

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

16. évfolyam 2018/2. szám

Képzés és Gyakorlat

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

16. évfolyam 2018/2. 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
Sántha Kálmán

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
Suzy Rosemond, KinderCare Learning Center, Stoneham, USA
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
Abdülkadir Kabadayı, Necmettin Erbakan University, A.K. Faculty of Education
Konya, TR

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, 2018/2. szám

Volume 16, 2018 Issue 2.

TARTALOM

Table of Contents

TANULMÁNYOK

ROBERT BACALJA – KATARINA IVON – DIANA NENADIĆ-BILAN: Identity Formation in the Stories of Ivana Brlić-Mažuranić	7
DRINGÓ-HORVÁTH IDA – GONDA ZSUZSA: Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának jellemzői és fejlesztési lehetőségei	21
FODOR JÁNOS – KISZL PÉTER: Projektalapú információtechnológiai kompetenciafejlesztés: digitalizálás, hálózati tájékoztatási rendszerek létrehozása a könyvtár- és információtudományi képzésben	49

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

HANÁK ZSUZSANNA: Végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciója megújuló pedagógusképzési program segítségével	65
HORVÁTH ZSUZSANNA: Training for Self-employment and Active Citizenship to Achieve Life Satisfaction	77
HORVÁTHNÉ PETRÁS VIKTÓRIA: A középiskolai mezőgazdasági képzések jelentősége Magyarországon	85
JÁRDAHÁZI EVELYN – LÁNG ANDRÁS: Az iskolai zaklatás kapcsolata az empátiával és az alapvető pszichológiai szükségletek megélésével: ahogy a diákok látják, és ahogy a tanárok kezelik.....	100
KÓNYA GYÖRGY: Környezeti attitűdöt befolyásoló hatástényezők.....	115
KURUCZ ATTILA – MAGYAR-STIFTER VIKTÓRIA: Mint(h)atréning, a felsőoktatás fenegyereke – koncepció és teszt bemutatása	127

PINTÉR-KERESZTES ILDIKÓ:	
Elmélet és gyakorlat kapcsolata 2012 után az ének-zeneoktatásban.....	137
REHO ANNA:	
A multikulturális oktatás és az etnikai tolerancia kialakulása Kárpátalja óvodai nevelési intézményeiben	147
SZÉLESNÉ FERENCZ EDIT – HORNYÁK ANDREA:	
Tanulható-e a boldogság?	155
TÉGLÁS ANNA	
Hallássérült személyek idegennyelv-tanulása Magyarországon – A jelnyelv szerepe a magyar idegennyelv-oktatásban.....	175
TEMESI-FERENCZI KINGA:	
Tanterv-átalakulások a digitális kompetencia szempontjából az ELTE TÓK tanító szakán.....	183
VARGA SZABOLCS:	
Jogi tárgyak szükségessége a pedagógusképzésben	193
ZAGYVÁNÉ SZŰCS IDA:	
A pedagógusok szakmai önértékelése egy kvalitatív vizsgálat tükrében	205

RECENZÍÓK

NÉMETH DÓRA:	
Bóna Judit(szerk.): „Friss térképpel a gyermeki beszéd világában”	231
SZOBOSZLAI REGINA:	
A közösség margóján „táncoló iskola” Bacsikai Katinka: Iskolák a társadalom peremén.....	234

TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2018.2.1

ROBERT BACALJA¹ – KATARINA IVON² – DIANA NENADIĆ-BILAN³**Identity Formation in the Stories of Ivana Brlić-Mažuranić**

Identities of male and female characters in the stories of Ivana Brlić-Mažuranić are formed on a male-female binary opposition. The authors explain this thesis by analysing the leading male and female characters in the stories of Fisherman Plunk and His Wife (Ribar Palunko i njegova žena) and Stribor's Forest (Šuma Striborova). Despite the predominance of the patriarchal model in the social context, the authors point to the distinction between women's activity and courage and the passivity and naivety of male characters. The stories show a gradual evolution of the male protagonists, influenced by female persistence, motherhood, as well as parenthood. The development of the characters mentioned above goes hand in hand with the motif of travel, as a metaphor of life, during which a thorough transformation of the patterns of behaviour and the system of values of the male characters occur.

Introduction

Starting from the constructivist nature of identity which is noticeable in the fairy tale narrative of Ivana Brlić-Mažuranić, we can see how the identities of her characters are formed on a male-female opposition. If we recognize contradictions about identity-alterity relationship, most characters gain their narrative status in opposition to a different one, contrasting them with their diversity, which in the case of the author reflects in the gender roles. Therefore, there is an almost paradigmatically positive attitude towards the construction of female characters, who mostly make a stable female identity in the narration, and also serve as correctors for male characters. This is particularly noticeable in the fairy tales of Stribor's Forest and Fisherman Plunk and His Wife. Although it is in the mostly patriarchal family environment (Duda, 2012), female identities stand out with their persistence and firmness, and they also possess a

¹ Full Professor, University of Zadar, Department of Teachers and Preschool Teachers Education; rbacalja@unizd.hr

² Assistant Professor, University of Zadar, Department of Teachers and Preschool Teachers Education; kivon@unizd.hr

³ Assistant Professor, University of Zadar, Department of Teachers and Preschool Teachers Education; bnenadic@unizd.hr

significant dose of female emancipation, which is not characteristic of the period when the fairy tale opus⁴ was created or the fact that it is primarily a female engagement that insisted on taking over a role which is not exclusively related to the private sphere of the home (Detoni Dujmić, 1998). Following this line of reasoning, both fairy tales are based on the male-female system of values and consequently the acquisition of women over (power). Female characters are daring, intuitive, ethically dominant, and utterly opposed to male characters who take on the passive position in both of these fairy tales and whose lives are managed by a mother or a wife. They often possess a character trait of naivety and a lack of understanding proper values such as modesty, family love, parenthood. They usually encounter some obstacles which are the result of their misguided aspirations or prejudices: for example, in Plunk, this is a longing for the material, not the ambition for modest and harmonious family life; in the Stribor's Forest, outer beauty overwhelms the son's mind. On the opposite pole, there is the modesty and devotion of the poor girl, her diligence and persistence when in the bitter cold she goes around and sells candles. By leaving for the world of fantasy, that trait changes. The character trait, which we could tentatively call some naivety, is also present in the character of Plunk from one of the few “sea” fairy tales by Ivan Brlić-Mažuranić, Fisherman Plunk and His Wife:

“And then Plunk heard that there were also rich sheriffs and misers, men of great power and might, who lived in luxury and comfort, lapped in gold and fed on truffles. Then Plunk fell a-thinking how he too might come to look upon such riches and live in the midst of them. So he made up his mind that for three whole days he would sit in his boat on the sea and not take any fish at all, but see if the spell will help him“ (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 51).

Stribor's Forest

The naivety and lack of concern pointed out in Stribor's Forest can be traced through the figure of the son, who, seeing the snake (in which the “human soul” was cursed), says: *“Dear me, what a pretty snake! I should rather take it home [..]“ (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 11)* and thus quickly dismisses the value frameworks of the family. The snake clutches to his naive thoughts and sees the opportunity for freedom: *“Here's the silly fool who is going to help me out of my trouble-thought the sinful soul within the same, so she made haste and turned herself out of a snake into a most beautiful woman standing there before him“ (op. cit.).*

⁴Tales of Long Ago were published in 1916. The first edition consisted of six stories, and two additional stories were added to the 1926 edition.

Mažuranić also develops this trait of naivety and good-naturedness with the image of his indecisiveness at the moment when he could have got rid of the “forest monster“: *“But he was one of your good-natured timid and shy youths; moreover he was ashamed to say »no« to her when she had transformed herself all on his account. Besides, he liked her because she was pretty and he couldn't know in his innocence what her remained in her mouth“* (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 12). His character forms on the male indecision before beauty, that is, the inability to comprehend and observe life with the wisdom of an adult. He appears to be an immature individual over whom the female (motherly) figure demonstrates her emotional, experiential and ethical potential (Molvarec 2016, p. 328). Namely, his mother immediately saw that it was a snake, because, despite the fact that beauty had concealed the evil character, it did not slip her attention that the beautiful girl still had a snake's tongue in her mouth. Like in every fairy tale, her road, the road of the hero is fraught with obstacles, and the other fairy tales in the opus of Ivana Brlić-Mažuranić also have this solid start and composition. We can find this long-suffering and troubled road of the main hero far back in Odyssey: *“Gods are angry with Odysseus, suitors destroy his house, and the way to overcoming the obstacles is thorny and long”* (Bacalja et al., 2017, p. 24).

In Stribor's Forest, the daughter-in-law's- snake's wickedness brings obstacles to Mother: *“There was a mountain peak there as high as the clouds, and one day the daughter-in-law bade the old Mother to go and fetch her snow from the summit for he to wash“* (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 12). The son again shows weakness, and inclines to his wife and thus harms his mother: *“The son was there at the time, but he only laughed at the words, simply to please his wife”* (Brlić-Mažuranić, 2012, p. 13). These obstacles, as the story unfolds, only accumulate, and this is a typical position of heroes in most fairy tales and heroes with increasing persistence and often with assistants overcome the barriers (Čubelić 1970, p. 83). Another obstacle is even more demanding: *“Go out on to the frozen lake. In the middle of the lake there is a hole. Get me a carp there for dinner“* (Brlić-Mažuranić, 2012, p. 13) to his Mother's torment and fear that she might fall into the lake: *“The ice will give under me, and I shall perish in the lake [...]“* (op. cit.), the daughter-in-law-says sarcastically: *“The carp will be pleased if you go down with him [...]“* (op. cit.). The second obstacle also leaves the son out of his depth, and he appeases his wife: *“And again the son laughed and the Mother was so grieved that she went out at once to the lake. The ice cracked under the old woman, and she wept so that the tears froze on her face”* (op. cit.)

But usually female heroes in Mažuranić's fairy-tales have a stable trait, just as all the heroes of fairy tales, which originates from the myth, fight for their attitude (Botica, 2013, pp. 418–419), which, in this case, is motherhood and parenthood: *“But yet she would not pray to God for help, she would keep it from God so that her son was sinful”* (op. cit.). The mother, despite the overwhelming temptations placed before her by her child, remains the same. And in spite of the sight when the snake-daughter –in-law uncontrollably craved for the little magpies, and when the whole village saw that she was a snake, it was not enough for her son to return to his family and come to his mother with love and desire for forgiveness:

“When the Snake–Woman so unexpectedly caught sight of magpies, she betrayed herself. Her serpent's nature craved its prey, she darted down the passage after the little magpies and shot out her quivering tongue at them as she used to do in the forest. Gossips and neighbours screamed and crossed themselves, and took their children home, because they realised that the woman indeed was the snake from the forest” (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 18).

But the son has changed since he met the snake woman and kept a stable characteristic of indecision and influence of others. Therefore, there is no sign of the child's love for the parent in him, but the evil brought by the daughter-in-law into the house governs him and his actions, and he throws out his mother into the cold: *“But her son was utterly infatuated, so that he only hardened himself the more against the village and against his mother, and against the evidence of his own eyes. He would not turn away the snake-woman but cried up on his mother: – Where did you get young magpies at this time of the year, old witch. Be off you out of my house!”* (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 19). Despite the fact that he is sorry for what he has done to his mother, the evil daughter still exercises power over him:

“But as the Mother crossed the threshold, the fire went out on the hearth and the crucifix fell from the wall. Son and daughter-in-law were left alone in the darkened cottage-and now the son felt that he had sinned greatly against his mother, and he repented bitterly. But he did not care to speak of it to his wife, because he was afraid so he just said: “Let's follow the mother and see her die of cold” (op. cit.).

On the other hand, the characters in Mažuranić's fairy tales show “functional stability”, which the mother in Stribor's Forest *“confirms; she, by taking on the role of the travel victim, goes through the enchanted forest with the unquestionable and sole purpose of rescuing her son”*

(Ivon, Mataija, 2016, p. 353). When the mother came to Stribor (who is the forest deity and a ruler of the fantastic which constantly mixes with the real in this story), the female victim prevails again, because the mother could have gone back to her youth as offered by Stribor. However, sacrificing herself for her child, she rather chooses her disaster and son, than returning to her youth and losing her son. Her steady character, her perseverance and attitude, the struggle for parenthood and child, subordinates the whole narration to her noble intent. Motherhood and the love for her son overcome all the evil and misfortune that the snake-woman brought to their home and family:

“But I would rather abide in my misery and know that I have a son. You should give me all the riches and happiness in the world and I forget my son. [...] The entire forest quaked, the earth fell in, and the huge oak, with its castles [...] – The daughter-in-law gave a shriek, turned into a snake, wiggled again down a hole and Mother and son were left alone side by side in the Forest” (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 23).

Eventually, the son realises his mistake and begs the mother for forgiveness. Despite everything her child has done to her, *“her mother did not even blame her”* (op. cit.). Finally, the return home follows to the centre of life and warmth- to the hearth and family happiness: *“Later on the young man married that poor girl who had brought the Brownies to their house. They all three living happily together to this day, and Wee Tintilinkie loves to visit their hearth of a winter's evening”* (op. cit.), and the *“home [...], disrupted by the act of Mythical Evil, becomes the embodiment of family togetherness obtained through the journey, confirmed by the power of maternal identity, while the snake-daughter-in-law disappears along with the forest confirming and supporting the thought of the aforementioned authenticity of the two spaces”* (Ivon, Mataija, 2016, p. 352).

Fisherman Plunk and His Wife

In the story of Fisherman Plunk and His Wife, we again encounter a similar contrast between male and female figures. Fisherman Plunk does not realise that because of his selfishness he endangered the life and harmony of his family: *“But Plunk was such a zany that he couldn't think of anything else but just this, that he was set on seeing and enjoying the Sea King's treasure; and so he didn't wish for his child back again, or that his wife should regain the power of speech, but he bagged the Dawn-Maiden [...]”* (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 54). Utterly

selfish, Plunk does not care about the Dawn-Maiden's warning that he will not be able to return because, if he goes to the underwater world, three terrible and unsurmountable obstacles stand in the way: *“One troubles the waves, the second raises the storm, and the third wields the lightning”* (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 55). Nevertheless, he continues his way to the mill-wheel where he will go down to the underwater world. Selfishness still leads him although he justifies himself by the poverty that drives him to his unreasonable and immature actions: *“Dawn-Maiden, you've never known want in this world. I shan't hanker back after this earth, where I'm leaving nothing but ill-luck behind”* (op. cit.).

At first Plunk is delighted with this submarine unreal world:

“Plunk looked around and cried out: - Ho, there's a wonder for you. A whole field of golden sand! Now what Plunk had taken to be a big field was the great Hall of the Sea King. Round the Hall stood the sea like a marble wall, and above the Hall stood the sea, like a glass dome. Down from the stone Alatir streamed a blue glare like moonlight. From the ceiling hung festoons of pearls, on the floor below stood the tables of coral” (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 57).

Something begins to bother Plunk despite the abundance of meals and drinks, the enormous splendour and richness of the new world, the world of wonders and the unbelievable that he longed for and for which he abandoned his former life and family. He brings back memories of his previous life and a modest dinner he had with his family. This superb dinner of choice-dishes and drinks did not satisfy him, so he wanted a decent supper: *“[...] King of Sea, I was wishing that I had a good helping of boiled wild spinach”* (op. cit.). On the other hand, meeting with the lost son stirs in Plunk a feeling of fatherhood and parenthood, but also a family feeling. The abundance and wealth he wished for are no longer a priority; it is the return to his family and the humble life as a real value:

“He looked at the little king and then –Plunk was startled. It was his own baby boy, little Winpead (Vlatko Little) [...]” Look at him, the urchin, how he's got on, lording it here in idleness and sport, and his mother at home gone dumb with grieving“ (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 58).

The aroused fatherhood in the meeting with Vlatko Little changes Plunk and makes him cry: *“All the Sea King's attendants gathered round him and said to one another: – Well, well, he must have been a great lord on earth, to weep amid such splendours.”* (op. cit.). Feeling

regenerated and suddenly becoming a conscious father and husband, he only now maturely replies, realising the immense values of the family: *“Upon my soul“, cried Plunk wrathfully, “I was the same as your King here. I had a son tugged my beard, a wife who showed me marvels, and wild spinach, brothers, as much as you want-and no need to turn coach-wheels before anybody“* (op. cit.).

But Plunk's faithful and courageous wife, as a real heroine of the fairy tale, decides to continue her struggle for the preservation of the family. There is no family without Plunk and Vlatko Little. Indeed, some miraculous assistants help her in doing so. She comes to her mother's grave where a Hind with its fairy, inanimate, silent language tells her mother's thoughts:

“You must not sit there and pine away, my daughter, for else your heart will break and your house will perish. But every evening you must get Plunk's supper ready, and after supper you must unpick some fine hemp as well. If Plunk does not come home, then you must take his supper in the morning and the fine hemp as well, and also the slender twin pipes and go up the rocky mountain. Play upon the twin pipes. The snakes and their young will come and eat up the supper, and the sea-fowl will line their nests with the hemp” (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 59).

This is all the preparation for a trip which the Hind makes arrangements for:

“Your Plunk is in grievous trouble. Now listen and hear how you may help him. In the Unknown Sea there is a Big Bass, and that Bass has a golden fin, and on that fin grows a golden apple. If you catch that Bass by moonlight, you will deliver your dear Plunk from his trouble” (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 60).

As a real heroine of the fairy tale she encounters obstacles:

“But on the road to the Unknown Sea you will have to pass three caverns of cloud: in the first there is a monstrous Snake, the Mother of All Snakes- it is she who troubles the sea and stirs up the waves; in the second there is a monstrous Bird, the Mother of All Birds-it is she who raises the storm; and in the third there is a Golden Bee-it is she who flashes and wields the lightning“ (op. cit.).

She overcomes them one by one with increasingly greater strength and determination of a brave and faithful wife:

“The woman sailed on, and came to the second cavern, and in the second cavern there was a monstrous Bird, the Mother of All Birds. She craned her frightful head through the opening, her iron beak gaped wide; she spread her vast wings in the cavern and flapped them and raised a storm” (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 61.)

Hind/Mother's advice helps Plunk's wife to continue her journey and also overcome the second obstacle:

“The gulls all entreated the Mother-Bird and also advised her to take a little nap, and they would meanwhile raise the storm for her. The Mother-Bird listened to her children's entreaty, clung to the wall of the cavern with her iron talons and went to sleep. But the gulls great and small, instead of raising the storm, calmed the winds and soothed them. So the dumb Woman sailed through the second cavern and came to the third” (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 63).

In the third cavern she even was asleep. *“Eh, my dearie, but the sea was quiet that day, with the winds at rest in the sky, and the fearsome Snake asleep in the first cavern, and the monstrous bird asleep in the second, and the wearied Woman in the third”* (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 64). Precisely at the time (when his weary wife is asleep), we can see a change in Plunk. While the sea world is sleeping, Plunk is dreaming of a new beginning in accordance with his sudden awareness and a new look at life and values: *“I never asked anyone's counsel when I was making fool of myself, nor shall I do so now that I have come to my senses. And as he said this he went softly to the cradle, wound the cradle to his own back and started to run away with his son”* (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 65).

In this *“complexity of the narrative structure, Plunk changes several times: from the traveller searcher (real treasures) through the traveller victim (his misconception) to the seeker passenger (spiritual treasure). His travel urge is balanced by the woman who travels motivated by the conviction of her action or the utmost necessity because only her search can save her family”* (Ivon, Mataija 2016, p. 345).

Now Plunk does not look for enormous wealth but invokes the Dawn-Maiden to save his family, and she gives them magic things which can rescue them from the pursuit of the Sea King, who

wants to bring back Vlatko Little. She gives Plunk's wife a brodered kerchief and a pin: “*They hoisted the kerchief, and it became a white sail, and the pin turned into a rudder. The wind filled the sail, so it bulged like a ripe apple, and the Woman gripped the rudder with a strong hand*” (Brlić-Mažuranić, 2002, p. 67). No obstacles on the road to the togetherness and harmony of the family can hurt those who have chosen to live in this way:

“A wonder of wonders, it flew over the sea before its terrible pursuers- the fiercer the pursuit, the greater help it was to them; for the swifter wind blew, the more swiftly yet flew the boat before the wind, and the swifter the sea, the more swiftly rode the boat upon the sea” (op. cit.).

Finally, like in Stribor's Forest, the return home follows:

“The boat split on the rock. Down went the sail and the rudder, down went the golden cradle; away flew the Golden-winged Bee- and Plunk and his wife and child were left alone on the beach outside their cottage. When they sat down that night to their supper of wild spinach they had clean forgotten all that had happened” (Brlić-Mažuranić, 2002, pp. 67–68).

Plunk's wife is a prototype of a traditional woman dedicated to her husband and child. Her peculiar obedience is in harmony with the Jewish-Christian tradition which “*has historically largely determined the relationship to a woman in society*” (Berković, 2009, p. 307). Plunk's relationship to women mirrors the sociological aspects of gender roles and their relations, and it is possible to discern the dominant social norms in society because it is “*culture that poses different expectations to men and women*” (Kamenov et al., 2011, p. 196).

However, in this paper, we are primarily interested in the value aspects of the story. The values, hierarchically superior to attitudes and behaviours, determine, explain, and direct the activities, and thus the actions of the main characters in the story. It is impossible not to notice the difference in the motivation of behaviour between fisherman Plunk and his wife. Opposite fisherman Plunk, who does not recognise the values of family life, stands his wife, who is characterised by fidelity, self-sacrifice, and unselfish love for her husband and child. This disharmony extends to the very end of the story when Plunk, as a result of events, restructures his concept of family values and experiences the transformation of his behaviour.

The woman's concern for the child and her husband is an expression of unconditional love. Her commitment is a powerful motive in the painstaking and self-sacrificing search of the lost

child and husband. She reveals herself as a being of tenderness and strength, emotionality and will. She remains a faithful guard of the home hearth. However, although she is primarily concerned with the family and housework, she gradually takes on the role of seeker and rescuer. At the most dramatic moment, she is put before the choice: son or husband. She remains faithful to her husband by fulfilling her role as a life companion. Her fidelity and charity lead to Plunk's transformation, that is to change his behaviour and to accept the value of the family being together.

