. A problémák enyhítésének egyik útja az idős emberek tartalmas, egészségcentrikus életvitelének elősegítése. Ennek egyik lépése a helyes egészségmagatartás kialakítása. Tanulmányunkban a soproni 60 év feletti korosztály egészségmagatartásának vizsgálatán keresztül szerettünk volna rámutatni az orvosi szűrővizsgálatok jelentőségére, a fizikai aktivitás, a pozitív mentális állapot fenntartásának szükségességére.

A soproni idős korosztály nagyobb hányada rendszeresen (félévente, évente) részt vesz szűrővizsgálatokon, illetve látogatja orvosát, evvel tartva folyamatos kontroll alatt egészségét. Talán az előzőeknek köszönhető, hogy a védőoltásokat csak kevés idős ember veszi igénybe. Az első hipotézisünk, hogy a soproni idős korosztály rendszeresen részt vesz orvosi szűréseken, vizsgálatokon, és alacsony hányada veszi csak igénybe a védőoltásokat, igazolódott.

Az idős emberek életminőségét befolyásolja egészségi állapotuk. A megkérdezettek nagyobb része nem jelezett krónikus betegséget. A leggyakoribb belgyógyászati betegségek a magas vérnyomás, illetve a cukorbetegség, a mozgásszervi betegségek közül pedig a térd- és lábbetegségek, valamint a csontritkulás. De ezek mértéke sem érte el a 25%-ot. A feltételezésünk, miszerint a 60 év feletti korosztály körében a szív- és érrendszeri, valamint a csípőproblémák a leggyakoribb megbetegedések, nem igazolódott. A feltételezett betegségek megjelentek, de kisebb mértékben, mint ahogyan számítottunk rá. A krónikus betegségekben szenvedő idősök alacsony arányából következne, hogy a vizsgált személyek gyógyszerfogyasztásra költött összege alacsony (4.000 Ft alatt). Ez csak az idősök felére volt igaz, a többiek annál nagyobb mértékben költöttek gyógyszerekre. A feltételezésünk ezen a téren nem igazolódott, mivel a soproni 60 év feletti többsege több mint 4.000 Ft-ot költ gyógyszerekre havonta.

A fizikailag aktív életvitel számos publikáció tanúsága szerint hozzájárul a hosszabb, egészségesebb élethez. Ezért fontos, hogy az idősebb korosztály aktívan élje életét. Ennek az elvárásnak sajnos a soproniak csak részben feleltek meg, mert csak közel egyharmaduk élt aktívabb életet (utazás, gyaloglások), a többség megelégedett az önellátás lehetőségének fenntartásával, ami a legminimálisabb aktivitást jelenti. A sportolási szokások területén még rosszabb képet kaptunk, a megkérdezettek legnagyobb része nem végez rendszeres testedzést, még idősök tornáját sem. Az utolsó két hipotézisünk ezek alapján igazolódott.

BIBLIOGRÁFIA

2005. évi mikrocenzus. Központi statisztikai hivatal http://mek.oszk.hu/06300/06349/pdf/mc_02.pdf [2018. 07. 03.]
- Cserhátiné, K.E. (2010). A demenciában szenvedő betegek ellátásának társadalmi, egészségügyi és szociális kihívásai. *Magyar Gerontológia*, 2. évf. 7. sz. pp. 44–56.
- Faragó, M.(2007). *Egészségesen várható élettartamok Magyarországon 2005*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Iván, L. (2002). A gerontológia újabb eredményei: az öregedés esélyei és kockázatai. *Hippocrates*, 4. évf. 6. sz. pp. 681–386.
- Kopkáné Plachy, J. (2014). *A rendszeres fizikai aktivitás hatása az idős kori függetlenség megőrzésére 60 év fölötti nők esetében: randomizált kontrollált kísérlet*, [Doktori disszertáció] Testnevelési Egyetem, Budapest
- Lloyd-Jones, D.M., Hong ,Y., Labarthe, D., Mozaffarian, D., Appel, L.J., Van Horn, L., Greenland, K., Daniels, S., Nichol, G., Tomaselli, G.F., Arnett DK, Fonarow, G.C, Ho, P.M., Lauer MS, Masoudi, F.A., Robertson, R.M., Roger V, Schwamm, L.H., Sorlie, P., Yancy, C. W. Rosamond, D.W. (2010). Defining and setting national goals for cardiovascular health promotion and disease reduction: The american heart association's strategic impact goal through 2020 and beyond. *Circulation*, 2;121 (4) pp. 586–613. [doi: 10.1161/CIRCULATIONAHA.109.192703](https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.109.192703)
- S. Molnár, E. (2004). *Az időskorú népesség jellemzői és életkörülményei*, Budapest: KSH.
- Semsei I. (2008). Az öregedési folyamat jellemzői. In: Semsei, I. (szerk.) *Gerontológia*, (pp. 12–15). Nyíregyháza: Start R.V.
- Young-Shin, L.,- Levy, S.S. (2011) Gender and income associations in physical activity and blood pressure among older adults. *Journal of Physical Activity and Health*, Vol. 8. Issue 1. pp. 1–9. [doi: 10.1123/jpah.8.1.1](https://doi.org/10.1123/jpah.8.1.1)

SIMON, ISTVÁN ÁGOSTON – KAJTÁR, GABRIELLA – HERPAINÉ, LAKÓ JUDIT – MÜLLER, ANETTA
SIGNIFICANCE OF PHYSICAL ACTIVITY AND MENTAL HEALTH AMONG PEOPLE AGED 60 AND OVER

The number and ratio of retired age population reveals an increasing tendency all over the world. A pensioner in the 21st century will be able to plan ahead not only for 5-10 years but for a longer period of time. In many cases, longer life expectancy is accompanied by a sedentary lifestyle that may contribute to the emergence of several diseases, including cardiovascular diseases or musculoskeletal disorders in leading position. Regular physical and mental activity manifests itself as a significant factor of prevention that can decelerate physical and mental deterioration to a great extent. In addition to physical activity, healthy nutritional habits, the active use of leisure time, mental health and improving intellectual skills, as major components of a healthy lifestyle, are able to have a positive impact on the process of ageing, improvements in the quality of life, achieving a healthy level of fitness. In this study we want to highlight those activities that are able to support the key factors of maintaining and developing mental health, mental and physical activity and healthy nutritional habits, thus providing a meaningful, healthy lifestyle over the age of 60.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2018.1.4

KOVÁCS ANETT JOLÁN¹

A nem formális környezetben megszerzett tanulási eredmények validációja terén történt változások Európában 2014–2016 között

Az uniós tagországok számára a 2018-as év rendkívül fontos, mivel az Európai Tanács 2012-es ajánlásában ezt a határidőt jelölte meg a nemzeti validációs rendszerek kialakítására. Az EU több módon igyekszik segíteni a tagországokat: a CEDEFOP gondozásában rendszeresen megjelennek kiadványok, melyek az európai aktuális érvényesítési gyakorlatokról számolnak be, és adnak tájékoztatást azok működéséről, annak érdekében, hogy segítsen kezelni a felmerülő nehézségeket és a gyengeségeket. A tanulmány alapját ezek a kiadványok képezték. Tanulmányunk célja megismertetni és összehasonlítani, milyen változások és fejlesztések történtek az egyes országokban az elmúlt három évben. Munkánk során átfogó képet nyújtunk a tagországok validációs eljárással kapcsolatos helyzetéről, a validációs eljárás szereplőiről és módszereiről.

A téma azért is jelentős, mert Magyarország is vállalta, hogy 2018-ra kiépíti nemzeti validációs rendszerét.

Bevezető

Nem kétséges, hogy napjainkban a tanulás ideje az egész élet, ugyanis mai világunkban a társadalom, a gazdaság, a tudomány folyamatosan és gyorsan fejlődik, ugyanakkor a fiatal generációknak már nem lehet átadni mindazt a tudást, amelyre életük végéig szükségük lehet. Ezért egyre inkább felértékelődik a nem formális környezetben megszerzett tudás, kompetencia felmérése, elismerése. A tanulási színterek sokféleségéből adódóan a felnőttek számtalan területről szerezhetnek tudáselemeket, amelyek alapot jelenthetnek a formális oktatási/képzési rendszerbe történő belépésre vagy a munkaerő-piaci érvényesüléshez. Az iskolarendszerben szerzett tudásainkat hivatalos dokumentummal (oklevél, bizonyítvány) tudjuk igazolni, de az iskolarendszeren kívüli környezetben (pl. önkéntes munka, szabadidős vagy kulturális elfoglaltság során) fejlesztett kompetenciák bizonyítása már egy sokkal nehezebb feladat. Ettől függetlenül egyre inkább igénnyé és szükségletté válik a dokumentummal nem igazolható

¹ Phd hallgató, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola; anettx.kovacs@gmail.com

kompetenciák felmérése és tanulási vagy munkavállalási célú elismerése és beszámítása. A tanulási eredmények elismerésének folyamatával több kutató foglalkozott (Farkas, 2014; Európai Tanács, 2012; Móré, 2012; Derényi és Tót 2011; Kraiciné, 2010; Tót, 2009).

A tanulási eredmények validációs eljárása

Az Európai Tanács 2008-as ajánlása alapján a „*tanulási eredmények (learning outcomes) tudás, készségek és kompetencia szempontjából meghatározott megállapítások arra vonatkozóan, hogy a tanuló egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes elvégezni*” (Európai Tanács, 2008). A tanulási eredmények validálása önértékelésen és külső értékelésen alapuló folyamat; lényege, hogy az egyén által bármilyen formában, időben, módon, szintéren megszerzett tanulási eredményt az erre jogosult szervezet összeveti egy előzetesen meghatározott képzési vagy foglalkozási követelményrendszerrel (Farkas, 2014). „*A cél a birtokolt tanulási eredmények »hivatalos státuszba« helyezése*” (Farkas, 2015 p. 397). A folyamat során nem ismeretátadás történik, hanem a tanulási eredmények mérése és értékelése. Az eljárásban nem a tanulás folyamatát, hanem a tanulás eredményét (a tanulás során megszerzett tudás, képesség, kompetencia) vizsgáljuk. A validáció mindig önkéntes alapú, az egyén kezdeményezi. Tehát validáció alatt azt az eljárást értjük, melynek során bizonyosságot szerzünk arról, hogy az egyén birtokolja-e a képzési vagy foglalkozási szabványnak megfelelő tudást. Az, hogy képzési vagy foglalkozási szabvánnyal feleltetjük meg a tanulási eredményeket, attól függ, mi a cél: a munkaerőpiacra való belépés vagy előrelépés, vagy az oktatási rendszerbe való bekerülés.

A validáció lépései:

- tanulási eredmények felmérése,
- tanulási eredmények értékelése,
- értékelt tanulási eredmények összevetése a választott szabvánnyal,
- ha a tanulási eredmények szintje egy meghatározott szint feletti, akkor a megfelelő mértékű (rész vagy teljes) elismerése,
- dokumentum kiadása.

A téma jelentőségét jelzi, hogy a validáció eljárása az elmúlt évtizedekben az Európai Unió közösségének egyik kiemelt ügyévé vált. A 2000-es évek óta több EU, OECD, CEDEFOP tanulmány, dokumentum megjelenése segítette a tagországokat. Az első dokumentum, amely

elindította a nem formális környezetben megszerzett tanulási eredményekkel kapcsolatos gondolkodásmódot, 2000-ben jelent meg *Making learning visible – Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe* címmel (Bjornavold, 2000). A mű csoportosítja és elemzi az európai országokat aszerint, hogy a nem formális és informális tanulás elismerését szolgáló eljárásokat milyen mértékű kidolgozottság és működés jellemzi (Derényi és mtsai., 2007). 2004-ben megfogalmazásra került a validáció 4 közös európai alapelve: az önkéntesség elve, az érdekeltek kötelezettségeinek elve, a bizalom elve, valamint a hitelesség és legitimitás elve. A 2012-es év meghatározó, hiszen az Európai Tanács ajánlásában hívta fel a tagállamok figyelmét arra, hogy 2018-ra hozzanak létre nemzeti szintű validációs rendszereket annak érdekében, hogy a polgárok az iskolán kívül szerzett kompetenciáik alapján részleges vagy teljes minősítést, képesítést kaphassanak (Európai Unió Tanácsa, 2012). A téma azért is rendkívüli, mert Magyarország is vállalta – a 2012-ben megjelent Európai Tanács ajánlása alapján –, hogy 2018-ra kiépíti nemzeti validációs rendszerét (ld. Magyarország Kormánya, 2014). Annak érdekében, hogy a tagországok kiépíthessék validációs rendszerüket, a CEDEFOP több kiadvánnyal is segíti az országokat. A legjelentősebb eszközök a CEDEFOP gondozásában rendszeresen megjelenő Európai Validációs Leltárok (European Inventory, 2005, 2007, 2010, 2014). Ezen dokumentumok az aktuális európai érvényesítési gyakorlatokról számolnak be, és tájékoztatást adnak azok működéséről azért, hogy segítsék kezelni a tagországokban a rendszer kiépítése során felmerülő nehézségeket és a gyengeségeket. Az eddig öt alkalommal megjelent European Inventory-k (2005, 2007, 2010, 2014, 2017) egyrészt országspecifikusan, másrészt témaspecifikusan mutatják be a validáció terén történt fejlődést és az elért eredményeket.

A kutatás célja

Vizsgálatunk célja volt megismerni és összevetni, milyen változások és fejlesztések történtek az egyes országokban 2014 és 2016 között. Merre tart a validációs rendszerek fejlesztése? Milyen irány tapasztalható a nem formális úton megszerzett tudás elismerése terén? Hol tart Magyarország egy évvel a céldátum előtt? Kutatásunk során átfogó képet kaptunk a tagországok validációs eljárással kapcsolatos helyzetéről, az eljárás szereplőiről és módszereiről. Kutatásunk alapját a CEDEFOP gondozásában 2014-ben illetve 2017-ben megjelenő *European Inventory on Validation of Non-formal and Informal learning* oktatáspolitikai dokumentumok képezik.

A kutatás legfontosabb eredményei

A 2014-es inventory 36 ország jelentését gyűjtötte össze, és két jellemző szempont alapján csoportosította a tagországokat. A csoportosítás egyik tényezője a nemzeti stratégia, a másik a jogszabályi háttér megléte és kidolgozottsága volt. Mint azt az 1. és a 2. táblázat mutatja, 2014-ben a tagországok nagyobb részében fejlesztés alatt állt a validáció rendszerét megalapozó validációs nemzeti stratégia és jogszabályi háttér.

Van nemzeti stratégia	Van nemzeti stratégia, de néhány elem hiányzik
FI, FR, ES	CZ, DK, EE, IT, IS, LU, LV, NO, NL, PL, RO
Fejlesztés alatt van a nemzeti stratégia	Nincs nemzeti stratégia
AT, BE-Flanders, CH, CY, DE, EL, LI, LT, MT, PT,SI, SK,TR	BE-Wallonia, BG, HR, HU, IE, SE, UK- E&NI, UK-Scotland, UK-Wales

1. táblázat. A tagországok nemzeti stratégia megléte szerinti csoportosítása

Forrás: EUROPEAN COMMISSION (2014): European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Executive summary. 2. o.

Van jogszabályi háttér	Bizonyos szektorokban van jogszabályi háttér
FR, MT, TR	AT, BE (Flanders & Wallonia), BG, CH, CZ, DK,FI, ES, EE, DE, IT, LT, LV, LU, NL, NO, PL, SE,SI
Van, de más kezdeményezésből adódóan	Nincs jogszabályi háttér
IS (Adult education), IE, HU (HE, Adult education),PT (HE and non-HE), RO, SK	CY, EL, HR, LI, UK (E&NI, Wales, Scotland)

2. táblázat. A tagországok jogszabályi háttér megléte szerinti csoportosítása

Forrás: EUROPEAN COMMISSION (2014): European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Executive summary. 3. o.

A 2014-es inventory több alkalommal hivatkozik a 2012-es tanácsi ajánlásra, és részletezi a validáció fogalmát. A dokumentum kitér a validáció lehetséges résztvevői körére: a társadalmi partnerekre, az egyéni/magán szektorra, az önkéntes szektorra és az állami foglalkoztatási

szektorra. A 2014-es kiadvány a leggyakrabban alkalmazott módszerek között említi a tradicionális módszereket, amelyeket a formális oktatási rendszer is alkalmaz. A validáció eljárása során legsűrűbben alkalmazott módszerek közzé sorolja a portfólió, a deklaratív, a szimulációs módszereket, a tesztek, a vizsgákat, továbbá a referenciákat, CV-t és az interjúkat. Az alkalmazott módszerek közül kiemeli a portfólió módszerét, mivel ez egyrészt az egyik legnépszerűbb, leggyakrabban alkalmazott módszer, másrészt egy összetett dokumentumsomag, melyben az eljárásban részt vevő maga írja le, gyűjti össze az addig megszerzett tapasztalatokat, képességeket és tudást. A portfólió számos dokumentumból állhat, pl. referencia, igazolás korábbi munkáltatótól, kollégáktól, üzleti partnerektől, fényképek az elvégzett munkákról, elkészített munkadarabok. Az inventory kiemeli a validáció-rendszerhez kapcsolódó tanácsadás és informálás fontosságát, de utal arra is, hogy jelenleg (2014-es év) még kevés tagországban alkalmazzák, de ahol működik, ott az elismert tudást rész- vagy teljes képesítésként ismerik el. A validáció-eljárás célcsoportjai tekintetében 2010 óta kevés tagország foglalkozott a hátrányos helyzetű célcsoportokkal, viszont 12 országban speciális projektek folytak ezzel a célcsoporttal kapcsolatban. A 2014-es inventory kiadvány a következő kihívásokat fogalmazta meg:

- biztosítani kell a validációhoz való hozzáférést, és elő kell segíteni, hogy a társadalom elfogadja az eljárást,
- a rendszer működéséhez nélkülözhetetlen a pénzügyi fenntarthatóság,
- ugyanakkor töredeztség jellemző: az eljárás projekteken valósul meg, nincs hosszú távú tervezés,
- koherencia kialakítására kell törekedni,
- a validációs rendszer megfelelő működése érdekében szakmai gárdát kell kifejleszteni,
- a leltár hangsúlyozza az adatgyűjtés fontosságát.

A 2014-es Inventoryhoz képest a 2016-os dokumentum az európai szinten még inkább kiemelt jelentőségű témaként jegyzi a validációt, ugyanakkor több országban még mindig hiányzik a politikai elkötelezettség. Annak érdekében, hogy ez javuljon, a jövőben erre nagyobb figyelmet kell fordítani. Ugyanis szinte minden országban lehetnek potenciális célcsoportjai (például az alulképzettek, a munkanélküliek, a korai iskolaelhagyók, a menekültek) a validációnak. A dokumentum kiemeli, hogy a validáció elterjedésében fontos szerepet töltenek be a tagállamok, az Európai Bizottság, a Cedefop, az EKKR Tanácsadó Testület. Nélkülözhetetlen, hogy minden érintett, pl. a képzőintézmények, nonprofit szervezetek és

munkáltatók között megfelelő kommunikáció legyen, ugyanakkor az országok felének nincs erre stratégiája.

Az eljárás a 2016-os Inventory alapján 35 országban elsősorban a képzéshez kapcsolódik, 15 országban munkaerőpiaci validáció is működik, 22 országban a harmadik szektorhoz (önkéntes és közösségi szervezetek) kötődően működik a validáció (3. táblázat). Bár 30 országban lehetőség van teljes vagy részszakképesítés megszerzésére validáció útján, de jellemzően csak bizonyos szektorokban (nem az oktatási rendszer teljes spektrumában). Azon tagországokban, ahol a validáció rendszerét fejlesztik, azért teszik, hogy csökkenjen a munkanélküliség, erősödjön a munkaerőpiac és a társadalmi befogadás.

Vizsgált országok száma	Elsősorban a képzéshez kapcsolódik a validáció	A munkaerőpiaci validáció is működik	A harmadik szektorhoz kötődően működik a validáció	Teljes vagy részszakképesítés megszerzésére irányuló validáció, de csak bizonyos szektorokban
36	35	15	22	30

3. táblázat. A vizsgált országok csoportosítása a validáció alkalmazott típusai szerint

Forrás: EUROPEAN COMMISSION (2017). European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update 32. o

A 2016-os inventory kiadvány a validáció kritikus pontjait is megfogalmazza:

- a validáció implementációjának legnagyobb gátja az intézmények és a módszerek iránti bizalomhiányban érzékelhető,
- alacsony a validáció társadalmi elfogadottsága,
- inkább a képzéshez kötődik, és a munkaerőpiaci célú validáció kevésbé jellemző,
- hiányoznak a validációs szakemberek,
- a validációt igénybe vevő felnőttek száma továbbra is korlátozott.

Magyarország helyzete a céldátum előtt egy évvel

Adódik a kérdés, hol tart Magyarország a céldátum előtt egy évvel. Magyarországon még nem dönt el, hogy az eljárás munkaerőpiaci vagy képzési célú legyen, ebből adódóan hiányzik a tanácsadás, a minőségbiztosítás rendszere és a professzionális szakemberek gárdája. Bár az

előzetes tudás mérését a 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről definiálja és előírja, de a mindennapokban nem működik megfelelően.

Álláspontunk szerint hazánk számára a munkaerőpiaci célú validáció kialakítása előnyösebb lenne mind egyéni, mind társadalmi, mind pedig gazdasági szempontból, hiszen biztosítaná az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők, illetve a sokféle előképzettséggel rendelkezők felzárkóztatását. Magyarország szempontjából a validációs eljárás elsődleges célcsoportjai lehetnek a korai iskolaelhagyók, az alacsonyan képzettek és a munkanélküliek.

A 2018-as határidő már nagyon közel van. Annak érdekében, hogy az ajánlásban megfogalmazott célok teljesítése megtörténjen, a tagállamoknak szakpolitikai prioritásként kellene kezelniük a validáció ügyét, és fel kellene gyorsítani a validáció implementációját nemzeti szinten, továbbá nyitni kellene a munkaerőpiaci/foglalkozási célú validáció felé.

Összegzés

Összességében a 2014-es évhez képest 2016-ra nőtt a politikai elkötelezettség, de a társadalmi partnerek és a civil szervezetek bevonása továbbra is alacsony szintű. A validáció még mindig erősen a képzési szektorhoz kötődik. A módszerek területén az egyes országok leginkább több módszer kombinációját alkalmazzák az eljárás során: a legnépszerűbb a portfólió, a tesztek és vizsgák, a deklaratív módszerek, az interjú és a munka közbeni megfigyelés. De a legtöbb országban nincsenek sztenderdizált módszerek. A 2016-os inventory alapján a legnagyobb eredmény, hogy egy nagyon erős és egyértelmű elmozdulás történt a tanulási eredmények alkalmazásának irányába.

A dokumentum kiemeli, hogy a validáció a formális tanulás kiegészítője és nem felváltója. A validáció a képzésekbe és a munkaerőpiacra való bekerülést segíti elő. Egy új szakma van kialakulóban, amelyhez képzett szakemberek (tanácsadó, mérés-értékelési szakember, mentor stb.) kellene. Minden országban nagy gondot fordítanak a szakemberek magas szintű képzésére.

Továbbra is az egyik legfontosabb feladat a validációs eljárás és intézmények iránti bizalom kiépítése, ugyanis amíg nincs meg a bizalom a különböző érdekelt felek között, addig nem működik a rendszer.

BIBLIOGRÁFIA

- Bjornavold, J. (2000) (szerk). *Making learning visible – Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Thessaloniki: Cedefop.
- Derényi, A. – Tót, É. (2011). *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Derényi, A. – Milotay, N. – Tót, É.– Török, B.(2007): *A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon. Egy OECD-projekt tanulságai*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Európai Tanács (2008). *A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról* [online] https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_hu.pdf [2017.június 6.]
- European Commission (2017). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update* 32. p [online] www.cedefop.europa.eu/files/executive_summary_validation_inventory_2016_0.pdf [2017.június 6.]
- European Commission (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014* [online] <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87250.pdf> [2017.június 6.]
- Európai Tanács (2012). *A Tanács ajánlása a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről*. [online] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222%2801%29&from=HU> [2016.október 25.]
- Farkas, É. (2015). *A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése* [online] <http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/71FarkasEva.pdf> [2016.november 10.]
- Farkas, É. (2014). *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. Szeged: SZTE JGYPK FI.
- Kraiciné Sz. M. (2010). *Validáció: az életen át tartó tanulás egyik pillére* [online] http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/Validacio_az_eleten_at_tarto_tanulas_egyik_pillere_Mellearnncikk2010_kuldeni.pdf [2016.november 6.]
- MAGYAR Köztársaság Kormánya (2014). *Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztérium – Nemzetgazdasági Minisztérium.
- Móré, M. (2012). *Munkahelyi tanulás és motiváció*. In: Láczy M. – Bocsi V. (szerk.): *Multikulturális Műhelytanulmányok II.* (pp. 19–27). Hajdúböszörmény: DEGYFK..

Tót, É. (2009). *A validáció fogalmának értelmezési lehetőségei, rokon fogalmai a hazai és nemzetközi gyakorlatban, a validáció lehetséges kutatási irányai* [online] http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/09/tot_eva_a_validaciorol.pdf [2017.június 6.]

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről [online] https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300077.TV [2017.június 6.]

KOVÁCS, ANETT JOLÁN

CHANGES IN THE FIELD OF THE VALIDATION OF LEARNING OUTCOMES ACQUIRED IN NON-FORMAL LEARNING CONTEXT IN EUROPE BETWEEN 2014 AND 2016

2018 is very important for EU Member States because the European Council appointed it in the Council Recommendation of 2012 as the deadline for developing national validation systems.

The EU helps the Member States in different ways. Therefore CEDEFOP regularly publishes the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal learning documents (2005, 2007, 2010, 2014 and 2017) which contain the European validation practices and information so that the countries can solve the emerging difficulties and weaknesses. Our research was based on these publications.

Our aim was to get to know and compare the developments and the changes of validation in each country between 2014 and 2016. Where is the development of the validation systems heading? What is the situation like one year before the deadline?

We have got an overall picture of the changes regarding the situation, the participants and methods of validation during our research.

The issue is crucial because Hungary also undertook to develop its national validation system by 2018.

KULMAN KATALIN¹ – DANCS GÁBOR² – PINTÉR MARIANNA³**Ismert geometriai feladatok digitális köntösben**

Az alsó tagozatos matematikaórákon is figyelembe kell vennünk az új generációkhoz tartozó kisiskolások digitális igényeit, ezért az oktatásba egyre nagyobb arányban szükséges bevonnunk a digitális eszközöket, kész digitális tananyagokat. A legtöbb esetben azt láthatjuk, hogy régi, ismert feladatok digitális változatai készültek el, ami érthető, hiszen ezeknek a feladatoknak a hasznáról, pedagógiai céljairól, tanításának módjáról az évek alatt komoly tapasztalatokat szereztek a pedagógusok, így nem kell teljesen ismeretlen terepen járniuk. Felmerül azonban a kérdés: a feladat digitalizálásával nem változik-e meg a feladat pedagógiai szerepe, nem változik-e tartalma, nem módosul-e fejlesztési fókusz, vagy egyenesen matematikai tartalma. Vizsgálódásunk középpontjában alsó tagozatos geometriai feladatok és a megoldásukhoz szükséges hagyományos, illetve digitális eszközök állnak.

Bevezetés

A digitális eszközök szerepe korunk iskoláiban növekvő tendenciát mutat (Cox és Marshall, 2007). Használatukat igényli a fiatal, digitális bennszülött, az alfa generáció; számukra az élet elképzelhetetlen számítógépek, okoseszközök nélkül (Fernandez-Cruz és Fernandez-Diaz, 2016). Az IT eszközök felhasználási lehetőségei számosak, lehet velük játszani, ismerkedni, kapcsolatokat fenntartani, mesét vagy filmeket nézni, zenét hallgatni, információkat szerezni és átadni; vég nélkül sorolhatnánk, hányféleképpen függ az életük ezektől az eszközöktől. A gyermek minden tevékenységével tanul, így minden applikáció és játék is tanít valamit. A legtöbb esetben nem teljesen világos, hogy mit, ahogyan az sem, hogy hasznos vagy értékes-e ez a tudás. Azonban a tanulás ilyen spontán lehetőségeit tudatosan ki kell használnunk. Lehetséges olyan digitális tartalmak előállítása, amelyek nyíltan vagy rejtett módon, de célzott ismeretek, készségek elsajátításában vagy gyakorlásában segítik a gyermekeket.

A digitális környezetben felnövő generációknak már az alsó tagozaton is megvan az igényük arra, hogy használhassák eszközeiket (Pintér, 2016). Ha vannak megfelelő digitális

¹ tanársegéd, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék; kulman.katalin@tok.elte.hu

² tanársegéd, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék; dancs.gabor@tok.elte.hu

³ tanársegéd, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék; pinterm@ceasar.elte.hu

tananyagaink, és pontosan tudjuk, hogy az egyes anyagok mire használhatók, akkor a tanítási órák a gyerekek elvárásaihoz igazodva motiválóbba, hatékonyabbá tehetők az okoseszközök alkalmazásával.

Az elmúlt években több – jó és kevésbé jó – kísérletet láthattunk digitális tananyagok, feladatbankok készítésére. Ha a gyakorló tanár szemével nézzük át az elkészült feladatokat (e cikk szerzői maguk is részt vettek digitális feladatbankok létrehozásában, emellett közoktatási intézmények pedagógusai és az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának oktatói), azt tapasztalhatjuk, hogy nem sok esetben készültek valóban új, az eszközök lehetőségeit kihasználó anyagok. Sokkal inkább a korábban hagyományos eszközökkel megismert feladatok digitális változataival találkozunk.

Az, hogy legtöbbször régi, ismert feladatokat „digitalizálunk”, nem meglepő. A készítők, akik jó esetben maguk is pedagógusok, ismerik ezeknek a „jól bejáratott” feladatoknak a használati módját, a tanítás-tanulás folyamatában elfoglalt helyét és szerepét, ismerik a feladatok erősségeit, gyengeségeit; megfelelő helyen és módon alkalmazni tudják őket a tanórákon, így joggal remélik, hogy a digitális változat elkészítése és alkalmazása csak a digitális feladatoktól elvárt többletet nyújtja majd a hagyományos megvalósításhoz képest. Szerepet játszik ebben az is, hogy valóban új feladatot kitalálni nehéz, és gyakran feleslegesnek is tűnik, továbbá sok esetben a feladatok kitalálói maguk sem ismerik eléggé azokat az eszközöket, amelyekre fejlesztenek. Ennek következménye az, hogy gyakran magának a digitális platformnak a lehetőségei nincsenek kihasználva, hiszen az elkészített feladatok eredendően nem arra lettek kitalálva. Egy másik probléma, hogy a digitalizálás során az elkészült feladatok matematikadidaktikai tartalma, tantárgy-pedagógiai céljai megváltozhatnak, de ritkán foglalkozunk vele, hogy pontosan milyen téren és mértékben.

Gondolatébresztőnek a geometriai tevékenységek közül a konstruálásokkal foglalkozó digitális feladatokat tekintettük át, és mutatunk be közülük néhányat. A feladatok hagyományos és digitális változatának tartalmát hasonlítjuk össze, a tantárgy-pedagógia néhány szempontját is figyelembe véve.

Geometriai tevékenységek

A Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott, a matematikatanulás által fejleszthető kompetenciák mindegyike kivétel nélkül formálható geometriai tevékenységek segítségével. A Varga Tamás-féle Komplex Matematikatanítási Kísérlet elképzeléseire, eredményeire és tapasztalataira épülő, Karunkon preferált tantárgy-pedagógia szerint az alsó tagozaton a

geometriát is elsősorban a gyermek öntevékenységből származó tapasztalataira építve tanulja a gyermek. Ezeket a tevékenységeket tartalmuk szerint négy témakörbe soroljuk: konstrukciók, transzformációk, mérések és tájékozódás. Ezek közül most az alkotásokkal foglalkozó tananyagokat vizsgáltuk. A közoktatás keretein belül jó esetben már óvodáskorban végez a kisgyermek alkotási tevékenységeket. Tornyokat épít építőjátékokból, amelyeket aztán lebont, formákat rajzol, színez és fest, nyír, vág és hajtogat. Miközben alkot, ismerkedik a formákkal és az eszközökkel, azok matematikai szempontból is releváns tulajdonságaival, ezáltal a matematikai tartalom alapozása, felfedezése már formális módon is zajlik. Alsó tagozaton a konstruálások tovább folytatódnak, és e tevékenységek a geometriai tulajdonságok és geometriai viszonyok, kapcsolatok megtapasztalására, valamint a geometriai alakzatok megismerésére vezetnek (C. Neményi, 2014).

A későbbi geometriatanítással ellentétben alsó tagozaton a térgeometriai tapasztalatszerzés a tananyagban is megelőzi a síkbelit, mivel a valóság tárgyai is háromdimenziósak. A konkrét, valóságos tárgyakkal végzett tevékenységekkel szerzett tapasztalatokra építve folyamatosan, fokozatosan valósul meg a geometriai fogalmak absztrakciója, amelynek során a matematikai szempontból lényegtelen (vagy éppen kevésbé lényeges) fogalmi alkotóelemek elhagyásával haladunk térben a tömör testekből kiindulva, a síklapokból épített testeken és testhálókön át az élvázakig; síkban a tömör síkidomoktól a körvonalakig. Ezt az absztrakciós utat követik eszközeink is. A gyermekek a testek térbeliségét akkor érzékelik legjobban, ha első alkotásaiknál testes építőelemeket tudnak felhasználni az építéshez, majd a későbbiek során síklapokból állítanak össze testfelületet, testhálóból hajtanak testeket, és csak ezután következik az építéseknek az a mozzanata, amikor (például Babylon építőjáték használatával) élváz-építőkből alkotják meg az élek és csúcsok rendszerét. A síkbeli alkotások sorrendjében is ezt a szemléletet követjük. Először síklapokat készítenek, majd ezekből – a belsejükkel együtt – más alakzatokat, festéssel, parkettaminták kirakásával tapasztalják meg a síkidomok tulajdonságait. Ezután következhet a határvonal alkotásával – szöges táblán, majd rajzolva – létrehozott síkidom. A konstruálások bármilyen fokozatánál is tartunk éppen, kipróbált és jól bevált hagyományos eszközök széles skálájából tudunk válogatni.

A digitális eszközök használata az oktatásban ma már megkerülhetetlen, és már nem engedhetjük meg magunknak, hogy a gyermek által ismert, használt, birtokolt eszközöket a tanórán ne használjuk, vagy tiltsuk. Bár az eszközök hasznosságát minden szituációban egyesével kell megítélnünk, mégis az előnyök – többek között az azonnali és anonim

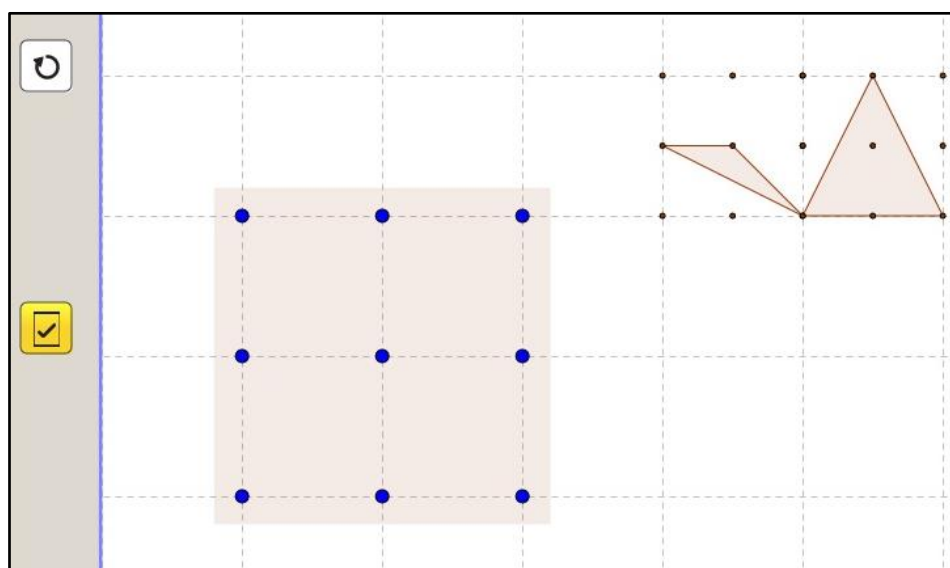
visszajelzés lehetősége, az erős vizualitás, az interaktivitás, a differenciálási, motivációs lehetőségek – sok esetben meghaladják a hátrányokat (Reynolds et al., 2003; Dancs, 2014).

Geometriai feladatok hagyományos és IT eszközzel megoldva

A következő feladatok a GEOMATECH Projekt (2015) digitális tananyagainak feladatai, melyek szabadon hozzáférhetők és felhasználhatók. Olyan, hagyományos eszközökkel is megvalósítható feladatokat válogattunk ki, amelyek elfogadottak, kipróbáltak, felhasználási módjuk, didaktikai céljaik, tartalmuk ismertek és jól meghatározottak.

Háromszögek alkotása pontrácson (1. ábra)

Ebben a konstrukciós feladatban egy kilenc pontból álló négyzetrácson kell létrehozni úgy háromszöget, hogy azok ne legyenek egymással egybevágók. A háromszögeket határvonalak segítségével hozzák létre a gyerekek.



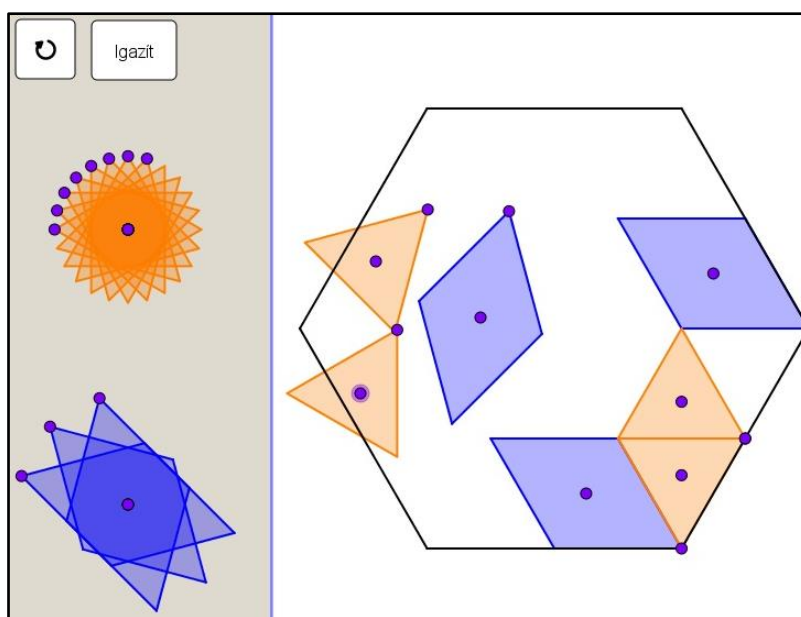
1. ábra. Háromszögek alkotása pontrácson

A geometria témakörén belül nemcsak a síkbeli alkotás a feladat célja, hanem a terület- és kerületszámításhoz szükséges ismeretek bemutatása, alapozása, a háromszögek tulajdonságainak megfigyelése, rész-egész kapcsolat megfigyelése, hasonlóság és egybevágóság fogalmának helyes értelmezése, szimmetriák megfigyelése. Hasznos segítséget nyújthat a kombinatorikus gondolkodás fejlesztéséhez, illetve a számfogalom alakításához kapcsolódóan a racionális számok tapasztalati úton történő megismerésének tevékenységéhez is.

A hagyományos eszköz ennél a feladatnál lehet a négyzetrácsos füzet, de sokkal érdekesebb, izgalmasabb a gyerekek számára a szöges tábla használata. Természetesen a két változat nem teljesen egyenértékű; a digitális változat a szöges táblát szimulálja, a csúcspontok kijelölésével alkotja a háromszögeket. A hagyományos eszköz kézzelfoghatósága miatt szabadon mozgatható, forgatható, ilyen módon sokszor könnyebben, egyszerűbben ellenőrizhető, megtapasztalható két alkotás egybevágósága. A digitális tananyag erre, és a hibák vizsgálatára sem ad lehetőséget, ilyen módon fontos tapasztalatoktól fosztja meg a gyermeket. Ráadásul a javítás, próbálgatás lehetőségei is nehézkesek. Előnye viszont, hogy gyűjti és egyszerre jeleníti meg a megtalált megoldásokat, ezek azonban megalkotásukkor azonnal megjelenítésre kerülnek, a gyermeknek nem kell megítélnie jóságát. Összességében azonban úgy gondoljuk, hogy itt a hagyományos és digitális változatok között nincsen jelentős különbség, így a digitalizálás, matematikai szempontból, előnnyel nem jár.

Mozaikkirakó (2. ábra)

Ez egy Tangram típusú játék, melyben előre megadott síkidomokkal kell átfedés- és hézagmentesen lefedni egy megadott alakzatot. A feladat nehézsége kiválóan skálázható, segíthet, hogy a kirakókészletben pontosan azok az elemek szerepelnek, amelyek szükségesek, illetve szükség esetén megjeleníthetjük a kirakás módját is. A feladat teljes síkidomokkal dolgozik, melyekből szintén teljes – belsejével együtt megjelenő – síkidomot kell kirakni.



2. ábra. Mozaikkirakó

A feladat által fejleszthető geometriai ismeretek többek között a síkidomok tulajdonságainak megismerése, a területegyenlőség megfigyelése átdarabolás segítségével, a szögek nagyságának megtapasztalása, a különböző egybevágósági transzformációk és a szimmetria felfedeztetése, a rész-egész viszony és az illesztés szabályainak megismerése.

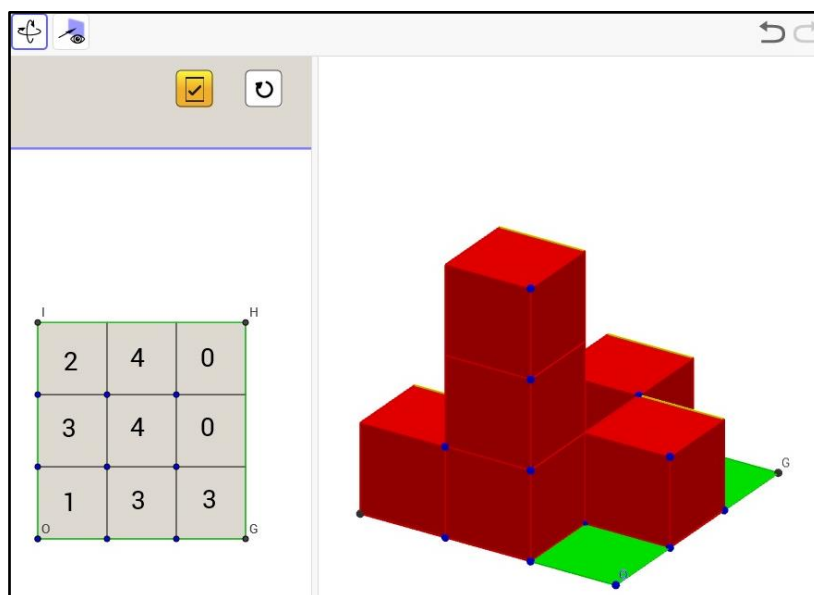
A feladat hagyományos eszközei lehetnek a keménypapírból kivágott síkidomok, vagy a tér- és síkmértani modellezőkészlet megfelelő lapjai. A gyerekek a tevékenység során megtapasztalhatják a síkidomok formáit, szögeit, nagyságát, illeszthetőségüket és a parkettázás szabályát, miszerint hézag- és átfedés-mentesen szabad lerakni az egyes lapokat. A síkidomok taktilis érzékelése során azokat tudják forgatni, egyenes körüli forgatás útján tengelyesen tükrözni. A digitális tananyag súlyos korlátozása, hogy a síklapokat nem lehet átfordítani, így csak a mozgások (pont körüli forgatás és eltolás) az alkalmazható geometriai transzformációk. Ezen kívül komoly probléma, hogy a digitális feladat csak körülményesen használható, igen nehéz a pontos illesztés, továbbá, hogy az automata illesztő funkciók a finommozgásokat feleslegessé teszik.

Összességében a digitális feladatnak inkább a hátrányai jelentősek, használatának nehézsége elvonja a figyelmet az ismeretekről, a korlátozások lehetetlenné teszik a szabad kísérletezést, így használatának célja legfeljebb a gyakorlás lehet, a megértést semmiképpen sem segíti.

Kódolt alaprajz (3. ábra)

Ebben a tevékenységben építőkockákból kell egy testet készíteni úgy, hogy az illeszkedjen egy előre megadott alaprajzra, és a megfelelő részeken a kóddal megadott magasságú legyen. Ilyen módon a gyermekek testeket hoznak létre testes építőelemekből egy speciálisan megadott síkbeli reprezentáció alapján.

A hagyományos eszköz használatával megismerkednek a gyerekek a kocka formájával és azok egymásra építhetőségével, statikai tulajdonságaival. Egy feladatlapon kiadott alaprajz és az építmény felépítése lehet az egyik feladat, illetve ennek a fordítottját is megoldhatják, mikor az építményt megfigyelve kell alaprajzot kódolniuk. Mindkét változatnak elkészült a digitális megfelelője.



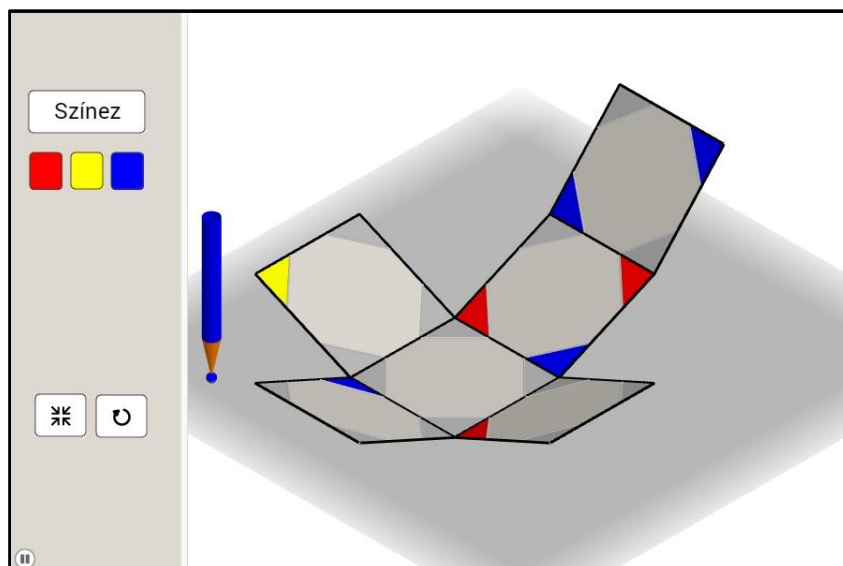
3. ábra. Kódolt alaprajz

A feladat segítségével nemcsak a geometriai ismeretek bővíthetők – nézetek, vetületek, testek megismerése, megfigyelése –, hanem a számfogalom fejlesztésében, a számok rendezésében és a számlálásban is a gyerekek hasznára válhat.

A legfontosabb eltérés a valóságos és digitális építkezés között, hogy utóbbi egy új, a feladat szempontjából felesleges, a gyermek számára nehéz absztrakciós szintátlépést igényel. A digitális feladatban ugyanis a térbeli tömör test axonometrikus reprezentációja jelenik meg. Ennek a lépésnek a közbeékelésével a feladat helye megváltozik az absztrakció folyamatában, ilyen módon pedagógiai céljai is módosulnak. A digitális és hagyományos feladat bár hasonló, mégsem használhatóak egymás megfelelőjeként.

Kocka hálójának színezése (4. ábra)

E tevékenység folyamán a kocka egy kiterített testhálóján azonos színnel kell beszínezni azokat a négyzetlapcsúcsokat, amelyek – miután összehajtottuk a testhálót kockává – egy csúcsban találkoznak. A megoldás során a térbeli építéseknek a második fokozatát hajtják végre a gyerekek: határoló síklapok segítségével hoznak létre testet.



4. ábra. Kocka hálójának színezése

A feladat célja a kocka testhálójának és a tulajdonságainak megismerése, a geometriai transzformációk, mozgások, megfigyelése és a térlátás fejlesztése.

A hagyományos eszköz ebben az esetben a pedagógus (vagy a gyermek) által tanulónként és feladatonként elkészített testháló, amelyet ráadásul egyesével előre kell színezni. Ez a gyakorlatban akár százas nagyságrendű testháló elkészítését is igényelheti. A rosszul színezett hálók nem, vagy csak nehezen javíthatóak, a háló egyben tartása nehéz az illesztő elemek nélkül, amelyek viszont gyakran hibás testháló-fogalmat eredményeznek.

A digitális tananyag a pontos testháló-fogalom megtapasztalását teszi lehetővé, egy kattintásra összeáll a testháló kockává, ragasztás nélkül. A feladatgyártás nem jár a pedagógus számára többletmunkával, többletidővel. Szabadon változtatható nemcsak a színezés, hanem a kocka testhálója is. Elmondható, hogy ebben az esetben a digitális tananyag is, és a hagyományos eszköz is ugyanazt a matematikai tartalmat és tantárgy-pedagógiai célt szolgálja, de a digitális változat egyszerűbben, rugalmasabban használható, miközben tisztább fogalmi megtapasztalást tesz lehetővé, és többlettartalmakkal is bír a hagyományos változathoz képest. A valódi hajtogatás kevésszeri megtapasztalása után a digitális feladat használata célszerűbb, mert látványosabb, több feladat áll rendelkezésünkre, és segíti a differenciálást.

Összegzés

A kiragadott négy feladattal szeretnénk volna megmutatni, hogy az alsó tagozatos geometriai konstruálások során a digitális feladatok matematikai tartalma és tantárgy-pedagógiai céljai különbözőképpen változhatnak a hagyományos eszközökkel való megoldásához képest.

Mutattunk példát arra – háromszögek alkotása pontrácson –, hogy a hagyományos és a digitális eszközök használata közti választásnak nincs különösebb jelentősége matematika-tartalmi és tantárgy-pedagógiai szempontból. Mutattunk példát olyan esetre – mozaikkirakó –, ahol a matematikai tartalom megértését nem segíti, sőt akadályozza a digitális tananyag. A kódolt alaprajz-feladat olyan példát mutat, amikor a digitális változat matematikai tartalma és tantárgy-pedagógiai célja lényegesen eltér attól a hagyományos feladattól, amely alapján készült. Ebben az esetben a hagyományos és digitális változat nem cserélhető fel egymással, az óra céljai és feladatai alapján kell eldöntenünk, melyiket alkalmazzuk. Utolsó példánk pedig olyan eset, ahol a digitalizálás során az oktatási tartalom és cél nem változik jelentősen, de a digitális változat használata indokolt, és számtalan előnnyel jár. Hangsúlyozni szeretnénk azonban, hogy a kocka hálójának hajtogatással történő megtapasztalása fontos előkészítése a digitalizált feladat használatának, ez a lépés a folyamatból semmiképpen nem hagyható ki!

Általában elmondható, hogy az alsó tagozaton nem mondhatunk le a hagyományos eszközök használatáról. Egy olyan tanórán, amelynek domináns didaktikai célja az új ismeret közlése, célszerű először ezeket alkalmazni, mivel az absztrakció útján korábbi helyen állnak. A gyakorló fázisban azonban lehetséges és gyakran célszerű a digitális változatot alkalmazni, mivel a feladatok számtalan variációs lehetőséggel és nehézségi skálázhatósággal rendelkeznek.

Ezzel a kevés, önkényesen kiemelt példával szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy egy alsó tagozatos geometriaórán a hagyományos eszközökkel történő játékos tevékenység, a tapasztalás, a megismerés révén sok esetben jobban biztosítja az induktív fogalomtanulás segítségével, a matematikai tartalom elsajátítását, mint ugyanezeknek a feladatoknak és eszközöknek a digitális változatai. Az alsó tagozatos gyerekek kíváncsiak, érdeklődőek és motiváltak az analóg eszközökkel végzett feladatmegoldásokban is. Ugyanakkor az ismeret begyakorlása során sok esetben a digitális tananyagok használata által egyszerűsödik a pedagógusok munkája, könnyebbé teszi a differenciálást, és a gyerekek motivációját is fenntartja a változatosságával. A választás során ügyelnünk kell arra, hogy a feladatokat ne kritika nélkül helyettesítsük digitális változatukkal, gondoljuk végig, hogy a feladat tartalma, célja megváltozott-e a digitalizálás folyamán, jár-e a digitális változat használata előnnyel, illetve hogy nem hátrányos-e a használata. Ennek mérlegelése – mivel a feladatbankokban nem sok ilyen irányú utalást találunk – az alkalmazó pedagógus felelőssége.

BIBLIOGRÁFIA

- C. Neményi, E. (2014). *Geometria tananyag és a geometria tanulása az alsó tagozaton*, Budapest: ELTE Eötvös Kiadó Kft.
- Cox, M.J. – Marshall, G. (2007). Effects of ICT. *Education and Information Technologies*, vol.12. issue 2. pp. 59–70. doi: [10.1007/s10639-007-9032-x](https://doi.org/10.1007/s10639-007-9032-x)
- Dancs, G. (2014). A régi és az új találkozása az iskolában, in: Szitányi J. (Ed.) *Fókuszban a tanuló: Tanulmányok Szendrei Julianna emlékére*, (pp. 21–31). Budapest: ELTE
- Fernandez-Cruz, – F. J., Fernandez-Díaz, J. (2016). Generation Z’s Teachers and their Digital Skills. *Comunicar Media Education Journal*, köt. 24, kiad.46. pp. 97–105. doi: [10.3916/c46-2016-10](https://doi.org/10.3916/c46-2016-10)
- Pintér, M. (2016). Milyen tapasztalatokkal kerül az alfa-generáció az iskolába? *Új Köznevelés* vol.8. p. 27.
- Reynolds, D. – Trehane, D. – Tripp, H (2003). ICT – the hopes and the reality. *British Journal of Educational Technology*, vol. 34. issue. 2. pp. 151–167. doi: [10.1111/1467-8535.00317](https://doi.org/10.1111/1467-8535.00317)
- Budapest Metropolitan Egyetem, BKF Kommunikációs Alapítvány, GeoGebra Nonprofit Kft. (2015) *GEOMATECH Projekt (TÁMOP-3.1.12-12/1-2013-001)*
- <https://geomatech-beta.geogebra.org/material/simple/id/508687#material/763563>
- <https://geomatech-beta.geogebra.org/material/simple/id/508751#material/969199>
- <https://geomatech-beta.geogebra.org/material/simple/id/509215#material/704591>
- <https://geomatech-beta.geogebra.org/material/simple/id/508799#material/1418073>

KULMAN, KATALIN – DANCS, GÁBOR – PINTÉR, MARIANN
WELL-KNOWN GEOMETRY PROBLEMS IN DIGITAL DISGUISE

Considering the digital needs of the young generations, we have to involve IT technologies and educational applications in primary education on a much larger scale. Most educational materials made by teachers are simple digitalization of established mathematical problems. This is understandable, teachers have accumulated a lot of experience over the years about these well-known problems, they know their benefits, pedagogical goal, the way of their usage etc. so they do not have to walk a completely untrodden path. But while the digital versions of these problems may appear the same, there are some unanswered questions emerging from a didactical point of view: does digitalization change the pedagogical goal of the problem? Does it change its development focus, its mathematical content? In this paper we compare the digital and the traditional implementation of four primary school geometric construction problems.

DÉNES DÓRA¹**LMBT érzékenyítés cerebrál paretikus gyermekek körében**

Az iskola mint másodlagos szocializációs színtér megkérdőjelezhetetlen formálója a gyermek szemléletének, világképének. Elvben már elfogadott, de a mindennapi gyakorlatba még nem teljesen beépült eszme az esélyegyenlőség, előítéllettől, illetve diszkriminációtól való mentesség. Ameddig a médiában, addig az iskola falai között is meg fognak jelenni az etnikumok, nemek, illetve különböző szexualitásokkal vagy mozgásbeli/szellemi sérültséggel kapcsolatos sztereotípiák, előítéletek. Kutatásom egy, még külföldi viszonylatban is ritkán kutatott területen végeztem: cerebrál paretikus fiatalok attitűdje, tájékozottsága az LMBT közösséghez kapcsolódóan. Kutatásomat egy hétfős osztályban végeztemb fél éves megfigyeléssel, illetve egy LMBT-hez kapcsolódó érzékenyítő órával; valamint a társasághoz való attitűd vizsgálatának felmérését spontán helyzetekben, illetve beszélgetés által irányítva az óra előtt, közvetlen utána, valamint két hónap távlatában.

Előzmények

Az LMBT (napjainkban már LMBTQIA+) mozaikszó, amely a *leszbikus, meleg, biszexuális* és *transz* szavakból épül fel. Ez az ernyőfogalom magába foglal minden olyan nemi identifikációt, amely eltér a ciszneműségtől (vagyis, hogy valaki a születésekor megállapított biológiai nemmel azonosítja magát), és/vagy eltér a heteroszexualitástól.

Magyarországon a társadalom heteronormatív értékeket közvetítő működésének egyik jele az LMBT közösség ellen irányuló előítélet, negatív diszkrimináció, sok esetben gyűlölet. A Szivárvány Háttér Társaság és egyéb LMBT-t támogató szervezetek folyamatos, fáradhatatlan küzdelme ellenére a Medián 2007-es felmérése szerint a magyarok 65%-a utasítja el az azonos neműek házasságát, 34%-uk korlátozná életüket, míg 47%-uk úgy véli, titkolniuk kellene nemi identifikációjukat, szexuális orientációjukat (Takács, 2011). Számos külföldi kutatás foglalkozott a második szocializációs színtéren, az iskolában megjelenő, LMBT közösség ellen irányuló diszkrimináció megjelenésével és hatásaival, ám Magyarországon hasonló kutatást még nem kezdeményeztek (Takács, 2011).

Továbbá mind Magyarországon, mind külföldön kevés olyan kutatás, tanulmány lelhető fel, amely a sérültek és a másság kapcsolatát hivatottak vizsgálni. Ezen kutatások egyike a

¹ harmadéves konduktor-tanító hallgató, Pető András Főiskola; doradenes95@gmail.com

gyógypedagógusok LGBT közösségről alkotott nézeteit vizsgálta, kiváltképp az általunk tanított érzelmi/magatartászavaros (EBD) gyermekek körére vonatkoztatva (Arrietta–Palladino, 2014). A kutatás során kilenc gyógypedagógussal folytattak interjút. Ezek során a pedagógusok azt nyilatkozták, hogy a mindennapok folyamán, illetve a tanórákon is ugyanúgy kezelik az LGBT közösséghez tartozó diákjaikat, mint heteroszexuális társaikat – már ha tudnak róluk –, vagy esetenként még nagyobb érzékenységgel is fordulnak feléjük. Véleményük szerint más kollégáik nem kezelik hasonló elfogadással és természetességgel a másság megjelenését – ezért sem vettek részt többen a kutatásban –, illetve hogy az oktatás, kiváltképp a (bármely formában) sérültek oktatása nem eléggé felkészült ezen terület megfelelő kezelésére, valamint a gyerekek által igényelt támogatás biztosítására.

Egy másik kutatás a coming out-ot, vagyis az „előbújást” vizsgálta idősebb, felsőoktatásban részt vevő diákok körében. Közülük, aki úgy döntött, „előbújik” is, csak privát levélben tette meg ezt oktatójának, professzorának, vagy esetleg csak egy szűk baráti körnek az osztályában. Kifejezték félelmüket, hogy ha az egész osztály vagy iskola előtt előbújnának, úgy érzik, valamiféle meleg vagy lesbikus jelképpé válnának általa (Palladino – Giesler, 2014).

Nem meglepő, hogy az ép fiatalok, gyermekek körében is érzékeny téma még az LGBT közösség, a másság felvállalása, hiszen rengeteg verbális, illetve fizikai támadás elviselői azok, akik nagyobb nyilvánosság előtt is felvállalják önmagukat (GLSEN, 2009). Sérültek esetén még nehezebb lehet a másság elfogadása és felvállalása, akár önmaguk számára is, hiszen egy területen már eltérnek a társadalmi normától, és nap mint nap tapasztalhatják születésük óta, hogy milyen az, mikor képtelenek elrejtteni „másságukat” – vagyis mozgássérülésük, értelmi vagy érzékszervi sérüléseik árulkodó, látható jeleit. Miért döntenének úgy, hogy az élet még egy területén, ez esetben részben önszántukból, a társadalom szemében normaszegőkké válnak, és lehetőséget biztosítanak még több előítélet, és ebben az esetben negatív diszkrimináció számára?

A kutatás

Kutatásom során két tanórát tartottam, konduktori felügyelettel, egy hétfős (öt fiú, két lány), hetedikes osztályban, osztályfőnöki-életvitel tantárgy keretein belül, a Pető András Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában. Az első egy frontális, de interaktív jellegű tanóra volt, míg a második óra egy délutáni, szabadidősávban, beszélgetőkör-szerűen zajlott.

Az első óra kezdetén meleg, lesbikus, biszexuális stb. hírességekről kaptak képeket a gyerekek, odafigyelve arra, hogy főleg az ő korosztályuk által ismert és kedvelt emberek

jelenjenek meg rajtuk, illetve jó példát mutassanak nekik (pl. Neil Patrick Harris). Miután megtörtént a képeken szereplők azonosítása, ki kellett találniuk, hogy mi lehet bennük a közös. A gyerekek tippjei közt szerepelt a hírnév, a színészet, a zene, de egyiküknek sem jutott eszébe a másság gondolata, valószínűleg nem is tudtak róluk – ezt erősíti az a reakció is, amit ennek felfedezésére adtak. A második feladatban négy képet helyeztem fel a táblára, két-két férfiről és nőről, akik a társadalmi norma, megítélés alapján erős feminin, illetve maszkulin jegyekkel rendelkeztek. A gyerekek feladata az volt, hogy mindegyik képhez gyűjtsenek közösen belső és külső tulajdonságokat. A sablonos „*kedves, szép, jóképű, okos*” jelzők után kezdtek megjelenni az egyre szélsőségesebb, egyre inkább sztereotipizáló kifejezések is, míg nem a feminin férfit „*buzi*”-nak, a maszkulin nőt „*leszbi*”-nek titulálták. A harmadik feladatuk ehhez kapcsolódott: olyan tulajdonságot/tulajdonságokat kellett magukról mondaniuk, amelyek, ha a sztereotípiákat tekintjük, nem a saját nemükre vonatkozik. Például lányként rövid a hajuk, vagy szeretnek focizni, míg fiúként a rózsaszín a kedvenc színük, vagy szeretik a romantikus filmeket.

Mindhárom feladattal az volt a célom, hogy felnyissam a gyerekek szemét, hogy mennyire ártatlannak tűnő apróságok is befolyásolják a véleményünket, mikből épülnek fel a társadalmi nemi sztereotípiák, és hogy sok esetben mennyire kevésbé felelnek meg ezek a valóságnak. Illetve, hogy e sztereotípiák alapján nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket, sem az egyéni belső tulajdonságairól, személyiségéről, sem a nemi identifikációjáról vagy nemi orientációjáról.

A következő feladatban a coming out, vagyis az „előbújás” előtti titkolózással, félelemmel teli időszakot szerettem volna szemléltetni a gyerekek számára, így arra kértem őket, hogy egy féltve őrzött titkukat írják fel egy papírdarabra – miután biztosítottam őket arról, hogy sem a társaik, sem én, sem a konduktorok nem fogják elolvasni őket, az óra után akár azonnal összetéphetik, és kidobhatják őket. Miután felírták, először a székükre kellett rakniuk, majd ráülniük. Ekkor még mindannyian nyugodtak voltak, hiszen bár nem a kezükben, de ott volt még alattuk a titkuk, nem érezték, hogy veszélyben lenne. Ezt követően arra kértem őket, hogy álljanak fel, és cseréljenek helyet társaikkal úgy, hogy mindenki más helyén üljön. Ekkor jelent meg az aggodás, a félelem a szemükben, és a fenyegetőzés, hogy „*ha te elolvasod az én titkom, én is el fogom a tiédet*”. Hangot adtak annak, hogy milyen nehéz lehet valakinek, akár ilyen fiatalon, a másságát titokban tartani, és hogy ez bárkit, de főleg egy korukbeli gyermeket, vagy akár fiatalabbat, mennyire megviselhet lelkileg.

Az utolsó feladatban egy-egy különböző társadalmi csoportot kapott mindenki (pl. meleg, nő, nyugdíjas), és úgy kellett körülírnia külső és belső tulajdonságok segítségével, hogy a többiek ki tudják találni. Odafigyeltem a kiosztásuknál arra, hogy azok a gyerekek kapják a meleg, illetve leszbikus csoportot, akiktől korábban, a csoportban tartózkodásom során, hallottam homofób megnyilvánulásokat. Az óra témája, menete után arra voltam kíváncsi, hogy mennyire ragaszkodnak továbbra is a társadalmi sztereotípiákhoz, előítéletekhez, illetve mennyire tudnak elrugaszkodni tőlük. Már itt megmutatkozott az óra pozitív hatása, ugyanis mind a meleg, mind a leszbikus csoportot teljesen objektíven, bármiféle negatív felhang nélkül írták körül azok, akik korábban degradáló szavakkal illették őket.

Az órán továbbá folyamatosan, a feladatok előrehaladtával és kérdések felmerülésével, tisztázásra kerültek az LMBT közösség alapfogalmai (maga a mozaikszó, *leszbikus*, *meleg*, *biszexuális*, *transz* és *interszexuális* jelentése), valamint végig lehetőséget biztosítottam a gyerekek kérdéseinek számára.

A második óra két hónappal később valósult meg, így biztosítva lehetőséget a gyerekeknek arra, hogy feldolgozhassák a hallottakat, és megfogalmazhassák magukban kérdéseiket. Valamint ez lehetőséget biztosított számomra is, hogy felmérhessem, mennyire emlékeznek a korábbi tanításomból. A fogalmakat nagy részük vissza tudta mondani, a problémát a mindennapokban kevésbé megjelenő kifejezések okozták (pl. *transz*, *interszexuális*), de ezekre is emlékezett az osztály fele. Az óra szabad beszélgetésből, kérdezz-felelekből állt, amelyet a gyerekek teljes mértékben kihasználtak: a tervezett 45 perc helyett 80-90 percet töltöttem velük. Főként a szexualitások és nemi identifikációk biológiai volta, miértje érdekelte őket. Például interszexuálisok esetében (interszexuális = férfi és női biológiai nemi jellegekkel is rendelkező egyén) melyik nemi jelleg a domináns, ez mi alapján dől el, megmútik-e őket; ha igen, kinek van beleszólási joga, a szülők és orvosok mellett az egyénnek is van-e, ha például kiskorú. Továbbá megjelentek személyesebb történetek is, meséltek barátokról, ismerősökről, akik felvállalták előttük másságukat, illetve megjelentek a szexedukáció hiányából fakadó tudásbeli hiányosságok is körükben: az egyik kisfiú allergiás a latexre, és azt kívánta megtudni, hogy ennek ellenére van-e bármilyen lehetősége arra, hogy biztonságosan éljen majd a későbbiek során szexuális életet.

Következtetések

A két óra folyamán, illetve a gyerekekkel töltött fél évem során világossá vált számomra, hogy sem a másság témakörében, sem a szexedukációt illetően nem naprakész és életkoruknak

megfelelő a gyerekek tudása. Az esélyegyenlőségre való törekvésnek nemcsak az etnikai kisebbség esetében, vagy a mozgássérült fiatalok integrációjában kellene megjelenie, hanem a nemi és szexuális másság elfogadásában is, aminek első lépése, hogy tudással ruházzuk fel a neveltjeinket. Ha mi előítéletekkel kezeljük ezt a közösséget, tőlük hogy várhatnánk el, hogy tisztelettel forduljanak felénk vagy merjenek felénk nyitni, és adott esetben nekünk coming out-olni, „előbújni”?

A kutatásom egyik, ha nem a legnagyobb sikerének érzem azt, hogy a két óra hatására az osztály egyik tanulója megtisztelt bizalmával, és felvállalta előttem másságát – én voltam a második személy, akinek „előbújt”. Ez ékes bizonyítéka annak, hogy mennyire szükséges lenne a gyerekek tanmenetébe beépíteni a szexedukációt, és azon belül a másságról való oktatást is. Ha egy fiú nincs tisztában azzal tizenhárom-tizennégy évesen, hogy az óvszeren kívül más szexuális védekezési formák elérhetőek, mi garantálja azt, hogy neveltjeink – akár épek, akár a Pető Intézet cerebrál paretikus gyerekei –, megfelelően fel lettek készítve az iskolán kívüli életre? Kiváltképp a mi neveltjeink esetében, mozgásbeli korlátozottságuk miatt, megfelelően felkészítettük-e őket arra, hogy tudják, egy fürdetés esetén mi az a határ, amikor a segítője átlépi az intimitás határát? Tudja-e, hogy milyen lehetőségei vannak, hogyan tud védekezni abban az esetben, ha valaki kihasználja, egyáltalán felismeri-e, hogy valaki visszaél az ő kiszolgáltatott helyzetével?

Sérültjeink esetén nemcsak a terhesség, a nemi betegségek és egyéb, önmagukban is súlyos problémák, nehézségek megelőzéséről van szó, mint egy többségi intézmény esetében. Mentális és motoros sérüléseik miatt adott esetben tudtuk nélkül is szexuálisan kihasználhatják őket, akár ismeretlenek, akár olyan személyek, akik segítőjüknek, barátjuknak vallják magukat. Ennek megelőzése pedagógusként és konduktorként a mi feladatunk lenne, aminek első lépése az, hogy naprakész, praktikus tudással ruházzuk fel őket, amiket az Intézetből való kikerülésük után is fel tudnak használni, akár a maguk védelmére is.

BIBLIOGRÁFIA

- Palladino, J.M. – Giesler, M.A. (2014). *In or Out When Out & About?: Identifying the Professional Support Needs of LGBT Preservice Social Work & Education Majors*. [online] <https://eric.ed.gov/?id=ED545481> [2017.10.16.]
- Arrietta, S.A. – Palladino, J.M. (2014). *Special Education Teachers' Perceptions of Students with Emotional Impairments and Their Same-Sex Behaviors: A Multiple Case Study*. [online] <https://eric.ed.gov/?id=ED548031> [2017.10.16.]
- GLSEN (2009). *The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Middle School Students*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network.
- Takács, J. (2011). *Homofóbia Magyarországon*. Budapest: L'Harmattan Kiadó

DÉNES, DÓRA

LGBT SENSITIZATION AMONGST CHILDREN WITH CEREBRAL PARESIS

School as a secondary socialization area undeniably forms the children's world view. Equality, antidiscrimination are accepted in theory, but they are not integrated into everyday practice completely. Until there is discrimination against ethnicity, genders, sexualities or disabled people in the media, there will be discrimination in the classrooms. I did my research in an under-examined area: the awareness and attitude towards LGBT people, amongst youngsters with cerebral palsy. I examined seven children's attitude in a class in spontaneous situations and in guided conversations, before a sensitization training held by me and immediately after the training and in perspective of two months.

BAGOTA MÓNIKA¹ – SZITÁNYI JUDIT²**Tanító szakos hallgatók matematikai ismereteinek szintfelmérése**

Képzésünk átgondolása érdekében kutatást végeztünk azzal kapcsolatban, hogy a tanító szakos hallgatóink rendelkeznek-e azokkal az alapvető matematikai ismeretekkel, amelyekre a képzés során építeni kívánunk. A jelenlegi tantervi korrekció ezt az áttekintést mindenképpen szükségessé teszi a számunkra, ami a vizsgálat aktualitását igazolja. A felmérés során arról is próbáltunk képet kapni, hogy sikerült-e hallgatóinknak mélyebben elsajátítani az alsó tagozatos matematika tanításához szükséges feladat-megoldási technikákat, módszereket, valamint milyen hatással van a képzésünk a feladatmegoldási kompetencia fejlődésére. A feladatok kiértékelése során azt tapasztaltuk, hogy bár az eredmények jobbak a felső évfolyamon, azonban még itt sem érik el minden téren az általunk elvárt szintet. Véleményünk szerint további javulást úgy lehet elérni, ha a tantervben jobban hangsúlyozzuk a praktikus ismeretek elsajátítását és tanítását.

1. Bevezetés

A 2016/17-es tanévben az ELTE TÓK Matematika Tanszéke bevezetett egy új, Matematikai praktikum nevű tárgyat az első évfolyamos tanító szakos hallgatók számára. A tárgy megszületését az indokolta, hogy Tanszékünk oktatói hosszú ideje úgy tapasztalják, hogy szükség van a hallgatók olyan jellegű matematikai tudásszintjének felmérésére, amely azt mutatja meg, hogy hallgatóink rendelkeznek-e azokkal a matematikai ismeretekkel, amelyekre szükségük lesz majd a későbbiekben, tanítói munkájuk során. Az volt az álláspontunk, hogy a Matematikai praktikum kurzusra csak azoknak a hallgatóknak kelljen járniuk, akiknek valóban szükségük van matematikai ismereteik felfrissítésére és a hiányosságok pótlására, így még a tanév kezdete előtt mindenkivel megíratunk egy dolgozatot, és ennek alapján határoztuk meg a kurzuson részt vevő hallgatók csoportjait. Az első évfolyamos hallgatók eredményeiről részletes beszámoló született (Dancs–Kulman–Pintér, 2017). A tanév tavaszi félévében úgy döntöttünk, hogy ugyanezt a dolgozatot megíratjuk a harmadéves tanító szakos hallgatóinkkal is. Döntésünket több szempont is indokolta:

¹ PhD, egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék; bagota.monika@tok.elte.hu

² PhD, egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék; szitanyi.judit@tok.elte.hu

- kíváncsiak voltunk az 1. és a 3. évfolyamos hallgatóink eredményeinek összehasonlítására, melyből következtetni tudunk, hogy melyek azok a kérdések, amire a jövőben nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk (Ambrus, 2004);
- a harmadéves hallgatók eredményei alapján pontosabban meg tudjuk ítélni azt, hogy az általunk összeállított dolgozat megfelelő volt-e, hiszen ezeket a hallgatókat közelebbről ismerjük, s így a tudásukkal is jobban tisztában vagyunk;
- az elért eredmények és a hallgatók visszajelzései alapján könnyebben tudjuk majd módosítani, pontosítani az újonnan összeállított dolgozatot, amit majd a 2017/18-as tanév első évfolyamos hallgatóival íratunk meg;
- kíváncsiak voltunk arra is, hogy a képzés hatására hogyan módosulnak a hallgatók feladatmegoldási stratégiái, megjelennek-e a tantárgypedagógia órákon tanult ismeretek a feladatok kidolgozásában.

A dolgozat 20 tesztfeladatból és 4 kifejtendő feladatból állt. Mindegyik tesztfeladatnál négy lehetséges megoldást adtunk meg, amelyből csak egy volt helyes, továbbá minden tesztfeladat 1 pontot ért, így ezekből a feladatokból összesen 20 pontot lehetett elérni. A 4 kifejtendő feladat mindegyikénél a válaszok részletes magyarázatát vártuk, s ezen feladatok mindegyike egységesen 4 pontot ért.

Ebben a dolgozatban az 1. és a 3. évfolyamos hallgatóink tesztfeladatokban elért eredményeinek összehasonlítását mutatjuk be, valamint az alkalmazott megoldási stratégiákat vetjük össze az egyik kifejtős feladaton keresztül.

2. Módszer

Feladataink alapvetően az alsó tagozatos tananyag tudására vagy esetleges hiányosságaira kérdeznek rá, a dolgozat összeállításánál tudatosan ügyeltünk arra, hogy mind az egyszerűbb tesztfeladatok jelentős része, mind pedig a kissé bonyolultabb kifejtős feladatok szöveges feladatok legyenek. Döntésünket az indokolta, hogy tapasztalataink alapján a szöveges feladatokhoz tartozó különféle megoldási stratégiák alkalmazhatósága nem tudatos a hallgatók számára (Csíkos–Szitányi–Kelemen, 2012).

„A szöveges feladatokkal való munkának az alsó tagozaton alapvetően két fő funkciója van. Az egyik szerepe a műveletek értelmezésében található. A másik szerepét a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésében, a matematizálás, modellalkotás területén végzett munkában tölti be.” (C. Neményi–R. Dr. Szendrei, 2010, p. 213)

A feladatok választásánál figyelmet fordítottunk arra is, hogy a kiválasztott feladatok között szerepeljen olyan feladat, amelynek

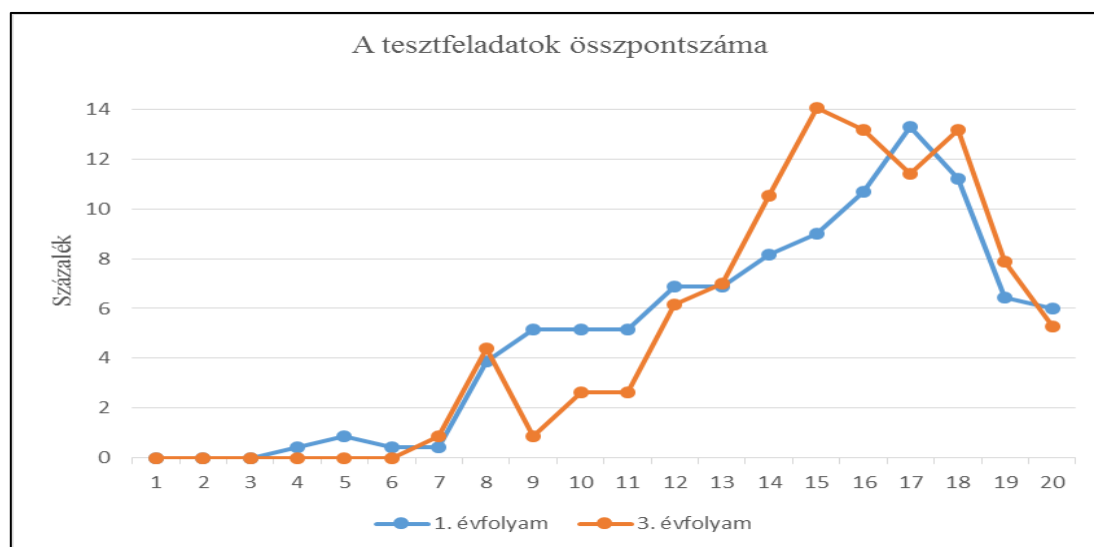
- modellje számfeladat vagy nyitott mondat;
- megoldása egy vagy esetleg több szám, számpár vagy adat;
- esetében egy vagy több lépésben kereshető a válasz;
- megfogalmazása egyenes szövegezésű, és olyan feladat is, amely fordított szövegezésű (C. Neményi–R. Dr. Szendrei, 2010, p. 239).