In today's time of endangered marital and family togetherness and the rejection of the model of love as a victim, the story of Fisherman Plunk and His Wife offers a model of unselfish love. Western culture, "*embracing itself as the main idol of itself*" (Frankl, 2010, p. 45), reduces the value of patience, forgiveness, togetherness, and selflessness. Plunk's wife is described as the universal ideal of the person - to be there for others. Unselfish love, based on living a life for others, is a way of establishing a lasting and stable family community. Plunk's wife reveals unselfish love as a love for serving and forgiving, as a love that trusts and hopes. Awaiting the return of the child and husband, Plunk's wife passes through a deep mental crisis, uncertainty and anxiety. Her trust and hope of love are on trial. This perception of love is far from romantic ecstasy because "*love that does not include weakness does not deserve its name*" (Courth, according to Tamarut, 2015, p. 683). Touching the bottom of her powerlessness, she experiences the Almighty of Heaven.

Although at first Plunk's family successfully resisted the challenges, the disappearance of their son became a new test of family togetherness. The values and functions of the family, as well as its structure, were put on trial. It seems that the whole family is growing apart, but the self-sacrificing victim of Plunk's wife brings about the reunited family. The story powerfully emphasises motherhood, that is, parenthood as a universal value. The parental role, as one of the most crucial family roles, manifests itself in taking over and accepting care and responsibilities for the child. The child's upbringing is "*possibly the most significant and most likely the most demanding task*" (Ljubetić, 2011, p. 283). For the proper development of a child, the love of mother and father is essential. The concept of parenthood is changing and building up as the story unfolds. Plunk's awakened parenthood joins the motherhood of his wife, representing two sides of parenthood. With the mother's unconditional love and Plunk's awakened paternity, Vlatko returns to the family reunited. The presence of a child changes parenting behaviour by causing strong emotions in the parents. Explicitly, in the struggle for his son's salvation, Plunk accepts his share of parental responsibility. Parental responsibility, as a component of the concept of successful parenting, is the connecting thread of all other parental

competencies. Bergmann (2007) points out that for parents the essential competence is precisely the responsibility.

Since values and morality “*so closely relate that it is almost impossible to separate them*” (Rakić and Vukušić, 2010, p. 772), the motives of the action of the main characters in the story can also be evaluated from a moral point of view. The good and bad behaviour of the main characters is differentiated. The good behaviour is the love for others and the responsibility for the actions. The basic starting point of every ethics indicates the human ability to make decisions that precede responsibility freely. Jankovic et al. emphasise that “*an individual shapes his self-esteem in the social environment in which they live and that environment affects the creation of value orientation*” (Janković et al., 2004, p. 92). From a value perspective, the story is a celebration of family and marital togetherness as one of the fundamental values of humanity. Inner and exterior pressure on the Plunk family, especially those caused by the disappearance of their son, failed to destroy the family. True love changes with one's self-sacrifice and creates substantial family communion. The love of Plunk's wife is an act of will and firm decision but at the same time the oblivion of the selfish self. Commitment to the ones who need it creates a new marriage and family harmony.

Conclusion

In the other works by Ivana Brlić-Mažuranić, we also encounter protagonists of similar character traits. Some naivety and immaturity appear in the story of Reygoch (Regoč), in the outlining of the character of Reygoch himself, as well as in the characters of the little children in the story but also in the fairy tale of How Quest Sought the Truth. In this sense, small Primrose in the story of Little Brother Primrose and Sister Lavender is also delightful, a little brother who is protected by his older sister. The male protagonists are characterised by inadequacy, although sometimes there are also real male heroes who control their destinies like Relya:

“As Prince Relya said this, he took the blade of the scythe, fitted it with a mighty hilt at the gorge, and then he hurried out into the world to find his heritage. The earth rang beneath his feet, his hair streamed in the wind, so swiftly did he stride; and his murderous blade shone in the sun as though it were plated with flame. So Relya went on without stopping. He strode on by day, and by night he did not rest; both great and small got out of his way” (Brlić-Mažuranić, 2002, pp. 118–119).

However, during the journey, the transformation of identity occurs:

“The journey of Primrose and Jagor is ultimately the confirmation of their children's identity in contrast to Relya's journey which becomes a way of accepting the Christian philosophy of forgiveness. Relya who defeats with his sword the Fury Dragon, planning to realise his return in a struggle, becomes a humble convert, whose highest value is the readiness to change, discard arrogance, violence and vindictiveness and the acceptance of a non-violent form of behaviour.” (Ivon, Mataija, 2016, p. 354).

It is precisely Ivana Brlić-Mažuranić who, in building the identity of her characters, finds examples of the evolution of human characters under the strong influence of motherhood, parenthood, female perseverance, and above all love and courage. The motif of travel, as a metaphor for life, i.e. the road of life, is the primary cornerstone of her narrative procedure, in which the characters experience transformations by her views on life. In this transformation, the mythological motifs and fantasy play an essential role, where her heroes mature by breaking away from their delusions and turning to the life values that the author emphasises and repeats: truth, courage, family, love, fidelity and perseverance. In this ethical key, with the substantial domination of gender characterisation, we indeed interpret the shaping of narrative identities presented in the Tales of Long Ago.

BIBLIOGRAPHY

- Bacalja, R. i suradnici. (2017). *Mit i dječja književnost*. Zagreb: Hrvatsko-pedagoško književni zbor.
- Bergmann, W. (2007). *Umijeće roditeljske ljubavi*. Zagreb: Naklada Slap.
- Berković, D. (2009). Od mizoginije do kulta: Etiološko čitanje Postanka 3. *KAIROS - Evanđeoski teološki časopis*, vol. 3, no. 2, 305–320. p.
- Botica, S. (2013). *Povijest hrvatske usmene književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brlić-Mažuranić, I. (2012). *Priče iz davnine*. Zagreb: Kašmir promet.
- Čubelić, T. (1970). *Narodne pripovijetke*. Čakovec: Zrinski.
- Detoni Dujmić, D. (1998). *Ljepša polovica književnosti*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Duda, D. (2012). *Kultura putovanja. Uvod u književnu iterologiju*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Frankl, V. (2010). *Čovjekovo traganje za smislom*. Zagreb: Planetopija.

- Ivon, K. – Mataija, S. (2016). Metafora putovanja u Pričama iz davnine, *Libri & Liberi*, vol. 5 no. 2, pp. 341–356.
- Janković, J. – Berc, G. – Blažeka, S. (2004). Neke opće i obiteljske vrednote u selu i gradu, *Sociologija sela*, vol. 42, no. 163/164, pp. 91–111.
- Kamenov, Ž. – Huić, A. – Jugović, I. (2011). Uloga iskustva rodno neravnopravnog tretmana u obitelji u percepciji, stavovima i sklonosti rodnoj diskriminaciji, *Revija za socijalnu politiku*, vol. 18, no. 2, pp. 195–215. DOI: [10.3935/rsp.v18i2.978](https://doi.org/10.3935/rsp.v18i2.978)
- Ljubetić, M. (2011). Filozofija roditeljstva – obiteljsko ili društveno pitanje? *Pedagoški istraživanja*, vol. 8, no. 2, pp. 283–295.
- Molvarec, L. (2016). *Predodžbe djece i mladih u Pričama iz davnine*, *Libri & Liberi*, vol. 5, no. 2, pp. 323–340.
- Rakić, V. – Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*, vol. 4-5, no. 108-109, pp. 771–795.
- Tamarut, A. (2015). Suvremena teologija braka i obitelji. *Bogoslovska smotra*, vol. 85, no. 3, pp. 679–700.

DRINGÓ-HORVÁTH IDA¹ – GONDA ZSUZSA²**Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának jellemzői és fejlesztési lehetőségei**

A tanulmány a tanári IKT-kompetencia fejlesztésének jelentőségét és lehetőségeit kívánja bemutatni a tanárképzésben. Először sor kerül a tanári IKT-kompetencia fogalmának és elemeinek tisztázására, valamint a terület fejlesztésével összefüggő tényezőknek, többek között a tanárképzés szerepének, jelentőségének bemutatására. Ezt követően áttekintést kapunk a tanárképzésben végzett eddigi, IKT-komponensekre fókuszáló kutatásokról, melyek egyik fontos jellemzője, hogy főként a tanárjelöltek IKT-hozzáférése, aktivitására és attitűdjére irányultak, az IKT-kompetenciát csak kisebb mértékben vizsgálták. Részben ez indokolja annak a – továbbiakban részletesen bemutatott – kutatásnak a jelentőségét, mely a tanárjelöltek IKT-kompetenciáira és a fejlesztés lehetőségeire koncentrálna. A kutatás felépítésének, legfontosabb kérdéseinek valamint mérőeszközeinek bemutatása után a pilot-vizsgálatok első eredményeinek taglalása, végül a kutatás további tervezett menetének tárgyalása következik.

1. IKT-kompetencia a tanárképzésben

Az IKT-kompetencia egy olyan komplex tudáskeret, amelyet amellet, hogy minden tantárgy tanításában felhasználható, egyéb pedagógiai-pszichológiai nevelési célok megvalósítására is alkalmas. Bár a magyarországi pedagógus életpályamodell részeként kidolgozott pedagógus-kompetenciák az IKT-alkalmazást alárendelve, az egyes kompetenciák indikátoraiként jelenítik meg, az egyes kompetenciaterületek párhuzamba állíthatók az ISTE által meghatározott sztenderdekkel, így lehetővé válik az IKT-kompetencia egyes elemeinek hozzárendelése a nyolc pedagóguskompetenciához (Lévai, 2014).

A tanári IKT-kompetencia kialakulása és fejlesztése számos tényezőtől függ:

- a középiskolában szerzett, IKT-val kapcsolatos tanítási-tanulási tapasztalatoktól,
- mind a formális (iskolai), mind az informális (otthoni) tanulás során megfelelő felszerelés (hardver és szoftver) biztosításától;
- a tanárképzésbe történő integrációtól;

¹ PhD, egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Német és Holland Nyelvű Kultúrák Intézete, Német Nyelv és Irodalom Tanszék; dringo.horvath.ida@gmail.com

² PhD, egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, Mai Magyar Nyelvi Tanszék; zsuzsi.gonda@gmail.com

- a nemzeti tantervben való megjelenéstől;
- a magas tétellel (high stake) bírói mérésekben történő megjelenéstől (Molnár, 2011).

Az oktatással kapcsolatos magyarországi és a hazánk részvételével végzett nemzetközi IKT-kutatások metaanalízisét Molnár–Kárpáti (2012) írása tartalmazza, a témához kapcsolódó kutatásokat három csoportba sorolva:

- az alkalmazott eszközök típusa, mennyisége,
- az iskolavezetők és pedagógusok IKT-kompetenciája és használati szokásai,
- a tanulók IKT-kompetenciája és a használat típusa.

Ha a gyűjteményben felsoroltak közül csupán a hazai kutatásokra koncentrálnánk, láthatjuk, hogy így is igen nagyarányúnak mondható a területtel foglalkozó felmérések száma, melyek túlnyomó többsége a közoktatásban oktatókra és tanulókra irányul. Ezzel szemben a felsőoktatásra, és főként a pedagógusképzésre vonatkozó ilyen irányú vizsgálatok száma elenyészőnek mondható (a fenti írás mindössze két ilyen tételről számolt be), jóllehet, a közoktatás és a pedagógusképzés szoros kapcsolódása ezen a téren nyilvánvaló: *„az IKT eszközök használatában, módszertani háttérében a tanárképzésnek nem csupán az a feladata, hogy lépést tartson az élet kihívásaival, hanem hogy lépést tartson a közoktatás kihívásaival. A pályán elhelyezkedő friss diplomás tanárok által a tanárképzésnek igen erőteljes, direkt és gyors befolyásoló hatása van a közoktatásra, ami egyben egy nagy lehetőség is a közoktatás reformjainak előmozdításához”* (Kelemen, 2008, p. 177).

A jelen cikk szempontjából a tanárjelöltekre vonatkozó felméréseket érdemes közelebbről is megvizsgálni. Ezek jellemzően két irányban folyhatnak: mérhetik a képzés során megvalósuló hallgatói IKT-mutatókat (hozzáférést, aktivitást, attitűdöt, illetve kompetenciát), de irányulhatnak a képzésben részt vevők korábbi tapasztalataira is, hiszen ezek jelentős befolyással vannak a tanárképzés során, illetve az azt követően mutatott tanári viselkedésformákra.

A fenti állítás a pedagóguskutatások egyik legfiatalabb, kognitív tudományokra épülő ágának, a pedagógusgondolkodás-kutatásnak eredményeire épít. Ezek alapján felismerték, hogy a tanárok gondolkodása, nézetei határozzák meg legnagyobb mértékben osztálytermi gyakorlatukat. Ezek pedig legfőképpen a saját tanulási tapasztalataik során kialakult tanárképből táplálkoznak, és jellemző rájuk, hogy a tanárképzés során csak nehezen módosíthatóak, sokkal inkább szűrőként működve esetenként gátolják a meglévő nézetektől eltérő ismeretek beépülését (Falus, 2001; Hercz, 2007, 2008, 2015; Lévai, 2014). Ennek következtében a tanári, illetve

tanárjelölti eszközhasználattal, attitűddel és oktatásinformatikai módszertannal foglalkozó kutatások során is fontos szemponttá vált az ilyen irányú „előélet” vizsgálata, de ugyanígy jelentőséggel bírhat a téma kapcsán a tanárképzés során megélt tanulási tapasztalat, a képzés októinak eszközhasználata és attitűdje.

Az utóbbi években a magyarországi pedagógusképzéshez kapcsolódó, IKT területén végzett legfontosabb empirikus kutatásokat az 1. táblázat foglalja össze (vö. Molnár–Kárpáti, 2012; Kárpáti, 2013):

Kutató	Publikálás éve	Résztevők	Fő kutatási kérdések
Tompa Klára	1991	Magyarországi utolsó éves tanár és tanító szakos hallgatók: Budapesti Tanítóképző Főiskola, ELTE Ált. Isk. Tanárképző Kar, ELTE BTK, ELTE TTK, Közgazdasági Egyetem, N = 91 Finnországi utolsó éves tanár és tanító szakos hallgatók: Helsin-ki Egyetem Tanárképző Kar, N = 93	(1) Tanárjelöltek IKT hozzáférése és aktivitása (tanárképzés előtt és alatt), (2) az IKT oktatási alkalmazásával kapcsolatos attitűd, ill. (3) különbségek Magyarország és Finnország között e tekintetben.
Molnár Gyöngyvér	2007	4–5. évfolyamos egyetemisták, SZTE, N = ismeretlen	„(1) IKT eszközök és (2) alkalmazások típusa és gyakorisága (múlt, jelen és jövőben tanárként), (3) IKT-ra vonatkozó attitűd és attitűdváltozás, (4) egy féléves projekthez való viszonyulás és a csoportmunka értékelése.” (Molnár – Kárpáti, 2012, p. 452)
R. Tóth Krisztina és Molnár Gyöngyvér	2008	BA hallgatók, főként a tanári előkészítő modulból, SZTE, N = 203	„(1) IKT-s aktivitás, tapasztalatok; (2) az oktatás színvonalának növelésére hogyan használják; (3) elvárások az IKT alkalmazásáról a tanár-képzésben.” (Molnár – Kárpáti, 2012, p. 452)
Czédliné Bárkányi Éva	2013	Első-, illetve másodéves tanító szakos hallgatók, SZTE Pedagógusképző Kar, N = 85	(1) Tanárjelöltek korábbi IKT-tapasztalatainak felmérése, (2) az általános és középiskolai tapasztalatok összevetése.
Papp-Danka Adrienn	2014	A minta része (N = 474) volt 126 tanári MA szakos hallgató, ELTE	(1) Online környezetben megvalósuló önszabályozó tanulás, (2) a személyes tanulási tér, és (3) ezek eredményességét befolyásoló tényezők mérése, melyhez az (4) IKT hozzáférés és kompetencia, valamint a képzés előtti tapasztalatok felmérése is megtörtént.

1. táblázat. A pedagógusképzéshez kapcsolódó magyarországi IKT-kutatások

Nagy szükség lenne azonban a tanárképzéshez kapcsolódó további, az egyes IKT-mutatókat különböző eszközökkel mérő, több képzőhelyet bevonó, nagymintás kutatásokra, hiszen ezek mind a tanárképzés, mind pedig a közoktatás jövője szempontjából kiemelkedő jelentőséggel bírnak. A továbbiakban egy ilyen longitudinális kutatás tervezetéről és pilot mérésének első eredményeiről számolunk be.

2. Kísérlet a magyarországi tanárjelöltek IKT-kompetenciájának a mérésére

2.1. A kutatás felépítése, célok, hipotézisek és mérőeszközök

A tanárképzésben részt vevő hallgatók IKT-kompetenciáit a fentiek értelmében tehát több terület is jelentősen befolyásolja: hatással van rá a tanárképzés előtt megélt tapasztalat, minta (felhasznált eszközök, tananyagok, módszerek és oktatási környezet), illetve a tanárképzés elméleti és gyakorlati szakaszainak tapasztalatai, ahol az előbbi, mintaként szolgáló elemek mellett az explicit tartalmak is megjelenhetnek konkrét kurzusok formájában. Mindezeket túl, már a tanárképzés mellett párhuzamosan, bár jellemzően inkább utána az ilyen témájú különböző konferenciák, továbbképzések és workshopok is befolyásolják a tanári IKT-kompetencia fejlődését, mely a terület változékonysága, folyamatos fejlődése révén amúgy is állandó „karbantartást” igényel.

A jelen pilot (2016/17) és majdan az erre épülő longitudinális kutatás legfőbb célja tehát a diagnosztizálás:

- a tanárképzés legfontosabb IKT-mutatóinak (hozzáférés, oktatói és tanárjelölti aktivitás, attitűd és pedagógiai IKT-kompetencia), valamint
- a tanárjelölti pedagógiai IKT-kompetencia fejlesztését befolyásoló legfőbb tényezők feltérképezése.

Természetesen további céljaink között szerepel a mérőeszköz tesztelését követően egy longitudinális vizsgálat, hogy a felmérés eredményeinek birtokában konkrét javaslatokat fogalmazzunk meg a tanárképzés számára: milyen tartalmi (tudáselemek) és tevékenységi (kompetenciafejlesztés) elemeknek kell megjelenniük a tanárképzésben, hogy a tanárjelöltek rendelkezzenek az alapvető pedagógiai IKT-kompetenciákkal (a pedagógusok minősítési rendszerében megjelenő, oktatási és oktatásszervezési feladatokhoz kapcsolódó indikátorok alapján).

A továbbiakban tanárképzésben részt vevő hallgatók körében, négy egyetemen (ELTE, KRE, PTE, SZTE) három különböző képzési szakaszban végzett kérdőíves felmérés első ered-

ményeit mutatjuk be röviden. A kérdőívek fejlesztésénél építettünk a fent említett, pedagógus-jelöltekre irányuló felmérésekre, valamint a közoktatásban használt mérőeszközökre is (pl. eLemér-mérések). A három kérdőív tematikusan nagymértékben kapcsolódik egymáshoz, felépítésüket (kérdéscsoportok a konkrét kérdés- és itemszámok feltüntetésével), illetve a megbízhatósági eredményeket a 2. táblázat mutatja:

A kérdőívek jellemzői	A kérdőívek célcsoportjai, kérdések és itemek száma ³		
	A képzésbe lépéskor	Az elméleti képzés végén	Az összefüggő gyakorlat végén
Kérdések, illetve itemek száma összesen	14/56	18/78	19/91
Az IKT-aktivitás (kérdés/item)	4/26 (2)	4/26 (2)	4/26 (2)
IKT megjelenése szakonként	1/12	1/9	1/8
Az IKT pedagógiai alkalmazása (kérdés/item)	2/4 (1)	3/23	3/23
Az IKT-attitűd (kérdés/item)	-	-	1/6
A tanári IKT-kompetencia (kérdés/item)	-	-	1/21
Meglévő és igényelt IKT-fejlesztés (kérdés/item)		2 / 2 (1)	2/6 (1)
IKT a kommunikációban (kérdés/item)		1 / 4	1/7
IKT használat előnyei/hátrányai (kérdés/item)	1/1 (1)	1 / 1 (1)	-
Demográfiai adatok (kérdés/item)	6/13 (4)	6 / 13 (4)	6/13 (3)
Válaszadók száma	N = 200	N = 53	N = 44
A kérdőív megbízhatósága (Chonbach-a)	0,902	0,914	0,939

2. táblázat. A kérdőívek jellemzői

A kérdőíveket a Google Forms kérdőívszerkesztő segítségével készítettük el, és a válaszadók a képzési szintjüknek megfelelőt/megfelelőket online töltötték ki. A kérdőívek feldolgozásához az SPSS statisztikai szoftvert használtuk.

³ A megadott első szám a kérdések száma, a / jel után megadott szám az itemek száma, a zárójelben megadott szám a nyílt kérdések itemszáma.

A pilot projektben a felmérést két féléven keresztül végeztük: 2016/17 őszi, illetve tavaszi féléveiben; a mérések négy jelentősebb bölcsész tanári szakra (angol, magyar, német és történelem) irányultak, de a kétszakos hallgatók révén természetesen további szakok is megjelentek. Az egyes kérdőívekhez kapcsolódó konkrét kutatási kérdéseket és hipotéziseket az adott kérdőív eredményeinek feldolgozásánál mutatjuk be.