A tesztfeladatokat úgy válogattuk össze, hogy a kiválasztott feladatok mindegyike az alábbi négy típus valamelyikébe tartozzon:

- szövegértés
- számfogalom, műveletek
- mérés – mértékváltás
- összefüggés-felismerés.

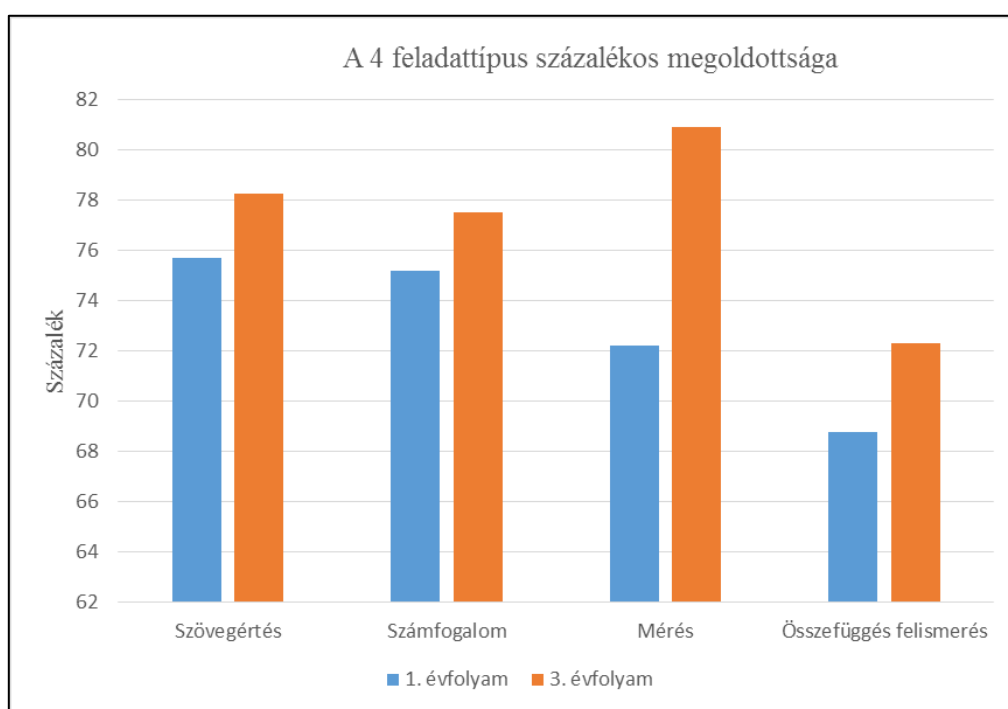
A tesztben mind a négy kategória 5 feladatot tartalmazott, ezzel az alsó tagozaton hangsúlyos fejlesztést kívántuk reprezentálni.

A dolgozatot az 1. évfolyamon 233 hallgató; a 3. évfolyamon pedig 114 hallgató írta meg. A maximálisan elérhető 20 pontból az 1. évfolyamos hallgatók átlagosan 14,59 pontot, a 3. évfolyamos hallgatók pedig átlagosan 15,23 pontot értek el. Az 1. ábra azt mutatja meg, hogy a hallgatók az egyes évfolyamokon hány pontot értek el az elérhető 20 pontból a tesztfeladatok megoldása során.



1. ábra. A tesztfeladatok összpontszáma

A 2. ábra azt mutatja meg, hogy az általunk meghatározott négy feladattípusban hogyan teljesítettek az első és a harmadéves hallgatók. Elvárásainknak megfelelően a harmadéves hallgatók jobban teljesítettek mindegyik feladattípusban. Látható, hogy közel azonos a hallgatók teljesítménye a számfogalom és a szövegértés témakörökben. Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy ez a két témakör elkíséri a matematikát tanuló diákokat az alsó tagozattól egészen az érettségig. Kiugróan jó a mérés – mértékváltás témakör megoldottsága a felsőbb évfolyamos hallgatóknál, ennek az lehet az oka, hogy az ilyen típusú feladatok módszertani megalapozása az alsó tagozaton kezdődik el, s így mi is nagy hangsúlyt helyezünk erre a képzésünk során. Érdekes megfigyelni az összefüggés felismerés témakörbe tartozó feladatok kisebb mértékű sikeres megoldottságát mindkét évfolyamon. Ennek az lehet a magyarázata, hogy az ilyen típusú feladatok általában kevésbé begyakorolhatók, megoldásuk a megszokottól eltérő gondolkodást igényel vagy valamilyen függvényre vezet.



2. ábra. A feladattípus százalékos megoldottsága

Vizsgáljunk meg röviden mindegyik típusból két-két feladatot!

Szövegértés:

- Gondoltam egy számra, a felét elosztottam 3-mal, így 7 lett a hányadosom és 2 a maradék. Melyik számra gondoltam?

(A) 21 (B) 23 (C) 46 (D) 10

Ennek a feladatnak a megoldásához ismerni kell a maradékos osztásban szereplő számok pontos elnevezését és a maradékos osztás osztandójának kiszámítását az osztó, a hányados és a maradék segítségével. Az alsó tagozatos tanítónak ezt az eljárást pontosan ismernie kell, így nem meglepő, hogy a felsőbb évfolyamos hallgatók sikerebben oldották meg ezt a feladatot, míg az elsőévesek számára ez a típus már távol áll a mindennapi gyakorlattól.

2. Timi és Anna együtt 40 liter vizet hoztak a kútról. Timi négyszer többet hozott Annánál. Mennyit hozott Anna?

(A) 10 liter (B) 8 liter (C) 32 liter (D) 30 liter

A feladat megoldásának sikeressége közel azonos volt, az elsős hallgatók egyenlet felírásával oldották meg ezt a feladatot, így persze a feladat nagyon egyszerű. A felsőbb éves hallgatók pedig nagyrészt szakaszos ábrázolással próbáltak megbirkózni a feladattal, a szakaszos ábrázolás használata azonban több hallgatónál még mindig nehézséget okoz.

Számfogalom, műveletek:

1. Milyen egész számokat írhatunk az a betű helyére, hogy helyes legyen a kerekítés, ha százásokra kerekítünk? $14 \cdot a \approx 100$

(A) 7 (B) 4, 5, 6, 7 (C) 8, 9, 10 (D) 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Tipikusan alsós feladat, pontosan ismerni kell hozzá a kerekítés szabályait. Mivel ez a témakör nagyon sokszor előkerül a matematika tantárgypedagógia órákon, így nem meglepő a harmadéves hallgatók jobb eredménye.

2. Mennyi a következő összeg: 27 tízes + 32 ezres + 85 egyes + 19 század?

(A) 32 192 785 (B) 3 311 155 (C) 34 255 (D) 33 155

Ez a feladat nemcsak a pontos helyiértékes írásmód, hanem a pontos számolás ellenőrzésére is szolgál (Csíkos, 2016). Bár itt is jobbak lettek a harmadéves hallgatók eredményei, de ennek ellenére ezen az évfolyamon is sok hallgató rosszul számolta ki az eredményt.

Mérés – mértékváltás:

1. Hány fokot fordul el az óra kismutatója 3 óra alatt?

- (A) 30° (B) 45° (C) 60° (D) 90°

A feladat feltételezi a hagyományos óra ismeretét, így nem meglepő a harmadéves hallgatók kiugróan jó eredménye, mivel a hagyományos órával nagyon sokat foglalkozunk a képzésünk során.

2. Egy 2 cm széles és 10 cm hosszú téglalap kerülete ugyanakkora, mint egy négyzet kerülete. Hány centiméter a négyzet oldala?

- (A) 3 cm (B) 5 cm (C) 1 cm (D) 6 cm

Érdekes megfigyelni, hogy a kerületszámítás nehézséget okoz az alsóbb és a felsőbb évfolyamon egyaránt. Talán az lehet ennek a magyarázata, hogy a hallgatók nem látják szemléletesen azt, hogy mit is jelent a kerület, így viszont nehézségekbe ütköznek majd akkor is, amikor az alsó tagozatos gyerekeknek próbálják megtanítani a fogalmat.

Összefüggés-felismerés:

1.

Töltse ki a táblázatot a megadott szabály szerint! $3 \cdot x = y + 3$					x	4	-3				
					y			27	-18		
(A)	x	4	-3	10	-7	(B)	x	4	-3	78	-57
	y	9	6	27	-18		y	9	-12	27	-18
(C)	x	4	-3	12	-9	(D)	x	4	-3	10	-5
	y	15	-6	27	-18		y	9	-12	27	-18

3. ábra. Összefüggések felismerésének feladata

Ez a feladat (lásd 3. ábra) szintén jóval sikeresebbnek bizonyult a felsőbb évfolyamon. Valószínűleg ez azzal magyarázható, hogy képzésünk során sokat foglalkozunk egyszerű függvényekkel, „gépes játékokkal”, s ezáltal könnyebbé tesszük magának a függvény fogalmának megértését is (C. Neményi, 2008).

2. Öt barátó életkorának az összege 42 év. Hány év lesz az életkoruk összege 6 év múlva?
 (A) 72 év (B) 48 év (C) 78 év (D) 60 év

Kissé szokatlan feladat, első olvasásra talán úgy tűnhet, mintha nem lenne elég adatunk a megoldáshoz. Elszomorító az elsőévesek jobb eredménye, hiszen a szokatlansága ellenére a feladat nagyon egyszerű, ezt a harmadéves hallgatónak nagyobb számban kellett volna észrevenniük és helyesen megoldaniuk a feladatot.

Beszéljünk röviden a korábban említett kifejtendő feladról!

Feladat: Máté, Enikő és Sári kettesével állnak a mérlegre. Máté és Enikő együtt 84 kg. Enikő és Sári együtt 67 kg. Máté és Sári együtt 75 kg. Mennyi a tömegük külön-külön?

A feladat nehéznek bizonyult az alsóbb és a felsőbb évfolyamon egyaránt, az ok, amiért itt a feladat bemutatásra kerül, az a megoldások különbözősége. Az 1. évfolyamos hallgatók, akik meg tudták oldani ezt a feladatot, egyenletrendszer felírásával és annak megoldásával kapták meg az eredményt. Egy ilyen típusú megoldást láthatunk a 4. ábrán.

$M + E = 84$
 $E + S = 67$
 $M + S = 75$

$M = 84 - E$
 $E = 67 - S$
 $M = 75 - S$

$(84 - E) + S = 75$
 $84 - (67 - S) + S = 75$
 $84 - 67 + S = 75 - S$
 $84 = 75 - S + 67 - S$
 $84 = 142 - 2S$

$2S = 142 - 84$
 $2S = 58$
 $S = 29 \text{ kg}$

$E + S = 67 \rightarrow E + 29 = 67 \rightarrow E = 38 \text{ kg}$
 $M + S = 75 \rightarrow M + 29 = 75 \rightarrow M = 46 \text{ kg}$

Ell.: $M + E = 38 + 46 = 84$ ✓

4. ábra. Példa a feladatmegoldásra – alsóbb évfolyam

A felsőbb évfolyamos hallgatók előnyben részesítették azokat a megoldásokat, amelyek az alsó tagozaton is alkalmazhatók. Az egyik ilyen típusú megoldás látható az 5. ábrán, ahol a megoldás azon az észrevételén alapszik, hogy Enikő 9 kg-mal nehezebb Sárinál, amiből már könnyen megkaphatjuk a végeredményt.

$A: \begin{cases} M + E = 84 \text{ kg} \\ E + S = 67 \text{ kg} \\ M + S = 75 \text{ kg} \end{cases}$

$\begin{matrix} 84 \\ - 75 \\ \hline 9 \end{matrix}$

$\begin{matrix} 67 \\ - 9 \\ \hline 58 \end{matrix}$

$\begin{matrix} 58 \\ / 2 \\ \hline 29 \end{matrix}$

$\begin{matrix} 67 \\ - 29 \\ \hline 38 \end{matrix}$

$\begin{matrix} 84 \\ - 38 \\ \hline 46 \end{matrix}$

$\begin{matrix} 75 \\ - 29 \\ \hline 46 \end{matrix}$

$V: \text{Máté } 46 \text{ kg, Enikő } 38 \text{ kg, Sári } 29 \text{ kg}$

5. ábra. Példa a feladatmegoldásra – felsőbb évfolyam

A másik, szintén alsó tagozatos, de már az előzőnél több ötletet kívánó megoldás látható a 6. ábrán. Összeadva ugyanis a három egyenletet már könnyen megkapjuk, hogy a három gyerek együttes tömege 113 kg, innen pedig már azonnal adódik a megoldás.

$M + E = 84 \text{ kg}$
 $E + S = 67 \text{ kg}$
 $M + S = 75 \text{ kg}$

$84 + 67 + 75 = 226$

$2E + 2M + 2S = 226$

$E + M + S = 113$

$E + S = 67 \Rightarrow M = 46 \text{ kg}$

$E = 38 \text{ kg}$
 $S = 29 \text{ kg}$

$\begin{matrix} 113 \\ - 67 \\ \hline 46 \end{matrix}$

$\begin{matrix} 84 \\ - 46 \\ \hline 38 \end{matrix}$

$\begin{matrix} 226 \\ - 113 \\ \hline 113 \end{matrix}$

$V: \text{Máté } 46 \text{ kg, Sári } 29 \text{ kg, Enikő } 38 \text{ kg}$

6. ábra. Bonyolultabb feladatmegoldás

3. Összegezés

Bár a bemutatott eredményekből látható, hogy az elvárásunknak megfelelően a harmadéves hallgatók eredményei jobbak lettek összesítve és témakörökre lebontva is, mégsem dőlhetünk nyugodtan hátra. A 2. ábra százalékos eredményeiből látható, hogy mindegyik feladattípusban van még javítanivalónk. Célunk lehet az, hogy a hallgatóink mindegyik témakörben elérjék a legalább 80%-os feladatmegoldási szintet, s úgy érezzük, hogy ehhez jobban kell hangsúlyoznunk az elméleti tudás mellett a különféle szöveges feladatok megoldási módszereinek további gyakorlását is.

BIBLIOGRÁFIA

- Ambrus, G. (2004). A gyakorlás újfajta értelmezése a matematikadidaktikában és a matematikatanárok képzésében. *A Matematika Tanítása*, 12. évf. 3. sz. pp. 10–15.
- C. Neményi, E. (2008), *Relációk, függvények, sorozatok A törtszám A negatív szám*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- C. Neményi, E.– R. Dr. Szendrei, J. (2010). *A számolás tanítása. Szöveges feladatok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Csíkos, Cs. (2016). Strategies and performance in elementary students' three-digit mental addition. *Educational Studies in Mathematics*, 91(1). pp. 123–139. [doi: 10.1007/s10649-015-9658-3](https://doi.org/10.1007/s10649-015-9658-3)
- Csíkos, Cs.– Szitányi, J.– Kelemen, R. (2012). The effects of using drawings in developing young children's mathematical word problem solving: A design experiment with third-grade Hungarian students. *Educational Studies in Mathematics*, 81(1). pp. 47–65. [doi: 10.1007/s10649-011-9360-z](https://doi.org/10.1007/s10649-011-9360-z)
- Dancs, G.– Kulman, K.– Pintér, M. (2017). Elsőéves tanítóképzős hallgatók matematikai képességfelmérésének eredményei. *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*, pp. 228–235. [doi: 10.18427/iri-2017-0032](https://doi.org/10.18427/iri-2017-0032) [online] <http://www.irisro.org/pedagogia2017januar/index.html> [2017. június 5.]

BAGOTA, MÓNKA – SZITÁNYI, JUDIT
ASSESSMENT OF THE MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF STUDENTS OF THE FACULTY OF
PRIMARY SCHOOL EDUCATION

In order to review our teaching we have carried out research to assess the fundamental mathematical knowledge of would be primary school teachers at our Faculty. This study was also made necessary by the modification of the present teaching schedule. During the assessment we also tried to examine the effect our teaching training has on our students to inquire more thoroughly the problem solving techniques and methods necessary for teaching primary school mathematics. During the assessment we have found that although the results are better for higher year students, even they do not reach the level we have expected. In our opinion, further improvement can be reached if in the teaching schedule we can stress more the acquisition and teaching of practical knowledge.

**HERPAINÉ LAKÓ JUDIT¹ – BÁCSNÉ BÁBA ÉVA² – NAGY ZSUZSA³ –
MÜLLER ANETTA⁴**

Tantervi lehetőségek a tájékozódás és a turisztika oktatásában

A tájékozódás és a sporttáborok, a túrázás és a tájfutás érdekes színfoltjai az iskolák képzési kínálatának, hiszen nem a szokásos tanár-tanuló interakcióban szólítja meg a diákokat, ami kellő motivációt jelent a számukra. A táborok során a táborszervezéssel, lebonyolítással kapcsolatos menedzsment-feladatokon kívül gyakorlatorientáltan sajátítják el a különböző ismereteket, mozgásanyagot. A táborok jelentős pedagógiai értékkel bírnak, hiszen különféle nevelési feladatokon keresztül pozitív személyiségjegyeket alakítanak ki, és hozzájárulnak a fiatalok személyiségformálásához is. Kutatásunkban elemezzük a tájékozódással és a túrázással kapcsolatos ismeretek tantervi megjelenését.

Bevezetés

A tájékozódás az életünk szerves része, hiszen a mindennapjainkban a világban történő eligazodást segíti. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy e kompetencia fejlesztése viszonylag korai életszakaszban már elkezdődjön. A mozgásos cselekvésekhez kapcsolódó tájékozódásra, illetve ezekhez kapcsolódó egyszerű feladatok tanítására már korán lehetőség nyílik, az alsó tagozatban elkezdhetjük játékos formában tanítani. A térképismeret és az alapvető környezeti neveléssel kapcsolatos ismeretanyag elsajátítása után kezdődhet meg a készségszintű ismeretek elmélyítése.

Napjainkban sokat változott az oktatás, így a köznevelés és a felsőoktatás tartalmi és módszertani aspektusai is új módszertani tartalmakkal frissültek.

Az új típusú tantervek első generációja 1995-ben jelent meg, Nemzeti Alaptanterv néven, ennek bővített keretek között történő megújulásai többször is napvilágot láttak. Több hazai tantervelméleti kutató (Rétsági–Csányi, 2014; Hamar, 2012; Rétsági et. al., 2011; Hamar–Derzsy 2002a; 2002b.) foglalkozott a törvényi és tantervi változások összefüggéseivel a Testnevelés és sport műveltségterület fókuszával. A műveltségterületre gyakorolt

¹ adjunktus, Eszterházy Károly Egyetem, Sporttudományi Intézet; lako.judit@uni-eszterhazy.hu

² egyetemi docens, tanszékvezető, Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Sportgazdasági és -menedzsment Tanszék; bacsne.baba.eva@econ.unideb.hu

³ testnevelő tanár, Újpesti Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakközépiskola és Gimnázium; nagizsuzsa@gmail.com

⁴ egyetemi docens, Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Sportgazdasági és -menedzsment Tanszék; muller.anetta@econ.unideb.hu

oktatáspolitikai hatás eredményeként került bevezetésre a mindennapos testnevelés. A 2012/2013-as tanévtől az 1., az 5. és a 9. évfolyamon, majd felmenő rendszerben minden évfolyamon kötelező lett a mindennapos testnevelés. A 2015/2016. tanévtől kezdve teljessé vált a mindennapos testnevelés bevezetése. Ezzel párhuzamosan folytatódott a sportiskolai rendszer fejlesztése is (Balatoni et al., 2016).

A Nemzeti alaptantervben megfogalmazott pedagógia elvek, nevelési célok, fejlesztési feladatok, kulcskompetenciák és műveltségi tartalmak a kerettantervekben kerültek meghatározásra, melyből képzési tartalomhoz és iskolatípushoz kötődően többféle létezik. A köznevelést érintő tantervek és a munkaerőpiaci igények változása miatt a szemléletváltás a felsőoktatásban is nélkülözhetetlen.

A tanárképzést érintő tantervi változások is markánsan befolyásolták a felsőoktatás képzési kínálatát, a Bologna-folyamat az osztott, míg a jelenlegi tanárképzésben az osztatlan szerkezet alakult ki.

A munkaerőpiac igényeinek való megfelelés eredményeként az osztatlan képzésben előtérbe kerül a gyakorlatorientált képzés és a különböző kompetenciák fejlesztése.

A pedagógusképzés területén (csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvopedagógus, tanító, tanár) a képzésben fontos szerepük van a szabadidős aktivitásoknak, a gyakorlatcentrikus oktatásnak, valamint a szakmai, személyes, társas és módszerkompetenciák fejlesztésének (Simon, 2015; Simon et al., 2012). Ebben jelentős lehet a szerepe a tájékozódásnak, tájékozódási futásnak, a túráknak és turisztika táboroknak, erdei iskoláknak. Ezek a programok motiváló hatásúak, illetve élethelyzeteket modellálnak, és pozitív személyiségjegyeket alakítanak ki, mint a küzdeni akarás, kitartás, mások segítése, csapatszellem, fair-play stb., amit ezek a hallgatók majd jól kamatoztathatnak a későbbi életvitelük és munkájuk során. Stratégiai szinten mind a Nemzeti alaptanterv, mind a kétszintű érettségi vizsga követelményrendszere leteszi a voksot a kompetenciafejlesztés fontosságára, a tudás gyakorlati alkalmazásának jelentősége mellett. A tudásszerzés és a kompetenciafejlesztés új útjai azt is jelentik, hogy a pedagógusképzésben és -továbbképzésben előtérbe kell, hogy kerüljenek a szociális kompetenciák, a gyakorlat-orientált foglalkozások, táborok, kreatív alkotóműhelyek, reflektív tanítási gyakorlatok, a személyiségfejlesztéssel és konfliktuskezeléssel kapcsolatos műhelymunkák (Müller és Szabó, 2007).

A mindennapos testnevelés bevezetésével sok iskola infrastrukturális gondokkal szembesült. Ezen problémák kiküszöbölésére jó lehetőséget nyújt a tájékozódási ismeretek és a tájfutás oktatása, hiszen az iskolaudvaron, a szabadtéri sportpályán, az iskolaépületben, a

közeli parkban is megtartható a tanóra. Az erdei iskola programkínálatába is nagyon jól illeszthető, ami szintén a kapacitáshiány részleges megoldásának egyik alternatívája lehet.

A tájékozódáshoz és a tájfutáshoz kötődő ismeretek nem kizárólag a testnevelésórán jelennek meg, hanem más tantárgyak keretein belül is, pl: földrajz, történelem, biológia, matematika stb. A tantárgyközi koncentrációkat, kereszttantervi lehetőségeket is érdemes kiaknázni, sok elméleti ismeret megértésében segíthet a gyakorlatban kipróbált térképhasználat, az iránytű, tájoló alkalmazása.

Kutatásunkkal célunk megvizsgálni a tájékozódás, a túrázás, a tájfutás megjelenésének mértékét a különböző tantervi szabályozókban, és feltérképezzük az iskolai oktatásban (tanóra, iskolai sportkör, erdei iskola, szabadidősport, sportversenyek stb.) történő széleskörű alkalmazási lehetőségét, illetve bemutatjuk megjelenését a sportszakos hallgatók felsőoktatási képzésében.

Kérdésfeltevések

A kutatásunk során az alábbi kérdések fogalmazódtak meg:

- A tantervekben hogyan és milyen módon jelenik meg a tájfutás?
- Milyen lehetőségek vannak a tájfutás és a tájékozódási ismeretek oktatására?
- A tantárgyköziséggel milyen más tárgyak oktatásában van lehetőség a tájfutáshoz, a tájékozódási ismeretekhez kapcsolódni?
- A pedagógusképzésben, a testnevelő tanárok felkészítésében hogyan jelenik meg a tájékozódás, túrázás ismeretanyaga?

Hipotézisek

- Feltételezzük, hogy a tájfutás oktatására (sokoldalúsága miatt) sokkal több lehetőség van a tantervben, mint ami nevesítve megjelenik annak tartalmi elemeiben.
- Feltételezzük, hogy a tájékozódási futás oktatására készített tanmenetek nem kaptak széleskörű publicitást az oktatási rendszerben.
- Feltételezzük, hogy a testnevelők felkészítésében a tájékozódás, tájfutás, turisztika ismeretanyag bővíthető lenne.

Anyag és módszer

Hazai tantervi komparatív elemzésekkel kívánjuk alátámasztani az említett sportágak meghatározó szerepét a sokoldalú személyiségfejlesztésben és az életviteli kompetenciák fejlesztésében. Cselekvési terv formájában foglaljuk össze, hogy milyen feladatokat, szakmai munkát kell végeznie a szakszövetségeknek és a pedagógusoknak az eredményes oktatómunka érdekében.

Eredmények

A „*természetes mozgásformák az alternatív és szabadidős mozgásrendszerekben*” elnevezésű tantervi tartalomra 30 órányi keretet szán a tanterv az 1–2. osztályban. A tanterv a szabadban üzhető mozgásformákat helyezi a tartalom fókuszába, ahol a tanulók az állandóan változó időjárás elemeihez alkalmazkodnak, ami edzi a szervezetüket és immunrendszerüket egyaránt, valamint növeli a friss, szabad levegőn való tartózkodás idejét. Az egyéb szabadidős mozgások csoportjába a tájfutás nagyon jól illeszthető; az iskolaudvaron, a közeli parkban egy egyszerű mátrix, illetve smatroll (oldalnézeti képet ábrázol a természeti, vagy épített környezetről) térképrajzzal és pontokkal oktatható.

Az ismeretek és személyiségfejlesztés területén a közös mozgás mint örömforrás megélése fogalmazódik meg, melynek egyik kiváló eszköze lehet a tájfutás, melyet nemcsak egyénileg, hanem csapat és váltó formájában is meg lehet valósítani a csoportkohézió erősítése céljából. A „*természetes mozgásformák az alternatív és szabadidős mozgásrendszerekben*” elnevezésű tantervi tartalomra ugyancsak 30 órányi keretet szán a tanterv a 3–4. osztályban is. A tanterv tovább bővíti a szabadban üzhető mozgásformákkal a tartalmat, valamint a meglévő ismeretek gyakorlására, elmélyítésére ad lehetőséget. Ennek érdekében bevezetésre kerülhet a hagyományos tájfutó térkép megismerése, a feladat-végrehajtásban történő használata.

Az „*alternatív környezetben üzhető sportok*” elnevezésű tantervi tartalomra 46 órányi keretet szán a tanterv az 5–6. osztályban. Választási lehetőséget ad az iskola infrastrukturális és humán erőforrásainak függvényében a különböző alternatívák közül.

A tanterv tartalma korábban dominánsan foglalkozott a térképészeti ismeretek elsajátításával, ami megalapozza a tájfutás sportágspecifikus ismereteit. Most ez konkrétan nem jelenik meg benne, azonban ebben az életkorban érdemes a térképészeti ismereteket gyakorlati feladatokhoz kötni, ami bizonyítja a tanulók térképpel történő tájékozódási ismereteit. Egyéni

differentiált foglalkozásokkal, személyre szabott feladatokkal érhetjük el az ismertek megszilárdítását és a sikerélmény biztosítását.

Az ismeretek, a személyiségfejlesztés területén kiemelkedő szerepet kap a szabadidő tudatos, hasznos eltöltése, melybe a tájékozódási futás jól illeszkedik.

Az ismeretek és személyiségfejlesztés kapcsán a szabályismeretet nevesíti a tanterv, mely a sportág alapjait jelenti, és lehetőséget ad majd a versenyzésre, a teljesítményre törekvésre. A környezetvédelemre való nevelést is fontosnak ítéli a tanterv, melyre a tájfutás igazán nevel.

Az „*alternatív környezetben űzhető sportok*” elnevezésű tantervi tartalomra 54 órányi keretet szán a tanterv a 7–8. osztályban. Választási lehetőséget ad az iskola infrastrukturális és humán erőforrásainak függvényében a különböző alternatívák közül, melyből az iskolának legalább négy félélet kell választani és tantárgyi tartalommal megtölteni. Bár a tantervi két mintában nem szerepel, lehetőség van szabadban űzött sportot választani, ami a tájfutásnak további lehetőséget ad a tartalmi elemek megtöltésére. A szempont, hogy a 7–8. évfolyamban a választott sportág technikai, taktikai és szabályismereteinek mélyítése történjen meg a jobb teljesítmény elérése céljából.

A középiskola 9–12. osztályában az „*Alternatív és szabadidős mozgásrendszerek*” elnevezésű tantervi tartalomra 60 órát szán, ahol a helyi tárgyi feltételek függvényében legalább négy választott sportági mozgás mozgásműveltségének fejlesztése a követelmény. Lehetőség van az 5–8. osztályban felsorolt lehetséges sportok vagy/és a helyi lehetőségek adta egyéb alternatív, szabadidős sportok választására, ami így biztosítja a tájfutás kontinuitását a közoktatás rendszerében.

Célként fogalmazódik meg:

- az egyén által előnyben részesített, élethossziglan űzhető sportok alternatíváinak bővítése.
- Előkészítés, felkészítés, képességfejlesztés: az élményszerű, természetben végzett előkészítő és rávezető gyakorlatokkal, a természeti erők felhasználásával a szervezet alkalmazkodóképességének, az edzettségnek, fittségnek a fejlesztése.
- A természetben végzett önálló bemelegítés, gyakorlás – laza tanári kontrollal.
- A környezettudatos viselkedés alapelveinek megismerése.
- Közlekedésbiztonsági szabályok elsajátítása és betartása.
- Felkészülés és együttműködés a különböző tábori lehetőségek, speciális, túra jellegű terhelések előtt és alatt.

A 11–12. osztályban az alternatív és szabadidős mozgásrendszerek egységen belül nevesítve van a tájékozódási futás. A rekreációs szemlélet és az iskola belső és külső környezetének megismerése tükröződik vissza a tananyagrészen.

A fent részletezett mozgásformák megjelenését a köznevelés kerettantervében az *I. táblázat* mutatja összefoglalva.

1–2. OSZTÁLY		
Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Természetes mozgásformák az alternatív és szabadidős mozgásrendszerekben	Órakeret 30 óra
3–4. OSZTÁLY		
Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Természetes mozgásformák az alternatív és szabadidős mozgásrendszerekben	Órakeret 30 óra
5–6. OSZTÁLY		
Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Alternatív környezetben űzhető sportok	Órakeret 46 óra
7–8. OSZTÁLY		
Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Alternatív környezetben űzhető sportok	Órakeret 54 óra
9–10. OSZTÁLY		
Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Alternatív és szabadidős mozgásrendszerek	Órakeret 60 óra
11–12. OSZTÁLY		
Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Alternatív és szabadidős mozgásrendszerek	Órakeret 60 óra

1. táblázat. A természetben űzhető gyalogos jármódú tájékozódási mozgásformák megjelenése a köznevelés kerettantervében – összefoglaló táblázat
(<http://kerettanterv.ofi.hu> alapján saját szerkesztés)

A sporttáboroknak széles irodalmi háttere van. Vannak olyan művek, melyek a táborok természetföldrajzi aspektusait (tájékozódás, térképismeret, domborzat, stb.) helyezi előtérbe Kondor (1984), Halász (1987), Gábor(1986), Schell (1995) Dosek (1997), Cseh (2001). Más irodalmak a módszertani vonatkozásokat helyezi előtérbe Farkas (1972), Dosek-Ozsváth (1999) Barabás és mtsai (1986), Könyves és Müller (2001), Bassler (2003).

Turisztikatábor

A testnevelő tanárképzés (osztatlan 4+1, 5+1) területén is megjelenik a természetjárással, túrázással, tájékozódással kapcsolatos ismeretanyag. A leendő testnevelők felkészítésében

fontos, hiszen a későbbi munkájuk során tudniuk kell alkalmazni a tanult ismereteket a gyakorlatban is (túrák, táborok, erdei iskolák, versenyek stb. során).

A hallgatók a turisztikatábor követelményeit az 1. évben teljesítik, mely gyakorlati jeggyel zárul. A turisztikatáborok mozgásprogramja között szerepel a tájfutás, túrázás változó terepviszonyok mellett, nordic-walking. Az elméleti oktatásban a tájékozódási ismeretek, térkép- és tájolóhasználat, a túrázási alapismeretek és szabályok, az elsősegélynyújtá- és balesetvédelmi vonatkozások, a természetvédelmi aspektusok és a szervezőmódszertani ismeretek kerülnek bemutatásra. A mozgásformák tantervi vonatkozásai és az alternatív környezetben űzhető sportok bemutatása is prioritást kap.

A túrázás, természetjárás, tájfutás előnyei:

- A természetjárás legszélesebb körben elterjedt módja – iskolai szinten is a legkönnyebben megvalósítható – a gyalogos természetjárás. Semmilyen különleges felszerelést nem igényel.
- Költséghatékony, így jövedelmi viszony alapján a célcsoport tag. Alacsony diszkracionális jövedelemmel rendelkező vagy önálló jövedelemmel nem rendelkezők (iskolások) számára is elérhető.
- Egyszerű mozgásanyag.
- Alternatív; egészséges környezetben űzhető.
- Life-time jellegű sporttevékenység.

Mivel ilyen sok előnnyel rendelkezik, így dominánsabban kellene megjelentetni a köznevelés és a felsőoktatás tanterveiben, és az óraszámokban is, hiszen az élethossziglan űzhető rekreációs tevékenységek egyike.

Feladatok és lehetőségek

A Z generáció igényeit figyelembe véve a mindennapi oktatásba érdemes lenne bevonni azokat az IKT eszközöket (pl. okostelefon – mobil-O, QR kódos pontfogás, állandó pálya, GPS és egyéb útvonalkövető alkalmazások), melyek színesebbé teszik az oktatást, és felhívják a digitális nemzedék figyelmét a túrázás, tájékozódási futás értékeire.

Hasznos lenne minél több olyan ingyen, széles körben elérhető kiadványt készíteni a tanárok részére, mely a módszertant tartalmazza, konkrét óratervezetek, feladatok formájában, természetesen minden segédokumentummal, elektronikus segédletekkel, e- anyagokkal.

A testnevelőtanár-továbbképzések rendszerében meg kell jelennie a turisztikai ismereteknek, a tájékozódásnak és a tájékozódási futásnak is. Ki kellene használni a szaktanácsadói rendszer adta lehetőségeket, felületeket is e sportág minél szélesebb körű megismertetésére, népszerűsítésére és az oktatásba történő bevonásra.

A testnevelésórakon kívül az iskolai, szervezett, tanórán kívüli szabadidős tevékenységekben is megjelenhetnének az említett sportágak.

Ezzel összefüggésben a felsőoktatás lehetőségeit is meg kell vizsgálnunk. A sportszakos képzések hallgatói megismerik a sportág alapjait és oktatásának módszertanát, ezt lehetne kiegészíteni az érdeklődők számára további oktatási lehetőségekkel (pl. sportszakmai gyakorlat). Valamint a nem sportszakos hallgatók kötelező testnevelésében is új és úde színfolt lehetne a tájfutással történő ismerkedés.

Összegzés

Kutatásunk során bizonyítást nyert, hogy a tájékozódás, túrázás és tájfutás oktatására sokkal több lehetőség adódik a tantervben, mint ami nevesítve megjelenik annak tartalmi elemeiben. A mindennapos testnevelés infrastrukturális problémáinak kiküszöbölésére kiváló lehetőségeket nyújthat a tájékozódási ismeretek és a tájfutás oktatása, hiszen az iskolaudvaron, a szabadtéri sportpályán, az iskolaépületben, a közeli parkban is megtartható a tanóra.

A megtanult ismeretek az egészséges életmód, rendszeres fizikai aktivitás támogatása mellett széleskörű lehetőségeket biztosítanak az egyének hosszútávú fejlesztésében (Géczi és Baji, 2016). A tájékozódási képességek fejlesztése és minél magasabb szintű hasznosítása, alkalmazásképes megvalósítása a mindennapi életben is fontos kompetenciaterület.

Az informatikai eszközökkel támogatott (pl. mobil-o, QR kódos pontfogás – állandó pálya) sportolás még az inaktívabbak számára is vonzóvá teheti a természetben űzhető sportokat, különös tekintettel a túrázásra és a tájfutásra.

A tájékozódáshoz és a tájfutáshoz kötődő ismeretek nem kizárólag a testnevelésórán jelennek meg, hanem más tantárgyak keretein belül is, pl: földrajz, történelem, biológia, matematika stb. A tantárgyközi koncentrációkat, kereszttantervi lehetőségeket is érdemes kiaknázni, sok elméleti ismeret megértésében segíthet a gyakorlatban kipróbált térképhasználat, az iránytű, tájoló alkalmazása, a téri tájékozódás.

A tájfutás és a túrázás természetközelségére építve akár az erdei iskolai programokba (ez kötelező tanulási forma alternatív keretben, alternatív tartalommal), nyári táborokba stb. is bekapcsolható.

A tájékoztató futás oktatására készített tanmenet eddig nem készült, segédanyagok, módszertani segédletek azonban már léteznek (pl: http://nyksze.hu/wp-content/uploads/2014/01/t%C3%A1jOktatofuzet_tanaroknak.pdf, <http://np.netpublicator.com/netpublication/n35166438>, <http://np.netpublicator.com/netpublication/n01291633>). Ugyanakkor átfogó tanmenet és konkrét óravázlatok, tervezetek az életkori specifikumokkal és a kerettantervi elvárásokkal összevetve még nem jelentek meg. Ennek pótlása lehet az első lépés az iskolai tájékoztató futás szélesebb körű bevezetéséhez.