3. Eredmények

3.1. A tanárképzés előtti tapasztalatok eredményei

A középiskolai tanulmányok során tapasztalt IKT-használat felmérésének kutatási kérdései és hipotézisei:

K1	Milyen IKT eszközök és tananyagok használata jellemző a tanárképzést megelőző középiskolai tanulmányokra?
	H1: Az eszközök és tananyagok közül főként a tanárközpontú oktatást támogatók kerülnek előtérbe.
K2	Milyen oktatási környezetben fordult elő jellemzően az IKT-használat a tanárképzést megelőző középiskolai tanulmányok során?
	H2: Az oktatási környezetre főként a tantermi IKT-használat jellemző.
K3	Vannak-e szakonkénti eltérések az IKT-használat terén?
	H3: Az egyes középiskolai szaktárgyak eltérő módon használják ki az IKT nyújtotta lehetőségeket.

3.1.1. Demográfiai adatok

A középiskolai IKT-tapasztalatra vonatkozó kérdőívet összesen 200 tanárjelölt töltötte ki, 154 nő és 46 férfi, amely arány jól mutatja a pedagógus szakma nemi megoszlását (Sugár, 2009). A válaszadók 77%-a 25 évnél fiatalabb, és nincsen köztük 56 évnél idősebb. Az életkorra vonatkozó adatok összhangban vannak a képzési formát mutató változóval is, hiszen a tanárjelöltek 69,5%-a osztatlan nappali vagy levelezős tanári képzésben vesz részt, míg a többiek nappali vagy levelező tagozatú osztott tanári MA képzésben. A vizsgált jelentősebb bölcsésztanári szakok eloszlása: magyartanár 101 fő, angoltanár 79 fő, történelemtanár 64 fő, némettanár 63 fő, egyéb, bölcsésztanári szak 33 fő, ill. egyéb, nem bölcsésztanári szak 11 fő.

3.1.2. *Eszközök és tananyagok*

Az első hipotézisünk a tanulási-tanítási folyamatban alkalmazott eszközökkel és tananyagokkal, tartalomhordozókkal kapcsolatos. Az IKT-eszközök iskolai, tantermi alkalmazásával kapcsolatos kutatások bizonyítják, hogy az IKT-t elsősorban tanárközpontú módszerek határozzák meg (Kárpáti-Hunya, 2009). Ezek az eredmények azt mutatják, hogy bár számos pedagógus beépíti az IKT-t tanóráiba, elsősorban hagyományos módszertanához igazítja, és kevésbé jelennek meg az olyan IKT-nyújtotta lehetőségek, mint az interaktivitás, a kollaboráció, az aszinkron kommunikáció. Kérdőíves vizsgálatunk eredményei is alátámasztják ezeket a tapasztalatokat. Ahogyan azt a 3. táblázat is szemlélteti, elsősorban a tanári szemléltetési eszközök jelentek meg a tanárjelöltek középiskolai tanóráin, valamint a tanár által más didaktikai célra használt eszközök. A tanulói eszközhasználat értékei jóval alacsonyabbak, vagyis a diákok csak ritkán tudnak bekapcsolódni az IKT-eszközök segítségével a tanórai folyamatba.

IKT-eszközök	Átlag	Szórás
Számítógép	3,72	1,284
Projektor	3,63	1,397
Hangfal	3,48	1,334
CD/DVD lejátszó	3,42	1,308
Nyomtató	3,00	1,725
Interaktív tábla	2,22	1,524
Szkenner	1,97	1,446
Okostelefon	1,46	1,055
Digitális fényképezőgép	1,41	,947
Táblagép	1,18	,671
E-book olvasó	1,11	,457
Szavazógép	1,05	,422

**3. táblázat. Az IKT-eszközök alkalmazásának gyakorisága a középiskolában
(N = 200 fő)**

A tananyagok, tartalomhordozók esetében is hasonló arányok figyelhetők meg. Ezek az értékek is azt tükrözik, hogy elsősorban a tanárközpontú módszereket részesítik előnyben a tanárok, amikor IKT-eszközt alkalmaznak. A főként diákok által használt digitális tananyagok, tartalomhordozók kevésbé jellemzőek a középiskolai oktatásban a megkérdezettek szerint. A 4. táblázat mutatja a tananyagok, tartalomhordozók alkalmazásának gyakoriságát, amelyen az is

megfigyelhető, hogy leginkább a különböző irodai szoftvereket, prezentációs lehetőségeket részesítik előnyben a tanárok, míg az online megvalósítható tanulási felületek kevésbé jellemzőek.

Tananyagok/tartalomhordozók	Átlag	Szórás
Irodai szoftverek	3,80	1,432
Prezentációs szoftverek	3,54	1,536
CD/DVD	3,05	1,493
Online oktatási segédanyagok	2,43	1,351
Közösségi média	2,33	1,582
Interaktív feladatok/játékok	2,06	1,329
Levelező szoftverek	1,99	1,446
Kép- vagy videoszerkesztő szoftverek	1,86	1,338
Szinkron kommunikációs csatornák	1,57	1,226
Digitális tankönyv	1,57	1,105
Aszinkron kommunikációs csatornák	1,20	,695
Távoktató keretrendszerek	1,15	,599

4. táblázat. Digitális tananyagok, tartalomhordozók alkalmazásának gyakorisága a középiskolában (N = 200 fő)

Az adatok alapján kijelenthetjük, hogy a középiskolai oktatásban alkalmazott IKT-eszközök összhangban állnak a digitális tananyagokkal, tartalomhordozókkal, hiszen mindkét területen a tanárközpontú alkalmazás a jellemző, vagyis az első hipotézisünk igazolódott (Czédliné, 2013; Hercz et al., 2010; Molnár–Kárpáti, 2012; R. Tóth–Molnár, 2009).

3.1.3. Oktatási környezet

Számos hazai és nemzetközi felmérés adatait ismerve az iskolai eszközellátottságról, az IKT iskolai, tantermi használatáról azt feltételeztük, hogy az IKT-eszközök alkalmazása leginkább tantermi környezetben jellemző (EACEA, 2011, Hunya, et al. 2011, Hunya, 2014, TALIS, 2013). Az alábbi diagram az oktatási környezet gyakoriságát mutatja. A válaszadók 1-től 3-ig terjedő skálán jelölték az oktatási környezet alkalmazásának gyakoriságát. Jellemzően a tantermi IKT-használat jelenik meg (átlag: 3,58; szórás: 1,339); a megkérdezettek 88%-ának volt olyan tanórása, ahol alkalmaztak ilyen típusú eszközt, amely érték magasnak tekinthető. A egyes oktatási környezet ennél már jóval kevésbé tekinthető jellemzőnek (átlag: 1,47; szórás: 0,918), vagyis alig van kapcsolat a tantermi és az otthoni munka, a formális és az informális

tanulás között. Az online tanulási környezet pedig szinte egyáltalán nem jellemző (átlag: 1,19; szórás: 0,621), a megkérdezettek 91%-ának nincs ilyen típusú középiskolai tapasztalata. A kérdőív eredményei alapján kijelenthetjük, hogy a második hipotézisünk is igazolódott.

3.1.4. IKT-használat szaktárgyanként

Az IKT-eszközök nyújtotta lehetőségek többféle didaktikai cél megvalósítását, módszer alkalmazását teszik lehetővé, mégis vannak olyan szaktárgyak, amelyek ezeket a lehetőségeket jobban ki tudják használni, vagy gyakorlati jellegüknél fogva (például készségekre épülő tantárgyak) inkább a hagyományos eszközök alkalmazása célszerűbb. Az eredmények alapján kijelenthető, hogy leginkább az idegen nyelvi tanórákon jelennek meg a különböző IKT-eszközök: 200 válaszadóból 145 jelölte meg, hogy ilyen típusú órákon használtak digitális eszközöket. Ez az érték jól tükrözi az idegennyelv-pedagógia változatos módszertanát, a nyelv mint hasznos tantárgy szemléletet, az életszerűség elvét. Az idegen nyelvek után jellemzően bölcsésztanári szaktárgyak, illetve középiskolai tantárgyak szerepelnek (történelem: 93/200, magyar nyelv és irodalom 64/200), bár magas értéket kapott a biológia tantárgy is (70/200). A listában nem szerepel az informatika tantárgy, mert elsősorban az IKT pedagógiai célú, és nem funkcionális alkalmazását szeretnénk vizsgálni, viszont az egyéb kategóriánál szereplő magas érték minden bizonnyal ennek a tantárgynak a meglétét tükrözi. A jellemzően tanulói készségekre épülő tantárgyaknál kevésbé jellemző az IKT-eszközök megjelenése, ami valószínűleg inkább a tantárgy jellegéből adódik (pl.: testnevelés: 1/200).

Kijelenthetjük, hogy harmadik hipotézisünk is igazolódott, hiszen a különböző szaktárgyak különböző mértékben alkalmazzák az IKT-nyújtotta lehetőségeket. Ez a különbség azonban bizonyos előnyt jelenthet azoknak a szaktárgyaknak, ahol megjelennek ezek az eszközök, hiszen számos felmérés bizonyítja, hogy a diákok motivációja nő az ilyen típusú eszközök alkalmazásakor és hasznosabbnak is tartják a tananyagot (Becta, 2007; Smith et al., 2006).

3.1.5. IKT-használattal kapcsolatos tapasztalatok

A kérdőíves mérésben nyílt kérdésként szerepelt, hogy milyen tapasztalatai vannak a tanárjelölteknek a középiskolai IKT-használattal kapcsolatban. A válaszokból három kategória rajzolódott ki:

- pozitív élményeik vannak a középiskolai IKT-használattal kapcsolatban (26 válasz)
- negatív élményeik vannak a középiskolai IKT-használattal kapcsolatban (45 válasz)

- nincs vagy nagyon kevés tapasztalata van a középiskolai IKT-használattal kapcsolatban (129 válasz).

A válaszok száma jól tükrözi, hogy a középiskolában nem volt jellemző az IKT-használat, hiszen sokan válaszolták, hogy nincs elég tapasztalatuk ennek a kérdésnek a megválaszolásához. További probléma, hogy a tartalmas választ adók közül is többen negatív tapasztalatokról számoltak be. Ezek közül első helyen szerepelt a tanárok IKT-kompetenciájának hiánya, majd a technikai nehézségek és az eszközhiány. Néhányan arról is beszámoltak, hogy tanáraik elutasítók voltak az eszköz alkalmazásával kapcsolatban.

A pozitív válaszok közül legtöbben az érdekességet, a motivációt említették, hogy élményszerűvé tette a tanórát az IKT-eszközök alkalmazása. Fontos szempontként jelent meg továbbá, hogy segítette a tanulást, és hasznosnak tartották a diákok azokat az órákat, ahol a pedagógusok IKT-t használtak. Ezekből a válaszokból is kitűnik, hogy az IKT-eszközök, számos előnyük mellett, növelik a diákok motivációját, és fejlesztik a tanulási képességét.

3.2. Az összefüggő gyakorlat előtti eredmények

3.2.1. A felmérés céljai és hipotézisei

A képzés összefüggő szakmai gyakorlat előtti szakaszában tapasztalt IKT-használat felméréseinek kutatási kérdései és hipotézisei a következők:

K1	Milyen IKT eszközök, tananyagok, módszerek és képességfejlesztés használata jellemző a tanárképzés elméleti szakaszára?
	H1: Az eszközök, tananyagok, illetve módszerek közül főként a tanárközpontú oktatást támogatók kerülnek előtérbe.
	H2: A képességfejlesztés terén főként a négy alapkompétencia fejlesztésén, ezen belül is leginkább a receptív kompetenciákon van a hangsúly az IKT-használat során.
K2	Milyen oktatási környezetben fordult elő jellemzően az IKT-használat a tanárképzés elméleti szakaszában?
	H3: Az oktatási környezetre főként a tantermi IKT-használat jellemző.
K3	Vannak-e szakonkénti eltérések az IKT-használatban?
	H4: A tanárképzési modul egyes területeinél (pedagógia, pszichológia, szakmódszertan) nem egységesen van jelen az IKT-használat.

K4	A képzésben megjelenő, IKT-/ped. IKT-kompetenciát fejlesztő kurzusok hogyan hatnak az IKT használatra?
	H5: Az IKT-/ped. IKT-kurzusok megjelenése pozitívan hat az eszköz- és tananyag-használatra, illetve a módszertani megvalósításra.

3.2.2. Demográfiai adatok

A felmérés ezen szakaszában 53 tanár szakos hallgató vett részt, 42 nő és 11 férfi, közülük 47,17% tanult osztatlan, míg 52,83% pedig osztott képzésben (nappali és levelező tanrendben együttesen). A résztvevő hallgatók túlnyomó része (62,26%-a) 25 év alatti, és mindössze 9,43% volt 46 év felett. A vizsgált jelentősebb bölcsésztanári szakok eloszlása ebben a szakaszban: magyartanár 18 fő, angoltanár 24 fő, történelemtanár 11 fő, némettanár 27 fő, egyéb, bölcsész-tanári szak 11 fő, egyéb, nem bölcsésztanári szak 1 fő.

3.2.3. Eszközök, tananyagok, módszerek

A felhasznált taneszközökhöz kapcsolódó eredmények azt tükrözik, hogy a képzésben főként a tanárközpontú, a tanári prezentálást és szemléltetést támogató eszközök vannak jelen. Ilyen pl. a számítógép, a projektor, ill. a hangszórók használata, melyek a leginkább frekvenciált eszközök a csoportban. Ide sorolható továbbá a CD/DVD-lejátszó, a nyomtató, valamint a magyarországi körülmények között az interaktív tábla is, hiszen empirikus kutatások bizonyítják, hogy a megfelelő szoftverek és ismeretek hiányában főként a tanári prezentálás eszközeként használják az oktatásban (Hercz et al., 2010; Kárpáti 2013).

A modern, BYOD-koncepciót⁴ képviselő, főként a tanulói használatot (egyénenként vagy párban) feltételező eszközök jóval kevésbé használatosak: az okostelefon, a táblagép, a digitális fényképezőgép, a szavazógép vagy az e-book olvasó rendre alacsony értékelést kapott. Jól szemlélteti mindezt az 5. táblázat:

IKT-eszközök	Átlag	Szórás
projektor	4,77	0,847
számítógép	4,74	0,684
hangfal	3,94	1,151
CD/DVD lejátszó	2,89	1,637
nyomtató	2,81	1,851

⁴ Bring Your Own Device – Hozd magaddal saját eszközödet!

IKT-eszközök	Átlag	Szórás
interaktív tábla	2,51	1,353
okostelefon	1,98	1,337
táblagép	1,53	1,049
digitális fényképezőgép	1,49	1,103
szavazógép	1,19	0,590
e-book olvasó	1,08	0,549

5. táblázat. Az IKT-eszközök alkalmazásának gyakorisága a tanárképzésben (N = 53 fő)

Sajnos ugyanezt tapasztalhatjuk, ha a felhasznált tananyagokról készült eredményeket vizsgáljuk: a prezentációs szoftverek, a feladatlap nyomtatott vagy digitális formában, illetve az online anyagok (szaktárgyi oldalak, lexikonok, szótárak) használata jellemző, melyek leginkább az önálló, egyéni munkavégzésnél kapnak szerepet. Az együttműködést és kooperációt elősegítő digitális alkalmazások, mint pl. az oktatási keretrendszerek, az aszinkron és szinkron kommunikáció eszközei valamint a közösségi média jóval kisebb szerepet játszanak az oktatás során, mint ahogyan azt a 6. táblázat mutatja:

Tananyagok/tartalomhordozók	Átlag	Szórás
Prezentációs szoftverek	4,85	0,662
Nyomtatott feladatlap	4,51	1,032
Online oktatási segédanyagok	3,68	1,516
Feladatlap elektronikusan	3,34	1,40
Távoktató keretrendszerek	3,26	1,416
Interaktív feladatok/játékok	3,11	1,540
Aszinkron kommunikációs csatornák	2,66	1,454
Közösségi média	2,21	1,378
Szinkron kommunikációs csatornák	1,68	1,237

6. táblázat. Digitális tananyagok, tartalomhordozók alkalmazásának gyakorisága a tanárképzésben (N = 53 fő)

A vizsgálat során rákérdeztünk arra is, hogy milyen tevékenységekre jellemző az IKT használata a tanárképzésben, és az alábbi eredményeket kaptuk (7. táblázat):

IKT-val végzett tevékenységek	Átlag	Szórás
előadás, magyarázat	4,85	0,533
hallgatói előadás	4,62	0,965
irányított megbeszélés	4,13	1,210
házi feladat	3,83	1,490
hallgatók munkáltatása	3,34	1,400
vita, érvelés	2,92	1,567
problémamegoldás	2,92	1,517
kooperatív munka	2,89	1,437
portfólió	2,70	1,488
projekt	2,62	1,572
teszt	2,55	1,501

7. táblázat. Az IKT-val végzett tevékenységek gyakorisága az tanári felkészítés kurzusain (N = 53 fő)

Az eredmények a tanárközpontú módszerek túlsúlyát mutatják: előadás, irányított megbeszélés és házi feladat. A tanuló- és cselekvésközpontú módszerek, mint a tanulói munkáltatás, az érvelés, a problémaalapú feladatmegoldás, a kooperatív és a projektmunka előfordulása jóval kevésbé jellemzőek. A táblázatból jól megfigyelhető az is, hogy az IKT-eszközöket csak igen kis mértékben használják a képzésben a tanulási folyamatok értékelésére (ePortfólió, vagy digitális anyagok a portfólióhoz, illetve tesztelés digitális eszközökkel). A felmérés ezen szakaszához kapcsolódó első hipotézisünk tehát teljes mértékben igazolódni látszik.

3.2.4. Képességfejlesztés

A tanárok és a diákok IKT-kompetenciájának fejlesztéséhez is elengedhetetlen a digitális írástudás megfelelő szintje (Martin, 2005). A digitális írástudás olyan kompetenciaterületeket foglal magában, ahol a négy alapkompétenciát az online térre jellemző, az abban való eligazodást segítő készségek és képességek egészítik ki. Ennek megfelelően a szóbeli és írásbeli szövegalkotást, a hallás utáni és olvasott szövegértést az információkeresés képessége, a reflektív és a kollaboratív készségek egészítik ki. Az IKT-használat előfordulási aránya az egyes képességfejlesztési területeken nem igazolta az általunk felvetett második hipotézist, hiszen a receptív kompetenciákat megelőzik olyan fontos kompetenciaterületek, mint az önálló információszerzés, a reflexió vagy a szociális kompetencia (8. táblázat).

Készségek/képességek	Átlag	Szórás
önálló információkeresés	3,94	1,447
reflexió	3,30	1,682
szociális kompetencia	3,11	1,540
hallás utáni szövegértés	3,04	1,640
írásbeli szövegalkotás	2,96	1,687
olvasott szöveg értése	2,81	1,676
szóbeli szövegalkotás	2,74	1,666

**8. táblázat: Képességfejlesztés IKT-eszközökkel a tanárképzésben
(N = 53 fő)**

3.2.5. Oktatási környezet

Az oktatási környezetre jellemző – a harmadik hipotézisben elvártaknak megfelelően, hogy főként a tantermi IKT-használat terjedt el a tanárképzésben (átlag: 4,32, szórás: 1,03), jóval ritkábban jelenik meg az online tanulási környezet kihasználása online-oktatás (átlag: 2,96, szórás: 1,27) vagy Blended-Learning formájában (átlag: 3,15, szórás: 1,29).

Amennyiben az egyes oktatási formák és a felhasznált eszközök, tananyagok és módszerek összefüggéseit vizsgáljuk, érdemes figyelni a modern oktatási formák kapcsán fellépő szignifikáns összefüggésekre. A blended-learning és az online oktatás használata együtt jár az aszinkron eszközök (blended-learning: $p = 0,01$, $r = 0,355$; online-oktatás: $p = 0,05$, $r = 0,284$), az oktatási keretrendszerek (blended-learning: $p = 0,01$, $r = 0,566$; online-oktatás: $p = 0,01$, $r = 0,604$) és a kép- és videószerkesztők (blended-learning: $p = 0,05$, $r = 0,283$; online-oktatás: $p = 0,05$, $r = 0,292$) halmozott használatával. A módszerek tekintetében pedig mindkét modern oktatási formánál szignifikánsan többet alkalmaznak a problémaalapú feladatmegoldást (blended-learning: $p = 0,01$, $r = 0,359$; online-oktatás: $p = 0,05$, $r = 0,318$); a blended-learning továbbá a kooperatív munka ($p = 0,05$, $r = 0,341$) és az irányított megbeszélés ($p = 0,05$, $r = 0,332$) módszereivel is szignifikáns korrelációt mutat.

Az online oktatási környezet bevonása tehát pozitív hatással van a tanulóközpontú taneszközök, tananyagok és módszerek megjelenésére, melyek erősítése a korábbi eredmények alapján igencsak kívánatos lenne.

3.2.6. Szakonkénti megoszlás

Az IKT használatának szakonkénti megoszlása az első mérések alapján nem mutat jelentős eltéréseket (4,55 és 3,77 között, sorrendben *német, angol, magyar és történelem szakmódszertan*).

A terület megfelelő vizsgálatához és a negyedik hipotézis megválaszolásához további adatokra, illetve mérőeszközök bevonására (pl. interjúk) lesz szükség.

3.2.7. *Explicit IKT-kompetenciafejlesztés*

A válaszadók 66%-a arról számolt be, hogy részt vett IKT-/pedagógiai IKT-kompetenciát fejlesztő kurzuson a tanárképzés során (informatikai kurzus, vagy IKT-eszközök konkrét oktatási felhasználását tárgyaló kurzus). Kétmintás T-próbával vizsgáltuk, hogy az ilyen célzott fejlesztés milyen összefüggésben áll a tanárképzés során felhasznált eszközökkel, tananyagokkal és módszerekkel. Az eredmények azt mutatják, hogy szignifikánsan nő az online oktatási segédanyagok ($t = 2,446$; $p = 0,05$), a kép-és videószerkesztők ($t = 2,379$; $p = 0,05$), valamint az interaktív feladatok ($t = 2,365$; $p = 0,05$) használata, a módszerek tekintetében pedig előmozdítja a korábban hiányolt kooperatív munkaforma megjelenését ($t = 2,047$; $p = 0,05$). Ötödik hipotézisünk ezáltal igazolódni látszik, az ilyen tartalmi elemek megjelenése a képzésben tehát mindenképpen indokolt.

3.2.8. *IKT-használattal kapcsolatos tapasztalatok, benyomások*

Nyitott kérdésben kértük a hallgatókat, hogy fogalmazzák meg, milyen tapasztalatokat, benyomásokat szereztek az egyetemi IKT-használattal kapcsolatban. A kérdésre adott válaszok nagyjából azonos arányban mutattak pozitív (13 válasz), illetve negatív (14 válasz) képet az IKT megjelenéséről a tanárképzésben. A negatív válaszokban főként az alábbi hiányosságokra panaszkodtak a hallgatók (frekvenciáinak sorrendben):

- az IKT-eszközök (gyakran külön kiemelve az interaktív táblát) csekély előfordulása a képzés során (14 válasz),
- a tanárképzésben oktatók felkészületlensége ezen a téren technikai és módszertani szempontból egyaránt (10 válasz),
- technikai meghibásodások (elavult gép-park, vagy bizonyos eszközök megbízhatatlan működése, főként az interaktív táblát megemlítve, 6 válasz).

A pozitív élményeknél megjelent, hogy az egyetemen több lehetőség volt az IKT-használatra, mint a középiskolai képzés során, új ismereteket szerezhettek (pl. hasznos weboldalak, webes alkalmazások, a Moodle oktatási keretrendszer használata), vagy meglévő ismereteiket mélyíthették el. Többen említést tettek arról, hogy tapasztalataik alapján az IKT-eszközök az oktatást érdekesebbé, motiválóbbá teszik, így szívesen alkalmazzák majd maguk is az oktatás során.

3.3. Az összefüggő gyakorlat utáni eredmények

3.3.1. A felmérés céljai és hipotézisei

A tanárképzés során az összefüggő gyakorlat alatti IKT-használat felmérésének kutatási kérdései és hipotézisei a következők voltak:

K1	Milyen IKT eszközök, tananyagok, módszerek és képességfejlesztés használata jellemző a tanárjelölt gyakorlatára?
	H1: Az eszközök, tananyagok, illetve módszerek közül főként a tanárközpontú oktatást támogatók kerülnek előtérbe.
	H2: A képességfejlesztés terén főként a négy alapkompétencia fejlesztésén, ezen belül is leginkább a receptív kompetenciákon van a hangsúly az IKT-használat során.
K2	Milyen oktatási környezetet használt a tanárjelölt a tanárképzés gyakorlati szakaszában?
	H3: Az oktatási környezetre főként a tantermi IKT-használat jellemző.
K3	Vannak-e szakonkénti eltérések , és ezek kihatnak-e az adott szakot választó tanárjelölt IKT-kompetenciáira?
	H4: Az egyes szaktárgyak eltérő módon kihasználják az IKT nyújtotta lehetőségeket.
K4	A képzésben megjelenő, IKT-kompetenciát fejlesztő kurzusok, képzési elemek hol, milyen formában fordulnak elő, hogyan hatnak az IKT-használatra és kompetenciára?
	H5: Az iskolai gyakorlat végére a tanárjelöltek pedagógiai IKT-kompetenciája a pedagógus-minősítési indikátorok alapján a közepesnél alacsonyabb szintet éri el.
	H6: A hallgatók saját véleménye alapján az iskolai gyakorlat végére kialakult pedagógiai IKT-kompetenciát és hozzáállást leginkább az iskolai gyakorlat alatt szerzett tapasztalat alakította.
	H7: Minél pozitívabb a tanárjelöltek IKT-val kapcsolatos attitűdje, annál magasabb az IKT-kompetenciaszintje.

3.3.2. Demográfiai adatok

Az iskolai gyakorlat IKT-tapasztalataira vonatkozó kérdőívet összesen 44 tanárjelölt töltötte ki; nagy többségük, 88,1%-uk a Károli Gáspár Református Egyetem hallgatója. A kérdőívet kitöltők között 36 nő és 8 férfi volt, többségében levelező képzésben résztvevő tanárjelöltek, szakok szerinti eloszlásuk a következő: magyartanár 9 fő, angoltanár 13 fő, történelemtanár 11 fő, némettanár 18 fő, egyéb, bölcsésztanári szak 5 fő, illetve egyéb, nem bölcsésztanári szak 5 fő.

A kor és a tanítási tapasztalat, az előző kérdőívek adataihoz képest jóval változatosabb. A válaszadók 47,7%-a 10 évnél több gyakorlatban eltöltött évet jelölt meg, és mindössze a megkérdezettek 15%-ának nem volt még tanítási tapasztalata az iskolai gyakorlaton kívül. A tanárjelöltek 68,5%-a 36 évnél idősebb, míg a többiek az életkor alapján a hagyományosnak mondható hallgatói korosztályba esnek.

Fontos megjegyezni, hogy a három közül ez az első olyan kérdőív, ahol a kitöltőnek a saját eszközhasználatáról, aktivitásáról, pedagógiai alkalmazásáról kell beszámolnia, ezért kiemelten jelentős az adatok értelmezésében a kérdőív megbízhatósága. A kérdőív megbízhatósága magasnak tekinthető (Cronbach α : 0.939), ezért annak ellenére, hogy az elemszám alacsonynak mondható, mégis lehet jellemző irányvonalakra megállapításokat tennünk.

3.3.3. Eszközök, tananyagok, módszerek

A korábbi IKT-tapasztalatokkal kapcsolatos kérdőívek eredményei mind a középiskolai, mind az egyetemi oktatás tekintetében azt mutatták, hogy az IKT-eszközöket a tanárok, oktatók elsősorban tanárközpontúan alkalmazzák, vagyis ők azok, akik használják az eszközt, alapvetően tanárbeszéd-központú módszereket igyekeznek vele hatékonyra tenni, és az osztályteremre korlátozzák az eszközök alkalmazását. Kérdés tehát, hogy azok a tanárjelöltek, akik korábbi tanulmányaik során ilyen példát láttak az őket tanítóktól, megtartják-e saját tanítási gyakorlatukban ezt a szemléletet, vagy igyekeznek tevékeny, interaktív módon használni az IKT nyújtotta lehetőségeket.

Az IKT-eszközök alkalmazásának tekintetében nem figyelhető meg változás, hiszen leggyakrabban a tanári eszközöket alkalmazták a tanárjelöltek az iskolai gyakorlatukon. Az alábbi táblázat azt mutatja, hogy az eszközök gyakorisága, a nyomtató kivételével, a középezt, vagyis az alkalmankénti használatot sem éri el. A ritkán megjelenő tanári eszközök elsősorban az oktatás szervezésére vagy szemléltetésre alkalmasak, többségük nem is a tanórán, hanem a tervezési folyamatban játszik meghatározó szerepet. Ahogyan a többi kérdőív eredményeinél, itt is a tanulói eszközök alkalmazása a legkevésbé gyakori (9. táblázat).

IKT-eszközök	Átlag	Szórás
nyomtató	3,38	1,724
interaktív tábla	3,00	1,711
szkenner	2,90	1,872
szavazógép	2,62	1,607
számítógép	2,52	1,581
okostelefon	2,52	1,811
CD/DVD lejátszó	2,52	1,966
táblagép	2,48	1,714
e-book olvasó	2,48	1,596
digitális fényképezőgép	2,19	1,534
projektor	2,14	1,539
hangfal	1,60	0,734

**9. táblázat. Az IKT-eszközök alkalmazásának gyakorisága az iskolai gyakorlaton
(N = 42 fő)**

Az iskolai gyakorlaton alkalmazott IKT-tananyagoknál és tartalomhordozóknál is, hasonlóan az előzőekhez, elsősorban a tanárközpontúakat részesítették előnyben a tanárjelöltek. A leggyakrabban használt tartalomhordozó a nyomtatott feladatlap volt, vagyis szintén a tervezési folyamatban jelent meg IKT, akárcsak a fenti eszközöknél. A második leggyakrabban alkalmazott tananyagok, tartalomhordozók viszont már az online felületekhez kapcsolódnak, ebbe a kategóriába olyan tartalmak kerültek, amelyek a diákokat interaktív részvételre, feladatmegoldásra készítetik. A harmadik helyen szerepelnek a kollaborációra alkalmas tananyagok, tartalomhordozók, vagyis a tanárjelöltek sem az eszközök, sem a digitális tartalmak terén nem használják ki az online együttműködés, közös tudásépítés lehetőségét. A 10. táblázat a digitális tartalmak szerinti bontásban mutatja az eredményeket.

Tananyagok/tartalomhordozók	Átlag	Szórás
nyomtatott feladatlap	4,45	,999
online segédanyag	3,32	1,611
digitális prezentáció	3,18	1,660
interaktív feladatok	2,77	1,568
levelező szoftverek	2,68	1,722
közösségi média	2,45	1,691

Tananyagok/tartalomhordozók	Átlag	Szórás
feladatlap elektronikusan	2,41	1,530
kép-, videószerkesztő	2,36	1,601
szinkron kommunikációs csatornák	2,14	1,637
távoktató keretrendszer	1,77	1,445
digitális tankönyv	1,77	1,445
aszinkron kommunikációs csatornák	1,73	1,370

10. táblázat. A digitális tananyagok alkalmazásának gyakorisága az iskolai gyakorlaton (N = 42 fő)

Az IKT pedagógiai alkalmazása nem minden esetben igényli új módszertan kidolgozását a pedagógustól. Számos IKT-eszköz beilleszthető a tanárnak a már meglévő módszertani kultúrájába. Minden bizonnyal ezeket az eszközöket fogja gyakrabban használni, ezért is feltételeztük, hogy a tanárközpontú módszerek a jellemzőek IKT alkalmazásakor (Antalné, 2015; Gonda, 2016). A kérdőív eredményei valóban azt tükrözik, hogy a tanári beszédközpontú módszerek, mint az előadás, magyarázat, megbeszélés azok, amelyek alkalmazásakor leggyakrabban használt a tanárjelölt IKT-t. Ez az eredmény összhangban áll az eszközökre és a tartalmakra kapott eredményekkel. A tanárközpontú módszerek után a leggyakrabban alkalmazott módszerek a diákok önálló tanulását, aktív részvételét segítik a tanulási folyamatban, mint például a munkáltatás, feladatkészítés társaknak vagy a kiselőadás. A harmadik leggyakrabban alkalmazott módszerek a tanár-diák párbeszédre, együttműködésre épülnek, ilyenkor a megbeszélés, a vita eszközeként jelenik meg IKT. Legkevésbé az ellenőrzés és értékelés céljából használták a tanárjelöltek az IKT az iskolai gyakorlatukon, ide tartozó módszerek lennének például a tesztek és a tanulói portfólió. A módszerek gyakoriságát a 11. táblázat mutatja.

Tevékenységek	Átlag	Szórás
tanári előadás	3,59	1,468
házi feladat	3,23	1,445
munkáltatás	3,11	1,385
feladatkészítés társaknak	3,05	1,329
megbeszélés	3,00	1,570
diákelőadás	2,91	1,460
kooperatív	2,48	1,517
problémaalapú	2,39	1,603
vita	2,34	1,509

Tevékenységek	Átlag	Szórás
projekt	2,25	1,433
szerepjáték	2,09	1,395
teszt	1,84	1,346
tanulói portfólió	1,61	1,039

11. táblázat. IKT-val végzett tevékenységek gyakorisága az iskolai gyakorlaton

A bemutatott eredmények alapján kijelenthetjük, hogy az első hipotézisünk igazolódott, hiszen az eszközök, a tartalmak és a módszerek esetében is a tanárközpontúság jellemezte az IKT-használatot. Ez azt jelenti, hogy elsősorban ők kezelték, használták az eszközöket, leginkább a tanár által irányított ismeretátadási folyamatba vonták bele, és a tanári előadást, a tanári magyarázatot igyekeztek vele szemléletesebbé, hatékonyabbá tenni. A diákok ezeken a tanórákon minden bizonnyal kevésbé tudtak bekapcsolódni az aktív tanulásba, leginkább passzív szemlélői voltak az IKT-használatnak.

3.3.4. Képességfejlesztés

A megkérdezett tanárjelöltek a saját iskolai gyakorlatukon elsősorban a hallás utáni szövegértés fejlesztését (átlag: 3,91, szórás: 1,64) segítő gyakorlatokat végeztek a diákjaikkal IKT-eszközök bevonásával. Fontos eredmény azonban, hogy a második leggyakrabban aktivizált fejlesztési terület az információkeresés (átlag: 3,64, szórás: 1,34) volt, amely valóban a digitális szövegek olvasásértését, a szövegek közötti navigálást fejleszti. Az online információ kritikus kezelése (átlag: 2,64, szórás: 1,74) és a kollaboratív készségeket fejlesztő gyakorlatok (átlag: 2,55, szórás: 1,66) azonban már az utolsóként szerepelnek a kompetenciaterületek fejlesztési gyakoriságában. Ezeket az eredményeket támasztják alá a korábbi adatok is, hiszen a diákok IKT-használatára elsősorban az önálló munka jellemző, a tanárjelöltek nem építenek a diákok együttműködésére alkalmas online felületekre. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy a harmadik hipotézisünk nem igazolódott, hiszen nem a négy alapkompétencia, azon belül is a receptív kompetenciák fejlesztése a leggyakoribb IKT segítségével.

3.3.5. Oktatási környezet

A fenti oktatási színterekhez hasonlóan azt feltételeztük, hogy a tanárjelöltek az iskolai gyakorlaton leginkább a tantermi IKT-használatot választják. Hipotézisünk igazolódott, hiszen valóban a tantermi IKT-használat volt a legjellemzőbb a tanárjelölteknél is (átlag: 4,32, szórás: 0,92). Kiemelendő eredmény, hogy minden válaszadó legalább alkalmanként használt IKT-t a tanóráján, vagyis nem volt olyan tanárjelölt, aki úgy fejezte volna be a tanítási gyakorlatát, hogy

semmilyen IKT-eszközt ne használt volna. A második leggyakrabban megjelenő oktatási környezet a vegyes volt (átlag: 2,10, szórás: 1,478), bár a megkérdezettek többsége soha nem tanított ilyen környezetben. Szintén hasonló az eredmény az online oktatási környezetnél (átlag: 1,93, szórás: 1,595), ahol a tanárjelöltek 75%-a a *soha* választ jelölte. Mindhárom kérdőívnel megfigyelhető tehát, hogy a tanárok alapvetően a tanteremre korlátozzák az IKT-használatot, ezért sem tudnak olyan módszertani lehetőségekkel élni, amelyek digitális, online is elérhető pedagógust kívánnak.

3.3.6. Szaktárgyi jellemzők

Az előző két kérdőívben is láthattuk, hogy az egyes szaktárgyak, szakterületek jellegzetességeiből adódóan eltérő aktivitás, tartalom és módszer jellemzi az IKT-használatot. Az eddigi eredményekhez hasonlóan az idegen nyelvet oktató tanárjelöltek kiemelkednek az IKT-használat terén, majd őket követik a történelem- és magyartanárok. Ők azok a jövőbeli pedagógusok, akik már az iskolai gyakorlaton is legalább alkalmanként használták IKT-t a tanóráikon. A többi bölcsésztanári szakot tekintve az IKT-használat gyakorisága nem számottevő. A 12. táblázat értékei alapján kijelenthető, hogy a második hipotézisünk igazolódott, hiszen az egyes szaktárgyaknál eltérő mértékű és célú IKT-használat figyelhető meg.

Tanári szak	Átlag	Szórás
némettanár	3,96	1,744
angoltanár	3,74	1,661
történelemtanár	3,19	1,990
magyartanár	3,00	2,066
egyéb nem bölcsésztanár	3,00	1,940
egyéb bölcsésztanár	2,33	1,969
hittanár	1,40	1,265
média tanár	1,00	,000

12. táblázat. Az egyes szaktárgyakra jellemző IKT-használat a iskolai gyakorlaton (N = 44fő)

3.3.7. A tanárjelöltek IKT-kompetenciája

A tanárjelöltek saját IKT-kompetenciájukat 21 változó mentén ítélték meg, 1-től 5-ig jelölték, hogy mennyire tartják érvényesnek magukra nézve a pedagóguskompetenciákban szereplő, IKT-indikátorok alapján megfogalmazott állításokat. Az eredmény a közepesnél valamivel magasabb értéket mutat, a 44 tanárjelölt a saját IKT-kompetenciáját 3,27-re értékelte, vagyis az

ötödik hipotézisünk nem igazolódott. Az egyes indikátorokhoz köthető átlagok két tevékenység esetében lépik túl a 4-es átlagot, vagyis ezeken a területeken tartják magukat a legképzettebbnek a hallgatók. Az egyik az online elérhetőség szakmai szempontból, a másik a digitális tananyagok készítése. Magas értékekkel szerepel továbbá az indikátorok listájában az IKT használata adminisztratív célokra, a digitális tananyag releváns didaktikai célú kiválasztása és az online elérhetőség személyes/bizalmas szempontból. A két legalacsonyabb átlagot az IKT értékelő funkciójú alkalmazása, valamint az online szakmai együttműködés kapta. Az utóbbi magyarázható a gyakorlat jelleggel, hiszen ebben az időszakban a legtöbb pedagógusjelölt nem vesz részt szervesen az adott munkaközösség, iskola munkájában. A 13. táblázat a kiemelt kompetenciaelemek átlagát mutatja.

Kompetenciaelem	Átlag	Szórás
online elérhető (szakmai)	4,18	1,167
digitális tananyagok készítése	4,09	1,007
IKT adminisztrációban	3,86	1,250
célokna megfelelő digitális tananyag választás	3,77	1,075
online elérhető (bizalmi)	3,73	1,436
értékelés IKT-val	1,77	1,236
online szakmai együttműködés	1,68	1,052

13. táblázat. A kiemelt kompetenciaelemek szintjének megítélése a tanárjelöltek által (N = 44 fő)

Az IKT-kompetencia indikátorai alapján megfogalmazott állítások számos esetben pozitív összefüggést mutatnak az általunk vizsgált területekkel: eszközök, tananyagok, módszerek. Ezek az eredmények rámutatnak azokra a területekre, amelyek fejlesztésével az IKT-kompetencia-szint növelhető. A digitális tananyagok/tartalomhordozók használata és az IKT-kompetencia-szint között mutatható ki a legtöbb összefüggés, ezek közül az adatok közül is kiemelkedik a diákokkal való kapcsolattartás IKT-eszközökkel. Azok a tanárjelöltek, akik saját bevallásuk szerint magas szinten vannak ezen a területen, gyakran alkalmaznak elektronikus feladatlapot ($p = 0,05$, $r = 0,446$), digitális tankönyvet ($p = 0,05$, $r = 0,330$), levelező szoftvereket ($p = 0,05$, $r = 0,436$), szinkron ($p = 0,01$, $r = 0,498$) és aszinkron kommunikációs csatornákat ($p = 0,01$, $r = 0,458$) és közösségi médiát ($p = 0,01$, $r = 0,645$). Tehát az együttműködés a tanárjelölt és a diákok között nemcsak a tanórán, hanem az online térben is megvalósul. Ez a fajta kiterjesztett

osztályterem az alkalmazott tananyagok változatosságához, a tanítási-tanulási folyamat interaktivitásához is hozzájárul. A diákokkal való kapcsolattartás jelentőségét a módszereknél is megfigyelhetjük, hiszen azok a válaszadók, akik ezen a területen magas értéket jelöltek, a Pearson-féle korreláció szerint szignifikánsan többet alkalmazzák a megbeszélés ($p = 0,01$, $r = 0,484$), a problémaalapú tanulás ($p = 0,01$, $r = 0,524$) és a házi feladat ($p = 0,01$, $r = 0,472$) módszerét, amelyek közül kettő inkább a tanulóközpontú módszerek közé sorolható, vagyis a diákok is aktívan vesznek részt benne.

3.3.8. A tanárjelöltek IKT-kompetenciáját befolyásoló tényezők

A tanárjelöltek IKT-kompetenciájának fejlesztése érdekében fontos meghatározni, hogy a tanári felkészítés melyik szakaszát tartják a hallgatók leginkább hatékonynak ebből a szempontból. Ezt a kérdést érdemes képzési formák szerint megvizsgálni, hiszen a levelező képzésben részt vevő hallgatók többsége már meglévő gyakorlattal érkezik a képzésbe, kialakult pedagógiai hitvallása, szemléletmódja van, amelyen igen nehéz változtatni.

Az eredmények azonban ellentmondanak a feltételezéseinknek. Ha az összes válaszadó eredményét egyben vizsgáljuk, akkor azt láthatjuk, hogy elsősorban az iskolai gyakorlat határozza meg az IKT-kompetencia szintjét (átlag: 4, szórás: 1,463), és legkevésbé befolyásolják a korábbi tanulmányok (átlag: 2,64, szórás: 1,818). Az egyes képzési formákat tekintve is csak némileg változnak az értékek. Az iskolai gyakorlat a legmeghatározóbb az osztatlan nappali és levelező képzésben, valamint az osztott nappali képzésben; az osztott levelező képzésben azonban a tanári felkészítés kurzusait, a pedagógiai-pszichológiai és módszertani kurzusokat jelölték meg a válaszadók. Az eredmények leginkább a tanárjelöltek meglévő tanítási tapasztalataival magyarázhatók, hiszen azok a pedagógusok, akik már a közoktatás más szintjén vagy szakterületén tanítottak, leginkább a tanári felkészítés során szereztek új IKT-s módszertani ötleteket, míg a többiekre a gyakorlati megvalósítás hatott leginkább.

A hipotézisünk tehát csak részben igazolódott, hiszen leginkább az iskolai gyakorlat és a tanári felkészítés kurzusait érezték a leghasznosabbnak a tanárjelöltek az IKT-kompetenciájuk fejlődése szempontjából, és a képzés típusától függetlenül kevésbé voltak meghatározóak a workshopok, továbbképzések.