BIBLIOGRÁFIA

- Balaton, I. – Kith, N. – Kosztin, N. – Csernoch, L. (2016). The system of sports schools in respect with youth-training in Hungary. *J. Educ. Health Sport* 6. évf. 13. sz., pp. 42–53.
- Barabás, Gy.– Bánhidi, A. – Bokody, J. – Buch, J. (1984). *A túravezetés általános ismeretei*. Budapest: Magyar Természetbarát Szövetség.
- Bassler, R. (2003). Qualitätsniveaus und Gesundheitskompetenz im österreichischen Kur- und Wellness-Tourismus. *Tourismus Journal*, 7. évf. 2. sz. pp. 187–202.
- Cseh, Z.(2001). *Bükki túrák*. Eger: Garamound Kft.
- Dosek, Á. – Ozsváth, K. (1999). *A sízés 2000. A telemarktól a carvingig*. H.n.: Szinkron Press. Kft.
- Dosek, Á. (1997). *Erdők, hegyek sportjai*. Budapest: Magyar Tájékoztató Futó Szövetség.
- Farkas, Gy. (1972). *Téli-nyári táborozások*. Tanárképző Főiskolák Tankönyve. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Gábor, I. (1986). *Turista tereptan*. Budapest: Sport Kiadó.
- Géczi, G. – Baji, I. (2016). A Hosszú-távú Sportolófejlesztési Program szükségszerűsége a magyar sportban. *Testnevelés, Sport, Tudomány*, 1. évf. 1. sz. pp. 27–37.
- Halász, M. (1987). *Tereptan és térképészet*. Túravezetők könyvtára. Budapest: Budapesti Természetbarát Bizottság.
- Hamar P. – Derzsy, B. (2002a). Az elmúlt tíz esztendő tantervi változásainak tapasztalatai I. rész. Módszertani lapok. *Testnevelés* 9. évf. 1. sz. pp. 1–7.
- Hamar, P. – Derzsy, B. (2002b). Az elmúlt tíz esztendő tantervi változásainak tapasztalatai II. rész. Módszertani lapok. *Testnevelés* 9:2. 1– 6.
- Hamar, P. (2012). MindenNATos testnevelés. *Új Pedagógiai Szemle* 62. évf. 11–12. sz. pp. 87–97.

- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. [online] http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html [2017.02.14.]
- Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. [online] http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html [2017.02.14.]
- Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. [online] http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html [2017.02.14.]
- Kondor, E. (1984). *Természetjáró IXI*. Budapest: Magyar Természetbarát Szövetség és Sportpropaganda Vállalat.
- Könyves, E. – Müller, A. (2001). *Szabadidős programok a falusi turizmusban*. Budapest: Szaktudás kiadó ház Rt.
- Müller, A. – Szabó, R. (2007). *A sporttáborok szerepe a turizmusban és a felsőoktatásban*. II. Fürstenfeldi Neveléstörténeti Konferencia. Ausztria. Fürstenfeld. 2007. okt.12–13.
- Rétsági, E. – Csányi, T. (2014). Nemzeti Alaptanterv 2012 Testnevelés és sport műveltségi terület – az iskolai testnevelés új kihívásai I. *Magyar Sporttudományi Szemle* 15. évf. 59.sz. pp. 32–37.
- Rétsági, E. – H. Ekler, J. – Nádori, L. – Woth, P., Gáspár, M. – Gáldi, G. – Szegerné Dancs, H. (2011). *Sportelméleti ismeretek*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó.
- Schell, A.(Szerk.) (1995). *Tájfutás*. Budapest: Budapesti Tájfutók Szövetsége.
- Simon, I. Á. – Baloghné Bakk, A. – Kajtár, G. (2012). Soproni utánpótlás korú versenyzők táplálkozási-és étkezési szokásainak vizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 13. évf. 50. sz. p. 62.
- Simon, I. Á. (2015). Bölcsődei testnevelés módszertana. In: Simon, I. Á. (Ed.). *A kisgyermekkorú nevelés módszertana*. Szombathely: Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ. pp. 59–79.

HERPAINÉ, LAKÓ JUDIT – BÁCSNÉ, BÁBA ÉVA – NAGY, ZSUZSA – MÜLLER, ANETTA
 OPPORTUNITY OF CURRICULUM IN CONNECTION WITH HIKING AND ORIENTEERING

The orienteering, orientation and sportcamps, tours are very interesting promramme in the educational supply, because we can find here not the usual teacher-student interaction. That is why the camp gives a good motivation for the young student. During the sports camp the student gets the practice-oriented knowledge in connection with organization, management, transaction and leading of a camp and orientation. This camps has a very essential pedagogical value, because part of the developement is the student's identity. In our article we analyse the knowledge of orientation, tours and hiking in the curriculum.

JUHÁSZ VERONIKA¹**Hagyományőrzés pedagógiája Győrújbaráton**

Győrújbarát 10 csoportos óvodájában egyedi pedagógiai program alapján folyik a szakmai munka. Elsődleges prioritást kap a hagyományőrzés. A csoportok mindennapjaiban is jelen van a hagyományok ápolása. Projektek keretében ismerkedhetnek a gyerekek a régi ételek készítésével, a régi paraszti udvarok eszközeivel, az ország tájegységeinek táncaival, népviseletével, népzenejével. Ha a gyerekek már kicsi korukban erős gyökereket kapnak, akkor jöhet bármekkora vihar, megfelelő alapjuk lesz, hogy ellenálljanak.

Bevezetés

Mai globalizálódó világunkban az emberek egyre gyökértelenebbé válnak. Nincs kötődés, nincs, vagy felszínes a hagyománytisztelet. Ha a felnőtt generációnál ez hiányzik, akkor a gyerekek esetében hatványozódik. Egy kisgyermek első és legfontosabb közege a családja, ebben a mikroközegben kapja meg az első impulzusokat a külvilágtól, és innen indul felfedező útjára, hogy tapasztaljon, ismerkedjen, okosodjon. Nem mindegy, hogy honnan indulunk, és milyen állomásokon töltünk el hosszabb és rövidebb időt. Az egyik legmeghatározóbb állomás az életünkben az óvodás időszak. Ezek alatt az évek alatt tanulunk a legtöbbet, és érnek bennünket a legmeghatározóbb élmények, amelyek aztán egész életünkre kihatással vannak. Ezért is nagyon fontos, hogy az óvodában folyó szakmai munka a lehető legmagasabb szintű legyen, és nagy hangsúlyt fektessen a múlt megismerésére, a szűkebb és tágabb környezet bemutatására, a magyar és a helyi kultúra hiteles közvetítésére.

Pedagógia és hagyomány

A pedagógia kifejezés hallatán több fogalom is a felszínre kerül, többek között a neveléstudomány, ami az ember céltudatos alakításával foglalkozik. Vizsgálat alá vonja a személyiség alakíthatóságát, fejleszthetőségét, ezek összefüggéseit, ok-okozati tényezőit és törvényszerűségeit, a nevelés alatt érvényesülő tényezőket, ezek rendszerét és

¹ óvodapedagógus III. évfolyamos végzős hallgató, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; juhasz.veronika84@gmail.com

hatásmechanizmusait. E fogalom mellett és ezzel párhuzamosan használjuk a pedagógiát, mert magában foglalja mind a nevelés elméletét, mind pedig a gyakorlatát. A pedagógia tárgyát a gyermek alakítása és fejlesztése képezi. A gyermek megtanulja a valóság megismerését és birtokbavételét. Képes lesz a valóság alakítására a művelődés és közéletiség megvalósítása során. Megismeri az emberek közötti kapcsolatok eszközeit, formáit és törvényeit. A pedagógia bevezeti a gyermeket az értékek világába, irányítja az értékrendszer alakulását (Kozma, 2001).

A művészetek alapvetően az érzelmek oldaláról közelítik meg a világ működését. A gyermek érző lény, és ebből adódóan a művészet rendkívül alkalmas a kisgyermek nevelésére. Mivel a gyermek legfontosabb elfoglaltsága és tevékenysége a játék, amin keresztül tapasztalatot szerez és örömforráshoz jut, illetve esztétikai élmény szerzésének az alapját is képezi. Fontos, hogy az önkifejezés lehetősége biztosított legyen a kicsik számára, hisz ennek folyamán számos alapkészség fejlődik, ami elengedhetetlen a kommunikációhoz, alkotáshoz, a befogadókészséghez.

Hogy óvodapedagógusként mennyire lehetünk sikeresek az esztétikai nevelés terén, az nagyon sok tényezőtől függ. Az első és legfontosabb, hogy a gyermek milyen családból jön, milyen mintát lát otthon, és mennyire motiválják a szülei. Fontos, hogy milyen az óvodai környezet, a nevelést végző felnőttek emberi tulajdonságai, fel tudja-e kelteni az érdeklődést, mennyire élményszerű és igényes. Ez a két közeg az, ami eldönti, hogy a gyermeknek milyen esztétikai érzéke lesz, milyen lesz a művészetekhez való hozzáállása. A népi kultúra, a tradíció színessége, egyszerűsége, érzelemgazdagsága közel áll a gyermeki világhoz, ezért a kultúra átadása szempontjából jó alap. A magyar népmesei világ, a népi mondókák nagyon érzelemgazdagok, és fülbemászóak a kisgyermek számára. Élményt jelent a számukra ezek hallgatása, és készíttetés a rövidebb mondókák és dalok megtanulása. A legfontosabb mindenképp az, hogy élményhez jussanak a kis óvodások, és érdeklődéssel forduljanak kulturális értékeink, tradícióink iránt (Tarjáné, 2010).

Az óvodapedagógusnak nagy felelőssége van az esztétikai nevelés terén. A művészetekkel kapcsolatban a maximumra és a tökéletességre kell törekednie. Elég időt kell szánni arra, hogy megfelelő idő,- tér,- hang,- tapintás,- színélményt szerezhessenek a gyerekek a különböző tevékenységek során. Segíteni és ösztönözni kell a gyerekeket abban, hogy új megoldásokat keressenek, legyenek új ötleteik, és ezeket variálni tudják, amin keresztül fejlődik kreativitásuk és fantáziájuk. Mind a kultúrának, mind az esztétikának is a legfontosabb közvetítője a nyelv, ezért maximálisan törekedni kell ennek fejlesztésére. Meg kell ismertetni a kicsikkel az egyes művészeti ágak jelrendszerét, sajátos nyelvezetét, hogy mire az óvodás éveik véget érnek, képesek legyenek alapszinten az alkalmazására. Az esztétikai nevelés tervezése során nem

szabad figyelmen kívül hagyni az életkori sajátosságokat, az egyéniséget. A gyerekek különbözőek, más az érdeklődésük, motivációjuk, amit a tervezés során szem előtt kell tartanunk. Vannak olyan tevékenységek, melyeket jobb, ha mikrocsoportban hajtunk végre. A tevékenységeket minél komplexebben, megfelelően körüljárva, logikusan felépítve igyekezzünk irányítani (Tarjáné, 2010).

A népi kultúra értékei hosszú évszázadok alatt alakultak ki. Ezeknek az értékeknek a továbbadása a kultúrát közvetítő pedagógus a feladata. A kultúra elsajátításának legtisztább módja a hagyományok átadása. A hagyomány és a népi kultúra átadása egymással összefüggő, egymásra épülő tevékenységrendszerek folyamán valósul meg. A cél, hogy megalapozzuk a műveltséget és kibontakozhasson a személyiség. Fontos a saját kultúránk tiszteletének a hangsúlyozása és más kultúrák elfogadása és tisztelete. Egy jó pedagógus mindezt észrevétlenül, saját példaadásával és egyéniségével csempészi a kicsik tudatába. Ha a gyermekek közvetlen környezetét vesszük alapul, akkor mindez problémamentesen történik, hisz a természet rendje, az évszakok változása, az ezzel összefüggő hagyományok, hiedelmek a kisgyermek számára könnyen érthetők és követhetők.

Az úgynevezett hagyományos kultúra érdekes és tanulságos különös világgá vált. Olyan műveltségi rétegeket foglal magában, amit nem feltétlenül őriz írás. De egy egészséges társadalom és közösség megbecsüli elődei jó hagyományait, mert azok a régmúltról tanúskodnak, hisz ezekből számos tudományos és történelmi ismeretet, vagy egyszerűen gyönyörködtető élményeket meríthet. Valójában ez a kultúra az, amit a néprajztudomány vizsgál, és figyelme kiterjed a mindenkori, hagyományos életmódot folytató közösségekre. A néprajz messze világokkal is összeköt, és arra tanítja az embereket, hogy az elfogultságot és gyűlölködést legyőző testvéri érzés csak akkor tartalmas és időálló, ha más népek, távoli emberek ismerete van mögötte (Kósa–Szemerkenyi, 1975).

A hagyományörzés pedagógiájának megvalósulása Győrújbaráton

Győrújbaráton Győr-Moson-Sopron megye legnagyobb falujában felismerték a hagyományörzés fontosságát, mind települési, mind pedig intézményi szinten. Ezen a közel 7000 lakosú településen a Csobolyó néptáncegyüttesnek köszönhetően mozgalommá vált a népi kultúra ápolása. Már a Pitypang óvodában kezdik a népi kultúra megszerettetését a kicsi gyerekekkel. A Győrújbaráti Pitypang Óvoda nevelőtestülete 1999 óta dolgozik helyi nevelési program alapján. A program szerint a gyermek alapvető tevékenysége a játék. Minden egyéb

tevékenység ebből kiindulva közelíthető meg. Nagy jelentősége van a mozgásnak, illetve az anyanyelvnek. Nagy hangsúly van a nevelés komplexitásán, ami annyit jelent, hogy az egyes nevelési területek csak elméletben választhatóak szét, a gyakorlatban mindig érvényesül az egymásra hatás. Olyan életteret igyekeznek megteremteni, ahol a napi együtt töltött idő a gyermekek és az ott dolgozó felnőttek számára is az öröm forrása. Olyan óvodát kívánnak működtetni, ahol a segítőkészség, a feltétel nélküli segítség, a sikerélményhez jutás, az önbecsülés és mások megbecsülése fontos gyermeknek, felnőttnek egyaránt. Az óvodai nevelés messzemenőig gyermekközpontú, befogadó, ennek megfelelően a gyermeki személyiség kibontakoztatására törekszik, biztosítva minden gyerek számára az egyenlő hozzáférést, amelyben nem ad helyet az előítéleteknek sem társadalmi, sem nemi, sem egyéb tekintetben. Ebből adódóan olyan gyermek nevelése a cél, aki kiegyensúlyozott, érzelmvilága gazdag, nyitott és érdeklődő. Tiszteli és becsüli a természetet, hazájához, lakóhelyéhez érzelmileg kötődik (Pedagógiai program 2012). Ennek elősegítése érdekében minden évben 3 hetes projekt kapcsolódik Európa megismeréséhez, az elmúlt 5 évben pedig Magyarország megismeréséhez. Mindkét esetben a kultúra, az egyes országok és Magyarország szokásai, hagyományai, kapnak prioritást. A gyermekek nyelvén, az ő szintjükhöz mérten történik a témák feldolgozása. A gyerekeket és a szülőket is egyaránt bevonják a három hét munkájába, hisz a kiállításához gyűjtőmunkával járulhat hozzá az a kisgyerek, akinek kedve van. Ilyenkor az ovi három hétre mini múzeummá változik.

Az ünnepek és a néphagyományőrzés az óvodában igen szorosan összekapcsolódnak. A népszokások általában az egyházi ünnepekhez és az évszakok változásaihoz kötődnek. A magyar népszokásokban jeles napként tartjuk számon azokat az ismert ünnepeket, melyeket az óvodában is megünnepelnek Győrújbaráton. Nem lehet minden néphagyományt vagy népszokást újraéleszteni, feleleveníteni az óvodában, hiszen e szokások gyakran nem a gyermek, hanem a felnőtt életének szimbólumait hordozzák. A cél az, hogy a mondókákon, népi rigmusokon, verseken, népi gyermekjátékokon keresztül megismerjék és megszeressék a népi hagyományainkat a gyerekek. Azt ünnepeljük, ami közel áll a gyermekhez, aminek érzelmi töltése az ünnep lényegét érezteti. Olyan élményt jelent a gyermekek számára, ami a szülőföldhöz, a környezethez való kötődést segíti elő. Az ünnep lényege az azt megelőző készülődés, ami rengeteg tevékenységre, ötletek kidolgozására, önálló elképzelések megvalósítására ad lehetőséget az óvodában. Az előkészületeket maga az otthoni ünneplés teszi teljessé. Ez alól kivételt képez a Márton-nap és a Gergely-járás. Néhány ünnep arra is alkalmas, hogy az óvoda szélesebb nyilvánosság számára is megmutatkozzon, és ez a Márton-nap, az évzáró és a ballagás.

Magyarország-projekt

Minden évben más szemszögből kerül megközelítésre Magyarország, a hazánk. Az ország, amit minden korosztálynak a saját maga szintjén illik ismerni. Annak érdekében, hogy ez a győrújbaráti ovisoknak ne jelentsen problémát, Magyarországot mint projektet a főszerep három hétig. A csoportoknak nagy a szabadságuk abban, hogy melyik oldalról közelítik meg az országismeretét. A Mélykút utcai óvodában a hagyomány valamilyen formában minden évben jelen van. Legutóbb a népi tájegységek, szokások és a népművészet volt a téma. Egy logikusan felépített és kitalált projektterv mentén folyik a projekt minden évben. Komplexitás jellemzi ezt a háromhetes időtartamot. Ezekbe a hetekbe mindig bevontak az óvodában, mint külsős turisztikai szakembert, már az előtt is, hogy óvodapedagógiát kezdtem tanulni. Néptáncos múltam miatt a hagyományok a népművészet mindig is hozzám közel álló dolgok voltak.

Az óvodai gyakorlatom alatt is részt vettem a projektben, és sok mindent önállóan valósíthattam meg, az óvodavezető és az óvó nénikkel történt egyeztetés után. A szemléltetés és a hangulat megalapozásaként kiállítást készítettem, amihez a kiállított dolgokat én adtam kölcsön: kézzel festett asztal, székekkel, rábaközi viseletes baba, matyó baba, kapuvári viseletes baba, kalocsai hímzett terítő, szőttes, hőveji hímzett blúz és terítő, faragott csobolyó, hollóházi porcelán figurák, kalocsai tányérok, kerámia köcsögök.

A kiállításához paravánt használtam fel, amit bevontam zöld és piros krepp papírral, mert a paraván alapszíne fehér, valamint posztamenseket (*1. kép*). Miközben készült a kiállítás, a gyerekek nagyon érdeklődőek voltak, és volt olyan, aki felismert egy-egy kiállított darabot, és közben mondókáztunk, és népdalokat énekeltünk közösen.

Amikor elkészült, az asztalt és a székeket gyorsan birtokba vették, és ott zajlott a játék. A fiúk kalapot tettek a fejükre, és szerepjátékot játszottak, kártyáztak, mintha nagypapák lennének, és a kocsmában mulatnák az időt. Nagyon szépen megfigyelhető a komplexitás, már az elején, hisz új dolog készült, amit énekszó és magyarázat kísért. Fejlődött a kicsik szókinccse, a dalokon keresztül a hallásuk, és szélesedett a látókörük az új tárgyak láttán.



1. kép. Népművészeti kiállítás a csoportszobában

Forrás: Saját készítésű fotó 2016

Az elkövetkező hetekben a különböző foglalkozásokon a régi szokások, a gazdag népi kultúra került elő. Mese-, versfoglalkozásokon a Benedek Elek által gyűjtött népmesék varázsolták el a kis ovisokat. Egy-egy mese többször is előkerült például bábozásnál, ahol pedagógusi segítséggel a gyerekek bábozták el a mesét, vagy például a kis gömböc meséjét a nagyok eljátszották a kicsiknek, akik ezt nagy érdeklődéssel nézték. A zenei foglalkozásokon a népzene volt a főszerep, amit mozgás is kísért, hisz mini táncházat csináltak az óvó nénik a Csobolyó néptáncgyűttes pedagógusai segítségével a gyerekeknek, amit ők nagyon élveztek. Megismerhették a népi mozgáskultúrát, népzeneét, népi hangszereket.

A néphagyományok különösen alkalmasak arra, hogy egy adott témát a lehető legtöbb oldalról közelítsünk meg, s ezáltal nyújtsunk sokrétű, mégis összefüggő ismereteket a gyermekek számára. A külső világ tevékeny megismerésébe nagyon sok minden belefér. Ezt a foglalkozást meg lehet tölteni matematikai tartalommal, sok új ismerettel és cselekvéssel. Így jött az ötlet, hogy a világhírű magyar gasztronómiáról, a régi ízelekről és eljárásokról ne csak beszéljünk, hanem a gyerekekkel együtt valósítsuk meg. Egy sokak által kedvelt édességet készítettünk közösen, az almás rétest.

Ehhez minden kelléket otthonról szedtem össze. Régi zománcos tálat, tepsit, zsíros vindót mangalica zsírral, kenőtollat, réteslisztet, mérőpoharat, almareszelőt, cukrot, fahéjat, nyújtó ruhát. A mesét is a rétesről terveztem, és ahhoz a szereplőket is otthonról vittem, Mackó nénit és Mackó bácsit. Valamint az öltözékem is elütött a szokásostól, mivel kékfestő ruhát, karaktercipőt, a dédnagyanyám kékfestő kötényét és babos kendőjét öltöttem magamra, hogy ezzel is még inkább az óvodai csoportszobába tudjam varázsolni a régi idők hangulatát. Vittem

magammal kis kötényeket és kendőket, hogy aki szeretne, segíteni tudjon. Mikor megérkeztem az óvodába, a meglepetés erejével hatottam a különleges öltözékem miatt. Azonnal jöttek a kérdések a ruhával és az eszközökkel kapcsolatban. Az érdeklődést nagyon gyorsan sikerült felkeltenem.

Összegzés

A tapasztalatom szerint ezek az interaktív tevékenységek nagyon beleívódnak a gyerekekbe. A beszélgetéseik alapjául szolgál hosszú ideig, és a szülőknek is nagy átéléssel beszélnek az ilyen hetek alatt folyó óvodai munkáról. S így a gyerekeken keresztül egy kicsit formálhatók a szülők is, hisz ha a gyermekek jól érzik magukat és tudásuk gyarapodik, akkor ők is motiváltak lesznek. Ezért is hagyomány az óvodában, hogy a projekt zárásaként nyílt nap van. Eljöhetnek a szülők, megnézhetik, hogy mi minden zajlott az intézményben a projekt ideje alatt. Ezen a napon az ez idő alatt tanult mondókákból, versekből, énekekből, táncokból műsort készítenek a gyerekekkel az óvó nénik, és előadják a szülőknek. Ez mindig nagy sikert arat, és egyfajta visszaigazolása a szakmai munkának. Szerencsésnek mondható az óvoda, hisz a szülők nagyon agilisek, és vevők az új dolgokra, és jó, aktív szülői közösség működik az intézményben. Természetesen ez elengedhetetlen a sikeres munkához.

Úgy gondolom, hogy a hagyomány átadása, a hazaszeretet, a hagyománytisztelet kialakítása a gyermekekben így, ilyen komplex módon a leghatásosabb. Nagyon fontos, hogy a gyermekek és a pedagógusok is élvezzék a közös munkát. Ne kötelező jellege legyen, hanem spontán szívből jöjjön, mert ha így történik, akkor meghatározó élmény marad mindkét fél számára.

BIBLIOGRÁFIA

- Kósa L. – Szemerényi Á. (1975). *Apáról fiúra Néprajzi Kalauz*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Kozma B. (2001). *A pedagógia alapjai*. Pécs: Comenius Bt.
- Pitypang Óvoda Pedagógiai Programja (2012): Győrújbarát
- Tarjánné, T. K. (2010). *Művészetekkel nevelés és a népi kultúra és hagyományátadás szerepe az óvodáskorú gyermek nevelésében*, In: Benedek K. – Sándor I. (szerk.): *Útravaló*, (pp. 7–14). Budapest: Hagyományok Háza

JUHÁSZ, VERONIKA

THE PEDAGOGY OF TRADITIONALISM IN GYŐRÚJBARÁT

In Győrújbarát there are 10 groups at nursery school. Kindergarten teachers use a special pedagogical programme in their professional practice. They give priority to traditionalism. Paying attention to traditionalism also plays a very important role in everyday life of the groups. Within the framework of projects children learn how to make dishes which were popular in the past or they get to know the tools of the old farms. They also can learn about the folk dance, music and the national costumes of several regions of our country. If children grow strong roots at a very early age, they will have a massive basis and whatever strong storm comes, they will be able to resist everything.

KALMÁR ERIKA ANNA¹

**Költségvetési források és települési önkormányzatok
az óvodák fenntartásában
A finanszírozás kérdései egy nyugat-dunántúli kisváros óvodájában**

A települési önkormányzatok feladatellátási köre és a kapcsolódó jogszabályok az elmúlt években folyamatosan változtak és változnak. A jogszabályi változásokhoz kapcsolódóan átalakultak a finanszírozási szabályok. A finanszírozási szabályok módosulása kihatással van a települési önkormányzatok feladatkörében lévő óvodák működésre és működtetésére. Kutatásom során vizsgáltam a jogszabályi környezet módosulását, az állami finanszírozás alakulását. Továbbá megvizsgáltam, hogy egy nyugat-dunántúli kisvárosban hogyan alakult az önkormányzati fenntartású óvoda finanszírozása, hogyan alakultak az állami normatívák és feladatellátáshoz kapcsolódó központi források, illetve a helyi önkormányzat – mint fenntartó – kiegészítő hozzájárulása az intézmény fenntartható működéséhez. Vizsgálati módszerem a dokumentum elemzés.

1. Bevezetés

Az elmúlt években az óvodai nevelés és iskolai oktatás területén, valamint az oktatási, nevelési intézmények fenntartói körét szabályzó jogszabályi környezetben jelentős változások történtek és történnek. Az óvodák és iskolák foglalkoztatotti köréhez tartozó pedagógusok részére bevezették az életpályamodellt, amely meghatározó mértékben átalakította minősítési és jövedelmi struktúrájukat. Az iskolák fenntartása és működtetése átkerült a Klebelsberg Központ-hoz, az óvodai nevelés feladatellátása a települési önkormányzatoknál maradt. Az óvodák többségét fenntartó települési önkormányzatok finanszírozási szerkezete nagyfokú mértékben átalakult, a normatív finanszírozási forma feladatfinanszírozássá változott. Mindez erőteljes hatással bír az óvodák és iskolák működésére és működtetésére.

Tanulmányomban foglalkozom – a teljesség igénye nélkül – az óvodai nevelés rendszerét szabályozó jogszabályokkal, az óvodai nevelés finanszírozására kiható szabályozási környezettel. Röviden kitérek az óvodák fenntartói körére, az állami, költségvetési források elosztására. Elemzem a költségvetési törvény szerkezetének változását, kiemelve az óvodai neveléshez kapcsolódó fejezeteket. Bemutatom a települési önkormányzat által fenntartott

¹ PhD hallgató, Soproni Egyetem Széchenyi István Doktori Iskola; kalmar.e@kabelnet.hu

óvoda központi költségvetési forrásait. Majd végül, egy Győr-Moson-Sopron megyei kisváros óvodája működtetésének költségvetési számaikat tekintem át.

2. Óvodafenntartók, szabályozási háttér

A 2011. évi CLXXXIX. Magyarország helyi önkormányzatairól szóló törvény 13. § (1) alapján a települési önkormányzatoknak feladata az óvodai ellátás biztosítása. A helyi közügyek, valamint a helyben biztosítható közfeladatok körében ellátandó helyi önkormányzati feladatok között került megjelölésre az óvodai ellátás. A 2011. évi CXC. a nemzeti köznevelésről szóló törvény 4. §-a alapfeladatként határozza meg az óvodai nevelést. A törvény 8. § (1) szerint:

„az óvoda a gyermek hároméves korától a tankötelezettség kezdetéig nevelő intézmény. Az óvoda felveheti azt a gyermeket is, aki a harmadik életévét a felvételtől számított fél éven belül betölti, feltéve, hogy minden, a településen, fővárosi kerületben, vagy ha a felvételi körzet több településen található, az érintett településeken lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező hároméves és annál idősebb gyermek óvodai felvételi kérelme teljesíthető”².

Ugyanezen törvény 74. § (2) szakasza kimondja: *„a köznevelési feladatokat az állam intézmény alapításával és fenntartásával, továbbá az egyházi köznevelési intézmény, a nemzetiségi önkormányzat fenntartásában álló vagy a magán köznevelési intézmény útján látja el, a fenntartóval az állam köznevelési szerződést köthet. Az óvodai nevelésről, a nemzetiséghez tartozók óvodai neveléséről, a többi gyermekkel, tanulóval együtt nevelhető, oktatható sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai neveléséről a települési önkormányzat vagy társulása intézmény alapítása és fenntartása vagy köznevelési szerződés révén gondoskodik”³.*

A fent idézett jogszabályok alapján kimondható, hogy az állam az óvodai nevelés feladat megszervezését a települési önkormányzatok kötelező feladatai közé sorolja. A feladatot elláthatja saját alapítású óvoda, társulás útján szervezett óvoda működtetésével vagy egyházi, nemzetiségi, magán alapítású óvodával kötött megállapodás alapján. A feladatellátás módjáról a képviselőtestület jogosult döntést hozni.

² 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.329881 [2017. március 26.]

³ 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.329881 [2017. március 26.]

Az óvodák fenntartók szerint, 2015/2016. tanév							
Megnevezés	Központi költségvetési szerv	Települési önkormányzat	Fővárosi önkormányzat	Egyház, felekezet	Alapítvány, természetes személy	Egyéb	Összesen
Óvoda / db	96	3 834	2	321	179	132	4 564

1. táblázat. Óvodák fenntartók szerinti megoszlása 2015/2016. tanév

Forrás: KSH adatok alapján, saját szerkesztés

Mint azt az 1. számú táblázat mutatja, az óvodák 84%-a települési önkormányzat fenntartásában működik. Tehát a kötelező óvodai ellátás feladatát a települési önkormányzatok többsége saját üzemeltetésű intézményekben látja el.

A köznevelési törvény 21. § (1) kimondja: „*a köznevelési intézmény jogi személy, amely – a tankerületi központ, valamint az állami felsőoktatási intézmény által fenntartott intézmény kivételével – a fenntartójától elkülönült, önálló költségvetéssel rendelkezik*”⁴.

Az óvodák tehát nemcsak nevelési intézmények, hanem egyben költségvetési egységek is. A helyi, települési önkormányzat besorolásától függően lehetnek önállóan működő vagy önállóan gazdálkodó és önállóan működő (ebben az esetben saját gazdálkodási szervezettel rendelkező) költségvetési szervek. Az óvodák többsége nem gazdálkodik önállóan, nem rendelkezik gazdasági vezetővel, de önállóan működik (Tárnokiné, 2016). Azaz önkormányzati fenntartású óvodák költségvetését a fenntartó települési önkormányzat készíti el és hagyja jóvá minden év február 15-éig. Az óvodák költségvetése nem vonható össze másik intézmény költségvetésével.

A települési önkormányzatok feladataik ellátásaihoz – így az óvodai nevelés feladathoz is – az állami költségvetésből támogatást kapnak. Azt, hogy az adott évben milyen mértékű és milyen támogatást kapnak az önkormányzatok, a gazdálkodási évre vonatkozó költségvetési törvényben kerül meghatározásra. A támogatások felhasználásának rendjét szintén a költségvetési törvény szabályozza.

A helyi önkormányzatok finanszírozása a rendszerváltást követően, 2012-ig a forráselosztás elvén alapult. Az önkormányzatok a feladataik ellátásához egyrészt állami támogatást kaptak, másrészt saját maguk teremtették elő a feladatellátáshoz kapcsolódó forrásokat. A központi költségvetési kapcsolatokról származó bevételeik közül a normatív állami hozzájárulások és támogatások jelentették a legnagyobb részesedést, amelyek a települések lakosságszámával, egyes korszakokkal, intézményi ellátottakkal arányosan kerültek meghatározásra. E támogatásokhoz, központi forrásokhoz alanyi jogon jutottak hozzá

⁴ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.329881 [2017. március 26.]

az önkormányzatok, felhasználási kötöttség nélkül jártak, felhasználásukat központilag konkrétan nem határozták meg. A forráselosztó finanszírozási rendszerrel kevésbé tudtak érvényesülni a gazdálkodást, feladatellátást befolyásoló egyedi körülmények (Bekényi szerk., 2014).

A forráselosztás elvén alapuló – köznyelven normatív finanszírozási rendszer – nem bizonyult hatékonynak, a települési sajátosságokat (pl. földrajzi, gazdasági adottságok) nem vette figyelembe. Így szükségessé vált az állami, költségvetési települési önkormányzatok feladatellátását támogató rendszer átalakítása.

Az Alaptörvény 34. cikke alapján: *„a helyi önkormányzat és az állami szervek a közösségi célok elérése érdekében együttműködnek. A helyi önkormányzat részére kötelező feladat- és hatáskört törvény állapíthat meg. A helyi önkormányzat kötelező feladat- és hatásköreinek ellátásához azokkal arányban álló költségvetési, illetve más vagyoni támogatásra jogosult.”*⁵.

A Magyarország helyi önkormányzatairól szóló törvény 11. § (2) és (3) szakaszaiban ez olvasható:

„(2) Törvény a kötelező feladat- és hatáskör megállapításánál differenciálni köteles, figyelembe véve a feladat- és hatáskör jellegét, a helyi önkormányzatok eltérő adottságait, különösen

a) a gazdasági teljesítőképességet;

b) a lakosság számát;

c) a közigazgatási terület nagyságát.

*(3) Jogszabály a hatáskör telepítésével egyidejűleg meghatározza a feladat- és hatáskörelátáshoz szükséges minimális szakmai, személyi, tárgyi és gazdasági feltételeket”*⁶.

Az elosztási rendszer a 2013. költségvetési évtől kezdődően átalakult. A normatív finanszírozást felváltotta a feladatfinanszírozás rendszere.

A központi költségvetés a települési önkormányzatok kötelező feladatainak ellátásához nyújt támogatást, de emellett az állam által kiemelten kezelt, önként vállalt feladatok ellátásához is biztosítható állami támogatás. A feladatfinanszírozási rendszer keretében a központi költségvetés a költségvetési törvényben meghatározott módon, felhasználási kötöttséggel, a jogszabályokban meghatározott közszolgáltatási szintnek megfelelő feladatalapú támogatást biztosít (Bekényi szerk., 2014). Tehát a központi forrás az ellátandó

⁵ Alaptörvény http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=140968.322953 [2017. március 26.]

⁶ 2011. évi CLXXXIX. törvény Magyarország helyi önkormányzatairól http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139876.329300 [2017. március 26.]

feladathoz került hozzárendelésre, más irányú felhasználása szabálytalan, az visszafizetési kötelezettséget von maga után.

A központi támogatási rendszer, forrásszerkezet átalakításával a vonatkozó évi költségvetési törvények szerkezete, felépítése is megváltozott, így az óvodai neveléshez kapcsolódó támogatások elérhetősége, megjelenése módosult.

A 2012-es költségvetési évig meghatározó forrás, óvodai nevelés támogatás rendszer elérhetősége a költségvetési törvény szerkezete szerint az alábbiak szerint alakult:

- Törvény 3. sz. melléklete: a helyi önkormányzatoknak nyújtott normatív hozzájárulásokkal kapcsolatos rendelkezések. Ez tartalmazta a normatív támogatások jogcímeit, összegeit, jogosultsági szabályokat.
- Törvény 4. sz. melléklete: a települési önkormányzatok jövedelem differenciálódásának mérséklésével kapcsolatos rendelkezés, az adóerő-képesség figyelembevételére vonatkozó szabályokat tartalmazta.
- Törvény 5. sz. melléklete: a törvény által biztosított, a helyi önkormányzatok által felhasználható központosított előirányzatokat tartalmazta.
- Törvény 8. sz. melléklete: a települési önkormányzatoknak nyújtott normatív, kötött felhasználású támogatásokat tartalmazta. Például itt találhattuk meg a pedagógiai szakszolgálatokhoz, pedagógus-továbbképzésekhez kapcsolódó támogatásokat.

A naprakész információk érdekében tanulmányomban a 2013. évi költségvetési törvény szerkezete helyett relevánsabbnak ítélem meg a 2017. évre vonatkozó költségvetési törvény bemutatását, amely szintén tükrözi a költségvetési támogatási rendszer átalakítását, szerkezetének módosulását.

Az óvodákhoz kapcsolódó támogatásokat a következők szerint találjuk meg a 2016. évi. CX. törvény mellékleteiben:

- Törvény 2. sz. melléklete a helyi önkormányzatok működéséhez és ágazati feladatainak ellátásához kapcsolódó támogatásokat tartalmazza. Például itt találjuk az önkormányzatok köznevelési feladatainak támogatását, óvodaműködtetési támogatást.
- Törvény 3. sz. melléklete a helyi önkormányzatok kiegészítő támogatásait tartalmazza, például itt találhatjuk meg a települések által fenntartott intézmények, így az óvodák felújításához, kapacitásbővítéséhez kapcsolódó, pályázat útján elnyerhető forrás összegét.

- Törvény 5. sz. melléklete tartalmazza az uniós keret-előirányzatokat, például a Terület- és település fejlesztési program előirányzatát.
- Törvény 6. sz. melléklete tartalmazza a közalkalmazotti fizetési osztályok garantált illetményeit és a kapcsolódó szorzókat.

3. Óvodák finanszírozása a költségvetési törvények alapján

Tanulmányom 2. fejezetében bemutattam az önkormányzati feladatok ellátásához kapcsolódó állami támogatás módjának változását, a költségvetési törvény szerkezetének átalakulását. Ebben a fejezetben az óvodai nevelés állami támogatása mértékének költségvetési törvény szerinti alakulását ismertetem (vizsgált időszak: 2010–2017. évek), kiemelten a normatív finanszírozás számadatait, párhuzamba állítva a feladatfinanszírozás számadataival.

3.1. Normatív finanszírozás

A vizsgálat tárgyát képező évek közül a 2010., 2011. és 2012. évek – amelyekben a normatív finanszírozás szisztéma került alkalmazásra – költségvetési törvényének 3. melléklet 15. Közoktatási alappontja tartalmazta az óvodákhoz kapcsolódó normatív finanszírozás összegeit. A hozzájárulás a települési önkormányzat által fenntartott óvodában az óvodai nevelésben részesülő gyermekek után járt. A költségvetési törvény tartalmazta a gyermeklétszám kiszámításának módját: kiinduló adata az aktuális költségvetési évben kezdődő nevelési év közoktatási statisztikai nyitó létszámadata, tehát a költségvetési év szeptember 1-jén óvodai nevelésben részesülő kisgyermek létszáma, amelyet korrigálni kellett a folyó év december 31-éig első alkalommal óvodai nevelésbe felvételt nyert gyermekek számával. Ebből következik, hogy a gyermekek után lehívható állami támogatás időarányosan számítandó volt, adott költségvetési évben időarányosan 4 hónap, majd a következő költségvetési évben 8 hónap.

A fajlagos összeg alakulását az 2. táblázat mutatja, és kiolvasható, hogy a vizsgált években összege nem változott.

Fajlagos összeg: forint/teljesítmény-mutató/év	
Év	Összeg
2010	2 350 000
2011	2 350 000
2012	2 350 000

2. táblázat. Fajlagos összeg alakulása a költségvetési törvények alapján

Forrás: Költségvetési törvények alapján saját szerkesztés

A fajlagos összegből került kiszámításra az az összeg, amelyet a települési önkormányzatok az állami költségvetéstől megigényelhetnek a Teljesítménymutató alapján.

A Teljesítmény mutató számítása 2010-2012. években: $T_m = (T/O) \times T_{eh}$, ahol

- T_m : teljesítmény mutató
- T : adott nevelési évekre szervezett csoport létszáma egész főre kerekítve
- O : óvodai nevelési évek átlagos csoport létszáma
- T_{eh} : tanítási együttható.

A T_{eh} -mutató értéke szintén képlet alapján határozható meg (3. táblázat):

Intézmény	Évfolyam-csoportok (nyitva tartás)	Gyermekek heti foglalkoztatási időkere	Csoport átlag létszám	Közoktatási tv. Szerinti pedagógus heti kötelező óraszám	Intézmény- típus együttható	Tanítási együttható (T_{eh})	
1	2	3	4	5	6	$7 = 3/5 \cdot 6$	
Óvoda	1-3. nevelési év	maximum napi 8 óra	51	20	32	0,85	1,35
		napi 8 órát meghaladja	61	20	32	0,85	1,62

3. táblázat. Teh-mutató számítása

Forrás: Költségvetési törvények alapján saját szerkesztés

A fentiek alapján látható, hogy a finanszírozás összege a vizsgált 3 évben nem változott, és a leosztást befolyásoló tanítási együttható értéke sem. Tehát a kapott normatíva összege az ellátott gyermeklétszám függvényében változhatott. Ha gyermeklétszám emelkedett, a folyósított támogatás is emelkedett, ha csökkent, a folyósított támogatás is csökkent. A települési önkormányzatok a normatíva lehívását – illetve költségvetésükbe történő beállítását – előző évi statisztikai adatokból becsült gyermeklétszám alapján végezték, majd utólagosan a valós, ellátott gyermeklétszám alapján korrigálták az éves beszámoló készítésekor.

3.2. Feladatfinanszírozás

A feladatfinanszírozás bevezetése a 2013-as költségvetési évet érintette először. A feladatfinanszírozási metódus szerint a kereseteket meghatározó jogszabályok alapján elismert átlagbér alapú támogatást biztosít a központi költségvetés az óvodát fenntartó települési önkormányzat részére az általa foglalkoztatott óvodapedagógusok és az óvodapedagógusok

nevelőmunkáját közvetlenül segítők béréhez és az ehhez kapcsolódó szociális hozzájárulási adóhoz. A támogatás a települési önkormányzatot az általa fenntartott óvodaintézményekben foglalkoztatott, a Nemzeti köznevelési törvény nevelésszervezési paramétereinek szerint számított pedagógus-, valamint segítői létszám után illeti meg.

A feladatfinanszírozási módszertannál is alkalmazzák a gyermeklétszám meghatározásánál a nevelési évek szerinti megosztást, azaz tárgy költségvetési évre 4 hónap (szeptember-december) és tárgy plusz egy év költségvetési évre 8 hónap (január-augusztus). Azonban a feladatfinanszírozásnál a lehívás módszertana a települési önkormányzatok egyes köznevelési feladatainak támogatása jogcíménél lényegesen módosult a korábban alkalmazott számítási mód: az óvodai nevelésben részesülő gyermekek száma alapján számítják ki az ellátásukhoz szükséges óvodapedagógusok és nevelő munkájukat segítők létszámát, amely létszám az állami támogatás lehívásának alapját képezi. Érdekes, hogy az óvodaműködtetés támogatás jogcíménél maradt az ellátott gyermekszámra történő lehívás lehetősége, és nem került kombinálásra a számított óvodapedagógusok és a munkájukat segítők létszámával.

A települési önkormányzatok részére az óvodai nevelés feladat ellátásához nyújtandó támogatást a vonatkozó évi költségvetési törvények (2013–2017. évek) 2. melléklet II. A települési önkormányzatok egyes köznevelési feladatainak ellátása fejezet 1. és 2. pontja alapján vizsgáltam.

Az 1. Óvodapedagógusok, óvodapedagógusok nevelő munkáját közvetlenül segítők bértámogatása összegeit négy soron találjuk:

- Előirányzat
- Óvodapedagógusok átlagbérének és közterheinek elismert összege
- Óvodapedagógusok átlagbérének és közterheinek elismert pótlólagos összege a következő nevelési évre
- Óvodapedagógusok nevelőmunkáját közvetlenül segítők átlagbérének és közterheinek elismert összege.

Óvodapedagógusok, és óvodapedagógusok nevelő munkáját közvetlenül segítők bértámogatása					
Év	2013	2014	2015	2016	2017
Előirányzat millió Ft/év					
Előirányzat millió Ft/év	111 228,80	138 596,10	139 830,00	148 539,80	152 623,90
Növekmény az előző évhez millió Ft/év		27 367,30	1 233,90	8 709,80	4 084,10
Óvodapedagógusok átlagbérének és közterheinek elismert összege					
Összeg millió Ft/számított létszám / év	2 832 000	4 012 000	4 152 000	4 308 000	4 469 900
Növekmény az előző évhez millió Ft/év		1 180 000	140 000	156 000	161 900
Óvodapedagógusok átlagbérének és közterheinek elismert pótlólagos összege					
Összeg Ft/számított létszám / 3 hónap		34400	35000	35000	38200
Növekmény az előző évhez Ft			600	0	3200
Óvodapedagógusok nevelőmunkáját közvetlenül segítők átlagbérének és közterheinek elismert összege					
Összeg Ft/számított létszám / hónap		1 800 000	1 800 000	1 800 000	1 800 000

4. táblázat Óvodapedagógusok és az óvodapedagógusok nevelő munkáját közvetlenül segítők bértámogatása 2013–2017. évek

Forrás: Költségvetési törvények alapján saját szerkesztés

A 4. táblázatból látható, hogy az előirányzat mértéke, az óvodapedagógusok átlagbérének és közterheinek elismert összege, az óvodapedagógusok átlagbérének és közterheinek elismert pótlólagos összege évről évre növekedett. Kiugró mértékű növekedést a 2014. évben tapasztalhatunk 2013. évhez viszonyítva az előirányzat és az óvodapedagógusok átlagbérének és közterheinek elismert összege elnevezésű költségvetési források soroknál. A nagymértékű emelkedés – ami 24,6%, illetve 41,6% – indoka a pedagógusok jövedelmi rendszerének átalakítása és a kapcsolódó életpályamodell bevezetése.

Óvodaműködtetési támogatás					
Év	2013	2014	2015	2016	2017
Előirányzat millió Ft/év	16 743,20	16 721,30	20 293,20	22 893,20	22 893,20
Növekmény az előző évhez millió Ft/év		-21,9	3 571,90	2 600,00	0
Fajlagos összeg Ft/fő/év	54 000	56 000	70 000	70 000	80 000
Növekmény az előző évhez Ft		2 000	14 000	0	10 000

5. táblázat Óvodaműködtetési támogatás, 2013–2017. évek

Forrás: Költségvetési törvények alapján saját szerkesztés

Az óvodaműködtetési támogatás a települési önkormányzatot a nem a közvetlen szakmai feladatellátásban dolgozók béréhez, az óvodai nevelést biztosító, jogszabályban foglalt eszközök és felszerelések beszerzéséhez, valamint a feladatellátásra szolgáló épület és annak infrastruktúrája folyamatos működtetéséhez, karbantartásához szükséges kiadásokhoz kapcsolódóan illeti meg az általa fenntartott óvodában nevelt gyermeklétszám alapján.

A 5. táblázat szerint az előirányzat mértéke a 2013. évről a 2017. évre 6.150 millió Ft összeggel emelkedett, fajlagos összege egy gyermekre vetítve 26.000 Ft-tal.

A két finanszírozási módszertan elemzéséből látható, hogy mind a költségvetési támogatások formája, mind az elosztás és lehívás lehetősége teljes mértékben átalakult.

A normatív finanszírozás fajlagos összege, évente az óvodai nevelésre fordítani szánt központi költségvetési összeg a vizsgált időszakban nem változott, költségvetési évről költségvetési évre ugyanazon összeg került a költségvetési törvénybe.

A feladatfinanszírozás vizsgált időszakában láthattuk, hogy az előirányzat költségvetési évről költségvetési évre folyamatosan emelkedett, a kormányzat emelte az óvodai nevelésre elkülönített állami támogatás összegét.

4. Az óvodai nevelés költségvetési adatai Fertőszentmiklóson

A települési önkormányzatok feladataik ellátásakor, intézményeik fenntartásánál nemcsak az állami támogatásokból, központi költségvetési forrásokból, de saját bevételeikből, részükre átengedett bevételekből, befolyt adókból, intézményeik bevételeiből gazdálkodnak. Az, hogy

egy települési önkormányzat mely mértékben képes kiegészíteni a költségvetési forrásokat, jelentős hatással bír, bírhat egy intézmény működésére, például műszaki színvonala, felszereltsége tekintetében. Ezért fontosnak tartottam megvizsgálni azt is, hogy a központi források és egy konkrét települési önkormányzat óvodafenntartásra vonatkozó költségvetési adatai hogyan alakultak.

A kiválasztott település és a települési önkormányzat által működtetett óvoda számadatai nem reprezentálják a Magyarországon működő óvodák finanszírozási problémáit. Kutatásom célja nem is a problémák teljeskörű feltárása volt, hanem a települési önkormányzatok feladatellátásához tartozó óvoda központi költségvetésen keresztül történő finanszírozásának bemutatása, és annak feltárása, hogy a központi költségvetési források milyen módon és mértékben egészülnek ki a helyi forrásokkal. Megítélésem szerint erre a kiválasztott intézmény költségvetése és beszámolóinak elemzése alkalmas.

A települési önkormányzat költségvetése, az óvoda költségvetése és beszámolóai adatai alapján elemeztem, hogy a település területén működő, települési önkormányzat által fenntartott óvoda vonatkozásában - mint intézményére kapott - költségvetési forrás mértéke, hogy viszonyul a települési önkormányzat által biztosított forrásokhoz. (Vizsgált időszak 2010-2015. évek, a kutatás készítésekor még nem állt rendelkezésre a 2016. év elfogadott beszámolója.)

Vizsgálatomhoz Fertőszentmiklóson található Bezerédj Amália Óvodát választottam. Az óvoda a Benedek Elek Pedagógiai Kar bázisóvodája. Az óvoda két tagóvodából épül fel. Az egyik tagóvodában 4 óvodai csoport, a másikban 3 óvodai csoport kapott helyet.

Fertőszentmiklós település Győr-Moson-Sopron megyében található, Soprontól 25 km-re, az ausztriai határátkelőtől 15 km-re. A település lakosság száma közel 4000 fő, városi rangot 2008. július 1-én kapott. Területén több ipari multinacionális cég gyáregysége található, így iparűzésiadó-bevétele jelentős, ami nagy nagymértékben segíti gazdálkodását, intézményeinek fenntartását, pályázati önrészek biztosítását.

Fertőszentmiklósi Óvoda bevételei és kiadása ezer Ft/év						
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Intézményi működési bevételek	5 171	5 404	7 545	7 569	8 689	9 204
Támogatás értékű működési bevételek	3 592	4 536				
Alapítványi bevétel		571				
Intézmény bevételei összesen	8 763	10 511	7 545	7 569	8 689	9 204
Normatív támogatások	32 214	31 078	36 715			
Feladatellátáshoz kapcsolódó támogatások				56 458	68 179	77 771
Kereset kiegészítő támogatás	2 683	1 140	2 425	1 695	1 345	1 403
Központi támogatás összesen	34 897	32 218	38 672	58 153	69 524	79 174
BEVÉTEL	43 660	42 729	46 217	65 722	78 213	88 378
Személyi kiadások	53 977	54 548	49 726	52 815	59 548	64 792
Dologi kiadások	19 011	20 434	29 686	23 435	21 106	22 497
Egyéb folyó kiadások	2 175	2 396	818	518	1 454	1 423
KIADÁS	75 163	77 378	80 230	76 768	81 838	88 712
EGYENLEG	-31 502	-34 648	-34 012	-11 046	-3 625	-334

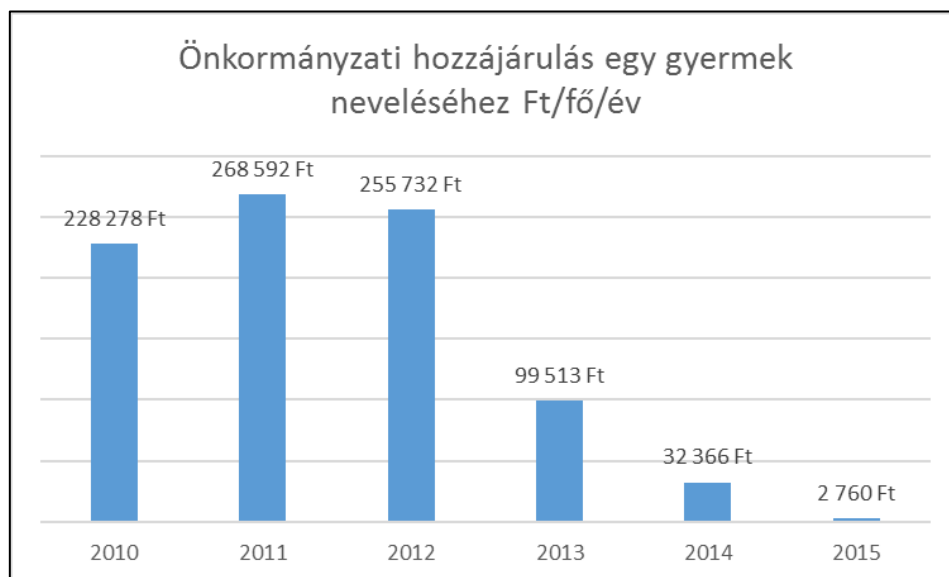
6. táblázat Fertőszentmiklósi óvoda bevételei és kiadásai 2010–2015. évek

Forrás: Fertőszentmiklós költségvetési és óvoda beszámolója alapján saját szerkesztés

Az óvoda bevételeit és kiadásait a 2010–2015. évek időszakban a 6. táblázatban mutatom be. A táblázatban 2012-ig az óvodai neveléshez állam által biztosított forrás a finanszírozási módszernek megfelelően Normatív támogatások soron, 2013. évtől Feladatellátáshoz kapcsolódó támogatások soron látható. A normatív támogatást és a feladatellátáshoz kapott támogatást egymáshoz viszonyítva megfigyelhető, hogy a 2012. évről a 2013. évre a támogatás mértéke 19.743 ezer Ft-tal emelkedett, ami 53,77%-os mértékű emelkedést jelent, és a további években is folyamatosan növekedett, 20,76% illetve 14,06%-kal.

A 6. táblázatból látható, hogy a bevételek és kiadások egyenlege minden évben negatív, tehát az intézmény saját bevételei és a központi támogatások nem fedezték az intézmény kiadásait, szükségessé vált az óvoda zavartalan és megfelelő színvonalú működtetése érdekében a települési önkormányzat által nyújtott forráskiegészítés. A 6. táblázat Egyenleg sorát elemezve megfigyelhető, hogy az önkormányzat által nyújtandó kiegészítés folyamatosan

csökken az évek előrehaladtával, sőt a 2013. évben, amikor a finanszírozási forma átalakult, a szükséges támogatáskiegészítés az előző évhez viszonyítva egyharmad mértékre redukálódott. Az önkormányzat által az óvoda működéséhez biztosított támogatás összegét egy ódába járó gyermekre vetítve is megvizsgáltam. Ezt mutatom be a *1. ábrán*.



1. ábra Önkormányzati hozzájárulás egy gyermek neveléséhez Fertőszentmiklóson 2010–2015. évek

Forrás: Fertőszentmiklós költségvetési és óvoda beszámolói alapján saját szerkesztés

Az *1. ábra* jól szemlélteti, hogy a települési önkormányzat egy gyermek neveléséhez biztosított hozzájárulás mértéke a vizsgált hat évben századnyi részre zsugorodott.

A fertőszentmiklósi óvoda tekintetében egyértelműen megállapítható, hogy a finanszírozási metódus változásának következtében a központi költségvetés által nyújtott támogatások növekedése a települési önkormányzat által biztosított óvodai nevelés feladat ellátását nagyobb mértékben fedezik, a települési önkormányzat hozzájárulásának szükségességét nagymértékben csökkentette.

A települési önkormányzat óvoda működtetéséhez történő hozzájárulás mértékének csökkentése az önkormányzat költségvetésében forrásfelszabadulást eredményezett. A felszabadult forrásokat az önkormányzat – a képviselőtestület döntése értelmében – továbbra is az óvodára kívánta fordítani. Az óvodai nevelés feladatkörébe nemcsak a nevelés szakmai oldal szerinti biztosítása tartozik bele, de a nevelés helyszíneinek, az óvodák épületeinek, játszótereinek megfelelő műszaki színvonalának biztosítása is. Az önkormányzat pályázati lehetőségeket keresett, a felszabadult forrásokat önrészként ajánlotta fel. A 2013. évtől kezdődően az épületek műszaki színvonalának emelése, az energia hatékonyabb működtetése

érdekében három pályázatott nyújtott be. A pályázatok közül kettő BM rendelet szerinti pályázat (hazai forrás), illetve egy európai uniós forrás kihasználását lehetővé tevő pályázat. A pályázat összértéke 92.222 ezer Ft, amely elnyerése következtében megvalósulhat az óvoda külső hőszigetelése, nyílászáróinak és fűtésrendszerének cseréje. Energiafelhasználását napelemek fogják biztosítani.

5. Összegzés

Tanulmányomban kitekintettem az óvodai nevelést szabályozó jogszabályi háttérre, bemutattam az önkormányzati rendszer finanszírozási változását. Mindezek tükrében a költségvetési törvények alapján ismertettem az óvodai nevelésre fordított központi költségvetési forrásokat és egy települési önkormányzat által fenntartott óvoda működését financiaális oldalról.

Az elemzésekből kitűnik, hogy az óvodai feladatellátásra a központi költségvetés évről évre magasabb mértékű forrást biztosít. A finanszírozási metódus változása az óvodai nevelésre fordítható központi források emelkedését és célzott felhasználását eredményezte, ezzel párhuzamosan a vizsgált települési önkormányzatnál az önkormányzati hozzájárulás mértékének csökkentését eredményezte.

A vizsgált település adóerőképessége, iparűzésiadó-bevétele a városban működő multinacionális cégek adófizetése következtében kiemelkedően magas, így a központi források önkormányzati forrásokkal történő kiegészítése, az intézmények színvonalas, minőségi működtetése érdekében nem okozott és okoz problémát. Azonban a települési önkormányzatok intézményeik fenntartásához pénzügyi tekintetben jelenleg is – és várhatóan a jövőben is – különböző mértékben képesek hozzájárulni. A financiaális kérdések pedig jelentős mértékben meghatározó szereppel bírnak. Így elengedhetetlenül fontos a jövőre nézve, hogy a költségvetés által biztosított források folyamatos emelése mellett kiegyenlített mértékben kerüljenek elosztásra az intézményeket, így óvodákat fenntartó települési önkormányzatok irányába.

BIBLIOGRÁFIA

- Alaptörvény http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=140968.322953 [2017. március 26.]
2009. évi CXXX. törvény Magyarország 2010. évi költségvetéséről <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0900130.TV> [2017. április 2.]
2011. évi CLXXXVIII. törvény Magyarország 2012. évi költségvetéséről http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139871.209315 [2017. április 1.]
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.329881 [2017. március 26.]
2011. évi CLXXXIX. törvény Magyarország helyi önkormányzatairól http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139876.329300 [2017. március 26.]
2012. évi CCIV. törvény Magyarország 2013. évi központi költségvetéséről <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a1200204.TV> [2017. április 18.]
2013. évi CCXXX. törvény Magyarország 2014. évi költségvetéséről https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300230.tv [2017. április 18.]
2014. évi C. törvény Magyarország 2015. évi költségvetéséről http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=173417.314086 [2017. április 4.]
2015. évi C. törvény Magyarország 2016. évi költségvetéséről http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=176535.323599 [2017. április 4.]
2016. évi CX. törvény Magyarország 2017. évi költségvetéséről http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=196082.323548 [2017. április 1.]
- Bekényi, Gy. szerk. (2014). *Nagy önkormányzati kézikönyv*. Budapest: Nemzeti Közszolgálati és Tankönyv Kiadó.
- IRATTÁR, Fertőszentmiklós, Fertőszentmiklós Város KGR K11 rendszer alapján *Óvoda adatai 2010. 2011. 2012. 2013. 2014. 2015. évek*
- Központi Statisztikai Hivatal Oktatás <http://www.ksh.hu/oktatas> [2017. április 1.]
- Tárnokiné, (2016). Zsebre menő kérdések 2017-es aktualitások az intézményi gazdálkodásban. *Óvodai vezetési ismeretek*, 91. kiegészítő kötet pp. 1–39.

KALMÁR, ERIKA ANNA
BUDGETARY RESOURCES AND LOCAL GOVERNMENTS REGARDING KINDERGARTEN
MAINTENANCE
FINANCIAL QUESTIONS IN A SMALL-TOWN KINDERGARTEN IN THE WESTERN
TRANSDANUBIAN REGION

The scope of tasks and the related legislation of local governments have changed in the recent years. Financing rules related to legislative changes have been modified. The modifications of the financing rules have an impact on the maintenance and the operation of kindergartens operated by local governments. During my researches, I examined the changes in the legislation environment and state funds. I also examined how the financing of a kindergarten maintained by the local government in a small town in the Western Transdanubian region has changed, how the block grants and state funds regarding exercising functions have altered, and how supplementary subsidies of the local government – as maintainer – have contributed to the sustainable maintenance of the institutions. Research methodology: document analysis.

KARÁCSONY ILONA¹**Egészségről az iskolában - felvilágosítástól a fejlesztésig**

Az egészségveszteségek az életmódra és a környezetre vezethetők vissza; az ennek a megelőzésére irányuló feladatoknak sokféle meghatározása létezik, gyakran szinonimaként használva, de érdemes különbséget tenni. A felvilágosítás az egészségi állapot fenntartására irányuló tájékoztatás. Az egészségnevelés az oktatás didaktikai sokszínűségével nyújt információt direkt és látens módon. A fejlesztés öntevékenység, fejlődés, az egészség forrásainak ismerete tükrében, az adott szervezet fejlesztésével valósulhat meg, az egészséget tükröző légkör, személyi és tárgyi feltételek által. A ma iskolájának mint szervezetnek folyamatos feladata az egészség nevelése, (ami több, mint felvilágosítás), és emellett az egészség fejlesztése is (ami több, mint egészségmegőrzés és egészségnevelés). Az oktatás-nevelés bázisán van fejlesztés, ami az egészséggerőkre fókuszál, az egészség választását előmozdító tettekre sarkall.

Bevezetés, történeti gyökerek az iskola egészségre történő oktatásában

Hazánkban a legnagyobb egészségveszteséget a nem fertőző, krónikus betegségek okozzák, melyek igazán két fő tényezőre vezethetők vissza: az egyén életmódjára, viselkedésére és az őt körülvevő környezetre (Bauer et al., 2017), (Németh, 2016), (Németh et al., 2016), (Vitrai et al., 2015). A köznevelési intézmények mint másodlagos szocializációs színterek sokat tesznek, tehetnek az egészségviselkedés protektív irányú kialakításáért, védelméért. Az egészséges életmód meggyökereztetésre irányuló feladatoknak sokféle meghatározása létezik, melyeket gyakran szinonimaként használunk, de érdemes különbséget tenni, s ez alapján szervezni a teljes egészség elérését célzó iskola teendőket.

Az iskola és az egészség réges-régen kapcsolatba került egymással, de a pedagógia és az egészségügy összefonódása elsők között Virchow 1866-os javaslatában jelent meg, aki kiemelte a kötelező iskoláztatás és az iskola-egészségügy szükségességét (Kertai, 1999). A közegészségügy atyjának, Pettenkofernek a munkássága hazánkra is jelentős hatással volt; hazai követője, Fodor József fő feladatáknak a Közegészségtani Intézetek megalapításában, és ezen ismeretkör egyetemek oktatási palettáján való megjelenésében működött közre.

¹ PhD hallgató, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola; karacsony.ilona.h@gmail.com

Hazánkban a XIX. század végén, a közel egy időben jelent meg az első népiskolai törvény (1868), mely alapján a természetrajz tantárgy keretében történik az egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretek oktatása (Tigyné Pusztafalvi, 2013), és az első közegészségügyi törvény (1876), amely dokumentumok az alapjait tették le a pedagógiai jellegű egészségügyi ismeretterjesztésnek.

Az első közegészségügyi törvény elfogadása során miniszteri beszédét Tisza Kálmán a következő gondolattal zárta *„iskolában kell megvetni az alapját annak, hogy az egészségügy javíttassék”* (Ackermanné Kelő, 2006, p. 8), ami az egészségügy és oktatásügy feladatait összekapcsolta és örökérvényűvé tette az egészség eléréséhez vezető feladatok tekintetében.

Felvilágosítás mint homályos ismeretek eloszlata, felfoghatóvá tétele

Fodor közegészségügyi szemléletének egyik alappillére az egészségügyi felvilágosítás volt, melynek elsődleges terepének az iskolát tekintette (Antall–Kapronczay, 1975), de javasolta, hogy az egészséges életmódra nevelést minél fiatalabb korban, már az óvodákban el kell kezdeni (Ackermanné Kelő, 2006). Fodor József kortársa, munkatársa, Markusovszky Lajos is fontosnak tartotta az egészséges életmód ismereteinek közvetítését, csak szélesebb rétegeket érintve: *„törekvésünk [...] a nemzedék ép testi és lelki fejlődését szabályozó élet és egészségügyi törvényekre nézve a lakosságot felvilágosítani!”* (Füsti Molnár, 1981, p. 72). Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter is felvilágosító tevékenységet említ: *„különösen a tanítókat utasítani szíveskedjék, hogy azok üdvös és szükséges volta iránt a szülőket s általában a közönséget is, amennyire tőlük telik és módjukban van, felvilágosítani törekedjenek”* (Ackermanné Kelő, 2006, p. 6).

A XIX. század végén felvilágosításról beszélnek az egészségügyi ismeretek tájékoztatása kapcsán, ami a *Magyar nyelv szótára* alapján *„valamely homályos, elvont eszmének felfoghatóvá tevését; kétes értelemnek eloszlataát”* (Czuczor et al., 1862, pp. 797–798) jelenti. A felvilágosítás keretében végzett ismeretátadás a XIX. század végén, de ma is az előbbi jelentéstartalom alapján valósult/valósul meg: a fiatalság, a lakosság számára nehezen érthető a szaknyelvbe ágyazott egészségügyi szakismertek közvetítése, illetve a téves információk korrekciója. Több mint 100 évvel ezelőtt az egészségügyi felvilágosítás célja a higiénia megismertetésére és a fertőző betegségek terjedésének megakadályozására irányult, *„az egészségtan tanításának nem annyira az egészségre ártalmas apróbb tényezők felsorolására kell súlyt fektetni, mint inkább azon természeti erők megismertetésére, melyek az egyes ember, valamint a népesség egészét nagy mértékben és széles körben veszélyeztetik”* (Ackermanné

Kelő, 2006, p. 12). A jövő nemzedék részére felvilágosítás révén valósult meg a higiéniai és a pedagógiai elvek együttes alkalmazása (Kapronczay, 2016), ami elsősorban a közegészségügyi helyzet javítását irányozta elő, veszélyeztető tényezők megismertetését, tehát tudásbővítést az egészségtelen életmódról, valamint az egészségi állapot fenntartásáról. A felvilágosítás célja az ismeretátadás, ismeretpontosítás, ami főként az egészséget negatívan befolyásoló tevékenységekre összpontosít (Meleg, 2002), (Szeles et al., 1998).

Egészségre nevelés – ismeretátadás és magatartásformálás

Az egészség fenntartása abban az esetben lehetséges, ha az egészségvédő ismeretek a jártasság, készség, képesség szintjein túljutva attitűdökké, magatartássá alakulnak, amit már a felvilágosító tevékenység nem tud lehetővé tenni, ami pusztán ismeretközlés; az ismeret önmagában nem elég az egészségvédő magatartás eléréséhez, követéséhez (Métneki, 2001). Az emberek jól tájékozottak lehetnek ismeret szintjén az egészséggel kapcsolatos kérdésekben, de ezzel párhuzamosan a cselekvéshez szükséges készségeik hiányosak lehetnek, vagy teljesen hiányozhatnak (Heathcote, 2003). Az oktatás, nevelés által válhat képessé és a személyiség részévé az egészségismeret mindennapi gyakorlata. Az egészség dinamikusan változik, életkoronként is mást jelent, nem elég csak az elsajátított ismeret őrzése, fontos annak folyamatos szinten tartása és növelése oktatás-nevelés révén. Az oktatás már a felvilágosítás ismeretközlő tevékenységén túl oktatásmódszertani, didaktikai sokszínűséggel próbál információt nyújtani, a nevelési módszerek pedig segítik az ismeretek belsővé válását a személyiség formálása, alakítása által. Mind az oktatásnak, mind a nevelésnek a direkt hatásai mellett a látens funkciói is igen jelentősek. Az iskola egyik legfőbb feladata a tudásbővítés – ez valósul meg az egészségnevelésben is, mely témájában főként a bajok elhárítására, a veszélyekre próbálja a figyelmet felhívni, a prediktív tényezőkre figyelmeztet, a patogén egészségmagatartást veszi górcső alá. Ez a feladat inkább fenntartó, negatívumokat középpontba helyező tevékenység. Meleg Csilla úgy fogalmaz, hogy az egészségnevelés során ismeretátadás történik, így az ismeretek közvetítése és a nevelés közé egyenlőségjel is alkalmazható (Meleg, 2002). Ha az egészségnevelés mint tanulási és tanítási tevékenység pozitív magatartásformák és szokások kialakulásának megvalósulására törekszik, akkor lényegében magatartásformálás, ami magában foglalja az egészségügyi felvilágosítást is mint tudatformálást (Nyárasdy et al., 2009). Így az előző képlet pontosítása szükséges: az egészségnevelés = információközlés (felvilágosítás), tudatformálás + szokások kialakítása,

magatartásformálás. A választási lehetőségekről, a betegségek megelőzési módjáról tájékoztat – életmód-változtatásra ösztönöz, „*áldozatra hárított felelősség*” (Ewles et al., 1999), a személyes, egyéni felelősséget hangsúlyozza, és az egészségi állapotot az egyéni életmódból kiindulva értelmezi. Az egészség javítására a betegségek kezelése révén törekszik, így kulcsszereplő az orvos, egészségneveléssel foglalkozó szakember, aki eldönti, mire van szükség (Naidoo et al., 1999). Ez a nézet elsősorban a korrekciókkal foglalkozik, a baj elhárítására koncentrál, a jelen kihívásaival néz szembe, pedig a cél a jövő felé tekintés, ami a hosszú távon a pozitív életminőséget eredményezhetné (Meleg, 2006). Az egészségnevelésnek az emberek szükségleteit kellene felmérni, tájékoztatást adni a választási lehetőségekről, a betegségek megelőzési módjáról, az életmód-változtatásról, többféle útírányt mutatni, és a cselekvésre ösztönzőleg hatni.

Az egészségmegőrzés fogalmát Marc Lalonde (1974) használta először: az „*egészségmegőrzés olyan közvetítő stratégia, amely hidat képez az emberek és a környezetük között valamint az egyéni választás és a társadalmi felelősség szintézisét valósítja meg*” (Naidoo et al., 1999, p. 72). Az egészséges közállapotokra törekszik intézkedések, tevékenységek révén, melyekkel az egyének, közösségek egészségi állapota javítható – s így ebbe besorolható az egészségnevelés.

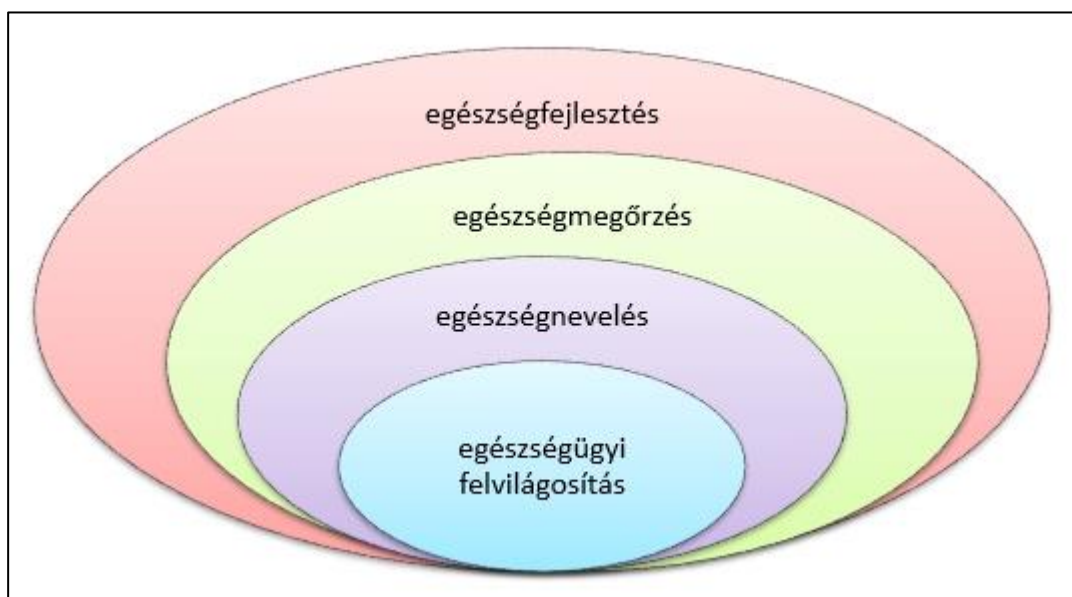
Egészségfejlesztés – egészség-központúság, interprofesszionális feladatvégzés

Az egészségfejlesztést 1986-ban az Ottawai Chartában definiálták elsőként: „*folyamat, mely képessé teszi az embereket arra, hogy saját egészségüket felügyeljék és javítsák*” (Kishegyi–Makara, 2004, p. 29). Aktív, cselekvő, pozitív tevékenység, mivel szándékai, akarata ellenére senkinek sem fejleszhető az egészsége, partnerséget, részvételt, személyes felelősséget vár el az egyéntől (Benkő, 2009; Meleg, 2006). A fejlesztés szó már maga is növekedést jelent, egy folyamatot, élethosszig tartó fejlődést (Benkő, 2003), melyet az egyénnek is akarnia kell, motiváció szükséges hozzá, enélkül senki sem fejleszhető. Feltételezi a megfelelő ismeret birtokában az öntevékenységet, az önkontrollt, ami csak akkor lehetséges, ha az egészségforrásait is ismerjük, nemcsak a veszélyeket. A gondolkodás középpontjába a betegség-központúság helyett az egészség-központúság kerül. Az egyének, közösségek képessé válnak saját egészségük fenntartására, ellenőrzésére, ezáltal lehetőségük van egészségi állapotuk és életminőségük irányítására, módosítására, javítására. Az egészség tehát, mint a mindennapi élet erőforrása, mind társadalmi, mind egyéni erőforrás (Kishegyi–Makara, 2004). Ez a feladat elképzelhetetlen a tágabb környezet, társadalmi háttér ismerete és együttműködése

nélkül. Az egészségfejlesztést Simonyi gyűjtőfogalomként említi, melybe minden olyan tevékenység beletartozik, ami nem a betegségek kezelésére, nem terápiás céllal történő egészségjavításra szolgáló módszer (Simonyi, 2004). Így ez már nemcsak az egészség oktatása, nevelése lesz, melynek birtokában fejlődni lehet, hanem túlmutat az információátadáson, a felvilágosító tevékenységen, tudatos pedagógiai munkálkodást feltételez. Az egészség fenntartása, őrzése sem elég, ehelyett folyamatos reflektivitást, a változásokhoz való alkalmazkodást, fejlődést vár el az egyéntől. Az oktatás–nevelés bázisán van fejlesztés, mely az egészségérőkre fókuszál, az egészség választását előmozdító tettekre sarkall. Egészségfejlesztés az adott szervezet fejlesztése által valósítható meg, egészséget tükröző légkör, feltételek által és a szervezetben lévő és ahhoz kapcsolódó személyekkel közösen. De az adott szervezeten túl, team-munka, különböző tudományterületek tevékenységének összekapcsolódása egy célért, az egészségért (Pál et al., 2012; Kósa, 2005), társadalmi törekvés és beavatkozás is egyben. Tudatosságot, tervszerűséget kíván meg kormányzati szinten is. Az egészségfejlesztés nemcsak az egészségügyi ágazat feladata; interdiszciplináris, multidimenzionális, multiszektorilális (Heathcote, 2003) és interprofesszionális feladatvégzés, ami összehangolt tevékenységet követel valamennyi érdekelttől.

Az elmúlt több mint száz év során az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítésében a felvilágosítástól a fejlesztésig többször történt paradigmaváltás. Az egészség = egész-ség félrevezető lehet, hiszen egy stabil, kész, befejezett egész állapotot fejez ki, úgy tűnhet, hogy akkor már nem is kell tenni, és nincs is mit tenni az egészségért (Tóth, 2014). A felvilágosítás során is egész egészségről beszélhetünk, mivel a fókusz a hiányokat mutatja, a betegségeket, káros folyamatokat előidéző tényezőkről beszél, illetve az ismerteket pontosítja, kiegészíti, megmagyarázza. Egészségnevelés során is egész egészséggel állunk szemben, szintén a veszélyeztető tényezőkre figyelmeztet, kórokokról, a betegségelkerülésről beszél, illetve, hogy ezek a folyamatok milyen szokásokkal kerülhetők el, védhetőek ki, vagy éppen szüntethetők meg. Egészségmegőrzésnél a már létrejött egészet védjük, őrizzük. Mintha tiszta lappal, tabula rasa-val születnénk, s ezt kellene óvni, nehogy tintafolt vagy egyéb más megsértse azt. Az egészségfejlesztés esetén már az elnevezés is utal arra, hogy van egy egész, ami nem teljes, nem kész állapot, lehet fejleszteni, növekedés érhető el, cselekvést kíván, folyamatosság jellemzi. Az egész, ami nem teljes, kész, erre a lapra lehet írni, de nem mindegy, hogyan és mit, többféle tartalommal, színnel tölthető meg. Az egész, ami elsőként sem üres, tiszta lap, és erre lehet, van is mit írni még.

Egészségnevelés folyik a tanintézetek falai között, amit az egészségfejlesztés elemének tekintünk (Ewles et al., 1999), és az egyénre ható tevékenységei bővülnek az egészségfejlesztés által – társadalmi, gazdasági, környezeti tényezők támogatása révén, az egészséget előmozdító életmódot segítve elő (Métneki, 2001). Az egészségfejlesztés pedig, melynek legfőbb célja a köznevelési intézménybe járók egészségmagatartásának formálása (Petőné Csima, 2011), egy egységes fogalom, melyben benne foglaltatik a felvilágosítás, az egészségnevelés (Benkő, 2003) és az egészségmegőrzés is (1. ábra).