4. Összefoglalás és kitekintés

A fentiekben bemutatott pilot kutatást időközben felváltotta az eddigi eredményekre épülő, javított mérőeszközzel végzett longitudinális kutatási munka az összes nagyobb, tanárképzést végző intézmény bevonásával, mely előre láthatóan 2019-ig tart majd. A mérés a fent leírtakhoz hasonlóan a tanárképzés szakaszainak megfelelően három részletben folyik: belépéskor a középiskolai tapasztalatok, majd a tanári felkészítés és végül az iskolai gyakorlat mérése.

A kutatási terület még alaposabb feltérképezése érdekében kidolgozásra került egy további kérdéssor, mely a tanárképzésben részt vevő oktatók különböző IKT-mutatóit méri (hozzáférés, aktivitás, pedagógiai alkalmazás, attitűd, kompetenciaszint). A résztvevő képzőhelyek oktatóitól 2018 január-februárjában beérkezett válaszok eredményeit egy későbbi, kapcsolódó publikáció dolgozza fel. Tervezzük továbbá, hogy a kapott eredményeket kvalitatív mérésekkel pontosítjuk oktatói és hallgatói interjúk, illetve óralátogatási protokollok segítségével. Végző célunk, hogy ajánlásokat fogalmazzunk meg a tanárképzés számára a tanárjelöltek IKT-kompetenciájának fejlesztése érdekében.

A pilot kutatás legfontosabb eredményeit összefoglalva már most levonhatók bizonyos következtetések a tanárképzés számára, hiszen az eddigiek alapján mindenképpen több tanuló- és cselekvésközpontú taneszköz, tananyag és módszer alkalmazása lenne célszerű, és az esetlegesen beépített online- és blended-learning-elemek, valamint az IKT és/vagy a tanári IKT-kompetencia explicit fejlesztése konkrét kurzusok által várhatóan pozitívan hat a tanárjelölti IKT-kompetenciájára, és segíti a tanárjelöltek digitális állampolgárrá válását. Megfontolandó szempont azonban a következő: „*a tanárképzés esetében fontos, hogy hangsúlyosabb elemként jelenjen meg az IKT kompetenciák kiművelése, ne csak egy-egy tárgy célja legyen, interdiszciplináris formában is képezzék*” (Hülber, 2015, p. 110).

BIBLIOGRÁFIA

- Antalné, Szabó Á. (2015). Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In: Antalné, Szabó Á. – Laczkó, K. – Raátz, J. (Eds.), *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2. Szakpedagógiai körkép 1. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok.* (pp. 9–28) Budapest: ELTE.
- Becta (2007). Evaluation of the Primary Schools Whiteboard Expansion Project. [online] http://partners.becta.org.uk/uploaddir/downloads/page_documents/research/whiteboards_expansion.pdf [2012. február 9.]

- Czédliné, Bárkányi É. (2013). IKT eszközök használata az oktatásban. In: Karlovitz, J. T. – Torgyik, J. (Eds.), *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. (pp. 332–343). Komárno: International Research Institute..
- EACEA P9 Eurydice (2011). *Schlüsselzahlen zum Einsatz von IKT für Lernen und Innovation an Schulen in Europa*. [online] http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129DE.pdf [2014. 04. 30.]
- Falus, I. (2001). Gondolkodás és cselekvés a pedagógusok tevékenységében. In: Báthory, I. – Falus, I. (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. (pp. 213–235). Budapest: Osiris Kiadó.
- Gonda Zs. (2016). Tanárjelöltek kommunikációja az IKT-osztályteremben. *Anyanyelv-pedagógia*, 9. évf. 2. sz. [online] http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Anyp_IX_2016_2_2.pdf [2016. október 3.] DOI: [10.21030/anyp.2016.2.2](https://doi.org/10.21030/anyp.2016.2.2)
- Hercz, M. – Nguyen, Thanh N. – Petró, T. (2010). A tanári szövegértés-fejlesztő és IKT-kompetencia. *Anyanyelv-pedagógia* 3. évf. 2. sz. [online] <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=259> [2012. április. 15.]
- Hercz, M. (2007). *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről*. PhD értekezés (kézirat). Szeged: Szegedi Tudományegyetem SZTE BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Hercz, M. (2008). Professzionális tanárképzés az Európai Unióban 1.: Finnország, Hollandia, Németország, és az Egyesült Királyság példája. *Iskolakultúra*, 18. évf. 3–4. sz. pp. 96–123.
- Hercz, M. (2015). Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon. In: Major, É. – Veszelszki Á. (Eds.), *A tanárrá válás és a tanárság kutatása: A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. (pp. 9–27). Budapest: ELTE.
- Hunya, M. – Tartsayné Németh, N. – Körösné Mikis, M. – Tibor, É. (2011). *eLEMÉR gyorsjelentés az informatikai eszközök iskolafejlesztő célú alkalmazásáról*. Budapest: Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézet.
- Hunya M. (2014). Hogy is áll a közoktatás? IKT-használat nemzetközi összehasonlításban. ES-SIE 2013 eLEMÉRÉS. *Oktatás-Informatika*, 6. évf. 1. sz. pp. 7–26.
- Hülber, L. (2015). Interaktív online környezetek a kontakt osztálytermi tevékenység támogatásában. In: Lévai, D. – Papp-Danka, A. (Eds.), *Interaktív oktatásinformatika*. (92–112). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

- Kárpáti, A. – Hunya, M. (2009). Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher projekt I. *Új Pedagógiai Szemle*. 59. évf. 2. sz. pp. 65-106.
- Kárpáti, A. (2013). Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig. In: Dringó-Horváth, I. – N. Császi, I. (Eds.), *Digitális tananyagok – Oktásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. Budapest: L'Harmattan. [online] http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_2.html [2015. 02. 22.]
- Kelemen, R. (2008). Az interaktív tábla néhány módszertani lehetősége a közoktatásban és a tanárképzésben. *Iskolakultúra Online* 2. [online] http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2008_176-187.pdf [2012. február 14.]
- Lévai, D. (2014). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*, Budapest: ELTE, Eötvös Kiadó.
- Martin, A. (2005). A European Framework for Digital Literacy, DigEuLit Project. *Journal of eLiteracy* Vol. 2. [online] http://www.jelit.org/65/01/JeLit_Paper_31.pdf [2014. április 5.]
- Molnár, Gy. (2011). Az info-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*. [online] <http://www.matud.iif.hu/2011/09/03.htm> [2012. 03. 28.]
- Molnár, Gy. – Kárpáti, A. (2012). Informatikai műveltség. In: Csapó, B. (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola*. (381–416). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Papp-Danka A. (2014). Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. [online] <http://www.eltereadar.hu/kiadvanyok/az-online-tanulasi-kornyezzettel-tamogatott-oktatasi-formak-tanulas-modszer-tananak-vizsgalata/> [2015. 03. 22.]
- R. Tóth, K. – Molnár, Gy. (2009). A jövő tanárainak IKT ismeretei és elvárásai. *Pedagógusképzés*, 7. évf. 1. sz., pp. 25–41.
- Smith, F– Hardman, F. – Higgins, S. (2006). The impact of interactive whiteboards on teacher-pupil interaction in the National Literacy and Numeracy strategies. *British Educational Research Journal*, Vol. 32. Issue 3. pp. 443–457. DOI: [10.1080/01411920600635452](https://doi.org/10.1080/01411920600635452)
- Sugár, A. (2009). Tanárok és már értelmiségiek [online] <http://ofi.hu/tudastar/tanari-palya/tanarok-mas> [2015. 03. 22.]
- TALIS (2013) The OECD Teaching and Learning International Survey. Results. [online] <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm> [2015. 02. 14.]
- Tompa, K. (1991). Tanárjelöltek és az információs technológia Magyarországon és Finnországban, 1991-ben. *Magyar Pedagógia*, 91. évf. 2. sz. pp. 105–130.

DRINGÓ-HORVÁTH, IDA – GONDA, ZSUZSA
THE MEASUREMENT OF THE ICT-COMPETENCE IN TEACHER TRAINING

The study intends to present the importance of ICT-competences and the possibilities of its development in teacher training. First, the concept and elements of teachers' ICT competences are clarified as well as factors related to the development of the area, including the role and significance of teacher training. Then, we will get an overview of previous ICT-focused research in teacher training. One of the common features of these is, that they mainly focus on access, activity and attitude but less on ICT competences. That is partly the reason for the significance of the research about ICT competences of teacher trainees detailed in the next part of the study. After presentation of the research design, its most important questions and measuring instruments, the first results of the pilot-research are presented, followed by discussing further research plans.

FODOR JÁNOS¹ – KISZL PÉTER²**Projektalapú információtechnológiai kompetenciafejlesztés: digitalizálás, hálózati tájékoztatási rendszerek létrehozása a könyvtár- és információtudományi képzésben**

Napjaink könyvtár- és információtudományi képzésének szerves része a hálózaton elérhető adatbázisok, a számítógépes tájékoztatási rendszerek használata. Létrehozásuk, a komplex webfelületek programozása elsősorban informatikai feladat. A szolgáltatástervezés szakmai és tartalmi előkészítése, a tartalomszolgáltató eszközök testre szabása és hatékony használata viszont könyvtáros kompetencia marad, s a képzés interdiszciplináris részterülete. A tanulmány az Eötvös Loránd Tudományegyetem informatikus könyvtáros diszciplináris (alap- és mesterképzés) oktatási rendszerébe integrált – a digitális írástudást és az információs műveltséget is fejlesztő – elektronikus tájékoztatási rendszereket szervező projektek elemzését adja, majd röviden kitér az elektronikus könyvek oktatási vetületeire, végül pedig bemutatja a 2017-ben megalkult Digitális Bölcsészeti Központ törekvéseit.

1. A tartalommenedzsment jelentősége a könyvtárosképzésben

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Könyvtár- és Információtudományi Intézete (ELTE BTK KITI) Magyarország legrégebb óta (1949) működő és legnagyobb hallgatói, valamint oktatói létszámmal rendelkező felsőfokú könyvtárosképző intézménye. Hazánkban egyedülálló módon a teljes képzési kínálatot biztosítja: *informatikus könyvtáros alapszakon, könyvtártudomány mesterszakon* szerezhetnek oklevelet hallgatóink, továbbá Könyvtártudományi Doktori Programunk lehetőséget biztosít a *PhD-fokozat* elnyerésére is. Emellett gondozzuk a *könyvtárostánár osztatlan tanárképzési szakot*, valamint az ének-zene alapszakon belül a zenei könyvtáros specializációt (Kiszl, 2015; 2017).

¹ PhD, egyetemi adjunktus; Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Könyvtár- és Információtudományi Intézet, Információtudományi Tanszék; fodor.janos.konyvtud@btk.elte.hu

² PhD, intézetigazgató, tanszékvezető, habilitált egyetemi docens; Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Könyvtár- és Információtudományi Intézet, Információtudományi Tanszék; kiszl.peter@btk.elte.hu

Oktatási programunk célja az, hogy egységesen magas szintű kompetenciákat fejlesszünk, de lehetőséget is biztosítsunk a kiemelkedő képességek kibontakozásához, a tehetséggondozáshoz. Diszciplináris képzésünk tartalmát kormányrendelet (Képzési és kimeneti követelmények, 2016) határozza meg, melyben mind BA, mind MA szinten domináns szerepet játszanak az *informatikai és tartalommenedzsment* témakörök, mindvégig szem előtt tartva a könyvtár évezredes küldetését, emberközpontúságát (Vörös, 2012).

Intézetünk mindig fontosnak tartotta az oktatók elméletéhez szorosan illeszkedő eljárások, jó gyakorlatok tapasztalati megismertetését, s a későbbi munkahelyi feladatokra felkészítő munkavégzést (Kiszl, 2014). A különböző informatikai előképzettséggel érkező hallgatók között a közös nevezőt leghatékonyabban a *webes tartalomfejlesztési gyakorlatok* projektmunkája alakíthatja ki.

Hallgatóinknak kurzusról kurzusra új ismereteket, rétegzett képzést biztosítunk, amelyet az elektronikus dokumentumgyűjteményekkel kapcsolatos gyakorlatok is végigkísérnek. Az alap- és mesterszakos tanulmányok 6+4 féléve során tartalomfejlesztési műhelyünk az informatikus könyvtáros gyakorlati munka tíz, egymásra épülő, állandó szintjét biztosítja, kódolási gyakorlattól a komplex adatbázis-tervezési és -építési feladatokig (1. ábra).



1. ábra. Kompetenciák rétegződése a gyakorlati képzés folyamatában

2. A tartalommenedzsment gyakorlati megvalósításának sajátosságai

A hallgatók vagy önkéntesek bevonása digitalizálási, gyűjteményfejlesztési munkákba világszerte hasonló problémákkal és előnyökkel jár: bár hatékonyan fejleszti a szakmai kompetenciákat, a szakképzett, már betanított munkaerőhöz képest számolni kell a helyzet limitációival is (Skulan, 2018).

A felsőoktatási műhelymunka során csak fél év áll rendelkezésre egy-egy tanegység elvégzésére. A tizenkét alkalom nem sok a 10-20 új munkatárs felkészítésére, egy komolyabb közös projekt megértésére, a feladatok kiosztására, a munkához szükséges instrukciókra és – lehetőség szerint – az elkészült feladatok lezárására, értékelésére, az eredmény közzétételére. Ilyen szempontból nézve tartalomfejlesztési projektjeink mindegyike *rövid határidővel* vállalt *projektmunka-helyzetet* szimulál.

Eddigi tapasztalatainkból leszűrt legfontosabb irányelveink:

- Olyan feladatok vállalhatók el egyetemi műhelymunka keretében, amelyek a kijelöléstől a befejezésig lehetőleg változatlan munkatársi közegben megvalósíthatók, vagy publikálható részeredményekhez vezetnek.
- A projektet olyan, azonos nehézségű részfeladatokra kell bontani, amelyeket képesek a közreműködők megfelelő szinten elvégezni.
- Figyelembe kell venni aktuális ismereteiket, előre kell tervezni a reálisan megtanulható, megszerezhető kompetenciát és a kialakuló rutint.
- A csapatmunka során a gyengébben teljesítők lemaradását kell orvosolni. A szűkös konzultációs időt a problémák megoldására kell fordítani, a kiválóbban teljesítők kérdéseire és ötleteire e-mailben vagy a megosztott felületen is lehet reagálni.
- Biztosítanunk kell a kiemelkedő készségű hallgatók kibontakozását.

Míg a könyvtárak projektjei munkatársaik számára fontos témákban, saját profiljukhoz kapcsolódnak, hallgatóink érdeklődése sokféle lehet. A gyakorlatokon részt vevők számára a saját valóságukhoz, élményeikhez köthető témák a motiválóak, fontosak a szakmai fejlődésükhöz kapcsolható tanulságok, a közérdeklődésre számot tartó értékteremtés. E *motiváló tényezők* állandó jelenlétére érdemes gondot fordítanunk, mert a könyvtári szolgáltatások jövőjéhez jelenthetnek kulcsot a hálózati közegben (Sennyey és Kokas, 2011).

Látnunk kell ugyanakkor azt is, hogy a napjainkban világszerte létrehozott nagy, digitalizált állományok, webes archívumok sem feltétlenül növelik az olvasási kedvet: nem csak a nyomtatott könyvek iránt csökken az érdeklődés, de a weben keresztül kínált digitális állomány használata akár alacsonyabb is lehet, mint a könyvtárban elért könyveké (Correa, 2017).

Kiemelten fontos marad a könyvtárosok kreatív jelenléte, a *testreszabott* kutatás-támogatás – akár a közösségi hálón is (Koltay, 2017). Könyvtártudományi képzésünknek e tekintetben is a jövőbe kell tekintenie, hallgatóinkat úgy kell felkészítenünk, hogy a digitális gyűjtemények és az olvasók között is *közvetítő szerepet* tudjanak betölteni.

3. Tartalomfejlesztési projektek az ELTE BTK-n

A 2. ábrán szemléltetett gyakorlat-portfoliónk kialakítása során tudatosan törekszünk a tematikus sokszínűsége, s hogy a *digitális írástudást* fejlesztő szakmai ismereteket (Martzoukou és Elliott, 2016) is a gyakorlatban sajátíthassák el hallgatóink. Az aktuális hálózati tájékoztatási formák közül az alábbiak modellezésére vállalkozunk:

- Alkalmi tájékoztató webkiadványok
- Gyűjteményi részprojektek
- Gyűjtemény egyedi dokumentumainak digitalizálása
- Kutatási projektoldalak
- Kollaboratív, közösségi fejlesztésű tudásbázisok
- Tudományos, kulturális tájékoztatást szolgáló web-magazinok, bloghálók.



2. ábra. Közösségi média / a web nyilvánossága

3.1 Saját projektek

A műhelyünk webprojektjeként működő *Internet Szemle*³ tíz évre visszamenően rendszerezi a könyvtártudományi szempontból jelentős híreket az IT-szektorból. Az új ismeretek innovatív felhasználására (Garamvölgyi, 2017) csak akkor lesznek képesek a jövő könyvtárosai, ha az eszközök, megoldások tágabb kontextusát is átlátják.

Hallgatóink több mint ezer bejegyzés készítése során nemcsak a hálózati tájékoztató publikálás alapvető szabályait (tömörség, tagoltság, címadás, felvezető szöveg, linkek, illusztráltság, kapcsolódó források keresése és megadása) sajátították el, de gyakorolhatták tömörítő, referáló tudásukat.

Az *aktív információszolgáltatás* a 21. századi könyvtár számára éppen olyan fontos, mint a könyvtári közösségi tér, és benne a segítő környezet fenntartása (Tóth, 2017b). Mesterképzésben részt vevő hallgatóinknak képeseknek kell lenniük modellezni a professzionális tartalomszolgáltatást egy általuk választott területet feltárva. Elmélyednek az interpretálás lehetőségeiben, a források értékelésének vizsgálatában és a kapcsolódó etikai, szerzői jogi kérdésekben (Carini, 2016). Közös tartalomfejlesztési felületük, a *Kutatási Napló*⁴ rovatai tükrözik a modellezett helyzet komplexitását:

- *A tartalomszolgáltatás-elemző* rovatban beszámolnak saját tartalomszolgáltatásukról.
- *A tématerület-elemzés* során a választott téma webes megjelenését vizsgáljuk. Hogyan alkalmazkodhatna a gyűjtemény a kor, pl. a mobil hálózatiság kihívásaihoz? (Garamvölgyi, 2014)
- *Digitális gyűjtemények elemzése* – 2015-től építjük nyilvántartásunkat a magyar nyelvű szövegtárak, digitális könyvtárak vizsgálataiból. A digitális megőrzés ügye (Moldován, 2014) mára közhelyszerűen fontos, de valós állapota kizárólag a megvalósult példák ismeretében értékelhető.
- *Recenziók* rovatunkban a hallgatók a nemzetközi szaksajtó tanulmányaiból készítenek összefoglalókat.

Az ezredforduló óta dolgozunk a *Fodor András Hálózati életműkiadás*on.⁵ A Kossuth-díjas költői életművével párhuzamos esszéirői és fordítói munkásságot gazdag levelezés és napló

³ Internet Szemle [honlap] <http://internetszemle.blogspot.hu>

⁴ Kutatási Napló [honlap] <http://kutatasinaplo.blogspot.hu>

⁵ Fodor András hálózati életműkiadás. [honlap] URL: <http://inaplo.hu/fodorandras>

kíséri. A különböző műfajú szövegek rendszere rétegzett, életteli történelmi és irodalomtörténeti forrást alkot, melyben kapcsolatok és összefüggések sokaságát hordozzák a szereplők, művek, helyszínek. A projekt a hazai kulturális webprojektek első generációjába tartozik, sorsa összefonódik a magyar online irodalom és a bölcsészinformatikai webprojektek (Szűts, 2016) történetével.

Egy BA hallgató csak egyetlen naplófeljegyzést dolgoz fel, de az információérték-növelt közreadás – a benne szereplő személyek, helyszínek, művek azonosításával – komplex feladat, az indexelt kulcsszavak összekapcsolódnak az *Életműkiadás* többi szövegében található előfordulásukkal.

2015-re digitalizáltuk a teljes költői és esszéírói életművet, több mint 3000 alkotást. Ezek indexelése hosszú évekre munkát ad a projektben résztvevőknek.

Mesterszakos hallgatóinkkal a versek végleges alakját legelső kézírataikkal kapcsoljuk össze, sorról sorra. A projekt jó alkalom a digitális bölcsészszemlélet megismerésére (Kokas, 2016). Kritikai szövegkiadás igényével nem léphetünk fel, de a tájékoztató eszköz, amelyet a kéziratok elemzésével készítünk, messze több kéziratkép-közlésnél, s előkészíthet filológiai feltárást.

Az *Életműkiadás* naplójához kapcsolt, de önálló projektünk a *MindennapiNapló*.⁶ Gyakorlatunk tárgya a tudás kronologikus rendezhetősége, az emberi tudástárolás talán legnagyobb kihívása (Z. Karvalics, 2016).

Hallgatóink a naplóbejegyzés időpontjához kapcsolva korabeli sajtószemlét, a napot magába foglaló hónapról kronológiai gyűjtést készítenek, az időszak eseményeiből linkekkel teli cikket írnak, az eseményeket vizualizálva infografikát készítenek (3. ábra).

A kronológiai adattáraknál olvasmányosabb szövegeket készítenek, a napilapok digitalizált változatainál áttekinthetőbb, válogatott összeállításokat. Projektünk során kiszűrjük a sajtó tömeges digitalizálásával óhatatlanul keletkező hibákat is (Jarlbrink és Snickars, 2017). A digitális megőrzés nemzetközi törekvéseit szem előtt tartva, minden esetben hosszú távon is elérhető forrásokhoz kapcsoljuk válogatásainkat (Tóth, 2017a).

Megosztott dokumentumokban dolgozva munkánk modellezi a világszerte mind gyakoribb együttműködésekre épülő intézményi tartalomfejlesztést (Garner–Goldberg–Pou, 2016).