1. ábra. Az egészséggel kapcsolatos ismeretek átadásának módjai az iskolában – bővülő tartalommal, cselekvéssel

Összegzés

Az iskolákban folyó egészségátadás fogalmi, egyben tartalmi változásaival a jelen helyzet feladataira próbáltam rávilágítani, tudatosan használva a tevékenység megnevezésére az átadás szót. Az 1800-as évek végén az ismeretátadás volt a fő feladat, majd a XX. század közepén a tevékenységi kör bővülésével az egészségismeret mellett szerepet kapott a magatartásformálás jártasságok, képességek kialakítása révén, majd kicsivel több, mint harminc évvel ezelőtt az egészségörök átadása mellett, annak megerősítéséé lett a főszerep. Ami változatlan maradt az évtizedek során, az az iskolák jelentős feladata, ami volt, van és lesz az egészség átadásában, fejlesztésében.

Mi is tesz a ma iskolája a tanulók egészségéért?

Az iskola mint szervezet folyamatos feladata az egész, egészségnevelése, (ami több mint felvilágosítás, oktatás) és emellett az egészség fejlesztése is (ami több mint egészségmegőrzés és egészségnevelés), mely az egészségerőkre fókuszál, az egészség választását előmozdító tettekre sarkall, melynek szükséges minden tanulót érintve megjelennie minden tantárgyban, minden órán, s a tanórán kívül nyíltan vagy áttételesen egyaránt (Petőné Csima, 2011). „Az egészség nem aszkétizmus, nem lemondás az életörömeiről, hanem az egyén saját maga és közössége életének örömteli kibontakozásához ad lehetőséget” (Métneki, 2001, p. 243). A nemzeti köznevelésről szóló, 2011. évi CXC. törvény alapján a köznevelési intézmények feladata a teljes körű iskolai egészségfejlesztés. Teljes körű, mivel az egészségátadás, -fejlesztés nap mint nap folyamatos tevékenység, az iskola mint szervezet a humán és tárgyi szegmensét is érintő mindennapokba ágyazott cselekvés, mindenkinek van feladata ebben: a szülőnek, az iskola-egészségügyi dolgozóknak, a pedagógusoknak, az iskola valamennyi dolgozójának, a társszakmák szakembereinek, a diákoknak is. Teljes körű az egészségfejlesztési feladat, mivel az iskolában megőrizni, fenntartani, megővni, megerősíteni, támogatni, oktatni, nevelni, fejleszteni kell az egészséget.

„Ma csak az eszközeink mások, hitünk és törekvésünk egy a régiekkel: egészségesebb, tökéletesebb nemzedéket nevelni.” (Zsindely, 1936, p. 360)

BIBLIOGRÁFIA

- Ackermanné Kelő, K. (2006). Iskola-egészségügyi törekvések a XIX-XX század fordulóján. Az egészségtan beépülés a hazai tantárgy rendszerbe. *Studia Caroliensia*, 2. sz. pp. 5–20.
- Antall, J. – Kapronczay, K. (1975). Fodor József és az iskolaegészségügy. *Magyar Pedagógia*, 75. évf. 2. sz. pp. 191–200.
- Bauer, B. – Pillók, P. – Ruff, T. – Szabó, A. – Szanyi, F. E. – Székely, L. (2017). *Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Az ifjúság kutatás első eredményei, ezek a mai magyar fiatalok!* – Budapest: Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft.
- Benkő, Zs. (2003). Az egészségfelfogás változása. Kísérlet az egészség és az egészségfejlesztés értelmezése. In: Benkő, Zs. (Ed.), *Mert életem millió gyökerű*, (pp. 5–15). Szeged: JGYF Kiadó.
- Benkő, Zs. (2009). *Egészségfejlesztés módszertani kézikönyv*. Budapest: Mozaik Kiadó.
- Czuczor, G. – Fogarasi, J. (1862). *A magyar nyelv szótára*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.

- Ewlens, L. – Simnett, I. (1999). *Egészségfejlesztés Gyakorlati útmutató*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.
- Füsti Molnár, S. (1981). *Egészségünk múltja. A hazai egészségkultúra kialakulása a XVI–XVIII. században*. Budapest: Medicina.
- Heathcote, G. (2003). Egészségnevelés. A tartalom, a módszer és az intézmények értékelő összehasonlítása Magyarország és az Egyesült Királyság között. In: Benkő, Zs. (Ed.), *Mert életem millió gyökerű*, (pp. 91–96). Szeged: JGYF Kiadó.
- Kapronczay, K. (2016). A prevenció gondolata az 1876. évi közegészségügyi törvényben. *Orvostörténeti közlemények*, Vol. LXII. No. 1-4. (pp. 23–26).
- Kertai, P. (1999). *Megelőző orvostan. A népegészségügy elméleti alapjai*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.
- Kishegyi, J. – Makara, P. (2004). *Az egészségfejlesztés alapelvei (Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai)*. Budapest: Országos Egészségfejlesztési Intézet.
- Kósa, K. (2005). Lehetőségek a jó egészségi állapot megőrzésére. Megelőzés és egészségfejlesztés. In: Barabás, K. (Ed.), *"Gyermekek egészsége" alapismeretek pedagógusok részére az egészségfejlesztéshez*, (pp. 41–46). Budapest: Egészségügyi Minisztérium.
- Meleg, Cs. (2002). Iskolai egészségnevelés: feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 1. sz. pp. 11–29.
- Meleg, Cs. (2006). Az iskolai egészségnevelés koncepcionális keretei. In: Bárdossy, I. – Forray, R. K. – Kéri, K. (Ed.), *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*, (pp. 191–213). Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Métneki, J. (2001). Az egészségügyi felvilágosítástól az egészségfejlesztésig. Történeti visszatekintés. *Egészségnevelés*, 42. évf. 6. sz. pp. 242–248.
- Naidoo, J. – Wills, J. (1999). *Egészségmegőrzés gyakorlati alapok*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.
- Németh, Á. (2016). Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása kutatás legújabb felmérésének nemzetközi jelentése. *Egészségfejlesztés*, 57. évf. 1. sz. pp. 60–61.
- Németh, Á. – Költő, A. (2016). *HBSC 2014*. Budapest: Országos Tisztifőorvosi Hivatal, Országos Gyermekegészségügyi Intézet.
- Nyárasdy, I. – Bánóczy, J. (2009). *Preventív fogászat*. Budapest: Medicina Könyvkiadó ZRt.
- Pál, K. – Harjáné Brantmüller, É. (2012). A pedagógusképzés és a jövő pedagógusai előtt álló kihívások az egészségnevelés és az egészségfejlesztés területén. *HERJ - Hungarian Educational Research Journal*, 2. évf. 2. sz. pp. 1–7. doi: 10.5911/herj2012.02.08

- Petőné Csima, M. (2011). A szubjektív életminőség és az egészségmagatartás vizsgálata középiskolások körében. In: Barkóczy L. – Hajdicsné Varga K. (Ed.), *Nevelés és társadalom: Hagyomány és megújulás*, (pp. 241–253). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Simonyi, I. (2004). *Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Szeles, V. – Lukáts, Á. – Székely, L. (1998). A magyar iskolaegészségügy története a jogforrások tükrében. *Budapesti Közegészségügy*, 30. évf. 3. sz. pp. 217–226.
- Tigyiné Pusztafalvi, H. (2013). Az egészségnevelés intézményesülésének története. *Educatio*, 22. évf. 2.sz. pp. 224–234.
- Tóth, Á. (2014). *Egészségtan, iskolai egészségtan*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Sporttudományi és Testnevelési Intézet.
- Vitrai, J. – Varsányi, P. (2015). *Egészségjelentés 2015. Információk a hazai egészségveszteségek csökkentéséhez*. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- Zsindely, S. (1936). A magyar iskolaegészségügy történelmi emlékei I rész. *Iskola és egészség*, 3. évf. 4.sz. pp. 358–371.

KARÁCSONY ILONA

HEALTH AT SCHOOL - FROM INSTRUCTION TO DEVELOPMENT

Health-damages can be traced back to lifestyle and environmental factors. The definitions of tasks, however, are manifold. Although they can be defined as synonyms, it is worth differentiating one from the other.

The instruction aims at orientating towards sustainable health conditions. It provides information both in direct and latent ways with the help of diversification of educational didactics. The development is an independent activity, improvement in the light of the knowledge of health resources, which can be carried out by developing the given organization with the help of health reflecting atmosphere as well as personal and material conditions. The schools of today, as an organization, have continuous tasks namely education of health (which is more than instruction) besides health improvement (which is more than health preservation and health education). The development is based on education – pedagogy which focuses on health force and encourages to choose health enhancing activities.

KISPÁLNÉ HORVÁTH MÁRIA¹**Felnőttkori tanulás és mentális jóllét**

A tanulmányban szakirodalmi áttekintést adok a felnőttkori formális és nem formális tanulás mentális jóllétre gyakorolt pozitív és negatív hatásairól. A pozitív tanulási hatások közül vizsgálom például a tanulás öröme, az önbizalom-növekedés, a sikerélményekhez jutás, a látókör-szélesedés, a pozitívabb életszemlélet kérdéskörét. A negatív tanulási hatások kapcsán többek között a tanulás miatti szerepkonfliktusokról, többoldalú kötelezettségekről, szorongásérzetről és megfelelési kényszerről írok.

1. Bevezetés

A felnőttkori tanulóval kapcsolatos elméleti munkák és kutatási jelentések többsége a tanulás és az egzisztenciális jólét közötti viszonyrendszerrel foglalkozik, azaz arra koncentrálnak, hogy a felnőttként végzett – főként formális – tanulási tevékenységek milyen kapcsolatban állnak az egyének munkaerőpiaci helyzetével. A felnőttképzési funkciók többsége is – például kvalifikációs kompetenciát biztosító, pótló, intragenerációs társadalmi mobilitást elősegítő, stabilizációs funkció – a felnőttek egzisztenciális biztonságérzetének erősítésére, munkaerőpiaci státuszának javítására irányul.

A felnőttkori tanulás azonban nemcsak az egyének egzisztenciális biztonságérzetére, jólétére, hanem többek között a mentális biztonságérzetükre, jóllétükre úgyszintén számos pozitív hatást fejthet ki. Ezzel összefüggésben is számos olyan felnőttképzési funkciót ismerünk – például önfejlesztő, személyiségfejlesztő, rekreációs, életvezetési, közösségi-civil funkció –, melyek hozzájárulhatnak a felnőttek mentális biztonságérzetének erősítéséhez, életminőségük javításához. Tanulmányomban erre a kevésbé vizsgált kérdésre fókuszálok, azaz azt mutatom be a szakirodalom áttekintése alapján, hogy milyen pozitív és esetleges negatív hatásokat gyakorol a formális és nem formális tanulás a felnőttek mentális jóllétére. A hivatkozott munkák fő témája nem a felnőttkori tanulás és a mentális jóllét közötti kapcsolat, azonban a bennük olvasható egyes megállapítások, résztemák kapcsolatba hozhatók ezzel a kérdéskörrel. Tanulmányom célja ezen információk összegyűjtése és rendszerezése.

¹ PhD, főigazgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ; kispalne.horvath.maria@srpszkk.elte.hu

2. A mentális jólétre gyakorolt pozitív felnőttkori tanulási hatások

Maga a tanulás, az önművelés – mindenféle haszontól és érdektől függetlenül – meghatározó örömforrás lehet a felnőttek számára (Cross, 1982; Boga, 1999; Pléh, 2004; Óhidy, 2006; Engler, 2011). Az önmagában pozitív értékkel bíró tudás, a tudás önmaga jutalmaként való megjelenítése a napjainkban egyre meghatározóbbá váló pozitív pszichológia vezető gondolatainak egyike (Pléh, 2012). A tanulás során is megvalósulhat a flow, a tökéletes áramlat-élmény, hiszen tanulás közben is jelen lehet egyrészt a lehetőség, a feladat, a kihívás, az újdonság, a felfedezés, másrészt a képességek szintje, a teljesítmény érzése, a fejlődés (Csíkszentmihályi, 1997). A tanulás öröme, a flow élménye különösen hangsúlyosan jelentkezik a különféle nem formális tanulási formáknál, ahol a részvételben az önkéntesség és a választás szabadsága – amely vonatkozik a nem formális, szabadidős tanulási forma kiválasztására és megvalósítására is –, míg a motivációban az érdeklődés a meghatározó. Ezen tanulási tevékenységek legfontosabb – a tanulás örömjellegét is erősítő – jellemzői a kötetlen forma, a saját aktivitás dominanciája és a nyitottság perszonális, tartalmi és intézményes értelemben is. Esetükben gyakran megvalósul az oktatási és a szórakoztató formák funkcionális kombinációja (Hidy, 2006; Kryston, 2011).

Másik fontos mentális hozadéka lehet a tanulásnak a felnőtt tanuló önképére, önértékelésére gyakorolt pozitív kihatása is. A tanulás sikerélményekhez juttathatja a felnőtteket, hozzájárulhat önbizalmuk növekedéséhez, továbbá bizonytalanság- és kiszolgáltatottság-érzésüket is csökkentheti a munkaerőpiacon (Zrinszky, 1996; Jarvis, 2004; Kraiciné Szokoly, 2004; Striker, 2005; Kerülő, 2008, 2010; Torgyik, 2013; Knox, 2014). A sikerélmények, az önbizalom növekedése és a tanulás öröme között szoros, egymást feltételező kapcsolat van. Ha a felnőtt a tanulási eredményeiről külső megerősítést, elismerést kap – akár az oktatótól, akár a tanuló társaitól, akár más, számára fontos személyektől –, az megajándékozza őt a tanulás örömeivel, és növeli az önbizalmát. Mindez igénynívója emelkedéséhez és tanulási motivációja erősödéséhez vezethet, ami tovább növelheti tanulásának sikerességét (Zrinszky, 1996). A tanulás mentális biztonságérzetre gyakorolt pozitív hatásai növelik a tanulási motivációt, emelik a teljesítményszintet, így a tanulási tevékenység elfogadhatóbbá, vonzóbbá válik, és mérséklődik vagy megszűnik az esetleges kényszerjellege (Ballér, 1978 hivatkozik Mócz, 2010; Bábosik I.– Bábosik Z., 2006).

A felnőtt tanuló által megszerzett magasabb iskolai végzettség, a tanulás hatására fejlődő kompetenciája, de különösen a hozzá vezető út vállalása és végigjárása követendő példa lehet

a családban élő gyermekek számára (Loránd, 2009; Engler, 2011; Knox, 2014;). A szülők tanulásának hatásrendszere nemcsak a gyermekek tanulásával kapcsolatosan – a tanulási motiváció, attitűd, eredményesség és a továbbtanulási aspiráció tekintetében – értelmezhető, hanem annál lényegesen tágabban is. Többek között hat a gyermekek önkifejezésének kultúrájára, a feltölthezésük kultúrájára – amely a szabadidő struktúrájával kapcsolatos – és az emberi viszonylatokban való eligazodási képességükre. „... a megszerzett többlettudás pontosan talán nem is nyomon követhető hajszalereken át beszivárog a következő generáció értelmi-érzelmi és akarati kultúrájába” (Loránd, 2009: 32). Mindez természetesen a tanuló felnőtt mentális állapotára is kedvezően hat.

Ezekből adódóan a felnőttkori tanulásnak – még a formális tanulási mintázatoknál is – nemcsak a „rövid időre” szerveződő, elsősorban az egzisztenciális biztonságérzetet növelő tanulási mintázatai léteznek, hanem a „hosszú időhöz” hozzájáruló, a mentális biztonságérzet erősítő formái is (Scitovskyra, 1990 hivatkozik Meleg, 2006). A formális tanulmányok vállalásakor a felnőttek a kedvező munkaerőpiaci pozíció és jövedelem elérése mellett, és azzal összefüggésben további lényeges szempontnak tekintik – a „hosszú időhöz” hozzájáruló, a jövőre orientáló – szakmai előrelépés és fejlődés lehetőségeinek bővülését, a munka és a mindennapi élet könnyebbé, sikeresebbé válását, a személyes presztízs növekedését és az egyéni életperspektívák javulását, melyek a mentális biztonságérzetet is növelik (Zrinszky, 2002; Török, 2006; Engler, 2011). A nem formális felnőttkori tanulás elsődleges célja pedig – szintén összefüggésben a „hosszú idővel” – a humán műveltség és az ahhoz tartozó készségek fejlesztése, a szabadidő és az élet élvezetes eltöltése, melyek szintén szoros kapcsolatban állnak a mentális biztonságérzet növelésével (Scitovskyra, 1990; hivatkozik Meleg, 2006).

3. A mentális jólétre gyakorolt negatív felnőttkori tanulási hatások

A felnőttek életében a többféle szerepben való helytállás kényszere gyakran vezet szerepkonfliktusokhoz. Ezt a helyzetet a felnőttkori formális tanulás tovább nehezíti, hiszen az amúgy is meglévő munkahelyi, családi és egyéb elvárások, normák és teendők mellett újabbakat – bizonyos esetekben (például munkahely által kötelezően előírt képzésben való részvétel során) ráadásul kényszertevékenységet – jelent. A különféle szerepkonfliktusok feloldása nehézségekkel járó feladat. A szerepek közötti ellentmondás megszüntetése valamelyik szerep leértékelésével oldható meg; egy adott szerepen belüli konfliktus az elvárások leértékelésével küszöbölhető ki; míg a személy és szerepe közötti konfliktus

megoldása érdekében az érintettnek el kell dönteni, hogy melyik szerepelvárásnak akar, illetve tud megfelelni. Bármilyen döntést is hoz a tanuló felnőtt az egyes szerepkonfliktusok feloldása érdekében, az a mentális biztonságérzetre hatást gyakorol (Zrinszky, 2006; Bodnár, 2009). További alapvető fontosságú tényező, hogy a felnőtt hogyan látja magát a tanuló-szerepkörben. Sokak számára a tanulószerep elfogadása nehézséget, énképüket veszélyeztető kihívást jelent (Szabóné Molnár, 2009).

A többrétű lekötöttség és a fáradtság a felnőtt tanuló pszichés diszpozícióira szintén negatívan hathat (Durkó, 1988; Magyar, 2008). Azoknak a felnőtteknek is, akik szeretnek tanulni, a tanulás a valóságban gyakran kellemetlen, fáradtságos és keserűes folyamat, ellentétben azzal a mítosszal, mely szerint a felnőttek lényegében élvezik a tanulást. Mindez akkor is így van, ha – Brookfield szerint – „... az ilyen kényelmetlenségi érzés az érdemleges tanulás előzménye és szükségszerű velejárója” (Brookfield, 1992: 90).

Magával a tanulással kapcsolatos tényezők is kifejthetnek negatív hatásokat a felnőttek mentális biztonságérzetére. Az életévek múlása, a testi erő és bizonyos képességek (pl. memória) fogyatkozása az életkor előrehaladtával, a kevés és rövid tanulási szakaszokból álló felnőttkori tanulási életút (vagy a korábbi felnőttkori tanulás teljes hiánya), a múltbeli tanulási kudarcok és rossz iskolai élmények, a helytelenül rögzült tanulási szokások, a kevésbé hatékony tanulási technikák mind-mind nehezíthetik a felnőttkori tanulást, a tanulóhoz való hozzáállást, és ezáltal negatívan hathatnak a felnőtt tanuló önképére (Mankó, 2005; Ahl, 2006; Magyar, 2008; Kálmán, 2009; Szabóné Molnár, 2009).

Azoknál a felnőtteknél is, akiknek nincsenek tanulási nehézségeik, gyakran jelentkezik megfelelési kényszer, valamint szorongás- és szégyenérzet a tanulásuk során. A megfelelési kényszer többrétű lehet; a felnőtt tanulók esetében megkülönböztethetünk önmaguknak, az általános munkaerőpiaci és a konkrét munkahelyi igényeknek, a társadalmi elvárásoknak, a családtagoknak, a tanuló társaknak, a tanároknak és a képzési követelményeknek való megfelelést (Mankó, 2005). A tanulási folyamatban, a számonkérésekre való felkészülés során és magukon a számonkéréseken a szorongás az egyik legjelentősebb felnőttkori tanulási gyengeség. A vizsgákon való szorongás a felnőtt tanulók jelentős hányadánál gyakran független az oktató személyétől, a vizsga tárgyától és formájától (például szóbeli vagy írásbeli) és a tanuló felkészültségi szintjétől, mivel magától a vizsgaszituációtól szoronganak (Török, 2006; Kispálné Horváth, 2007; Kerülő, 2010; Engler, 2011, 2012). A felnőttek tanulási motivációját, formális képzésbe való bekapcsolódásukat jelentősen befolyásolja – a szociokulturális helyzetük, az időhiányuk és a tanulásmódszertani hiányosságaik mellett – a szégyenérzetük, gátlásosságuk (Durkó, 1988; Koltai, 2003; Magyar, 2008). Ezen negatív érzésekkel

összefüggésben problémát jelenthet a felnőtt tanulók számára a stresszkezelési technikák hiánya (Szabóné Molnár, 2009).

További problémát jelenthet, ha a tanítási-tanulási folyamatban folyamatosan kudarcvisszajelzésekkel szembesülnek a tanulók, mivel ez a pszichogén és a szociogén szükségleteikre is kedvezőtlenül hat (Bábosik I. – Bábosik Z., 2006). A tanulásról kapott külső jelzések és következményeik közötti viszony kedvezőtlenül is befolyásolhatja az önbizalom és a motiváció alakulását. Ha a felnőtt a tanulási eredményeiről többnyire negatív visszajelzéseket kap, az csökkentheti tanulási kedvét és önbizalmát. Mindez igénynívója csökkenéséhez és tanulási motivációja gyengüléséhez vezethet, ami tovább ronthatja tanulmányi eredményeit. „Ez valóban »ördögi kör« lehet, mivel sokkal nehezebb kijutni belőle, mint kiesni a sikergörbéből” (Zrinszky, 1996: 33).

A felnőttképzésben ideális esetben partneri viszony van az oktatók és a felnőtt tanulók között. Ezen partneri viszony meghatározó eleme a kétirányú kommunikáció és tapasztalatcsere a két fél között. Ez a fajta kapcsolat azonban a formális képzésben nehezen tud megvalósulni, mivel a tanár szükségszerű értékelő szerepe a tanuló függőségérzését erősíti, ami szintén kedvezőtlen irányba befolyásolhatja a tanuló felnőtt mentális biztonságérzetét (Zrinszky, 1996; Bajusz, 2006; Cserné Adermann, 2006).

BIBLIOGRÁFIA

- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or an euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, 25. évf. 5. sz. pp. 385–405. doi: [10.1080/02601370600772384](https://doi.org/10.1080/02601370600772384)
- Bábosik, I. – Bábosik, Z. (2006). A motiválás szerepe és alkalmazása a felnőttoktatás folyamatában. In: Koltai, D. – Lada, L. (Ed.), *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*, (pp. 105–111). Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Bajusz, K. (2006). A tanári kompetenciák szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban. *Tudásmenedzsment*, 7. évf. 3. sz. pp. 32–37.
- Bodnár, G. (2009). A felnőtt tanuló tanulási környezettel való aktív, hatékony kapcsolatépítésének feltételrendszere. In: Henczi, L. (Ed.), *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*, (pp. 252–263). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Boga, B. (1999). Az idős emberek és a felnőttoktatás. *Kultúra és Közösség*, 3. évf. 1. sz. pp. 137–145.

- Brookfield, S. (1992). Miért nem tudom ezt megérteni? Mítoszok és realitások a felnőttek tanulásának segítésében. In: Maróti, A. (Ed.) (1997), *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából*, (pp. 89–93). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cross, P. K. (1982). *Adults as learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco-Washington-London: Jossey-Bass.
- Cserné Adermann, G. (2006). Felnőtteket tanítani – a laikus tanításfelfogás csapdái. In: Feketéné Szakos, É. (Ed.), *Fókuszban a felnőttek tanulása*, (pp. 53–58). Gödöllő: Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet.
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Durkó, M. (1988). *Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés*. Debrecen: Kossuth Könyvkiadó.
- Engler, Á. (2011). Kisgyermeket nevelő hallgatók felsőfokú tanulmányainak vizsgálata. *Debreceni Szemle*, 19. évf. 2. sz. pp. 243–256.
- Engler, Á. (2012). A felnőttkori tanulás közösségi hozadéka. In: Juhász, E. – Chrappán, M. (Ed.), *Tanulás és művelődés*, (pp. 238–243). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Hidy, P. (2006). Tétlenül és tehetetlenül? A tanulás funkciói és funkcióváltozásai az időskorban. *Felnőttképzés*, 4. évf. 2–3. sz. pp. 20–25.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London-New York: RoutledgeFalmer. doi: 10.4324/9780203561560
- Kálmán, A. (2009). *Az oktatástól az önálló tanulásig*. Budapest: Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet.
- Kerülő, J. (2008). A felnőttek tanulási motivációi. In: Juhász, E. (Ed.), *Andragógia és közművelődés*, (pp. 177–185). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Kerülő, J. (2010): „Sosem gondoltam, hogy a tanulás hiányozni fog!” A felnőttkori tanulás örömei és terhei. In: Csótiné Belovári, A. (Ed.), *A felnőttképzés perspektívái nemzetközi konferencia kötete*, (pp. 59–64.), Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara.
- Kispálné Horváth, M. (2007). A felnőttek tanulási jellemzői II. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 10. sz. pp. 3–23.
- Knox, A. (2014): Comparing Adult Education in the United States and Other Countries. *Neveléstudomány*, 2. évf. 1. sz. pp. 6–19.
- Koltai, D. (2003). *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet.
- Kraiciné Szokoly, M. (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

- Kryston, M. (2011). A felnőttek szabadidős képzése a nem formális oktatás integrált része. *Tudásmenedzsment*, 12. évf. 2. sz. pp. 32–41.
- Loránd, F. (2009). Gondolatok a felnőttképzés társadalmi dimenzióiról. In: Zrinszky, L. (Ed.), *A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, (pp. 23–32). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Magyar, M. (2008). Pedagógiai jellemzők, tanulási tényezők a felnőttek tanulásában. *Felnőttképzés*, 6. évf. 2. sz. pp. 1–5.
- Mankó, M. (2005). *Tanulási technikák*. Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola.
- Meleg, Cs. (2006). *Az iskola időarcai*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Mócz, D. (2010). Az élethosszig tartó tanulás jelentősége a 40-50 éves korosztály életútjában. *Iskolakultúra*, 20. évf. 4. sz. 1. melléklet. pp. 3–15.
- Óhidy, A. (2006). Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 10. sz. pp. 114–125.
- Pléh, Cs. (2004). A műveltségkép és a modern pszichológia. *Educatio*, 13. évf. 2. sz. pp. 195–215.
- Pléh, Cs. (2012). A pozitív pszichológiai szemlélet előfutáiról. In: Oláh, A. (Ed.), *A pozitív pszichológia világa*, (pp. 13–18). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Striker, S. (2005). Időskorúak képzési igényei Európában. In: Szabóné Molnár, A. (Ed.), *Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei*, (pp. 95–126). Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Szabóné Molnár, A. (2009). A tanuló felnőtt. *Pedagógusképzés*, 7. évf. 2–3. sz. pp. 199–220.
- Torgyik, J. (2013). *A tanulás szinterei felnőtt- és időskorban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Török, B. (2006). Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. *Educatio*, 15. évf. 2. sz. pp. 333–347.
- Zrinszky, L. (1996). *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest: Okker Oktatási Iroda.
- Zrinszky, L. (2002). A tudás mint andragógiai probléma. Tanulás az egész életen át. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 2. sz. pp. 131–144.
- Zrinszky, L. (2006). Mi segíti a felnőttek tanulását? In: Feketéné Szakos, É. (Ed.), *Fókuszban a felnőttek tanulása*, (pp. 19–24). Gödöllő: Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet.

KISPÁLNÉ HORVÁTH, MÁRIA
ADULT LEARNING AND MENTAL WELL-BEING

In my study I provide an overview of professional literature about the positive and negative effects of formal and non-formal adult learning on mental well-being. I analyze for instance the joy of learning, the increase of self-confidence, the sense of success, the wider intellectual horizon and the more positive attitude to life out of some positive learning effects. As for the negative learning effects I write mostly about the role of conflicts, multilayer commitments, anxiety and the adequacy of pressure.

NÉMETH ILDIKÓ KATALIN¹**Innováció és szemléletváltás a Devecseri Tankerületben vezetői szemmel**

Egyre többször figyelünk fel a mára már elcsépeltnek tűnő innováció szóra, mely a pedagógiába is már lassan évtizedek óta begyűrűzött. Érdeklődésem egyik kulcspontja a TAMOP fejlesztések iskolai szintű megvalósulása. Több helyen is végeztem kutatást, jelen esetben már nemcsak egy intézmény, hanem egy tankerület munkatársai válaszoltak kérdéseimre. Kérdőíves felmérést végeztem az ide tartozó iskolák körében, vajon kik, mennyire, hogyan, miben képesek megújulni. Kíváncsi voltam arra is, hogy ehhez miben járul hozzá egy intézményvezető vagy a tankerület vezetője. Eredményeim jól szemléltetik, hogy a pedagógusok igyekeztek szemléletmódjukon változtatni, módszertanban megújulni, a diákok összetétele miatt előtérbe helyezték a life long learninget, de legfőképp azt, hogy egy intézmény megújulásának háttérében mindig egy jó vezető áll.

Bevezetés

Innováció és szemléletváltás a Devecseri Tankerületben pedagógusszemmel megjelent tanulmányom (Németh, 2016) folytatásaként most a vezetők szemszögéből kívánom az innovációkat sorra részletezni. Jelen tanulmányomban először is leszögezném, hogy a címben megnevezett tankerület 2017 januárjától nem működik önálló szervként, hanem a Pápai Tankerületi Központ részeként funkcionál tovább. A kérdőíves adatfelvétel idején a tankerület még önállóan működött.

Előző tanulmányom összegzésében olvasható, hogy a közoktatásban olyan pedagógusokra, vezetőkre van szükség, akik az önművelést, -fejlesztést legalább olyan fontosnak érzik, mint az intézményi innovációt (intézményi környezet korszerűsítése) (i. m.).

Az innováció pedagógiai területei

Az iskolai élet sokféleségéből adódóan a pedagógiai innováció több területen is érvényre juthat. Ha az innováció számba vehető alanyait vesszük sorba, akkor lényegében három szintet különíthetünk el:

¹ tanító, Nemesvámosi Petőfi Sándor Német Nemzetiségi Nyelvoktató Általános Iskola; PhD hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, nemeth.ildi87@gmail.com

- (1) az iskola egészét mint szervezetet, amely nyílt, dinamikus, kommunikatív rendszerként folyamatosan információt cserél a vele kölcsönhatásban álló környezetével;
- (2) az iskola valamelyik szegmensét, közösségét mint szervezeti egységet, amely tagolt része a rendszernek;
- (3) és a mindezek alapjául szolgáló pedagógust (egyént), aki innovátorként mindkét szintben meghatározó szerepet tölt be, de önállóan is lehet alanya innovatív tevékenységnek, mint a rendszer célmegvalósító, feladatellátó eleme (Százdi, 1999).

„A szakmai fejlesztést átfogónak tekinthetjük, amikor az iskola egyedi arculatát, nevelési és oktatási célrendszerét érinti. Ezt az iskola önerőből nem tudja elvégezni, ehhez szükség van külső segítségre és a fenntartó egyetértésére is, hiszen ez már feltételezi az alapító okirat módosítását, és emellett minden bizonnyal plusz költségvetési fedezetet igényel. A szakmai fejlesztés kiterjedhet szűkebb területre. Lehet vertikális: valamely évfolyam tantárgyához, tanórán kívüli foglalkozásához, esetleg egy munkaközösséghez kötődő.

A horizontális szakmai fejlesztés esetén az innováció érintheti egy egész évfolyam munkáját. Komplex /horizontális és vertikális/ fejlesztés valósul meg, ha az iskola egészét vagy tagozatát átfogóan érinti: például alsó vagy felső tagozatot alapképzést ellátó iskolánál, vagy ha többcélú intézményben például a szakképzést ellátó tagozaton vezetnek be tartalmi és/vagy módszertani fejlesztést” (Sztrelcsik, 2009, p. 12).

Kutatás célja, minta és módszer

Kutatásom célja, hogy feltérképezzem a tankerület innovációs „hajlandóságát” az intézményvezetők szemszögéből. A tankerületben véletlenszerű mintavételi eljárás során (elérhetőségi szempontból) összesen 9 főt kérdeztem meg, 8 intézményvezető töltötte ki a kérdéssort (A „B” kérdőívet a *Melléklet* tartalmazza), akik közül kettő nem vett részt innovációval kapcsolatos pályázatban. Míg a korábban elemzett „A” kérdőív (Németh, 2016) inkább magára a pedagógiai folyamatokra volt kíváncsi, valamint hogy maga a személy milyen helyet foglal el egy pályázatban, addig a B kérdéssor átfogóan, az intézmény egészével foglalkozik, kiegészítve, reflektálva az előzőekre. Leginkább a pedagógusoknak és az intézménynek hozott újításokkal foglalkozik, vajon volt-e hatása annak, hogy részt vettek ezekben a projekteknél.

Befolyásoló tényezők

Fontosnak tartottam megkérdezni, hogy a pályázatok megvalósítására miért is vállalkoztak. A B kérdőív első kérdése egy zárt kérdés volt, melyben meghatározott szempontokat kellett két kategóriába sorolni, majd eldönteni, hogyha befolyásolta az intézményvezetőt, akkor milyen mértékben. Erre egy kicsi intervallumú négy értékből álló szűk skálán kellett válaszolni, melyben az egy a legkevésbé és a négy a leginkább befolyásolta értéket kapta.

Befolyásoló tényezők	nem	legkevésbé	kevésbé	inkább	leginkább
Tehetség korai felismerése, kiválasztása, gondozása, támogatása (tehetséggondozás)					5
Szakmai-módszertani ismeretek bővítése					5
Szakmai műhelyek kialakítása	3	1			1
Önképzési igény fejlesztése				1	4
A pedagógusoknál a motiváltság megteremtése					5
Iskolák közötti színvonal eltérésekből adódó különbségek mérséklése	2				3
Hátrányos helyzetű gyerekek esélyeinek növelése				1	4
Megvalósítható (megvalósított) programok továbbélésének segítése	2				3
Kidolgozott módszertan elterjesztése	3			1	2

Befolyásoló tényezők	nem	legkevésbé	kevésbé	inkább	leginkább
Óvoda és iskola átmenet megkönnyítése	3				3
Saját szakma utáni érdeklődés				1	4
Kényszer (fenntartói ráhatás)				1	5

1. táblázat. Befolyásoló tényezők (n=8)

Az intézményvezetők közül volt, aki a kérdőívet csak felületesen töltötte ki, így a válaszokból is kitűnik, hogy a legmagasabb érték a 6. A kitöltött kérdőívekből kiolvasható, valamint az *I. táblázat* is jól mutatja, hogy a leginkább befolyásoló tényező a tehetséggondozás, a szakmai módszertan bővítése, valamint a motiváló hatás volt. A táblázat jól megmutatja még, hogy a szakmai műhely kialakítása, színvonal–minőség emelése, a saját szakmai munka továbbvitele (horizontális tanulás elősegítése), illetve az intézmények közötti átmenet megsegítése nem volt fontos tényező a pályázatok beadásakor.

Piros színnel egy indikátort jelöltem meg, méghozzá a kényszer (fenntartói) ráhatást. Ez az egy indok volt, ami nem kapott *nem befolyásolta* jellemzőt, és mindenki szerint valamilyen mértékben befolyásolta a részvételt. Így ezt tekintetem jelen esetben a 100%-nak. Ez sarkalatos pontja vizsgálatomnak, a következőkben akár egy egész fejezet is foglalkozhatna ezzel a kérdéskörrel, de jelen esetben sajnos nincs lehetőségem és elég információm ennek feltárására. Amint már korábban írtam, az A kérdőívben is található volt egy kérdés a pályázatokkal kapcsolatban, melyben még két pontban fogalmaztam meg azt a lehetőséget, hogy a pedagógusok vajon önszántukból, valóban saját és esetleg az intézmény javát nézve vettek részt ezeken a pályázatokon, vagy egyéb ok(ok) miatt. A legszembetűnőbb eredmény, hogy a pedagógusok és az intézményvezetők is egy felsőbb szerv hatására működtek közre.

A fejlődés szinterei

Szabó szerint (Szabó 2008) a 21. században a közoktatást már nem egy állandó környezetben van, és nem minden esetben centrális irányítási rendszerben működik. Folyamatosan

alkalmazkodni kell a külső változásokhoz, így tudnak csak egyre eredményesebben működni és fennmaradni. A piac – mely jelen esetben a szülőket és a gyerekeket jelenti – folyton változik. Új módszerek kellene, új tanulásszervezési eljárások kellene, melyek megfelelnek a mai kornak. A fejlesztéseknél figyelembe kell venni, hogy nem egyik napról a másikba megy végbe a folyamat, ehhez több idő kell. Az is előfordulhat, hogy nem egyenesen felfelé ívelő tendencia mutatkozik majd, hanem közben lesz hanyatlás, majd ismét növekedés mindaddig, míg el nem érik a célt.

A megkérdezettek egy félig zárt kérdés során elmondhatták, hogy mely területeken kellene még az iskoláknak fejlődni, ezt mutatja a 2. táblázat is. Én az alábbi három kategóriát határoztam meg: pedagógiai módszertani, oktatásszervezési, szervezetfejlesztési; továbbá lehetőséget biztosítottam számukra egy *egyéb* kategóriával, de ide egy válasz sem érkezett.

A pedagógiai módszertani kultúra fejlődése valóban fontos szempont volt minden tekintetben. Az intézményvezetők szerint ez elsődleges szempont volt a pályázatok beadása idején, sőt a pedagógusok által kitöltött kérdőívből is több helyen megmutatkozott a módszertan bővítése és a tanórák színesítésének fontossága.

Megnevezés	fő
Pedagógiai módszertani	6
Oktatásszervezési	3
Szervezetfejlesztési	1

2. táblázat. Területi fejlődés (n=8)

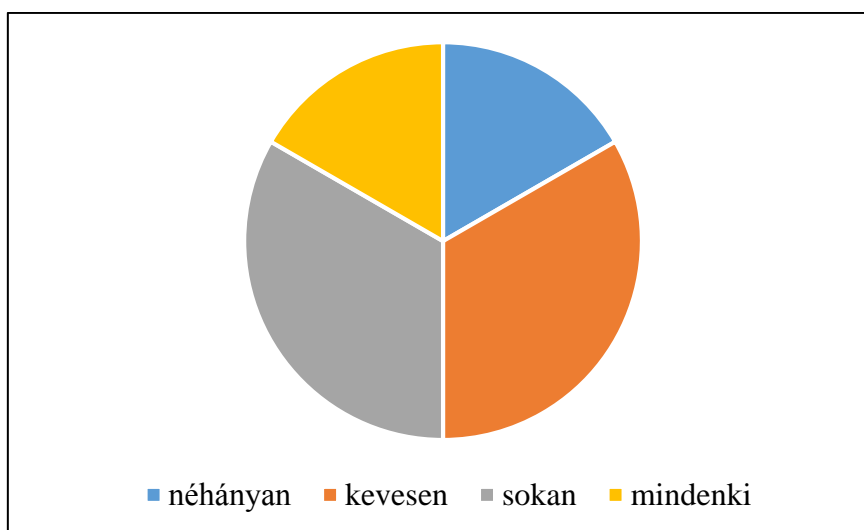
Annak ellenére, hogy ezek az intézmények részt vettek ilyen pályázatokban, úgy gondolják az intézményvezetők, hogy az iskolában dolgozó pedagógusoknak a pedagógiai módszertani területen kellene még fejlődniük.

Az intézményvezetőnek nemcsak az intézmény fejlődését kell figyelemmel kísérni, és keresni ennek lehetőségét, hanem segíteni kell a pedagógusokat abban, hogy lehetőséget kapjanak feltöltődésre, önképzésre.

A tantestület

Az intézményvezetőknek készült kérdőívnek egy részében a tantestület tagjainak együttműködésére, nyitottságára és fejlődésére is kíváncsi voltam. A B kérdőív 3.1-3.4 kérdéscsoportjában tájékozódhattam erről. A válaszadók közül a pályázatokban történő részvételre összesen hat fő válaszolt, akik közül öt fő, azaz 83% szerint 76–100 %, míg a maradék egy fő, azaz 17% 51–75% közé helyezi ezt az arányt. Jelen esetben négy kategória állt a válaszadók rendelkezésére, miszerint az egész tantestületet tekintve kellett meghatározniuk, hogy százalékos arányban mennyien vettek részt a pályázatokon. A válaszadó nyolc intézményvezető közül összesen hat fő töltötte ki ezt a kérdést, így a válaszok alapján elmondható, hogy az egyes intézményekben, ahol innovációs folyamatot hajtottak végre, ott a tantestület majdnem egésze részt vett rajta.

A pedagógusokra jellemző volt, hogy minden új dologra nyitottak, érdeklődőek, ami természetesen a munkájukhoz tartozik. A diákokat csak úgy motiválhatják, ha ők maguk is új dolgokat próbálnak ki, ismernek meg. Az intézményvezetőket kérdezve kiderült számomra, hogy adott területen a pedagógusok pont a fele éppúgy nyitott, mint amennyire zárt az újítások iránt.



1. ábra. A tantestületek nyitottsága

Az 1. ábra is jól tükrözi a válaszadók véleményét. A megkérdezettek közül összesen hat fő válaszolt, melyből 1 fő szerint *néhányan*, 2 fő szerint *kevesen*, 2 fő szerint *sokan* és 1 fő szerint *mindenki* innovatív volt. Megdöbbentő volt látni, hogy még mindig vannak olyan pedagógusok, akiknek nem fontos a nyitottság, és nem kívánnak részt venni ilyen folyamatokban.

Az 1. ábrából és a fentiekből azt gondolhattuk volna, hogy a pedagógusoknak, akik ezekben a pályázatokban esetlegesen továbbképzésen vettek részt, változott és bővült a módszertani kultúrájuk. A kitöltők közül összesen 6 fő válaszolt a 3.3-as kérdésre, amely erre kérdez rá. A válaszadók 100%-a szerint bővül, és ennek mértéke teljesen eltérő. A válaszadók egy ötfokozatú skálán értékelték a módszertani kultúra bővülését. Közöttük a nyitottság mértékének aránya a következőképp oszlik meg: 16,66% adott erre egyest és kettést, és 33,33% pedig hármast és négyest. Ami kitűnik, hogy senki nem adott erre ötöst. Eszerint a pedagógusok által a korábbiakban sokat emlegetett módszertani kultúra bővítése, a tanóra színesebbé tétele megállja a helyét. Erre vonatkozóan nem készült összefüggés-vizsgálat, mivel a kérdőív szerkezete erre nem adott lehetőséget. Az intézményvezető feladatai közé sorolható a személyi-tárgyi feltételek biztosítása, a belső szabályozás, a nevelőtestület által meghozott döntések végrehajtása, a nevelőtestület vezetése, irányítása, az intézmény érdekeinek képviselése, együttműködés a fenntartóval, egyéb intézményekkel, szülőkkel, érdekképviseléssel, döntés, ellenőrzés és értékelés. És mindezek mellett még rengeteg, a törvényességgel, illetve gazdálkodással összefüggő feladata van mindazon felül, hogy egyszemélyű felelős az intézményben folyó szakmai munkáért. A kérdőívben egy nyílt kérdést tettem fel, hogy hogyan tud az intézményvezető leginkább meggyőződni a nevelőtestület módszertani felkészültségéről. A válaszok között szerepelt a tanfelügyelet, szakértői ellenőrzés, önértékelés, illetve három helyen az óralátogatás is megjelent. A pedagógusminősítő eljárás során az intézményvezető (vagy annak megbízottja, helyettese) is részt vesz az órákon, ahol a pedagógust minősíti, értékeli.

Úgy gondolom, hogy egy vezető azzal tudja kollégái munkáját leginkább segíteni, ha előzetesen a pedagógusnak szakos vagy egyéb óráját látogatja, és számára fejlesztő értékelést ad, ezzel hozzájárulva a minősítésen való eredményes részvételéhez.

Jövőkép

Az intézményvető feladata többek között a pedagógusoknak egy olyan stabil munkahely biztosítása, legalábbis ennek megkísérlése, melyen megvalósítható, kívánatos célokat tűz ki eléjük. A kollégák szeretik a pontosan megfogalmazott feladatokat; legtöbbször probléma, hogy a feladatot készen kapják, nem teljesíthetik be önmagukat. A vezető feladata, hogy pontos és egyszerű utasításokat adva, jól kommunikálva biztassa őket céljaik elérésére. Fontos, hogy a vezető rugalmas legyen, vagyis engedjen és teret adjon az egyéni kezdeményezéseknek a

változó feltételek függvényében (Kállai, Szabó; 2007). A könyv szerzője Kottert idézi, miszerint „*a vízió a jövő olyan képe, amelyhez bizonyos implicit és explicit magyarázat is tartozik, amely tisztázza, hogy miért kell az embereknek e jövő megvalósítására törekedniük*” (Kállai, Szabó; 2007, pp. 28).

A megkérdezett intézményvezetők pontosan 50%-a vállalkozna egy újabb pályázat elindítására. Egy nyílt kérdésre válaszolva kifejtették, miért is gondolják így. Az *igen* válaszok esetén két indokot fogalmaztak meg: a forrásteremtést és azt, hogy az anyagi támogatás mellett szakmailag is fejlődött az intézmény. A *nemmel* válaszolók nem indokolták válaszukat.

Azok a vezetők, akik azt mondják, hogy nem vállalkoznának egy újabb pályázatban való részvételre, úgy gondolják, hogy nem fontos az ehhez hasonló tendereken való részvétel. Akik viszont vállalkoznának, azok fontosnak tartják a részvételt a későbbiekben is, azok a szakmai fejlődést és az iskola hírnevének növelését tartják szem előtt.

Kitekintés és a jövő tankerület-igazgatói szemmel

2016 áprilisában, a kérdőívek kiértékelését követően interjút készítettem a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (későbbiekben: KLIK) Devecseri Tankerületének akkori vezetőjével. A tankerületi Igazgató Asszony készségesen állt rendelkezésemre mind a kérdőívek kitöltésénél, valamint az interjú alkalmával is. Összefoglalóan és értékelve a kérdőívek alapján kapott eredményeit kiemeltem néhány dolgot, mely igazán szembetűnő következménynek bizonyult. Az interjúkérdéseket elemezve, összegezve írom le.

Négy fő kérdés köré csoportosult az interjú: a kényszer vagy fenntartói ráhatás, a megvalósítás, a továbbképzések és a jövőkép.

Az Igazgató Asszony elmondta: „*a kényszer vagy fenntartói ráhatást a pedagógusok és én teljesen másképp értelmezzük. Számomra a kényszer vagy ráhatás azt jelentette, hogy a pedagógusoknak és az intézményvezetőknek, egy felülről jövő utasítás alapján kellett végrehajtani és pályázni ezekre a tevékenységekre*”. Az Igazgató Asszony viszont a két dolgot külön említi. Azt mondja, hogy „*kényszer volt a kis pedagógusoknak*”, de a pályázatokon való részvétel az az igazgatók döntése volt. Azt is elmondta, hogy fenntartói ráhatással is voltak a tankerületben (mint mindenhol máshol) pályázatok, ilyenek voltak a felújítással kapcsolatosak is. Úgy gondolja, hogy az intézményvezetőkön múlik, hogy vajon sikerül-e a pályázatok megvalósítása. „*...ha lelkes, ha szakmailag ott van, és meglátja a lehetőséget [...], ha lelkesíti a tantestületet, ha fontos és magáénak érzi a pályázatot, elkötelezett még akkor is, ha sok dolog van vele*”, akkor biztosan érvényesíteni tudja akaratát, meggyőzni a kollégáit, hogy mint egy

csapat, közösen együtt tudjanak dolgozni. A tankerületben is vannak ilyen és olyan igazgatók. Van, aki minden követ megmozgat az intézményéért, az összes EU-s pályázaton részt vettek, éjjel-nappal dolgoztak, adminisztráltak és meg is van az eredménye, de van olyan is, aki még a kötelezők alól is kihúzná magát. Azok az intézmények nyertek a pályázatokon, akiknek volt konkrét elképzelésük. Van olyan intézményvezető is, aki csak a pénzt látja a pályázatokban és nem az intézmény vagy a kollégák érdekeit, így lesz belőlük egyes pályázatok alkalmával szakmai vezető, projektmenedzser, és nem a többi kolléga vagy az intézmény érdekeit képviseli. Ezek alapján nem lesz megfelelő a munkamegosztás, a kollégák csak a sok papír munkát érzékelik, nem részesülnek semmilyen anyagi elismerésben.

Jelenleg léteznek olyan pályázatok, melyekre maga az intézmény pályázhatott, önerőből írták a pályázatokat, és úgy is hatják végre. Vannak olyanok, melyeket a KLIK-kel együtt pályázott az intézmény, és úgy hatják végre, de léteznek már a KLIK Központ által elnyert pályázatok is, melyeken keresztül az intézmény kap például eszközöket „ha kell, ha nem”.

A pedagógusoknak hétévenként kötelező 120 kreditet összegyűjteni, melyeket továbbképzéseken, előadásokon vagy egy újabb diploma, illetve valamilyen szakvizsga megszerzésével teljesíthetnek, az előírásoknak megfelelően. Az EU-s pályázatok lehetőséget biztosítottak, hogy ingyen – illetve a pályázat keretei között – részt vegyenek ilyen továbbképzéseken. Az Igazgató Asszony szerint egyenesen „utálják” a pedagógusok már ezeket a kötelező képzéseket. A továbbképzések szervezése, illetve lebonyolítása egy külsős cég által történik, ahol nem vállalnak felelősséget a program jó színvonaláért, a tréner sokszor elavult módszereket használt, nem volt elég tájékozott és felkészült, illetve volt, hogy ugyanazt az előadást többször is végig kellett hallgatniuk. Nem beszélve arról, hogy volt, amikor a pedagógusoknak az öt napos munkahéten „még vasárnap nyolctól kettőig is esetleg ott kellett ülniük, és nem adott újat, vagy kevés újat adott.”

A *jövőkép* tekintetében egyelőre nem tudnak semmi biztosat. A központ nem minden pályázatban vesz részt, csak az infrastruktúrafejlesztéseket felügyelik. Ha az intézmények szakmai pályázatokon akarnak részt venni, akkor az csupán az intézményvezetőtől függ. Ha akar, és van ötlet a tantestületben, mely ésszerű és kamatoztatható, akkor természetesen ezt több vezető is támogatja.

Érdekelt a pedagógusok életpályán eltöltött idejének, életkorának az innovációs kedvvel való összefüggése. Ez a kevés elemszám miatt nem volt kimutatható, de érdekelt a Vezető Asszony véleménye is. Szerinte nincs összefüggés a kettő között, mivel egy nagyon fiatal, friss diplomás pályakezdő is gondolhatja, hogy neki semmi újat nem tudnak mutatni, ugyanúgy, mint

egy tapasztalt, régóta a pályán lévő pedagógus. A kedvet szerinte leginkább a kiégéstől való távolság határozza meg, hogy milyen közel áll hozzá valaki. Ezen, a pedagógus mellett, leginkább egy jó intézményvezető segíthet. Úgy gondolja, hogy „az intézményvezető a kulcsszereplő”, ezért is lenne fontos a vezetők kiválasztása. Azt mondja, nem feltétlenül az államosítás a probléma, hanem az, hogy az intézmények élén jobbra nem magasan kvalifikált, jó szakmai háttérrel rendelkező, kreatív és csapatszellemben gondolkodó pedagógusok vagy menedzserek állnak, akik jól tudnak motiválni, együtt gondolkodni és példát mutatni. Legtöbbször ők „csak vezetők”, és nem csapatjátékosok, akik a csapat érdekeit nézik, hanem az egyéni javakat.

Összegzés

A fentiek alapján elmondható, hogy a sok mindennapi teendő mellett a pedagógusok szakítottak időt a fejlődésre, az intézmény belső környezetének változására és annak elősegítésére, a diákok mindennapjainak sokszínűbbé tételére, a pedagógiai munka megújítására. Mindezek a feladatok többletterhet róttak egyes személyekre, legfőképp az intézményvezetőkre. Egy jó vezetőről – márpedig a kérdőívek és az interjú alapján több is van ilyen a kerületben – elmondható, hogy mindent megtesz azért, hogy kollégái fontosnak érezzék magukat, hogy szakmai elismerésben részesülhessenek.

Összegezve a fentiek elmondható, hogy kutatásommal a feltett kérdéseket igazoltam; feltevésem, hogy szüksége van az iskoláknak a pályázatokon való részvételre, igazolódott, mivel ha nincsenek ilyen kezdeményezések, akkor a mindennapi munka unalmassá és okafogyottá válik. A fejlődő és bővülő módszertani eszköztár és a diákok összetétele szükségessé teszi az élethosszig tartó tanulást. A life long learning az élet sok területén már bizonyított, elérte talán a közoktatás színterét is. A tanulók eredményei és a pozitív fejlődési tendencia talán jobban mutatná ennek fontosságát, egy későbbi kutatásnak akár nagyon jó témája lehetne.

Záró gondolatként egy idézet, melyet az OFI honlapján található *Pedagógiai fejlesztések módszertani ötlettára* című könyvben olvastam, mely kiváló lezárása tanulmányomnak: „*a szervezeti kultúra fejlesztése, a tanulószervezet kialakítása és működtetése komoly kihívás az intézményvezetők számára. A fejlesztések logikája ugyanakkor azzal is szembesít, hogy a fejlesztés egy soha véget nem érő, ciklikus folyamat*” (Szabó, 2008).

BIBLIOGRÁFIA

- Kállai M. – Szabó M. (2007). *Ötlettár intézményvezetők számára az adaptív tanulás-szervezés elindításához és fenntartásához 2.* Budapest: OFI. [online] <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/magtar-vi.pdf> pp.28 [2016. április 2.]
- Németh, I. (2016). Innováció és szemléletváltás a Devecseri Tankerületben pedagógusszemmel. *Képzés és Gyakorlat* 14. évfolyam 3–4. sz. pp.173–196. doi: 10.17165/TP.2016.3-4.11
- Szabó M. (2008). *Pedagógiai fejlesztések módszertani ötlettára.* Budapest: OFI. [online] <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/pedagogiai28129-2.pdf> [2016. április 2.]
- Százdi, A. (1999). Szakmai fejlesztés az iskolában, *Új Pedagógiai Szemle*, 49. évf. 6. sz. pp.68–80.
- Sztrelecsik, E.(2009). *Innovációs törekvések az iskolában. Esettanulmány egy középiskola fejlesztéseiről.* [Szakdolgozat] ELTE PPK, Budapest. [online] http://oktinf.elte.hu/pedagogia-BA-2009/wp-content/uploads/2009/04/dolgozat-melleklet-leglegujabb_tartj.pdf [2016. április 10.]

NÉMETH, ILDIKÓ KATALIN

INNOVATION AND PARADIGM SHIFT IN DEVECSEER SCHOOL DISTRICT FROM THE POINT OF VIEW OF THE LEADER

More and more often we notice the seemingly trivial word 'innovation' which has been integrated into pedagogy for decades. One of the key focuses of my interest is the Social Renewal Program and how this kind of development is realized in schools. I have conducted a research in several places. In this case not only one institution, but a whole school district answered my question. I carried out survey in the local schools. Who, on which level, how and in which filed are able to be innovative? I also studied the role of the headmaster or the director of the school district in the process. My results represent well that those educators who intend to change their perspective, renew their methodology, bring the life long learning approach to the foreground and especially those who are the motor of institutional renewal are always good leaders.

MELLÉKLET

Kérdőív

B. rész: csak intézményvezetőknek

1. A pályázat beadásakor befolyásolták-e Önt a következő tényezők? Ha igen, mennyire! Jelölje egy 4 fokú skálán! (1 a legkevésbé befolyásolt, a 4 a leginkább befolyásolt)

Befolyásoló tényezők	nem	igen	1	2	3	4
Tehetség korai felismerése, kiválasztása, gondozása, támogatása (tehetséggondozás)						
Szakmai-módszertani ismeretek bővítése						
Szakmai műhelyek kialakítása						
Önképzési igény fejlesztése						
A pedagógusoknál a motiváltság megteremtése						
Iskolák közötti színvonal eltérésből adódó különbségek mérséklése						
Hátrányos helyzetű gyerekek esélyeinek növelése						
Megvalósítható (megvalósított) programok továbbélésének segítése						
Kidolgozott módszertan elterjesztése						
Óvoda és iskola átmenet megkönnyítése						
Saját szakma utáni érdeklődés						
Kényszer / fenntartói ráhatás/						

2. Megítélése szerint melyik területen kellene még fejlődnie az iskolának?

- Pedagógiai módszertani
- Oktatásszervezési
- Szervezetfejlesztési
- egyéb:

3.1 A tantestület hány százaléka vett részt az innovációs folyamatban?

- 0-25
- 26-50
- 51-75
- 76-100

3.2 Nyitottabbak lettek az intézmény dolgozói az újításokra?

- Néhányan Kevesen Sokan Mindenki

3.3 Megítélése szerint bővült-e a tantestület módszertani kultúrája? Milyen mértékben?

(1-legkevésbé, 5- leginkább)

nem	igen	1	2	3	4	5

3.4 Honnan és hogyan tájékozódhat erről egy intézményvezető?

.....

4.1 Vállalkozna-e még egyszer egy pályázati projekt elindítására és fenntartására?

- Igen Nem

4.2 Kérem, indokolja választát!

.....

5. Fontosnak tartja az ehhez hasonló pályázatokon való részvételt?

- Igen Nem

5.1 Miért?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Szakmai fejlődés | <input type="checkbox"/> Iskola hírnevének növelése |
| <input type="checkbox"/> Pedagógusok megmérettetése | <input type="checkbox"/> Gyereklétszám növelése |
| <input type="checkbox"/> Munkahelyteremtés | <input type="checkbox"/> Egyéb: |

Részvételével bizonyosan számos értékes információt kaptam.

Segítségét köszönöm!

Némethné Tóth Orsolya¹

Tanító szakos hallgatók pályakövetéses vizsgálata az ELTE SEK hallgatói körében

Kutatásunkban elsősorban arra a kérdésre keressük a választ, hogy végzettjeink milyen arányban tudnak elhelyezkedni a munkaerőpiacon. Természetesen több, más témakört is érintünk a kérdőíves vizsgálat során. A kutatás módszere a társadalomtudományokból átvett módszer, a lekérdezés írásbeli formája, a kérdőíves módszer, online formában (nyílt és zárt kérdések, illetve a Likert-skála alkalmazása). Kérdőívünk kérdései, megállapításai a következő témakörök köré csoportosíthatók: általános kérdések, tanulmányokra vonatkozó kérdések (érettségi, egyéb képzés, főiskolai tanulmányok), esetleges külföldi tervek, elhelyezkedés, munka (fő, mellék-), kapcsolat az anyaintézménnyel, elégedettség mérése, a szakma presztízse. A válaszokból gyakoriságot számítunk.

1. A kutatás célja

Kutatásunk célja, hogy a tanító szakos hallgatók további, a főiskolai tanulmányok befejezése utáni életpályáját felderítsük. Ezen belül vizsgáltuk, hogy a hallgatók rendelkeztek-e nyelvvizsgával, ami a diplomának feltétele, valamint milyen a diplomájuk minősítése. A kutatás továbbá kiterjedt a hallgatók elhelyezkedési lehetőségeire, munkaköri beosztására és a diploma utáni továbbtanulási kedvre is.

2. A kutatás előzményei

A Bolognai rendszer bevezetése – 2006 – előtt intézményünk tanító szakán átlagosan 70-80 fős évfolyamok tanultak a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központjában. Mára azonban évfolyamonként 15–20 fős hallgatói létszámmal rendelkezünk (Nyme NEPTUN Egységes Tanulmányi Rendszer). Az utóbbi két tanévben ugyan csekély hallgatói létszámemelkedés tapasztalható, és levelezős évfolyamokat is tudtunk indítani. Végzett hallgatóink az utóbbi években nagyobb arányban tudtak elhelyezkedni a közoktatás területén, és ez felkeltette érdeklődésemet. Így folytattam Zsilinszki Noémi tanító szakos hallgató és jómagam 2012-es kutatását (Némethné Tóth–Zsilinszki, 2014).

¹ főiskolai docens, ELTE PPK Sporttudományi Intézet Szombathely; nemethne.toth.orsolya@ppk.elte.hu

A KLIK Szombathelyi Tankerületi Igazgatóságán érdeklődtem, ahol megtudtam, hogy a tanítók átlagéletkora Vas megyében 46–49 év között mozog (négy tankerület), illetve a várható nyugdíjazások öt éven belül: 85 fő a 463-ból. Ebből azt a következtetést vontam le, hogy a tanító szakma a jelenlegi, tanévente végzett 12–15 fő hallgató mellett hiányszakma lehet Vas megyében. Mindezt megerősítette Szombathely MJV önkormányzati pályázata, a „Szombathely visszavár”, mely ösztönözni próbálja a helyi fiatalokat, hogy valamely, Vas megyében hiányszakmának minősülő területen tanuljanak tovább. Ezen területek: tanító, óvodapedagógus, nemzetiségi óvodapedagógus, felnőtt és gyermek házi orvos, gépészmérnök, villamosmérnök².

A kutatás jogszabályi hátterét a 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról, Adatkezelés a felsőoktatási intézményekben, a felsőoktatás információs rendszere 34.§ (6) bekezdése adja, mely szerint „a felsőoktatási intézmények – önkéntes adatszolgáltatás alapján – ellátják a pályakövetés feladatait, amelynek keretében figyelemmel kísérik azoknak a munkaerőpiaci helyzetét, akik náluk szereztek bizonyítványt, oklevelet”³. Korábban, az ELTÉ-hez való csatlakozást megelőző időszakból létezik az ún. Diplomás Pályakövető Rendszer, melyet a Nyugat-magyarországi Egyetemen is elvégeztek. A Nyugat-magyarországi Egyetem az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Programjában támogatást nyert végzett hallgatóink pályakövetés vizsgálatának elvégzéséhez. A kutatás jelenleg is tart, egyetemi szinten, a részeredményekről készült kutatási beszámolók olvashatók az intézmény honlapján. A Diplomás Pályakövető Rendszer átfogó képet ad, karonkénti lebontásban. A kapott eredmények azonban nem mutatják ki a szakonkénti eltéréseket, jellegzetességeket. Mivel a kutatásban részt vett hallgatók csupán 25%- a végzett a pedagógusképzés területén, úgy gondoltuk, létjogosultsága van egy újabb, csak tanító szakos hallgatók körében elvégzett vizsgálatnak (Kulcsár és mtsai, 2011).

Az Educatio Nonprofit Kft. kutatása arra a megállapításra jutott, hogy a munkaerőpiac nagyjából úgy kezeli az alapképzés diplomásait, mint a korábbi főiskolai oklevéllel rendelkező pályakezdeket. A fizetésük és az elégedettség a munkájukkal mégis valamivel alacsonyabb az átlagnál – a kutatók szerint talán azért is –, mivel „a munkáltatók még nem ismerik az új képzésben rejlő lehetőségeket és tartalmat” (Sz.n., 2011b). Az alapszakon végzettek közül mindenesetre jóval többen folytatják az iskolapadban, például valamely mesterképzésen, mint

² „Szombathely visszavár” – Felsőoktatási tanulmányi ösztöndíj (2013) [online] <http://www.szombathely.hu/ugyintezes/e-ugyintezes/ugytipusok/szombathely-visszavar-felsooktatasi-tanulmányi-osztondij.2422/> [letöltve 2013. 11.04.]

³ 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról [online] http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/ftv_20051129.pdf [2013. 11. 02.]

a volt főiskolások. Míg a korábbi felsőoktatási rendszerben a tanulók 26–27 százaléka, a bachelor diplomával rendelkezőknek csaknem a fele (44 százaléka) kezd újabb tanulmányokba diplomszerzés után, és 29 százalékuk nem dolgozik tanulmányai mellett (Sz.n., 2011a).

Az Educatio Nonprofit Kft. 2011-ben végzett egy nagyobb méretű kutatást, melyben 31 felsőoktatási intézmény 2008-ban, illetve 2010-ben végzett frissdiplomásairól gyűjtött adatokat (Garai–Veroszta, 2011). Ebben a kutatásban kitértek arra is, hogy mennyire illeszkedik a tanulmányok szakterületéhez a végzett munka. A végzetek 21%-nál találkozhatunk úgynevezett „pályaelhagyással”, vagyis azzal a jelenséggel, amikor a végzett munka egyáltalán nem kapcsolódik a tanulmányok szakterületéhez. A válaszadók 62%-a saját, illetve ahhoz kapcsolódó szakterületen tudott elhelyezkedni, 17%-uk teljes mértékig a saját tanulmányaihoz kapcsolódó szakterületen. Az magyarországi Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) keretein belül az Educatio Nonprofit Kft. 2012 tavaszán 32 felsőoktatási intézményben gyűjtött adatokat a végzett diákokról (Sz.n., 2013). Az adatgyűjtés az egy és három éve diplomázottak mellett kibővült az öt éve végzettekkel is. A kutatásban részt vevő intézmények a 2007-ben, 2009-ben, és 2011-ben abszolutóriumot szerzett végzettjeik teljes körét keresték meg online kérdőívek segítségével. A kutatásban kitértek arra, hogy közvetlenül az abszolutórium után átvették-e a végzetek a diplomát. Ezt az információt a képzési területekre bontották le. A pedagógusképzésben 31% volt az abszolutórium után nem diplomázottak aránya. Ezt közel 90%-ban a nyelvvizsga hiánya okozza. Az abszolutórium megszerzése után közvetlenül nem diplomázottak 36%-a a diplomája nélkül is kilépett a munkaerőpiacra, és 45%-a már eleve foglalkoztatott volt. A diplomaszerzés elhalasztásának munkaerőpiaci következményei a pedagóguspályán lévőknek az átlagosnál nagyobb arányban okozott gondot. A pedagóguspályán a válaszadók csupán 23%-a vallotta azt, hogy nem érezte a diploma hiányának hátrányát.

A kutatásból kiderült, hogy a munkaerőpiac „fogadókészsége” a diplomával nem rendelkező végzetek iránt az évek elteltével csökkent, vagyis egyre nagyobb probléma, ha az abszolutórium után kitolódik a diploma megszerzése. Az abszolutórium után munkába lépők között 23%-nál beszélhetünk úgynevezett pályaelhagyásról, vagyis arról a jelenségről, hogy a végzetek munkája egyáltalán nem kapcsolódik a tanulmányaik szakterületéhez. 26%-uk teljes mértékben a saját szakterületén tudott elhelyezkedni, már az első munkahelyen, és 51%-uk a saját, és ahhoz kapcsolódó szakterületen. Ezek az arányok nagyjából elmondhatók a kutatás időpontjában végzett munkánál is, vagyis arról a munkáról, ami már nem feltétlenül az első munkahely. A pályaelhagyók aránya 22%, vagyis csak 1%-kal lett kevesebb, mint az első

munkahely betöltésénél. A kizárólag saját szakterületükön dolgozók aránya 17%, ami 9%-kal csökkent, s azok aránya, akik a saját, és ahhoz kapcsolódó szakterületen dolgoznak 61%, vagyis az ő arányuk nőtt 10%-kal.

Összességében elmondhatjuk, hogy a pályaelhagyók és azok aránya, akik munkája részben vagy teljesen kapcsolódik a tanulmányaik szakterületéhez, az első munkahely vagy a kutatáskor meglévő munka végzésekor szinte nem változott.

A kormány 2015-ben létrehozta az ún. „Diplomamentő programot”, melynek keretei között ingyenesen lehet felkészülni a diploma kézhezvételéhez szükséges középfokú nyelvvizsgára. Ha a vizsga sikertelen, a képzési díj felét vissza kell fizetni (Sz.n., 2015).

A kutatás hipotézisei

- (1) H1: Feltételezzük, hogy végzett hallgatóink nagyobb arányban tudnak elhelyezkedni, mint a korábbi években.
- (2) H2: Feltételezzük, hogy végzett hallgatóink nagyobb arányban kapják kézhez diplomájukat a végzést követően, mint a 2012-es kutatás végzettjei (nyelvvizsga megléte).

3. Anyag és módszer

3.1. Alkalmazott kutatási módszerek

A társadalomtudományokból átvett módszer, a lekérdezés írásbeli formája, a kérdőíves módszer, online formában (nyílt és zárt kérdések, illetve a Likert-skála alkalmazása). Kérdőívünk kérdései, megállapításai a következő témakörök köré csoportosíthatók:

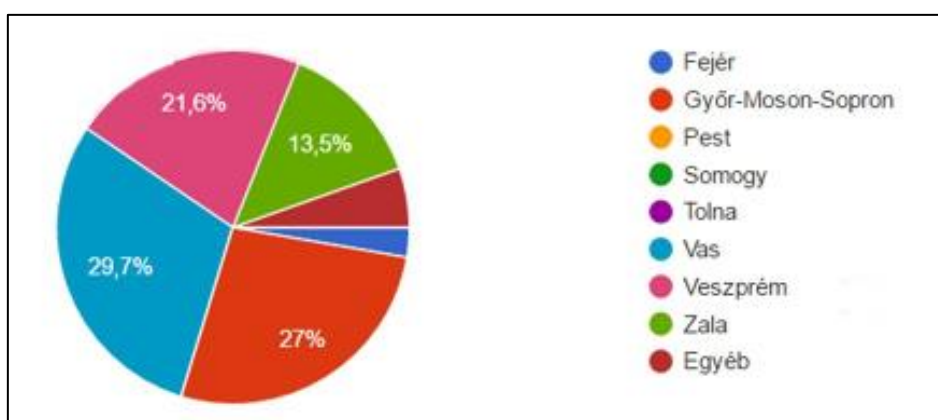
- általános kérdések (6 kérdés)
- tanulmányokra vonatkozó kérdések (érettségi, egyéb képzés, főiskolai tanulmányok) (17 kérdés)
- esetleges külföldi tervek (3 kérdés)
- elhelyezkedés, munka [(fő, mellék-) 19 kérdés]
- kapcsolat az anyaintézménnyel (4 kérdés)
- elégedettség mérése (11 kérdés)
- a szakma presztízse (2 kérdés).

3.2. A minta

A NymE SEK tanító szakán 2013–16 között 57 fő végzett a 4 tanév alatt, ebből 38 fő töltötte ki online kérdőívünket. Volt hallgatóinkat a Neptun tanulmányi rendszerben korábban, a beiratkozáskor rögzített elérhetőségeiken (e-mail cím) sikerült elérni.

4. Eredmények

A kérdőívet kitöltők 89%-a nő, 11%-a férfi, mindez jól tükrözi a tanító szak jellegzetességét: csoportonként egy, legfeljebb két férfi hallgatónk van.

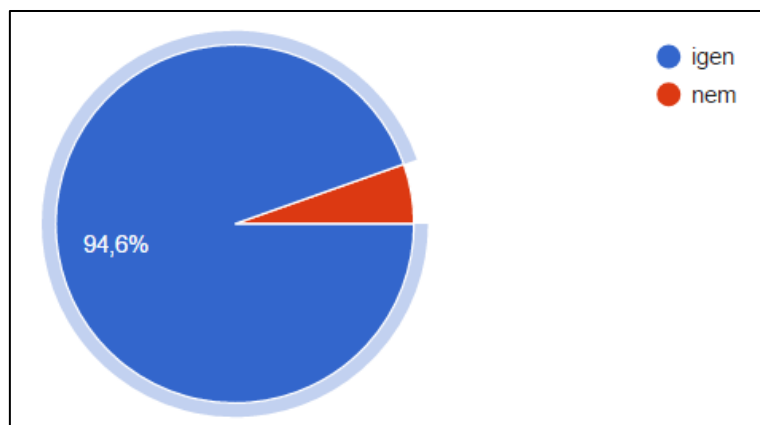


1. ábra. A válaszadók lakhely szerinti megoszlása

Az 1. ábrán a válaszadók lakhely szerinti megoszlása látható. Az eredmények megerősítették felvételi tapasztalatainkat, vagyis Egyetemünk fő beiskolázási területe Vas megye, Győr-Moson-Sopron megye, Veszprém és Zala megye.

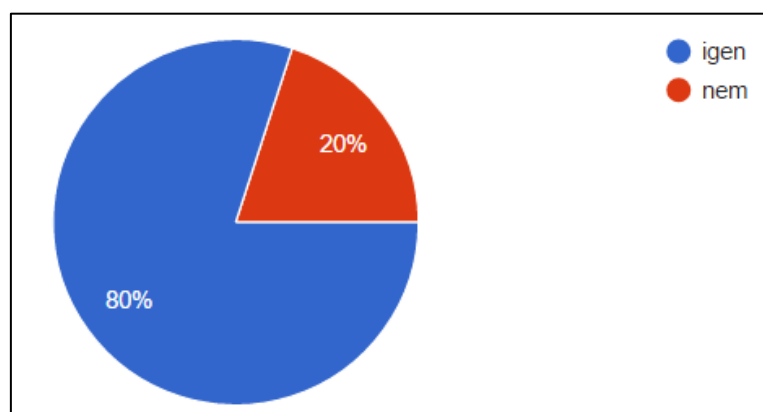
A diplomaminősítés kérdésre a válaszadók közel 65%-a válaszolta a *jeles* minősítést, 35% a *jót*. Általános tapasztalat a tanító szakon, hogy a hallgatók többsége szorgalmas, okos hallgató; aki nem kellő motivációval érkezik a szakra, az vagy felveszi a csoport tanulási stílusát, vagy szakelhagyó lesz.

A válaszadók közel 62%-a rendelkezett nyelvvizsgával, így megkaphatta diplomáját a sikeres záróvizsgája után.



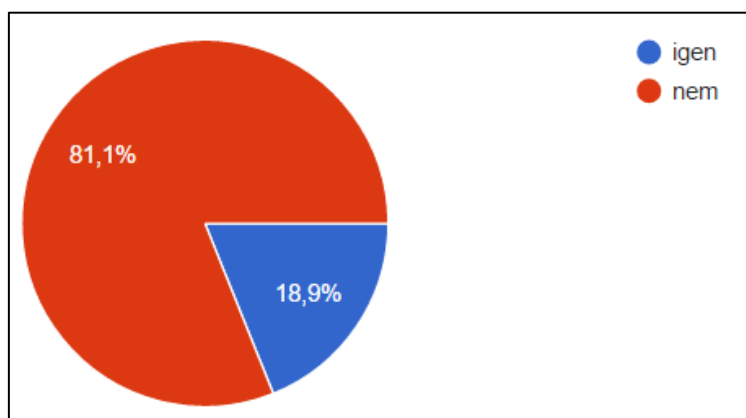
2. ábra. Állandó munkahely a végzés óta

Kutatásunk fő irányát, a munkaerőpiacon való elhelyezkedés eredményességét mutatja a 2. ábra, 95%-a válaszadóinknak talált állást a diploma megszerzése után, (36 fő), és közülük 29-en (80%) tanítóként tudtak elhelyezkedni (3. ábra).



3. ábra: Elhelyezkedés a tanult szakmában

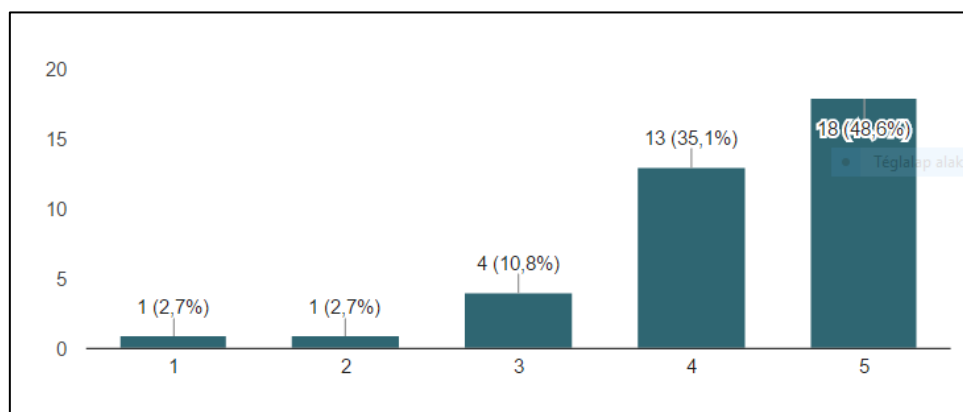
A frissdiplomás tanítók kicsivel több, mint fele rögtön osztályfőnök lehetett, napközis nevelőként kb. 45% kapott lehetőséget, 2 fő óraadó lett.



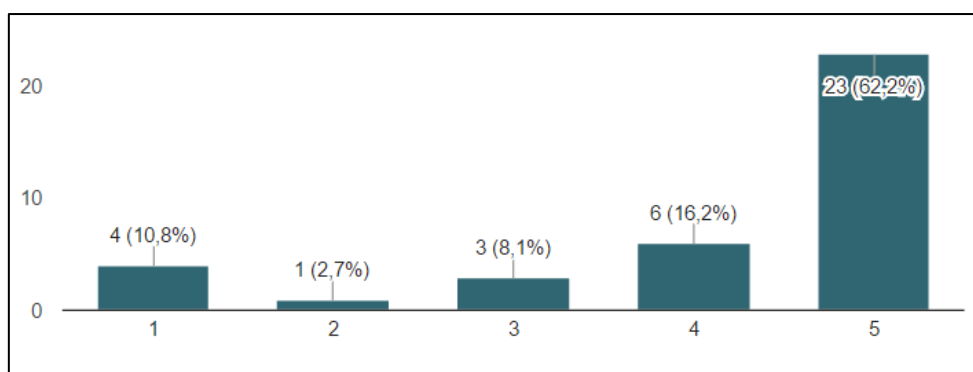
4. ábra. Továbbtanulás a végzés után

Napjaink egyik vezérelve, az élethosszig tanulás a tanító szakmát sem kerülte el, a végzés utáni években a friss diplomások 4/5-része továbbtanult, ezt mutatja a 4. ábra. A vizsgálat során kiderült, hogy közel 60% -uk mesterszakokon folytatta tanulmányait (pedagógia, illetve játék- és szabadidő-szervező szakon), hiszen a pedagógusi életpályamodellben való előlépés megköveteli az egyetemi végzettséget.