⁶ MindennapiNapló [honlap] <http://inaplo.hu/mindennapinaplo>

Fodor András naplója / 1975. augusztus 15.

Irgalmatlan fejfájásra ébredek. Mint amikor árvíz zúdult át a tájon, s mocska, hordaléka o tudom rászorítani ma Meg kell hagyni, rend Lator egyik ve művére is asszociál rekviemről vállalt rö meglisztelő jelzőket szélesebb körben ér Hankiss, Németh Gé témához, vagy nem t Bulla Karosival kávéházban. Szíve életéről sokái belepedett a szí Gyu...bz.Elmondta Kirá...nyire (...)

Napra pontos események

1975. augusztus 1. – Helsinkiben aláírják a Helsinkii Zárkökormányt.
1975. augusztus 2. – Megszületik Molnár olimpiai bajnok vízilabdázó
1975. augusztus 7. – Megszületik Charizze színésznő
1975. augusztus 9. – Elhunyt Dmitrij Dmitri zeneszerző
1975. augusztus 12. – John Walker, új-zélandi egymérőföldes távon, a világon elsőként futott át.
1975. augusztus 13. – Az IRA terrorszervezet tagjai az Észak-Írországi, egy belső ottonen megsérültek
1975. augusztus 14. – Elhunyt a pakisztáni költő, a Nobel-díjas Muhammad Iqbal
1975. augusztus 15. – A magyarországi URH-adóállomást
1975. augusztus 18. – Budapesti URH-adóállomást
1975. augusztus 19. – A császári bizottság elutasította a császári bizottság tisztázatlan körülmények közötti halálát
1975. augusztus 20. – A Viking program keretében a Viking 1 űrszondát a Mars bolygó felé küldték
1975. augusztus 24. – Katonai vezetőket vezényelték a görögországi athéni puccsért, akiket halálra ítélték, ám az ítéletet később törölték
1975. augusztus 26. – Budapesti Bizottságának 42. ülése
1975. augusztus 29. – Elhunyt a magyarországi író, a Nobel-díjas Mihály Csokonai Vitéz

Háttérkutatás és kontextus

1975. augusztus
 Összeállította: Rác Benedek (2014)

Augusztus elsőjén aláírják az Európai Biztonsági és Együttműködési Szerződést a Helsinkii Zárkökormányt, amely politikai kötelezettségvállalást tartalmaz az emberi és kisebbségi jogok területén, illetve fegyverkezés tilalmáról.
 Augusztus másodikán született Szegegy, aki 2004-ben és 2008-ban is olimpiai bajnok lett.
 Augusztus hetedikén született Charizze, Ieron, dél-afrikai színésznő, aki 2003-ban a Réim című filmben nyújtott alakításért megkapta a legjobb női főszereplő Oscar-díját.
 Augusztus kilencedikén hunyt el Dmitrij Dmitrijevics Sosztakov, orosz zeneszerző és zongoraművész, a XX. század egyik legjelentősebb komponistája, számos opera és balett szerzője.
 Az augusztus kilencedikéi és a tizenhatodikéi héten is a Bee Gees című dala található az Egyesült Államok slágerlistájának vezető helyén.
 Az augusztus tizedikéi, harmincketedikéi héten is Steven Spielberg Csillagok háborúja című filmje áll az amerikai mozis jegeyeladási listájának élén, az adott hétvégén a film összesen 11 héten keresztül vezette a bevételi listát, 9 millió dollárból készült alkotás több mint 470 millió dollár bevételt termelt.
 Észak-Írországi, augusztus tizenharmadikán, egy belvárosi pubban történt robbantást az IRA terrorszervezet. Az akció során öten meghalnak és ötvenen megsérülnek. Az elkövetők egy lopott autóval hajtottak a Bayardo Barhoz.

1975 augusztus

Augusztus elsőjén aláírják az Európai Biztonsági és Együttműködési Szerződést a Helsinkii Zárkökormányt, amely politikai kötelezettségvállalást tartalmaz az emberi és kisebbségi jogok területén, illetve fegyverkezés tilalmáról.
 Augusztus másodikán született Szegegy, aki 2004-ben és 2008-ban is olimpiai bajnok lett.
 Augusztus hetedikén született Charizze, Ieron, dél-afrikai színésznő, aki 2003-ban a Réim című filmben nyújtott alakításért megkapta a legjobb női főszereplő Oscar-díját.
 Augusztus kilencedikén hunyt el Dmitrij Dmitrijevics Sosztakov, orosz zeneszerző és zongoraművész, a XX. század egyik legjelentősebb komponistája, számos opera és balett szerzője.
 Az augusztus kilencedikéi és a tizenhatodikéi héten is a Bee Gees című dala található az Egyesült Államok slágerlistájának vezető helyén.
 Az augusztus tizedikéi, harmincketedikéi héten is Steven Spielberg Csillagok háborúja című filmje áll az amerikai mozis jegeyeladási listájának élén, az adott hétvégén a film összesen 11 héten keresztül vezette a bevételi listát, 9 millió dollárból készült alkotás több mint 470 millió dollár bevételt termelt.
 Észak-Írországi, augusztus tizenharmadikán, egy belvárosi pubban történt robbantást az IRA terrorszervezet. Az akció során öten meghalnak és ötvenen megsérülnek. Az elkövetők egy lopott autóval hajtottak a Bayardo Barhoz.

3. ábra. Háttérkutatás és kontextus

Műhelyünk folyamatosan kutatja a gyűjtemények közösségimédia-jelenlétét is. A hallgatókkal közösen kialakított szempontrendszer alapján 126 intézmény több mint 4500 posztját vizsgáltuk meg 2013-ban (Fodor, 2014). A kutatás folytatásaként 2016-ban újabb 2200 bejegyzést elemeztünk 90 memóriaintézmény megjelenését vizsgálva (Fodor, 2017). Felmérésünk bizonyította, hogy a helytörténeti témák jelentik a legfontosabb kapcsolatot a hiteles tudáskincs és a közösségi médiában népszerű tartalmak között, s e területen számolhatunk leginkább az amatőr közreműködők lelkesedésével, a bevonásukkal létrehozható projektekkal (Roued-Cunliffe, 2017).

Helytörténeti modellkísérleteink régi budapesti fotókra épülnek. A projektek kialakítása során kezdettől Web 2.0-ás szolgáltatásokat használunk, felismerve a közösségi együttműködés bizonyított előnyeit (De Sarkar, 2017).

Blogfelületen valósítottuk meg az *Egyszer Bolt*⁷ (*1xBolt*) oldalt *Kalota Béla* amatőr fotós gyűjteményéből. Kalota a 90-es években több száz felvételt készített olyan boltokról, amelyekről úgy gondolta, rövidesen megszűnnek (pl. szemfelszedő, delejező, trafikos). Hallgatók egy-egy tevékenység múltját és jelenét tárták fel, keresve a változások hátterét, okait.

⁷ Egyszer Bolt [honlap] <http://1xbolt.blogspot.hu>

Kalota Béla másik, több száz budapesti vendéglátó-ipari egységet megörökítő, csaknem ezer tételes fotóanyagára épült az *iTTiVoTT*⁸ projekt. A „kocsmatérkép”-jellegű oldalakat megelőzve elsők között alkalmaztuk a helyszínek térképre helyezésének lehetőségét. A különböző időben azonos helyszínt ábrázoló képpárok divatja előtt kezdtük el az „ilyen volt – ilyen lett” párhuzamok vizuális megjelenítését is, hiszen a projekt érdekességét kezdettől fogva az adja, hogy a gyűjtemény helyszíneit időről időre dokumentáljuk. Megörökítjük az üzlethelyiségek változását, funkcióváltását, fejlődését vagy pusztulását.

A projektet a Facebook felületére is bevezettünk,⁹ s folyamatosan csatlakoznak hozzá érdeklődők, képeinket megosztják, saját felvételeket is töltenek fel.

Egyetemi projektjeinek sorában a legnagyobb nyilvános sikert *Neon Budapest*¹⁰ gyűjteményünk hozta. A budapesti neonfények látványos mementói az elmúlt korszakoknak. Megóvásuk sokak szívügye volt korábban is. Projektünk újdonságát a bevont szakemberek, szakterületek gazdagsága adta. Felidéztük és megkerestük a kétezres évek neonmentő vállalkozásait. Számba vettük a neonok megőrzésének hazai és nemzetközi példáit. Készítettünk város- és technológiatörténeti visszatekintést, gyűjtöttünk példákat vidéki városokból. Bemutattuk a kortárs művészeti felhasználást és a mai gyártását. Célunk az volt, hogy a változatos, asszociatív hallgatói kutatással felkínáljuk az összes lehetséges kapcsolódási pontot, amely a látogatók érdeklődését felkeltheti. A projektbemutatón e kapcsolódó területek több képviselője közreműködött, előadást tartott a budapesti *Elektrotechnikai Múzeum* és a varsói *Neon Múzeum* igazgatója is.

3.2 Együttműködések

Békéscsabai könyvtárosokkal állítottunk virtuális emlékművet a legendás polihisztor-könyvtárvezető *Lipták Pálnak*. Könyvtártudományi innovációi mellett Lipták könyvészeti kísérletei is maradandó értékűek. Az általa közreadott kis példányszámú *Poesis Hungarica* könyvsorozat példányait a legjelesebb költők ajándékozták dedikálva olvasóiknak, barátaiknak. Úttörő előképe volt a mai on-demand, alkalmi nyomtatott könyveknek. A sorozat válogatásában Fodor András segítette Liptákot tanácsokkal, személyes kapcsolatokkal. A létrehozott *Poesis Hungarica*¹¹ honlap a szép tipográfiájú borítókból, a közreműködők névmutatójából, szakirodalmi hivatkozásokból áll.

⁸ iTTiVoTT [honlap] <http://inaplo.hu/ittivott>

⁹ iTTiVoTT Facebook-csoport <https://www.facebook.com/groups/ittivott>

¹⁰ Neon Budapest [honlap] <http://inaplo.hu/neon>

¹¹ Poesis Hungarica [honlap] <http://inaplo.hu/posesihungarica>

A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár Budapest Gyűjteménye 2015-ben, a Holokauszt emlékévében a *Könyvek holokausztja* című kiállítással¹² járult hozzá a megemlékezések sorához. Első közös projektünkben e tárlat webes interpretálására vállalkozhattunk. A kiállításához gyűjtött több mint ezer szöveg- és képfájl, közel egy gigabájtnyi adat feldolgozása egy 90 megabájtos, félezer fájl összekapcsoló, 140 oldalas weblapot eredményezett.

A honlap¹³ anyagának válogatása, a tételek tematikus elrendezése a hallgatók közös, megosztott munkájára épült. Létrehoztunk életrajz-gyűjteményt a betiltott szerzőkről, a korabeli könyvesboltokat, bezáratott antikváriumokat Google-térképen helyeztük a tételek közé, s beágyaztunk korabeli filmhíradó-részleteket is.

A Budapest Gyűjteménnyel dolgozunk a *Hullámfürdő záróra előtt* projekten is, a közön-séggel közösségi nyomozás motiválásának módjait kutatva. A rövidesen közzétett több mint félezer fényképen a 70 évvel ezelőtti *Gellért-fürdő* vendégei, a kor elitjének képviselői láthatóak, a paparazzi-fotósok korszakát megelőző, szokatlanul intim beállításokban. A képeket az akkori fürdőmester, *Pusztai Sándor* készítette.

Tartalomfejlesztő projektünkbe bevontunk szakértő történészeket, segítségükkel számos, korábban ismeretlennek tűnő fürdővendéget azonosítottunk. A projektben részt vevő hallgatókkal minden felismert személyről leírást készítettünk, linkeket kerestünk róluk.



4. ábra. Hullámfürdő záróra előtt

¹² Könyvek holokausztja. Üldözött írók, betiltott lapok, kirabolt könyvraktárak, megsemmisített könyvek. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár. [honlap] http://www.fszek.hu/konyvtaraink/kozponti_konyvtar/budapest_gyujtemeny/?article_hid=27561

¹³ Könyvek Holokausztja [honlap] <http://inaplo.hu/konyvekholokausztja>

A közösségi médiában példaértékű stratégiával jelenlévő Budapest Gyűjteménnyel (Sándor, 2015) kialakított koncepció szerint törekszünk arra, hogy a nagy- és dédszülők felismerésének esélye a lehető legnagyobb legyen. A közösségimédia-terjesztéshez megosztható ízelítőként kollázsokat készítünk, melyek egy-egy közös motívum mentén válogatnak a képanyagból. (Ld.: a munkamenet jellemző képeit összefoglaló 4. ábrán jobbra, a hasonló ülő pózban fotózkodó hölgyek kollázsa.)

A nemzetközi kutatásoknak megfelelően (Augustyniak és Orzechowski, 2017) csapatmunkára és gondos előkészítésre építjük majd közösségi média kampányunkat.

4. E-könyvészet

A korszerű oktatás feltétele a digitális tartalmak aktív tantervi bevonása minden korosztály számára. Az *elektronikus könyv*, mint tudásközvetítő eszköz még kiforratlan világa központi szerepet játszik képzési és kutatási portfóliónkban, ezért tartalomfejlesztéssel foglalkozó projekteink mellett röviden érintenünk kell ehhez kötődő tevékenységeit is. A történeti gyökerek (Kerekes és Kiszl, 2014a) mellett foglalkozunk ugyanis a terminológia meghatározásával, az *új médiummal* kapcsolatos olvasási szokások és használati tendenciák elemzésével, a tartalmakat biztosító szolgáltatók rendszerezésével és további aktuális kérdések fejtegetésével (Kerekes és Kiszl, 2014b). Az *e-könyvészeti* egyetemi oktatás is – felfogásunkban – arra kell koncentráldjon, hogy a jövő bölcsészei, tanárai ne csúcstechnikai jellemzőkkel piacra dobott prémiumtermékeknek tekintsék az e-könyv eszközt és az azon elérhető tartalmat, hanem olyan segítségnek, amelyen maguk és környezetük, később tanítványaik részére elérhetővé tehetik a múlt és jelen irodalmi termését.

Egyfajta – széles körben adaptálható – modellként említjük az ELTE BTK KITI által a 2009/2010-es tanév tavaszi szemeszterében, Magyarországon elsőként meghirdetett *E-könyv, e-könyvészet. Az e-book az elektronikus kultúrában* című közismereti tárgyat, elektronikus könyvészeti ismeretekkel foglalkozó képzését. A tanegység nemcsak az informatikus könyvtáros, hanem a teljes bölcsészkar alapszakos hallgatói számára végezhető. A tantárgy bevezetéséről és az első, kezdeti benyomásokról röviddel az indulás után beszámoltunk (Kerekes, 2012). Az e-könyves témakör általánosabb, illetve átfogóbb ismertetésére is vállalkoztunk a magyar (Kerekes és Kiszl, 2015), továbbá a vajdasági magyar (Kerekes és Kiszl, 2016) szaksajtóban, s önálló kötetünk (Kerekes–Kiszl–Takács, 2015) is megjelent a témában.

5. Digitális Bölcsészet Központ

Projektjeink egy frissen alakult kari kutatóközpont távlati terveinek részévé válnak. A *digitális bölcsészet és a könyvtártudomány* kapcsolatrendszerét, egymásra utalt, együttműködő viszonyát (Wong, 2016) már az ezredforduló óta felismertük, kutatjuk, és saját oktatási programunk részévé tettük. 2017-ben jött létre az *ELTE BTK Digitális Bölcsészet Központja*¹⁴ azzal a céllal, hogy egyrészt feltárja és szintetizálja korábbi eredményeinket a digitális bölcsészet területén, másrészt hogy egyetemünk valamennyi oktatójának és kutatójának, illetve kutatócsoportjának a témakörhöz illeszkedő szolgáltatásokat nyújtson, (tovább)képzéseket biztosítson, módszertani szakértői tevékenységet folytasson. Az elmúlt néhány hónap tevékenységét az alábbiakban foglaljuk össze:

- (1.) Az eredmények feltárására a Könyvtár- és Információtudományi Intézetben *kari előadássorozat*ot szerveztünk, ahol számos projekt mutatkozott be karunk több tanszékéről, majd a résztvevők megosztották egymással tapasztalataikat, bevált gyakorlataikat és oktató-kutató munkájukat jellemző igényeiket. Ezen rendezvények folytatódnak az idei évben is.
- (2.) A központ a kari oktatók és kutatók számára *tanácsadási szolgáltatást* indított számítógépes nyelvészet, stilometria, digitális archívumok, digitálisan született anyagok feldolgozása, digitális tudományos szövegkiadások, digitális kulturális örökség és aggregáció témakörökben, melyeket jelen szemeszterben egész napos oktatói *tréningek* (pl. big data) követnek majd. Az ELTE BTK KITI kurzuskínálatában ezután is meghirdetjük az alapszakos hallgatók számára közismereti (szabad)kreditként teljesíthető *Bevezetés a digitális bölcsészetbe* című előadást.
- (3.) *Digital Scholar* címmel, nemzetközi, angol nyelvű, lektorált digitális bölcsészeti témájú folyóiratot hoztunk létre, melyet a londoni székhelyű Ubiquity Press jelentet majd meg. Együttműködő partnerek: ACDH (Austrian Centre for Digital Humanities), GCDH (The Göttingen Centre for Digital Humanities), ZIM (Centre for Information Modelling).
- (4.) 2018 májusában *DH_Budapest_2018* címmel angol nyelvű nemzetközi konferenciát szervezünk a témában és folyamatosan külföldi *vendégelőadásokat* szervezünk.
- (5.) Az egyetemi repozitóriummal (ELTE Egyetemi Digitális Tudástár = EDIT) kompatibilis formában megkezdtük egy olyan *kari tudástár* kialakítását, amelyen keresztül a kutatási adatok a legkorszerűbb környezetben, ugyanakkor fenntartható, biztonságos és

¹⁴ ELTE BTK Digitális Bölcsészet Központ [honlap] www.elte-dh.hu

szabványos formában lesznek közzétehetőek, összeköthetők és kereshetők, illetve tárolhatók. A gyűjtemény első egységeként (pilotként), együttműködésben a Filozófiai Intézettel, létrehozuk a *Magyar Filozófiai Tudástárat*.

- (6.) Megrendeztük az első *DARIAH* (Digital Research Infrastructure for the Arts and Humanities) *Central European Hub Workshopot* az EU Horizon 2020 No 675570. Humanities at Scale projektje támogatásával. Munkánk nemzetközi beágyazottságát jól jelzik az eltelt rövid időszakban kialakított intézményi tagságaink, további együttműködéseink is. A már említett *DARIAH* kívül itt kell felsorolni: CLARIN ERIC (Common Language Resources and Technology Infrastructure European Research Infrastructure Consortium), Digital Humanities Course Registry, CenterNet, Michael Culture Association).
- (7.) A központ két vezetője felkérést kapott a COST (European Cooperation in Science and Technology) Association, CA16204 számú Distant Reading for European Literary History, azaz európai irodalomtörténet távoli olvasása akciója vezető testületébe.
- (8.) 2017 novemberében az ELTE BTK KITI által szervezett *Valóságos könyvtár – könyvtári valóság III.* konferencia önálló Digitális bölcsészet szekcióval jelentkezett (Kiszl és Csík 2017, pp. 32–35).
- (9.) Annak érdekében, hogy a Digitális Bölcsészet Központ tervezett tevékenységei összhangban legyenek a kar oktatóinak és kutatóinak igényeivel, valamint a kari vezetés képet kapjon az ELTE BTK-n létrehozott és tárolt saját építésű tudományos és oktatási célú adatbázisokról (szöveges, hangzó, képi vagy multimédiás gyűjteményekről, nagyobb összeállításokról, jelentősebb megőrzésre, feldolgozásra és esetlegesen közzétételre szánt elektronikus szakmai tartalmakról) az ELTE BTK közel 80 tanszékét és megközelítőleg félszáz oktató-kutatóját, azaz Magyarország legnagyobb bölcsész tudós közösségét érintő átfogó felmérést indítottunk.

Mindezek a tevékenységek szervesen beépülnek képzési programjainkba, a szakmai munkában tevékenyen részt vesznek egyetemi hallgatóink, doktoranduszaink. A Digitális Bölcsészet Központ így nemcsak korszerű informatikai infrastruktúrája, hanem kiterjedt hazai és nemzetközi tudományos háttere, illetve intézeteken, sőt karokon átívelő interdiszciplináris kutatási kooperációi révén *új távlatokat* nyit az ELTE könyvtárosképzésben.

BIBLIOGRÁFIA

- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. [online] http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=196922.325529 [2018. február 9.]
- Augustyniak, A. – Orzechowski, V. (2017). Unlocking the Vault: Sharing Special Collections on Social Media. *Computers in Libraries*, 37. évf. 7. sz. pp. 12–15.
- Carini, P. (2016). Information Literacy for Archives and Special Collections: Defining Outcomes. *Portal: Libraries and the Academy*, 16. évf. 1. sz. pp. 191–206. DOI: 10.1353/pla.2016.0006
- Correa, D. J. (2017). Digitization: Does It Always Improve Access to Rare Books and Special Collections? *Preservation, Digital Technology & Culture*, 45. évf. 4. sz. pp. 177–179. DOI: 10.15781/t2df6k81n
- De Sarkar, T. (2017). Adopting a photo-sharing site as a library tool: a web-based survey. *Information and Learning Science*, 118. évf. 3–4. sz. pp. 185–209. DOI: [10.1108/ils-12-2016-0085](https://doi.org/10.1108/ils-12-2016-0085)
- Fodor J. (2014). A megosztó hivatás. Könyvtári jelenlét a Facebook közösségi oldalon 2013/2014-ben. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 61. évf. 7–8. sz. pp. 275–294.
- Fodor J. (2017). Megosztás vagy szerkesztés? A könyvtár változó szerepe a közösségi médiában. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 64. évf. 1. sz. pp. 24–36.
- Garamvölgyi L. (2014). Mobileszközökre optimalizált könyvtári honlapok és katalógusok, OSZK-s tapasztalatok. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 61. évf. 11–12. sz. pp. 431–437.
- Garamvölgyi L. (2017). Informatikai fejlesztések könyvtári környezetben. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 64. évf. 6. sz. pp. 289–297.
- Garner, A. – Goldberg, J. – Pou, R. (2016). Collaborative Social Media Campaigns and Special Collections: A Case Study on #ColorOurCollections. *RBM: a Journal of Rare Books, Manuscripts, and Cultural Heritage*, 17. évf. 2. sz. pp. 100–117. DOI: [10.5860/rbm.17.2.9663](https://doi.org/10.5860/rbm.17.2.9663)
- Jarlbrink, J. – Snickars, P. (2017). Cultural heritage as digital noise: nineteenth century newspapers in the digital archive. *Journal of Documentation*, 73. évf. 6. sz. pp. 1228–1243. DOI: [10.1108/JD-09-2016-0106](https://doi.org/10.1108/JD-09-2016-0106)

- Kerekes P. (2012). E-könyvészet a könyvtárosképzésben. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 59. évf. 9. sz. pp. 379–386.
- Kerekes P. – Kiszl P. (2014a). E-book krónika. Fejezetek az elektronikus könyv történetéből. *Korunk*, 25. évf. 10. sz. pp. 15–26.
- Kerekes P. – Kiszl P. (2014b). „Műszálás” olvasás – mérlegen a nyomtatott és az elektronikus szöveg. *Könyv és Nevelés*, 16. évf. 4. sz. pp. 8–15.
- Kerekes P. – Kiszl P. (2015). Az elektronikus könyvről – oktatáson innen és túl. *Iskolakultúra*, 25. évf. 3. sz. pp. 56–71. DOI: [10.17543/iskkult.2015.3.56](https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.3.56)
- Kerekes P. – Kiszl P. (2016). Univerzális szövegélés és olvasói integráció: az elektronikus könyv kulturális és oktatási vetületei. *Híd*, 80. évf. 7. sz. pp. 65–92.
- Kerekes P. – Kiszl P. – Takács D., 2013. *E-könyvészet. A digitális könyvkultúra alapvonásai*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Kiszl P. (2014). Könyvtártudomány elméletben és gyakorlatban – intézményi együttműködés az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 61. évf. 7–8. sz. pp. 251–266.
- Kiszl P. (2015). Tudományos örökség és gyorsuló fejlődés – könyvtárosképzés az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. *Könyvtári Figyelő*, 25. évf. 4. sz. pp. 443–462.
- Kiszl P. (2017). Könyvtártudomány 2017-től – a katedra szemszögéből. *Könyv és Nevelés*, 19. évf. 1. sz. pp. 26–37.
- Kokas K. (2016). Digitális bölcsészet 2016. A bölcsészek és az informatikai megközelítés: régen és most. In: Nyerges Judit – Verók Attila – Zvara Edina (Ed.), *MONOKgraphia. Tanulmányok Monok István 60. születésnapjára*, (pp. 405–412). Budapest: Kossuth Kiadó.
- Koltay T. (2017). A kutatóknak szánt közösségi médiáról. *Magyar Tudomány*, 178. évf. 10. sz. pp. 1303–1310. DOI: [10.1556/2065.178.2017.10.14](https://doi.org/10.1556/2065.178.2017.10.14)
- Martzoukou, K. – Elliott, J. (2016). The Development of Digital Literacy and Inclusion Skills of Public Librarians. *Communications in Information Literacy*, 10. évf. 1. sz. pp. 99–115. DOI: [10.15760/comminfolit.2016.10.1.17](https://doi.org/10.15760/comminfolit.2016.10.1.17)
- Moldován I. (2014). E-könyvek, e-szövegek, könyvtárak. *Könyv és Nevelés*, 16. évf. 3. sz. pp. 8–19.
- Roued-Cunliffe, H. (2017). Collection building amongst heritage amateurs. *Collection Building*, 36. évf. 3. sz. pp. 108–114. DOI: [10.1108/cb-01-2017-0003](https://doi.org/10.1108/cb-01-2017-0003)
- Sándor T. (2015). Helyismeret változó felhasználói környezetben – a százéves Budapest Gyűjtemény mai törekvései. *Könyvtári Figyelő*, 25. évf. 2. sz. pp. 157–167.

- Sennyey P. – Kokas K. (2011). Könyvtárak a hálózatban – Hogyan változtatta/változtatja meg a könyvtárak jelenét és jövőjét a számítógépes világhálózatba kerülés? *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 58. évf. 10. sz. pp. 419–429.
- Skulan, N. (2018). Staffing with students: Digitizing campus newspapers with student volunteers at the University of Minnesota, Morris. *Digital Library Perspectives*, 34. évf. 1. sz. pp. 32–44. DOI: [10.1108/dlp-07-2017-0024](https://doi.org/10.1108/dlp-07-2017-0024)
- Szűts Z. (2016). A magyar online irodalom publikálásának és recepciójának rövid története. *Médiakutató*, 17. évf. 3–4. sz. pp. 47–54.
- Tóth M. (2017a). Digitális megőrzés ma: az Európai Bizottság programjai és a szakmapolitikai törekvések. *Könyvtári Figyelő*, 27. évf. 3. sz. pp. 435–436.
- Tóth M. (2017b). *A könyvtár és a könyvtáros jövője – könyvtári paradigmaváltás és a hibrid könyvtár*. [online.] „A jövő könyvtára felé ...” webinárium sorozat <http://digitalia.lib.pte.hu/books/a-jovo-konyvtara-fele-webinariumi-sorozat-2016-2018/htm/01chapter.html> [2018. február 9.]
- Vörös K. (2012). A könyvtár, értelmezhető jel az emberről. *Képzés és Gyakorlat*, 10. évf. 3–4. sz. pp. 293–307.
- Wong, S. H. R. (2016). Digital Humanities: What Can Libraries Offer? *Portal: Libraries and the Academy*, 16. évf. 4. sz. pp. 669–690. DOI: [10.1353/pla.2016.0046](https://doi.org/10.1353/pla.2016.0046)
- Z. Karvalics L. (2016). Történelmet szemlélni, kutatni és tanítani: merre járunk egy mindent felforgató digitális negyedszázad után? *Múltunk*, 61. évf. 2. sz. pp. 225–246.

FODOR, JÁNOS – KISZL, PÉTER

INFORMATION TECHNOLOGY COMPETENCE DEVELOPMENT THROUGH PROJECTS: DIGITIZATION
AND CREATING ONLINE INFORMATION SERVICE SYSTEMS IN LIBRARY AND INFORMATION
SCIENCE TRAININGS

An essential part of current education programmes in the field of library and information science is the use of online databases and computerised information service systems. Creating them and programming the complex web platforms are primarily the tasks of information technology. But the professional and content-related preparation of service engineering and the customisation and effective use of content providing systems remain in the librarians' field of competence, and therefore an interdisciplinary area of their training. The paper analyses projects integrated into the disciplinary education system (bachelor's and master's programmes) of Eötvös Loránd University, organising electronic information service systems and also successfully developing digital literacy and information literacy; then briefly discusses the educational aspects of electronic books; and lastly introduces the efforts made by the Centre for Digital Humanities founded in 2017.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2018.2.4

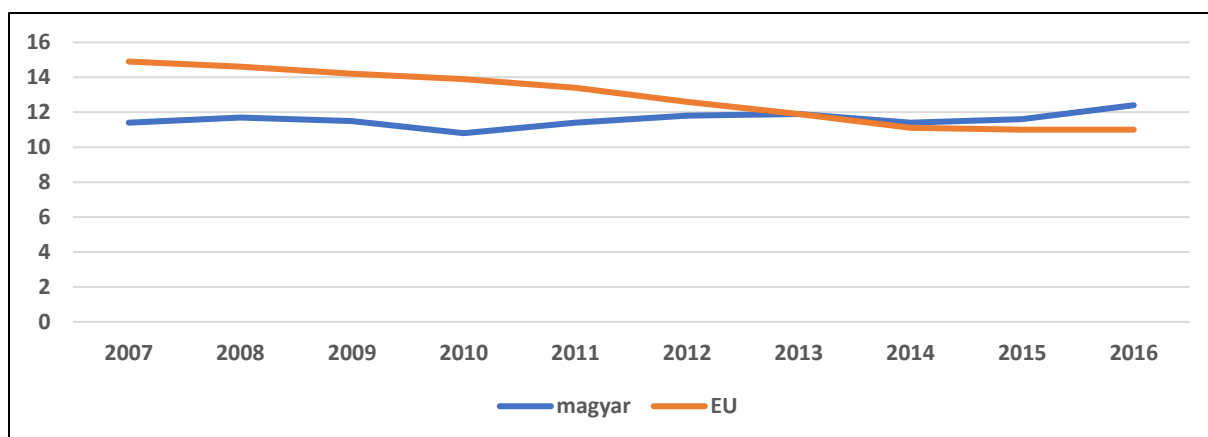
HANÁK ZSUZSANNA¹**Végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciója megújuló pedagógusképzési program segítségével**

A végzettség nélküli iskolaelhagyás fogalma viszonylag új Magyarországon. A korai iskolaelhagyás mutatója Magyarországon 2010-ig lassú ütemben csökkent, az elmúlt években azonban növekedett a KSH adatai szerint. A nemzetközi publikációk sora foglalkozik a témával: Schargel, Thacker és Bell (2007), Rumberger és Lim (2008), Lyche (2010). Magyarországon széles körben folynak kutatások a problémával kapcsolatban: Meleg (2015), Imre (2014), Mihályi (2014), Forgács (2009), Hanák (2016) stb. Felvetődik a kérdés: napjaink pedagógusképzése segítséget tud-e nyújtani a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciójában, illetve milyen rövid- és hosszútávú eredményeket tud prognosztizálni? Jelen publikációban egy speciális, a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás prevencióját célzó pedagógusképzési program és annak vizsgálata kerül bemutatásra.

1. Bevezetés

A végzettség nélküli iskolaelhagyás fogalma viszonylag új Magyarországon. Azokat a fiatalokat nevezzük korai, végzettség nélküli iskolaelhagyóknak, akik nem foglalkoztatottak, és oktatásban, képzésben sem vesznek részt. A végzettség nélküli iskolaelhagyási ráta az Európai Unióban azon 18–24 évesek aránya, akiknek még nincs középfokú végzettségük, és nem is vesznek részt oktatásban, képzésben. „A végzettség nélküli iskolaelhagyók arányának csökkentésére irányuló EU 2020 stratégia célkitűzéséhez kapcsolódva hazánk – más európai országhoz hasonlóan – a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányának 10%-ra csökkentését vállalta 2020-ig” (Kissné, 2017, p.1). Az 1. táblázat bemutatja az európai és a magyarországi helyzet alakulását a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányát (%) tekintve.

¹ habilitált főiskolai tanár; EKE Eszterházy Károly Egyetem, Pszichológiai Intézet-Eger: hanak.zsuzsanna@uni-eszterhazy.hu



1. táblázat. A végzettség nélküli iskolaelhagyók aránya (%) Magyarországon és az Európai Unió átlagában 2007–2016

Az ábrán jól látható, hogy az EU-ban ez a szám folyamatosan csökken, míg Magyarországon hullámzó tendencia figyelhető meg. A korai iskolaelhagyás mutatója Magyarországon 2010-ig lassú ütemben csökkent, az elmúlt években azonban növekedett a KSH adatai szerint. Szakmai ajánlás: az iskolai szinten az iskolai innovációk támogatása, a szemléletváltás, a tanárok felkészítése a hátránykompenzációs gyakorlatok ismeretére, a képzések és továbbképzések erősítése, az osztályfőnökök szerepének hangsúlyozása, az ifjúságvédelmi felelősök munkájának elismerése, a gyermekjóléti szolgálat és az iskolai egészségügy támogatása (Imre, 2014).

A nemzetközi szakirodalom a lemorzsolódásnak több okát csoportosítja, számos kategorizálás ismert. Schargel, Thacker és Bell (2007) tanulmányában a rizikófaktorok négy csoportját különbözteti meg: az első a korábbi iskolaévek történései, a második a személyiség-lélektani tényezők, a harmadik a családi háttérben meglévő problémák, és a negyedik az iskolai rizikófaktorok. Egy másik kutatás Rumberger és Lim (2008) nevéhez köthető; ők két fő kategóriába sorolják a befolyásoló tényezőket: az egyik a diákok egyéni jellemzői (tanulmányi eredmény, magatartás, attitűdök és társadalmi háttér), a másik az intézményi jellemzők (család, iskola, lakókörnyezet). A nemzetközileg leginkább elfogadott, a lemorzsolódás szakirodalmát áttekintő tanulmány (Lyche, 2010), az okokat három nagyobb csoportba sorolja: az egyéni és társadalmi okok, az iskolai okok, valamint a rendszerszintű tényezőkre visszavezethető okok.

A pszichológiai megközelítések általában a korai gyermekkorra és a családi körülmények problémáira vezetik vissza a korai iskolaelhagyást valószínűsítő rizikófaktorokat. A lemorzsolódással foglalkozó szakirodalomban gyakoribb a szociológiai megközelítés, amely a lemorzsolódást az egyének társadalmi helyzetével hozza összefüggésbe. Az iskola és az iskoláztatás társadalmi kontextusban történő értelmezése új értelmezési keret kialakulásához, új kérdésfeltevésekhez vezetett. Meleg (2015) felveti a kérdést, hogy milyen tényezők együttjárása képes felülírni a szociokulturális előnyt vagy hátrányt. Véleménye szerint kérdés, hogy milyen iskolai

folyamatok emelik a jövőorientációt kitüntetett jelentőségűvé. Míg a kritikai megközelítés szerint az a konklúzió, hogy az iskola alkalmatlan a társadalmi egyenlőtlenségek megváltoztatására, addig a szervezeti nézőpont olyan intézményt mutat fel, amely az időorientációkra figyelő pedagógiai stratégiák kidolgozásával a státuszváltáshoz is hozzá tud járulni.

Elkerülhetetlen a kérdés: képes-e napjaink pedagógusképzése és továbbképzése lépést tartani a közoktatás igényeivel, segítséget tud-e nyújtani a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciójában, milyen rövid- és hosszútávú eredményeket tud prognosztizálni?

2. A kutatás előzményei

A következőkben bemutatásra kerül egy, az egyetemünkön kifejlesztett speciális kurzus, melynek célja a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulók elfogadtatása a pedagógusok részéről, valamint olyan kompetenciák kialakítása, melyek alkalmassá teszik a tanárokat, hogy elfogadó, pozitív attitűdökkel forduljanak a korai iskolaelhagyás szempontjából erősen veszélyeztetett tanulók felé.

A fejleszteni kívánt kompetenciák:

- Szakmai együttműködés és kommunikáció
- Önművelés, elkötelezettség a szakmai fejlődésre.
- *A fejleszteni kívánt tudás:*
- Különböző közösségek működésének, konfliktusainak, diszfunkcióinak az ismerete
- Alkalmazható tudás a tanulói teljesítményekre ható pszichológiai, társadalmi tényezőkről
- Széles körű tudás és sajátélmény a személyiségfejlesztés, önismeretfejlesztés témakörében.
- *A fejleszteni kívánt képességek:*
- Képesség a tanulócsoportok szerveződésének, dinamikájának megértésére
- Megfelelő önismeret, képesség saját tevékenységgel kapcsolatos kritikus reflexiókra, önértékelésre
- Képesség együttműködésre pedagóguskollégákkal, szülőkkel, egyéb, a tanulók életében szerepet játszó szakemberekkel.

A kurzus tartalma:

- Csoportépítés, a csoporttagok megismerkedését és a csoportkohéziót fejlesztő feladatok. Egyéni célok, elvárások megfogalmazása. Csoportszabályok kidolgozása

- Eddigi – szakmai szempontból fontos – életút áttekintése. Pozitív és negatív hatások az egyéni szakmai életút során
- A pedagógusok iskolai feladatainak áttekintése, ezekkel való azonosulás feltárása
- A pedagógusszerepek átgondolása, ezekhez való egyéni hozzáállás feltárása
- Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők elemzése
- Értékváltás a pedagógusi munkában
- A másság elfogadása, sztereotípiák, előítéletek csökkentése
- Együttműködés, csoportmunka előnyeinek láttatása
- Önreflexió, további együttműködés kidolgozása.

A képzés során alkalmazott oktatási módszer elsősorban a szimuláció, a szerepjáték és a játék, kiegészítve a kooperatív oktatási módszerrel, a projekt módszerrel és a megbeszéléssel. A kurzus kontakt óraszám 30 tanóra csoportonként.

3. Hipotézisek

Feltételezéseinket a pedagógusok sikeres oktatásában nyert gyakorlati tapasztalataink alapján fogalmaztuk meg.

H1. A speciális, korai iskolaelhagyás veszélyének kitétt tanulók elfogadását, segítségét célzó pedagógusképző kurzus a résztvevő pedagógusoknak tartalmi, módszertani, gyakorlati megújulást nyújt.

H2. A kurzus tartalma és módszere jó lehetőséget ad arra, hogy több önbizalmat szerezzenek a pedagógusok szakmai munkájukkal kapcsolatban.

H3. A kurzus a pedagógusok belső attribúcióit erősíti.

H4. A kurzus a pedagógusok reflektív gondolkodását erősíti.

4. A minta

Válaszolóink (713 fő pedagógus; 86,7% nő és 13,3% férfi) a kurzus elvégzése után saját válaszadói hajlandóságuk alapján kerültek a mintába valamennyi magyarországi régióból.

A nyilatkozók akkreditált szakirányú továbbképzési szakon, illetve szakvizsgaprogramon vettek részt, valamint a már meglévő pedagógus diplomájukat emelték MA szintre egyetemünkön. Elmondható, hogy a válaszolók pedagógusként több éve dolgoznak a közoktatásban, nem tekinthetők pályakezdőnek.

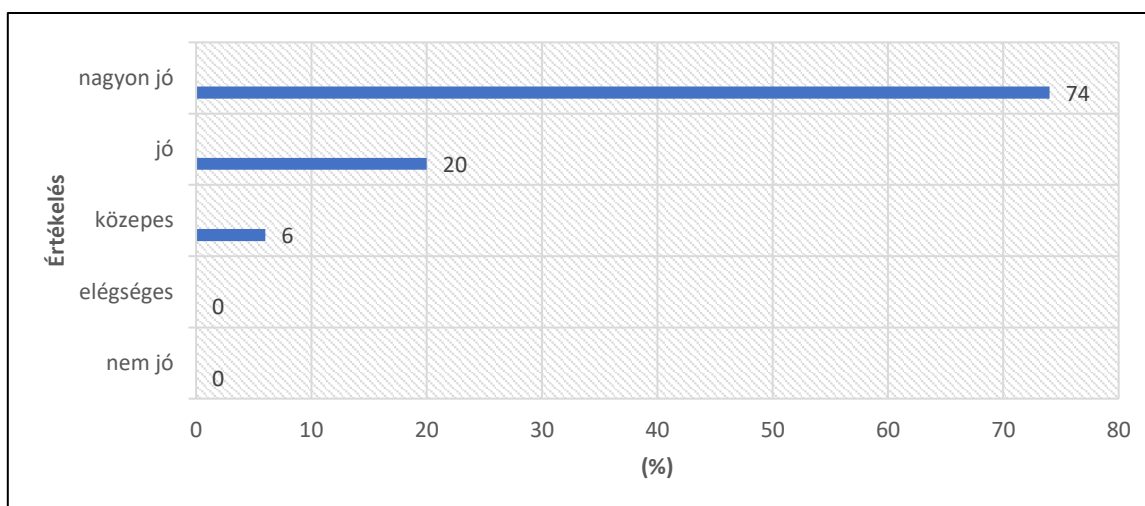
5. A kutatás eszközei és módszerei

Adatainkat saját szerkesztésű kérdőívvel gyűjtöttük, hét kérdéskört kibontva, melyek a következő komponenseket tartalmazták:

- *A képzés általános értékelése*
- *A hallgatók önértékelése* (A képzés folyamatához való hozzájárulás; Aktivitás; Mások gondolatainak megértése)
- *A képzés megvalósításának értékelése* (A képzés tartalmának újdonsága; A képzés során alkalmazott módszertan újdonsága; A képzés szakmai-gyakorlati hasznossága; A képzés felépítettsége; Az egyes témakörökhöz tartozó szakirodalmak elérhetősége; A témák megbeszélésére fordított idő mennyisége)
- *Az alkalmazott képzési módszerek értékelése*
- *A képzés szubjektív megélése, megítélése* (Új szemlélet, perspektívák megnyílása; Szakértelem bővülése; A csoporttagokkal folytatott közös interaktív munka eredménye, Új együttműködési lehetőségek feltárása)
- *A pedagógusi kompetenciák változásának megélése* („Kompetensebbnek érzem magam”; „Otthonosabban mozgok e területen”; „Jól informálnak érzem magam”; „Úgy érzem elég eszköz áll rendelkezésemre a probléma kezelésére”; „Felkészültebbnek érzem magam szakmai folyamataim fejlesztésére”).

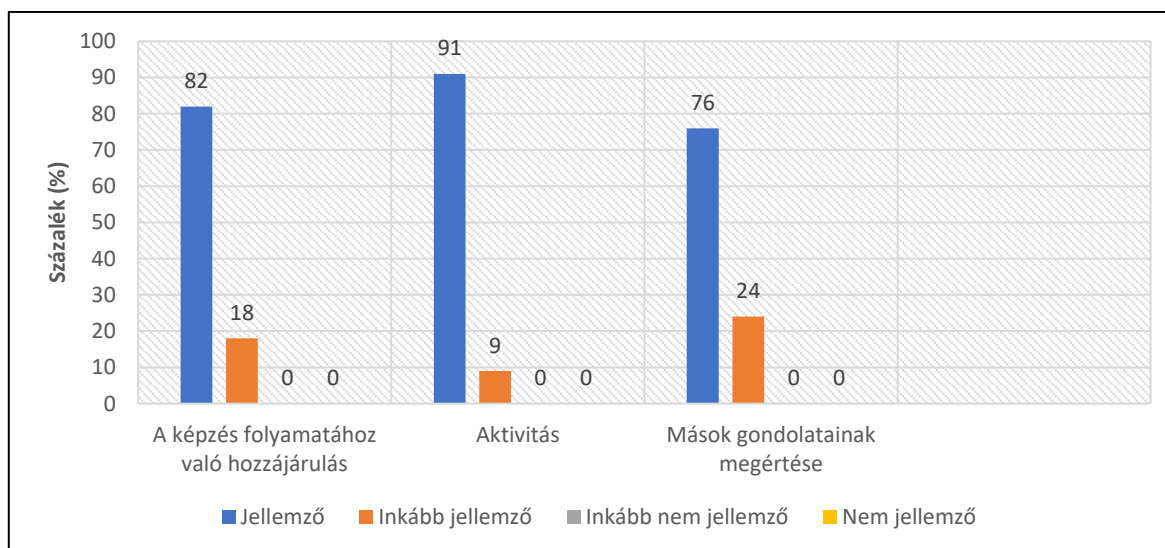
6. Eredmények

Kutatásunk során ötfokú skála segítségével kértük a kurzust elvégző pedagógusokat arra, hogy értékeljék a képzést. A minta általános meggyőződése, hogy a tanultak a végzettség nélküli iskolaelhagyás prevencióját szolgálják, ahogyan azt a 2. táblázat bemutatja.



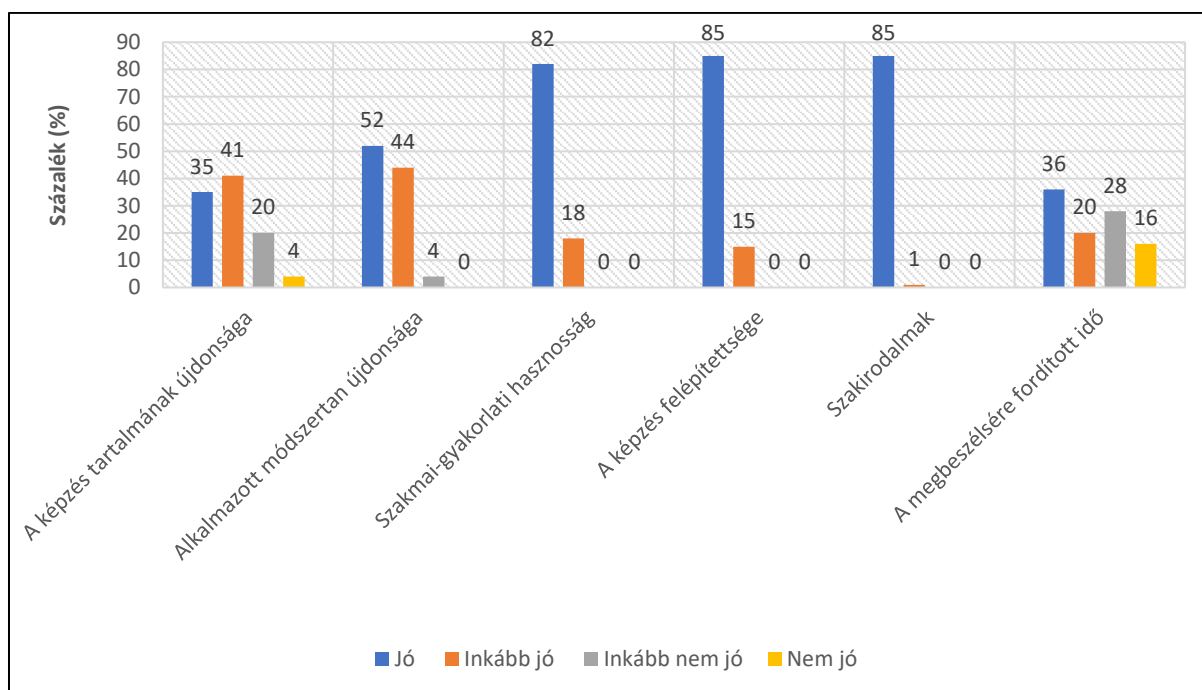
2. táblázat. A képzés általános értékelése (%; N=713)

A képzés során fokozott figyelmet fordítottunk arra, hogy a hallgatók aktívan vegyenek részt a képzési folyamatokban, érezzék a témához való hozzájárulás fontosságát, mások gondolatait képesek legyenek meghallani, megérteni. Egyértelműen a pedagógusok belső attribúcióit kívántuk erősíteni. A 3. táblázat bemutatja, hogy a képzés után saját maguk hogyan értékelték mindezt.



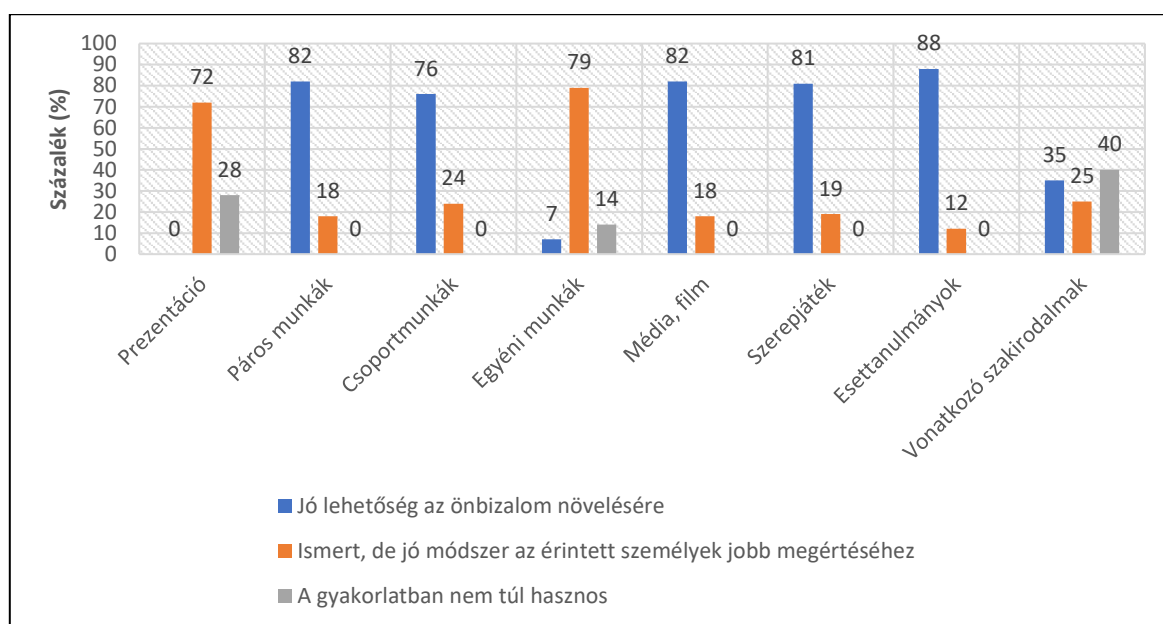
3. táblázat. A hallgatók önértékelése (%; N=713)

Látható, hogy az aktivitás jelentette számukra a legerőteljesebb megélést. 91% jellemzőnek tartotta és 9% is inkább jellemzőnek vélte a saját aktivitását a kurzus során. Kissé gyengébb, de hasonló eredményt kaptunk a képzés folyamatához való hozzájárulás és a mások gondolatainak megértésére vonatkoztatva. A képzés felépítettsége, a vonatkozó szakirodalmak, valamint a gyakorlati hasznosság jó véleményt kapott. Ezt részletesen bemutatja a 4. táblázat.



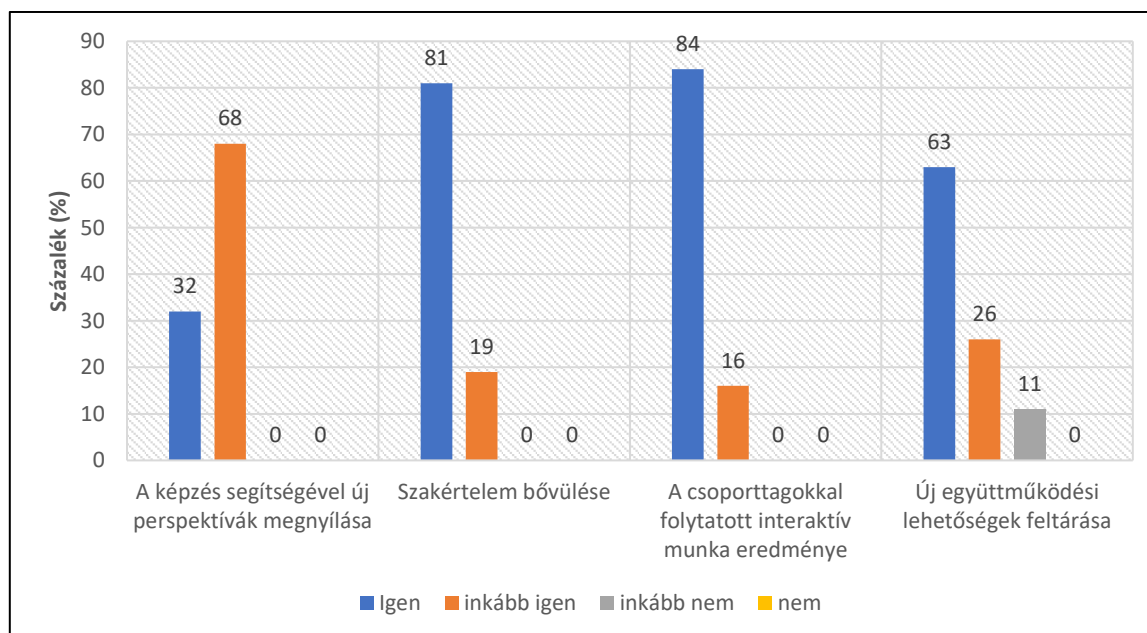
4. táblázat. A képzés megvalósításának értékelése (%; N=713)

A kiválasztott, alkalmazott oktatási módszerek célja kettős volt. Úgy gondoljuk, hogy a pedagógusok főleg azokat az oktatási módszereket alkalmazzák a mindennapi gyakorlatukban, melyekkel őket tanították az eddigi iskolai tanulmányaik során. Nem várható el, hogy egy kizárólag frontális módszerrel „tanított” pedagógus az oktatási módszerek széles, modern választékát használja. Sajátélményként átélve egy sikeres feladatmegoldáshoz elvezető modern oktatási módszer nagyobb valószínűséggel átvihető a pedagógus közoktatásban végzett mindennapi gyakorlatába, és ez az ott tanuló gyerekek aktivitását, sikerélményét növelheti, ami főleg a korai iskolaelhagyás veszélyének kitett tanulók szempontjából kulcskérdés. Az iskolakezdéstől lényeges, hogy a tanulók jól érezzék magukat az iskolában, ez nagyon erős „benntartó erő”, ehhez szükséges, hogy motivált, aktív munka történjen az osztály falain belül és kívül is. Várható, hogy az új oktatási módszerek pl. IKT, kooperatív, projekt stb. segítik a tanulók „iskolában tartását”, lehetőséget adnak önálló, aktív munkavégzésre, kreatív alkotásra, és fontos szerepük lehet a korai iskolaelhagyás megelőzésében. Az 5. táblázat jól mutatja, hogy a pedagógusok tetszését az esettanulmányok megbeszélése, a páros munkák, valamint az IKT nyerte el. Érdekes, hogy a prezentáció és a szakirodalmak önálló feldolgozása kevésbé kapott elismerést a kurzus során. Reményeink szerint ez visszahat a pedagógusok oktatási módszerválasztására, és ők maguk is – az általuk jónak tartott – személyközpontú módszereket fognak alkalmazni a közoktatásban.



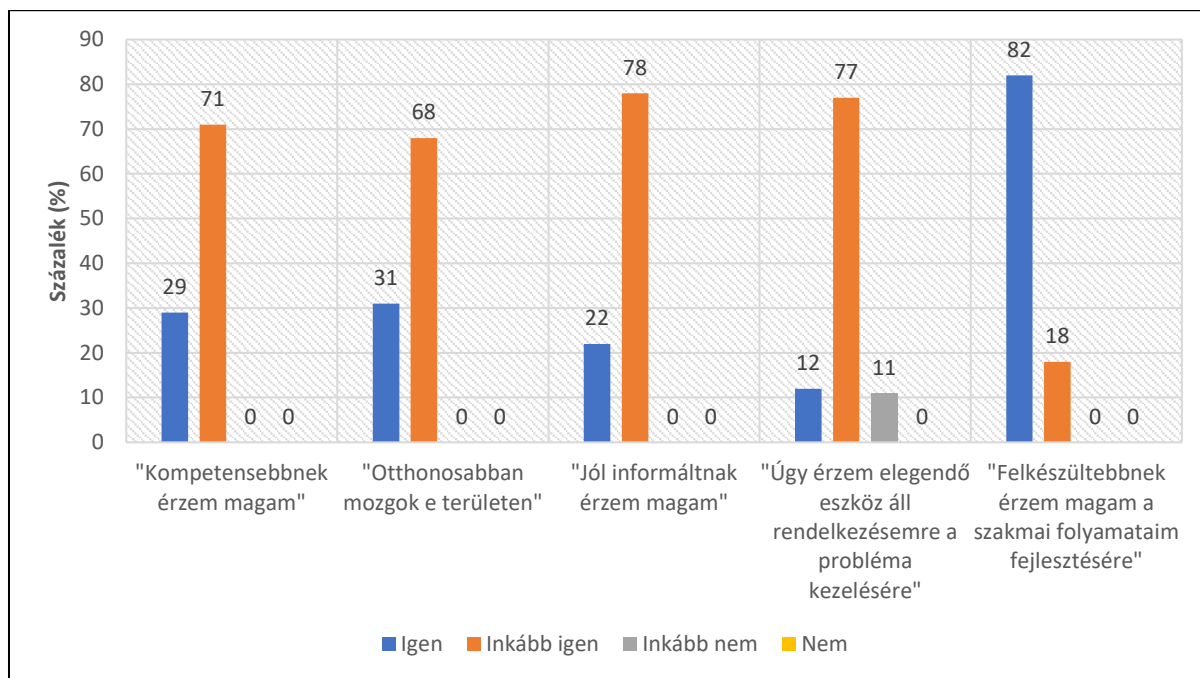
5. táblázat. Az alkalmazott oktatási módszerek értékelése (%; N=713)

A képzés szubjektív megítélése egy pszichológus oktató számára nagyon lényeges. A csoport, a csoportdinamika, a csoportnormák kiemelt jelentőséggel bírnak. Szép eredmény, hogy gyakorlatilag valamennyi hallgató a csoporttagokkal folytatott interaktív munkát emelte ki, valamint a saját szakértelme bővülését. Ezt részletesen bemutatja a 6. táblázat.



6. táblázat. A képzés szubjektív megélése, megítélése (%; N=713)

A képzési program kialakításánál a pedagógusok kompetenciáinak fejlesztése fő cél volt. Az, hogy hogyan reflektálnak magukról, miben látják erősségeiket, gyengeségeiket, milyen irányba szeretnének továbblépni a sikeres pályafutásukban, kiemelt jelentőséggel bír. Egyértelműen felkészültebbnek érzik magukat a szakmai folyamataik fejlesztésében, ezt mutatja a 7. táblázat. Úgy gondoljuk, hogy e gondolat viheti előre a pedagógusokat a nap mint nap megjelenő iskolai problémák megoldásában.



7. táblázat. A pedagógus-kompetenciák változásának megítélése (%; N=713)

7. Összegzés

Hipotéziseink igazolódtak. A speciális, *korai iskolaelhagyás veszélyének kitétt tanulók elfogadását, segítségét célzó pedagógusképző* kurzus a résztvevő pedagógusoknak tartalmi, módszertani, gyakorlati megújulást nyújthat, ezt láthatjuk a 4. táblázat grafikonján, a képzés megvalósításának értékelése alatt, valamint az 5. táblázat grafikonján, az alkalmazott oktatási módszerek értékelése alatt.

A kurzus tartalma és módszere jó lehetőséget ad arra, hogy több önbizalmat szerezzenek a pedagógusok szakmai munkájukkal kapcsolatban. Ezt igazolja 6. táblázat grafikonja, a képzés szubjektív megélése.

A kurzus a pedagógusok belső attribúcióit és a reflektív gondolkodását erősíti, ezt szintén a képzés szubjektív megélése, megítélése bizonyítja, valamint a 7. táblázat grafikonján látható eredmények a pedagóguskompetenciák változásának megítélésében.

Kritikaként látni kell, hogy a jelen kutatás egy pedagógusképző programról alkotott hallgatói vélekedést, értékelést, visszacsatolást jár közül, nem pedig a hallgatók személyiségében, attitűdjeiben, és egyéb, a téma szempontjából lényeges jellemzőikben bekövetkezett változásokat méri. Nem méri továbbá azt sem, hogy a képzés után csökken-e a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyók aránya az egyes közoktatási intézményekben. E mérések a következő lépést jelentik majd e témában. Úgy gondoljuk, hogy napjaink pedagógusképzése és továbbképzése lépést kell, hogy tartson a közoktatás igényeivel, segítséget kell nyújtani a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciójában. Rövid távon szakmailag jól átgondolt képzési programokkal tud a felsőoktatás segíteni, e programok hosszútávú hatása lehet a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyók számának csökkenése, és ez egyértelműen a prevenciót szolgálhatja.

BIBLIOGRÁFIA

- Forgács, A. (2009). *ISCED – Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere* [online] <http://ofi.hu/isced-az-oktatas-egyseges-nemzetkozi-osztalyozasi-rendszere> [2018. február 4.]
- Hanák, Zs. (2016). *A korai iskolaelhagyás problematikája, és a megelőzés lehetőségei a magyar közoktatásban* [Habilitációs értekezés]. Eszterházy Károly Egyetem, Eger
- Imre, A. (2014). A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi elemzések és Unió ajánlások. In: Juhász, J. – Mihályi, K. (Eds.), *QALL Végzettséget mindenkinek.* (pp. 97–114.), Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Kissné, H. K. (2017). *Lemorzsolódás* [online] https://www.oktatas.hu/kozneveles/pok/debrecen/debrecen_lemorzsolodas [2018.január 30]
- Lyche, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving.* /OECD Education Working Papers, No. 53/. Paris: OECD Publishing. DOI: [10.1787/5km4m2t59cmr-en](https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en)
- Meleg, Cs. (2015 a). Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok In.: Varga, A. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai.* (pp. 19–49) Pécs: Pécsi Tudományegyetem
- Mihályi, K. (2014). A korai iskolaelhagyás Európai Unió és hazai kontextusai-is. In: Juhász, J. – Mihályi, K. (Eds.), *QALL Végzettséget mindenkinek.* (pp. 7–30.), Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Rumberger, R. – Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research.* Santa Barbara: California Dropout Research Project.

Schargel, F. – Thacker, T. – Bell, J. (2007). *From At Risk to Academic Excellence. Focus Adolescent Services*, Idézi: Mihály, I. (2009). „A csendes járvány”. Az iskolai lemorzsolódás veszélyei. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. évf. 4. sz. pp. 112–118.

HANÁK, ZSUZSANNA

REFORMED TEACHER TRAINING PROGRAMME SUPPORTING THE PREVENTION OF EARLY SCHOOL LEAVING

The concept of Early School Leaving (ESL) is relatively new in Hungary. The proportion of early school leaving was slightly decreasing until 2010, but since then it has been increasing according to KSH (Central Statistical Office). A number of international publications deal with this issue: Schargel, Thacker and Bell (2007); Rumberger, Lim (2008); Lyche (2010). In Hungary extended research is being carried out into the problem: Meleg (2015); Imre (2014); Mihályi (2014); Forgács (2009); Hanák (2016) etc. The questions are whether teacher training is able to promote the prevention of ESL and what short and long term results it can offer. This publication presents and examines a teacher training programme focusing on the prevention of ESL.

ZSUZSANNA HORVÁTH¹**Training for self-employment and active citizenship
to achieve life satisfaction**

Forecasting the future of the world of work is difficult, dependent on multiple factors that are themselves unpredictable. The world of work is prone to transit from predominantly employee-based economies to entrepreneurial economies, involving the change in the work habits of individuals. The practical question arises: Are future generations ready to be entrepreneurial, and how to promote entrepreneurial education in the higher educational settings? The article below, beyond the purely economic rationale behind entrepreneurial education, tries to enumerate and examine the societal and psycho-social outcomes of self-employment such as life satisfaction and subjective well-being.

Introduction

The European Union's initiative of Active Citizenship in 1998 was launched to make learners "proactive and more autonomous, prepared to renew their knowledge continuously and to respond constructively to the changing constellations of problems and contexts. The teacher's role becomes one of accompaniment, facilitation, mentoring, support and guidance in the service of learners' own efforts to access, use - and ultimately create - knowledge. This means that learners become active participants in their own learning processes, which they learn to negotiate and co-manage together with their teacher-guides and with their co-learners" (European Commission, 1998, p. 13).

The initiative is also a response to the altered expectations regarding the universities' role and function in society; resulting in a 'third task' assigned to universities – that goes beyond the preparation and engagement for active citizenship. University training should facilitate regional innovation and economic growth (Johanisova and Wolf, 2012). Universities in this role are supposed to "support and promote entrepreneurship, engage in spin-off activities, develop university-business-government partnerships and encourage technology transfer and commercialization of knowledge and research". Universities can also motivate and encourage graduates to engage in entrepreneurial activities by setting up facilities for them such as start-

¹ Budapest Business School; Horvath.Zsuzsanna@uni-bge.hu

up hubs and centres, which would be germane to the self-employment efforts of students. In this way, the university would become a solid stepping stone on the