A 5. és a 6. ábrán az elégedettségvizsgálat két részeredményét mutatom be: végzett hallgatóink zöme ötössel „osztályozta” két tantárgy, a magyar nyelv és irodalom, illetve a testnevelés tantárgy-pedagógia órán tanultak gyakorlati hasznosíthatóságát. Mindez nagy örömmel tölt el, az eredmények mögött valószínűleg az állhat, hogy mindkét tárgy oktatója aktív, napi szintű kapcsolatban áll a közoktatás e szegmensével, és gyakorlati tapasztalatait is át tudja adni. (Jó pár évvel ezelőtt a tantárgy-pedagógiák oktatóinak órarendjében bent volt az ún. Iskolai gyakorlat, látogatniuk kellett a hallgatóik által tartott órákat. Ma ez nem így van, sajnós).



5. ábra. Elégedettség az anyanyelvi órán tanultak iskolai hasznosíthatóságáról



6. ábra. Elégedettség a testnevelésórán tanultak iskolai hasznosíthatóságáról

5. Hipotézisvizsgálat

- (1) Első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy végzett hallgatóink nagyobb arányban tudnak elhelyezkedni, mint a korábbi években. Ez a feltételezés teljesülni látszik, hiszen a korábbi, 2012-ben lezárt kutatásban erre a kérdésre végzettjeink több mint fele (55%-a) válaszolta, hogy el tudott helyezkedni tanítóként. Fele-fele arányban osztálytanítóként, illetve napközis nevelőként találtak munkát. Jelen kutatásban ez az arány 80%, ami jelentős javulásnak mondható.
- (2) Második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy végzett hallgatóink nagyobb arányban kapják kézhez diplomájukat a végzést követően, mint a 2012-es kutatás végzettjei (nyelvvizsga megléte). Ez a feltevés nem igazolódott be, a korábbi kutatás válaszadóinak 76%-a válaszolta, hogy a záróvizsga után kézhez kaphatta diplomáját, míg jelen kutatásunkban ez az arány 62 százalék.

6. Összegzés, ajánlás

Összegzésként megállapítható, hogy a vizsgált időszakban (2013–2016 között végzettek) nagyobb arányban tudtak elhelyezkedni a végzett hallgatók tanult szakmájukban. Öröndetes, hogy a hallgatók több mint fele rögtön osztályfőnökként kezdhette pedagógusi pályafutását. A nyelvvizsga hiánya ellenben továbbra is nagy probléma, a diplomát a záróvizsga fél évében megszerzők aránya csökkent a korábbi kutatás eredményéhez képest, ez további kérdéseket vet fel. A „Diplomamentő Program” hatékonysága megkérdőjelezhető, mint ahogy ezáltal az idegen nyelvi oktatás problémái is előtérbe kerülnek. A kutatás eredményei megerősítették eddigi tapasztalatainkat, miszerint a tanító szak leginkább a női hallgatók körében népszerű. Egyetemünk beiskolázási körzete a Közép- és Nyugat-dunántúli Régió. Praktizáló tanítóként a végzettek már meg tudják ítélni az egyetemen tanultak hasznosíthatóságát, a tanulmányban nem közölt területeken sajnos nem mutatkozott ilyen szép eredmény.

Ajánlom hasonló kutatás elvégzését más képzőintézményekben, illetve más képzési területeken is, hiszen így lehetséges hiteles tájékoztatást adni az adott szakra jelentkezők, illetve a képzésben levő hallgatók számára. A kedvező elhelyezkedési arány ösztönző jellegű lehet hallgatóinkra, nagyobb kedvvel állnak hozzá az „élethosszig tanuláshoz”, és készülnek fel a pedagógus életpályamodellben való előre haladásra.

BIBLIOGRÁFIA

- „Szombathely visszavár” – Felsőoktatási tanulmányi ösztöndíj (2013) [online] <http://www.szombathely.hu/ugyintezes/e-ugyintezes/ugytipusok/szombathely-visszavar-felsooktatasi-tanulmanyi-osztondij.2422/> [2013. 11.04.]
2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról [online] http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/ftv_20051129.pdf [2013. 11. 02.]
- Garai, O. – Veroszta, Zs. (szerk.) (2011). *Frissdiplomások* [online] https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_kotet_frissdiplomasok2011/DPR_nyomdai.pdf [2017. 07. 23.]
- Kulcsár, L. és az Echo Innovációs Műhely (2011). *Szakmai beszámoló a 2011. évi tavaszi felmérésről a Nyugat – magyarországi Egyetemen*, A 2008-ban és 2010-ben végzett hallgatók körében zajlott online kutatás eredményei. [online] http://tamop411.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/projektek/tamop411/DPR_modul/letoltesek/NyME_dpr2011tavasz_vegzettek.pdf [2013. 11.03.]
- Némethné Tóth, O.– Zsilinszki, N. (2014). Tanító szakos hallgatók pályakövetéses vizsgálata, in: Koós, I.– Molnár, B. (szerk.), *A tanítóképzés múltja, jelene III.*, (pp. 105–111). Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó
- Nyme NEPTUN Egységes Tanulmányi Rendszer
- Sz. n. (2015). *Így jelentkezhettek a márciusban induló ingyenes nyelvtanfolyamokra.* [online] http://eduline.hu/nyelvtanulas/2015/3/2/Igy_jelentkezhettek_a_marciusban_indulo_ing_A4YILO [2017. 06.09]
- Sz.n. (2011a). Mennyire nehéz diplomával állat találni? [online] http://eduline.hu/felsooktatas/2011/2/27/20110227_frissdiplomas_munkakereses_allas [2017. 06.09]
- Sz.n. (2011b). Mennyire sikeresek a „bolognasok” a munkaerőpiacon? [online] https://www.felvi.hu/felsooktatasimuhely/dpr/eredmenyek/diplomas_kutatas/mennyire_sikeresek_a_bolognasok [2017. 07. 23.]
- Sz.n. (2013) . Hallgatók 2012 – zárótanulmány [online] https://www.felvi.hu/felsooktatasimuhely/dpr/eredmenyek/hallgatoi_kutatas/hallgatok_2012_zarotanulmany [2017. 07. 23.]

NÉMETHNÉ TÓTH, ORSOLYA

CAREER TRACKING OF TEACHER TRAINING SPECIALIZATION STUDENTS OF ELTE SEK

Before the introduction of the Bologna Process (2006), there were classes of 70-80 students in teacher training specialization in the Savaria University Centre of the University of Western Hungary. However, the number of students per class dropped to 15-20 nowadays. In the last two academic years there was a slight increase in the number of students, correspondence trainings could be launched, too.

The aim of the research is to gain information about the positioning of our graduated students in the labour market. Naturally, other topics are involved in the questionnaire, too. The method of the research was online questionnaire, adopted from social sciences (opened and closed questions and the Likert-scale). The questionnaire is divided between the following topics: general questions, study-related questions (high school graduation, college studies, and other courses), foreign plans, employment (full-time, part-time) and relations with the institution, satisfaction and the prestige of the profession. We have calculate frequency from the answers.

PÁSZTOR ENIKŐ¹**A német nemzetiségi óvodapedagógus professzió új kihívásai**

Oktatói munkám mellett egy magántanodában tartok játékos német foglalkozásokat kisgyermekeknek féléves kortól, de leginkább óvodáskorúaknak. A nemzetiségi óvodákban végzett kutatásaim közben egy egyre erőteljesebben jelentkező problémára figyeltem fel: a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés ma már nem biztosít elegendő számú és sok esetben megfelelő színvonalú német nemzetiségi óvodapedagógust, és a végzett hallgatók jelentős része el sem kezdi, vagy rövid időn belül elhagyja a pályát. Ennek oka nyilván többértű, de sok esetben az anyagi és erkölcsi megbecsülés hiányával is magyarázható. A legtöbben már egyetemi éveik alatt arra az elhatározásra jutnak, hogy Ausztriában vagy Németországban kezdjék meg munkájukat. Sokáig még számos olyan tényező is hatott, ami az értelmiségi azonosulásukat elbizonytalanította. Ilyen a társadalmi percepció, amely alacsony presztízzsel azonosítja az óvodapedagógusi pályát. A saját tevékenységem példáján keresztül kívánom bemutatni, milyen lehetőségek kínálóznak e pedagógusok itthon tartására, az ő itthoni szakmai életük kibontakoztatására.

Bevezető

Az új évezred egyik nagy kihívása a közép-európai országok, így hazánk oktatáspolitikusai számára is a pedagógusok pályaelhagyása. Bár a 2010 után bevezetett életpályamodell kiszámítható jövőképet, biztosabb megélhetést kínál az értelmiségiek sorában az elsősorban anyagi, társadalmi megbecsültség tekintetében máig méltánytalanul az utolsó helyen álló oktatással, neveléssel foglalkozó szakemberek számára, mégis még mindig jelentős a diploma megszerzését követően azok száma, akik hivatásuktól elfordulva máshol keresik a boldogulásuk útját.

A '90-es évek legelején megszerzett német nemzetiségi óvodapedagógus diplomám átvételekor reményem sem volt, hogy a közeljövőben a választott hivatásomnak élhessek. A rendszerváltás után azonban az idegen nyelvek is felértékelődtek, és hirtelen országszerte megszorodtak a német és angol foglalkozásokat is nyújtó óvodák. Újabb fordulatot hozott hazánk Európai Unióhoz való csatlakozása, hiszen ez a szabad munkaerőáramlást is eredményezte, ami a német nyelvet magasfokon bíró német nemzetiségi óvodapedagógusok

¹ tanársegéd, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet; pasztor.eniko@uni-sopron.hu

esetében különösen egyszerűvé tette a szakmájukban Németországban vagy a szomszédos Ausztriában való elhelyezkedést. A képzett szakemberek elvándorlása a 21. század elejére munkaerőhiányt eredményezett a német nemzetiségi óvodákban. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata által 2017-ben végzett kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy ezekben az óvodákban közel a fele hiányzik a szükséges német nemzetiségi óvodapedagógusok létszámának. A helyzetet tovább nehezíti, hogy a Magyarországon elhelyezkedők egy jelentős részénél nyelvi problémák is felmerülnek, ezek a pedagógusok ugyanis a képzésük során nem sajátították el a német nyelvet a kívánt szinten, tehát szakmai alkalmasságuk erősen megkérdőjelezhető.

Érzékelve a probléma súlyosságát, a német kisebbség országos vezetői, élén azok parlamenti szószólójával, országos állapotfelmérést végeztek, és törvényjavaslatot terjesztettek az Országgyűlés elé, melynek pozitív elbírálása esetén jelentős javulás várható a nemzetiségi óvodapedagógusok anyagi elismertsége terén. Jelen tanulmány elkészülte időpontjában, 2017 nyarán a parlamenti döntés még nem született meg, azt azonban szinte biztosra vehetjük, hogy valamilyen pozitív változásban mindenképpen reménykedhetnek a hivatásukat nemzetiségi óvodákban gyakorlók.

Úgy gondolom, hogy további alternatív megoldások keresésére is szükség lenne ahhoz, hogy a jó szakembereink néhány külföldön eltöltött év után – mely időszak mindenképpen hasznos lehet a nyelvgyakorlás, a nyelvismeret tökéletesítése szempontjából – hazájukba visszatérjenek, és itthon is biztos megélhetést találjanak. Már a képzésük során olyan ismereteket is át kellene adni az óvodapedagógus-hallgatóknak, melyek révén képessé válnak a megszerzett tudásuk itthoni kamatoztatására. A pedagógiai-pszichológiai mellett fontos lenne, hogy gazdasági ismeretekre is szert tegyenek.

2010-ben alapítottam Sopronban a Bodza Tanodát, ahol korai idegennyelv-fejlesztéssel foglalkozunk, játékos német és angol foglalkozásokat tartunk gyermekeknek. A tanoda már az első évben nem remélt sikereket könyvelhetett el. A gyerekek száma egy év alatt megtízszereződött, és ma már 130 óvodás- és bölcsődés korú gyermeknek nyújt vidám idegennyelvi órákat. Tanulmányomban egy új lehetőségre szeretném ráirányítani a figyelmet, előbb azonban mindenképpen szeretnék áttekintést adni az óvodapedagógus, különös tekintettel a német nemzetiségi óvodapedagógus professzió fejlődéstörténetéről.

Professzionizáció

A német nemzetiségi óvodapedagógus professzió történeti alakulásának ismertetése előtt fontosnak érzem tisztázni néhány fogalom jelentését. A pedagógus pálya szakmáskodásának és professzionizációjának a kérdéskörével először a nyugati szociológia foglalkozott, az angol szakirodalomban találkozunk először a professzió fogalmával. Talcott Parsons 1939-es tanulmánya tekinthető a nyitánynak, majd a '60-as évektől a német nyelvterületen is egyre nagyobb volt a téma iránti érdeklődés. A különböző professziók létrejötte annak a hosszú történeti folyamatnak a része, melynek során Európa országaiban a születési előjogokra épülő hatalomgyakorlás típusait a szaktudáson, szakmai rátermettségen alapuló szabad foglalkozásválasztás váltotta fel. Ennek keretében alakultak ki az értelmiségi hivatások fő jellemzői, mint például a szakmai felkészítés egyetemi keretek között, a vizsgák rendje, a végzettséghez kötött cím megszerzése, átlagon felüli bérezés és egyéb kedvezmények (Németh, 2014).

A professzionizáció kifejezés nem jelent egyet a szakmáskodással. A professzionizáció során a korábbi szakmai szervezetekből professzionális szakértelmiségi csoportok alakulnak (Nóbik, 2015). Ennél árnyaltabb Lengyel György meghatározása, amely megkülönbözteti a szakszerűsödést és a hivatások kialakulását. Ma a szakértői és tudáselit egyetemeken megszerezhető tudásával kapcsolatos fogalomként használjuk a professzionizációt. A szakmáskodás színtere ezzel szemben az alacsonyabb presztízsű szakiskola, ahonnan a szakmunkások, termelésirányítók kerültek ki. 1959 előtt ide sorolhattuk az óvónőket, valamint a tanítónőket is, de a képzésük felsőfokúvá válásával természetesen ez a helyzet megváltozott, így a 20. század második felétől megjelennek az óvónő- és tanítóképzőkben a professzionizáció fontosabb tartalmi és formai elemei (Németh, 2014).

Az óvodapedagógus professzió fejlődéstörténete 1959-ig

Közel két évszázados múltja van a hazai intézményes óvodai nevelésnek. Bár Magyarország gazdasági és társadalmi viszonyai kevésbé teremtettek kedvező feltételeket a nevelésügy fejlődésének, hazánkban mégis viszonylag korán kibontakozott a kisgyermeknevelés fontosságának eszméje. Az első óvoda megalapítását hazánkban gróf Brunszvik Terézhez kötik, akinek neve szorosan összefonódik az európai kisdiednevelés történetével is. A német anyanyelvű, több nyelven beszélő, nagy műveltségű grófnőre nagy hatással volt az 1809-ben a

neves svájci pedagógus, Pestalozzi intézetében tett látogatása, valamint Wilderspin munkásságának tanulmányozása, jól ismerte Infant Education című művének Joseph Wertheimer fordításában németül megjelent változatát (Pukánszky, 2005). 1828. június elsején Budán, a Mikó utca 8. szám alatt, szülei házában saját költségén nyitotta meg az első óvodát, melyet angyalkertnek nevezett el (Dániel, 1986).

Az óvodák vezetésére férfi tanítókat kértek fel, akiknek az irányítása alatt egy első és egy második monitor foglalkozott a kicsikkel, akik az elemi ismeretekben még maguk is oktatásra szorultak, hiszen ők is járatlanok voltak az írásban, olvasásban és a számolásban. Brunszvik első óvodájában Weldy József és felesége, Steinacker Alojzia látták el a tanítói feladatokat. Brunszvik már az indulástól fogva fontos ügynek tartotta a kisgyermekiskolai tanítók pedagógiai felkészítéséről való gondoskodást. 1829. októberében elrendeli a tanítónők és a jelöltnők számára, hogy minden vasárnap és ünnepnap délután kétórás előadáson vegyenek részt, melyet Krisztinaváros plébánosa, Maisch Jakab tart nekik.

Az óvodai tanítók képzéséről az első magyar óvóképző gondoskodott, mely 1837-ben Tolnán alakult meg, a világon másodikként. Az intézmény alapításához szükséges anyagi forrást A Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület elnöke, gróf Festetics Leo biztosította, aki tolnai házát ajánlotta fel az iskolaépület céljára, valamint az intézmény igazgatójának fizetésére négyezer forintot adományozott. Az intézményben a növendékek magyarul beszéltek, és a képző melletti „példány” óvodában a kisgyermeknek német anyanyelvük mellett már magyar nyelven is tanulhattak (Kurucz, 2002).

A kisdédóvókat képző intézetet 1843-ban Pestre helyezték át, ahol Ney Ferenc (1814–1889) vette át az irányítást Wargha Istvántól.

Az 1891-es Kisdédóvási törvény komoly fejlődést eredményezett a magyar óvodaügy történetében. A törvény hatására több állami óvónőképzőt is alapítottak, Hódmezővásárhelyen, Eperjesen, Pozsonyban, Sepsiszentgyörgyön, a római katolikus egyház pedig Esztergomban, Nagyváradon, Temesváron indított kisdédóvó-képzőket. Az 1894/95-ös tanévben már tizenkettőre emelkedett a képzők száma (Patyi, 2010).

Az 1891-es törvénytől a képzés felsőfokúvá válásáig tartó időszakot a középfokú szakképzés időszakának nevezhetjük (Vág, 1989). Innentől újabb lendületet vett a hazai kisdédóvónevelés.

Klebsberg Kunó (1875–1932), a magyar történelem egyik legjelentősebb kultúrpolitikusának újabb változásokat hozott az 1920-as évektől. Nagyszabású, nemzeti szellemű közoktatási programja az óvodákat sem hagyta figyelmen kívül; az óvók négyéves képzését a 78.066/1926.sz. rendeletével hagyta jóvá. A hallgatók már az első évben megkezdték

„mintaóvodai” gyakorlatukat, ahol feljegyzéseket kellett készíteniük. Később kisebb csoportokban, végül pedig egyénileg foglalkoztak a gyermekekkel, és „próba foglalkozásokat” is tartottak (Sztrinkóné, 2009). Az óvónőknek képesítő vizsgát kellett tenniük, először a 3. osztály végén, neveléstanból vagy módszertanból írásban és szóbeli vizsgán kellett megfelelniük további nyolc tantárgyból. A második képesítő vizsga ehhez képest már sokkal egyszerűbb volt, óvodai gyakorlat, ének, zene tárgyakból kellett jártasságukat bizonyítaniuk (Kövér, 1996).

Klebensberg 1926-os reformja jelentős változásokat hozott, ennek ellenére az óvónőkben maradt némi hiányérzet abból fakadóan, hogy azok társadalmi presztízse, a fizetésük, a képzési idejük továbbra is alulmaradt a tanítónőkével szemben. A képzés főiskolai szintre emelésének gondolata többször megfogalmazódott a szakmai körökben. 1936-ban a budapesti állami óvónőképző tanárai kérték ezt a vallás- és közoktatási minisztertől, majd 1948-ban a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete részéről újra felvetődött ez az igény (Pátyi, 2010).

1936-ban módosították az 1891-es törvényt, ami súlyos következményekkel járt a hazai óvodaügy számára, az ugyanis a belügyminiszter hatásköréhez csatolta a kisdédóvás igazgatását és felügyeletét, ami jelentős visszalépést eredményezett. Miután az óvoda kikerült a köznevelési rendszerből, szociálpolitikai, egészségügyi intézménnyé alakult át, felügyeletét ezt követően pedig a tisztí főorvosok látták el. Ez a jelentős átszervezés sajnos a nevelési követelmények egyoldalúságát, bizonyos értelemben csökkenését eredményezte (Kövér, 1987).

1945 után súlyos óvónőhiány lépett fel, melynek megszüntetése volt az egyik legfontosabb feladata az óvodaügyért felelős állami vezetőknek. A képesítések gyors megszerzése érdekében rövid tanfolyamokat, dolgozók esti óvónőképzőit szervezték meg, melynek következményeként aztán szakmailag gyengén felkészült, félművelt óvónők kezdtek meg hivatásuk gyakorlását az óvodákban. Az államosítást követő évtizedekben az óvoda pártpolitikai, ideológiai célok szolgálatába állt, és az óvónői pályára kerülésnek, illetve a pályán maradásnak egyetlen feltétele volt: az ideológiai alkalmasság (Sztrinkóné, 2009).

Az '50-es években egyre inkább az óvóképzés alacsony színvonala volt jellemző, az óvónők egyre kevésbé tudtak megfelelni a szakmai és társadalmi igényeknek, elkerülhetlenné vált a képzés újragondolása. Az 1958. évi 26. sz. rendelet értelmében megkezdhették három képzőintézet felsőfokúvá szervezését, így 1959-ben két évfolyamos felsőfokú óvónőképzés váltotta fel a középfokú óvónőképzést Magyarországon. Kecskeméten, Sopronban és Szarvason alakult meg elsőként az érettségire épülő felsőfokú óvónőképző intézet.

A német nemzetiségi óvodapedagógus professzió kialakulása

Az 1959-es évszámot tekinthetjük kiindulási pontnak, ugyanis ekkor kezdődött meg Sopronban a német nemzetiségi óvónők képzése. Az 1958. évi rendelet (1 §. 1 bek.) alapján két óvónőképző intézetben (Sopronban német, Szarvason szláv, délszláv és román) vált lehetővé nemzetiségi óvónői oklevél megszerzése. Az 1980-as évektől egyre több német nemzetiségi óvoda létesült, ahol sok esetben megfelelő szakemberek híján képzés nélküli óvónők dolgoztak. A német nemzetiségiek magas aránya és a szülői igények növekedése a nemzetiségi nyelven történő óvodai nevelésre azt eredményezte, hogy 1985-ben Sopron után másodikként Szekszárdon is elindulhatott a két évfolyamos felsőfokú német nemzetiségi óvónőképzés, 1987-ben pedig Baján is megnyitotta kapuit a német és horvát óvodapedagógusokat képző intézmény (Kurucz és mtsai., 2010).

A kétéves képzés mellett az 1987/1988. tanévben kísérleti jelleggel hároméves képzési csoportok is elindultak, majd 1989. szeptemberétől már egységesen mindenki a hároméves főiskolai képzésben kezdhette meg tanulmányait. Nem sokkal később Budapesten levelező tagozatot is indítottak, mely tíz éven át működött nagy népszerűséggel. 1999 óta szakvizsgás képzések, szakirányú továbbképzések is megjelentek, majd 2012-ben hat év kihagyás után újra indult soproni helyszínnel a kétéves képzés levelező tagozaton óvodapedagógus diplomával már rendelkezők számára. Jelentős presztízsvesztést hozott a Bolognai rendszer a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés számára, hiszen önálló szakból szakiránnyá vált. A hallgatók azóta a különböző tárgyakat csökkentett óraszámban tanulják (Babai, 2010).

A német nemzetiségi óvodapedagógusok új kihívásai

Hazánk Európai Unióhoz való csatlakozását követően leegyszerűsödött a munkavállalás az unió egész területén, így képzett német óvodapedagógusaink számára egyre vonzóbb lett a szomszédos Ausztria, de még Németország is. Ma Magyarországon 215 német nemzetiségi óvoda működik. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata által megbízott Magyarországi Német Pedagógiai Intézet 2017-es felmérésének adatai azt mutatják, hogy ezek 85%-ában nem biztosított a nemzetiségi csoportonkénti két fő nemzetiségi végzettségű óvodapedagógus. A szükséges nemzetiségi óvodapedagógus létszám 41,7%-a hiányzik. A felmérés arra is rávilágít, hogy a meglévő nemzetiségi óvodapedagógusok egy részénél a német nyelvtudás nem megfelelő színvonalú. A diploma megszerzését követően a végzett német nemzetiségi óvodapedagógusok jelentős része, elsősorban egzisztenciális okokból, el sem

kezdi, vagy néhány év után elhagyja a pályát. Ahhoz, hogy ezeket a szakembereket itthon tudjuk tartani, nem biztos, hogy elegendő a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata által az országgyűlésnek benyújtott törvényjavaslat. Mindenképpen szükség van további alternatív megoldásokat is felkínálni ezeknek a pedagógusoknak.

A megoldás egyik lehetséges útja

Soha nem tapasztalt mértékben megnőtt a kisgyermekkori idegennyelv-elsajátítás iránti igény, napjainkra felerősödtek azok a vélemények, miszerint az idegen nyelvet minél fiatalabb korban, lehetőleg óvodáskorban, vagy még előbb érdemes elkezdni. Az egyre fokozódó szülői igényekre reagálva alapítottam Sopronban 2010-ben a Bodza Tanodát, ahol német nyelvű játékos foglalkozásokat tartunk gyermekeknek. Eleinte csak óvodásokat fogadtunk, azonban az elmúlt évek alatt egy olyan játékos tanítási módszert fejlesztettem ki, amely ma már lehetővé teszi, hogy az egészen kicsi gyermekek, akár a félévesek is részt vehessenek a szüleikkel együtt a foglalkozásainkon. Öt év alatt a hozzánk járó gyermekek száma megtízszereződött, amely siker mögött több tényező is állhat. Mindenekelőtt Sopron földrajzi elhelyezkedése, Ausztria közelsége, hiszen naponta sok ezren indulnak munkába valamelyik határ menti osztrák településre, de akár Bécsbe is. Ezen munkavállalók között rengeteg szülőt találunk, akikben erős a vágy, minden bizonnyal a gyenge németnyelv-tudásuk miatt, hogy gyermekeikből az idegen nyelvet jól beszélő felnőttek váljanak, és sikeresebbek, eredményesebbek tudjanak lenni szüleiknél.

Érzékeljük azt is, hogy a szülők a gyermekeik zenei, mozgásos, idegen nyelvi és egyéb fejlesztését minél hamarabb szeretnék megkezdeni. Sokan abban bíznak, hogy a gyermekeik taníttatása révén változtatni tudnak családjuk társadalmi pozícióján. A társadalmi felemelkedés lehetőségét látják ebben. *„A társadalmi csoportok közötti konkurenciaharc keretei között zajló társadalmi reprodukcióban egyre több társadalmi csoport kívánja, hogy gyermekeiken keresztül – a kulturális forrásokért zajló versenyben – változtassanak társadalmi pozícióikon. A gyermekek mint individuális társadalmi aktorok és a korporatív intézmények (iskolák, képzési lehetőségek) segítik a társadalmi transzmissziót. Ennek következtében a szülők erőteljesen motiváltak a gyermekkor társadalmi konstrukciójában és ellenőrzésében”* (Golnhofer és Szabolcs, 2005, pp. 86–87). A szülők délutánonként egyik foglalkozásról a másikra viszik gyermekeiket, soha nem tapasztalt mértékben szervezik azok életét. Nagyon tudatosak, ugyanakkor érzékenyek is gyermekeik igényeivel, szükségleteivel szemben. Megnőtt a

gyermekbe fektetett anyagi és érzelmi befektetés. Megnyúlt az iskoláztatás ideje felfelé és lefelé egyaránt. A '60-as évektől fokozatosan megy végbe a gyermekkor „iskolásítása”, amely mozgását Zinnecker a rákéhoz hasonlítja. A gyermekek életének egyre korábbi szakaszában indul meg a tanítás (Golnhofer és Szabolcs, 2005).

Összegzés

A korai életkorban kezdődő idegennyelv-elsajátítást rendkívül fontosnak, sőt nagyon is kívánatosnak tartom. Naponta élem át a kisgyermek idegen nyelvi fejlesztésének a szépségeit. A hatékony korai nyelvoktatás szükségességét senki nem vitathatja. Már egy idegen nyelv megtanulása is oly mértékben növeli meg a kulturális tőkénket, hogy az pénzben alig kifejezhető, hiszen ez a legjobban konvertálható tudás. Sokat beszélünk a tudásalapú társadalomról. Nos, az ehhez vezető legfontosabb utak egyike az idegen nyelvek megtanulása. Munkánk sikere azt is bizonyítja, hogy az ilyen foglalkozásokra egyre nagyobb igény van, ami az e területen tevékenykedő német nemzetiségi óvodapedagógusoknak az óvodai munkájukkal együtt olyan egzisztenciát biztosít, amit nem cserélnének el egy külföldi munkalehetőséggel. A Bodza Tanoda sikere mögött, úgy gondolom, leginkább az ott dolgozó pedagógusok személye, egyénisége, azok szakmai tudása, munkaszeretete és végül egy nagyon tudatos marketingmunka áll.

BIBLIOGRÁFIA

- Babai, Zs. (2010). Német nemzetiségi óvodapedagógus képzés Sopronban. *Képzés és Gyakorlat*. 8. évf. 1. sz. pp. 79–85.
- Dániel, A. (1986). *Teréz küldetése*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Golnhofer, E. – Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Kövér, S. (1987). *Az értelmi nevelés története óvodáinkban 1828–1975 között*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Kövér, S. (1996). Óvóképzésünk múltjának néhány manák szóló tanulsága. In.: Varga, Gy. (szerk.), „...Amit a tükör önmaga teremt”, (pp. 4–10). Hajdúböszörmény: Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola.
- Kurucz, R. (2002). *Az első magyar óvóképző (1837-1843)*. Szekszárd: Babits Kiadó.

- Kurucz, R. (2010). Von der Kindergärnerausbildung zur deutschen Nationalitäten-kindergärtnerinnenausbildung. Az óvóképzéstől a német nemzetiségi óvodapedagógusképzésig. In.: Kurucz, R. – Klein, Á. – Bús, I. (szerk.), *Jahrbuch 25 Jubileumi Évkönyv 25: Nationalitätenkindergärtnerinnenausbildung in Szekszárd 1985–2010. Német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés Szekszárdon 1985-2010.* (pp. 9–38). Szekszárd: Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar.
- Németh, A. (2014). A pedagógus professzió történeti kutatás főbb irányai és elméleti koncepciói. In: Andl, H. – Molnár-Kovács, Zs. (szerk.), *Iskola a társadalmi térben és időben 2013.* (pp. 21–44). Pécs: PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Nóvik, A. (2015). A professzionalizáció és iskolai tér Az Elemi Népoktatás Enciklopédiájában. In: Baska, G. – Hegedűs, J. (szerk.), *Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére.* (pp. 91–107). Budapest: ELTE PPK.
- Patyi, G. (2010). A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat.* 8. évf. 1. sz. pp. 99–105.
- Pukánszky, B. (2005). A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio,* 14. évf. 4. sz. pp. 703–714.
- Sztrinkóné Nagy, I. (2009). *Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda - A kisgyermekkor neveléstörténete.* Debrecen: Didakt Kft.
- Vág, O. (1989). Az óvodapedagógiai képzés különböző szintjei a magyar neveléstörténetben. In.: Szekerczés, P. (szerk.), *Óvóképző és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei XXII. kötet.* (pp. 21–30). Debrecen.

PÁSZTOR, ENIKŐ

NEW CHALLENGES OF THE GERMAN MINORITY KINDERGARTEN TEACHER PROFESSION

At the beginning of the 90ies I graduated as a German minority kindergarten teacher from Sopron. Additional to my instructor work I keep playful German activities in a private education institute for small children above half year of age, but mainly for those of kindergarten age. During my researches in minority kindergartens I have detected a more significantly occurring problem: German minority kindergarten teacher training does not provide sufficient German minority kindergarten teachers and in several cases not on appropriate level and the major part of the graduates does not even start or leaves the job. The reason is apparently wide-ranging, but in many cases it can be explained by the lack of financial and ethical appreciation. Most of them come to the decision already during their university years to start their career in Austria or Germany. There have been several factors for a long time which made their intellectual identification insecure. Social perception is such a factor, which identifies this qualification with low prestige.

In my discourse I attempt to introduce based on the example of my activity what possibilities are offered for keeping these teachers at home and spreading their domestic professional life. A phenomenon can be observed today that the parents would like to start the musical, movement, foreign language and other development of their children as soon as possible. They think through the education of their children they can alter the social position of their families. They would like their children to be successful grown-ups, for this reason they expect from them to acquire as much cultural capital as possible. They perceive well that education plays the most important role in the acquisition of cultural goods. The parents organize the life of their children to an extent never experienced. In my discourse I would like to demonstrate how we can organise foreign language activities for the smallest ones reacting to these parental demands.

RECENZIO

DOI: 10.17165/TP.2018.1.16

Béres Judit: „Azért olvasok, hogy éljek” : Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig.

Pécs, Kronosz Kiadó, 2017. 290 p. ISBN 978-615-5497-95-7

Béres Judit már számtalan tanulmánnyal, publikációval és előadással hozzájárult ahhoz, hogy hazánkban minél szélesebb körben ismertté váljon az irodalomterápia. Az ismeretadás mellett tevékeny részt vállal abban, hogy megfelelő biblioterápiás szakemberek lássák el a feladatukat a saját szakmájukon belül, ezért hozta létre a pécsi és a budapesti képzést is.

Jelen könyve rendkívül széles horizontot nyit. Rengeteg nemzetközi példát ismerhetünk meg belőle a biblioterápia témakörében. Nagy előnye, hogy az elméleti megalapozás mellett gyakorlatban megvalósult projektek, események eredményeit is közli. Hiánypótló műről van szó, amely használható tankönyvként, de „csupán” csak tájékozódásra is. A tanulmánykötet több nézőpontból és nagyszámú szakirodalom alapján járja körbe azt a kérdést, hogy mit is nevezhetünk irodalomterápiának. Mit is jelent egyáltalán ez a fogalom? Fontos-e, hogy milyen művet használunk a terápia során? Ha magányosan

olvasunk, akkor az már terápia? A szakma számára ezek meghatározó szempontok, hiszen egy csoport- vagy egyéni terápia kereteit jelölik ki. Béres Judit hazai és nemzetközi szakirodalom és saját gyakorlata alapján annak a híve, hogy az irodalmi mű elindítója, katalizátora egy beszélgetésnek, amely akár anélkül is működhet, hogy annak kizárólagos témája, tárgya a szöveg lenne. A legfontosabb tényezők a jelenlévők, az ő érzéseik, élményeik, amelyek párbeszédbe lépnek egymással. Gondolatébresztő volt számomra, hogy a könyvbemutatón én is feltehettem kérdéseimet a szerzőnek és Gilbert Editnek. Termékeny vita alakult ki arról, hogy irodalomterápiának tekinthető-e egy folyamat, ha annak nem fókuszpontja a választott mű. Egyáltalán milyen szövegek választhatók? Feltétlenül fontos-e, hogy szépirodalmat használjunk? A műben számos példát láthatunk arra a gyakorlatra, amelyben nem szépirodalmi művek szolgálnak a terápia alapjául. Lehetnek ezek önszolgáltató művek, újságcikkek, saját

alkotások vagy bármilyen szöveg, amely felébreszt valamit a csoporttagokban, elindít egy beszélgetést. Az, hogy ez valóban így van-e, nyitott kérdés, éppen ezért lehet termékeny téma, amely megteremti a párbeszéd lehetőségét. Éppen ez az, ami saját gyakorlatomban is figyelmeztet a tudatosságra, a mindig újra gondolni tudás képességének jelentőségére.

Már a tartalomjegyzéket végigfutva is látható, hogy az emberi élet főbb állomásai, élethelyzetei képviseltetik magukat a könyv lapjain. Olyan pillanatok ezek, amikor szükségét érezzük a támogatásnak, segítségnek. Ezt a segítséget adhatja meg az irodalomterápia, az írott szó. Nyúlhatunk hozzá, ha első babánkat várjuk, támogat kiszolgáltatott helyzetben, ha egyedül vagyunk, vagy éppen életünk mélypontján. A fejezetek felépítése jól átgondolt, elméleti megalapozást nyújt, ismerteti a megoldási lehetőségeket, leírja egy terápiás folyamat gyakorlati megvalósulását, majd annak eredményeit, nehézségeit. Nem hallgatja el azokat a problémákat, bonyodalmakat, amelyek a téma sajátosságainál fogva felmerülhetnek. Ez segít a szakembereknek abban, hogy felkészülhessenek, és előre átgondolhassák a gyógyító folyamat lépéseit.

A Hátrányos helyzetű középiskolások biblioterápiája című fejezetben egy olyan programról olvashatunk, amely leginkább megfogalmazza a szakma kérdéseit.

Hogyan valósítható meg a középiskolás korosztály körében hitelesen egy biblioterápiás foglalkozás? Hogyan motíválhatóak a diákok, és egyáltalán milyen közegben, milyen keretek adhatók az alkalmaknak? Béres Judit hangsúlyozza, hogy szükség van arra, hogy a szakemberek minél gazdagabb eszköztárral rendelkezzenek, ha ezzel a korosztállyal foglalkoznak. Külföldön, főként Amerikában már külön erre a célra készült irodalomlistákból és módszertani ajánlókából válogathatnak a szakemberek. Magyarországon is sürgető az igény az ilyen anyagok elkészülésére. Fontos lenne, hogy a pedagógusok, mentálhigiénés szakemberek és könyvtárosok rendelkezésére álljanak ezek az eszközök. A szerző könyvében egy 10 alkalmas projektet mutat be, amelyet hátrányos helyzetű diákoknak szerveztek. A tanulók önként jelentkeztek a csoportba, azonban csak kevesen jártak el rá. Ez máris az első probléma, hiszen nagyon nehéz úgy csoportot szervezni, hogy folyamatos a lemorzsolódás. Ez azért is elszomorító, mert azoknál, akik folyamatosan látogatták az alkalmakat, látható volt a fejlődés. Bennem, pedagógusként olvasva a könyvet, és Béres Judittal beszélgetve, az a kérdés fogalmazódott meg, hogy milyen lehetőségei vannak a biblioterápiának iskolai keretek között. Lehetséges-e egy olyan módszertan kidolgozása, amelyet a középiskolai tanárok akár egy irodalomórán

is használhatnak? Hiszen itt minden diák jelen van, mindennapos a kapcsolat a szépirodalmi művel, ezért azt hiszem, nem szabad elszalasztani a lehetőséget a tanulók megszólítására, az együtt beszélgetésre, értésre.

Béres Judit könyve jól forgatható, hasznos olvasmány mindenki számára, aki közeli kapcsolatra vágyik az irodalommal és a terápiával. A fejezetek önmagukban és

egyben is értelmezhetők. A szerző több olyan módszertani megoldást és konkrét szöveget is ajánl, amelyek minden gyakorló szakember számára hasznosak lehet, és – nem utolsó sorban – a mű továbbgondolásra sarkall. Felteszi, és meg is válaszolja a kérdést: miért olvasok? Nem kevesebért, mint hogy éljek. Ez az irodalom és – ha jól használjuk – minden szöveg célja.

AUER ESZTER¹

¹ PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola; *auereszter@gmail.com*

Borítóterv:
Katy Gábor

Nyomda ISSN: HU-ISSN 1589-519-x

Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027



Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar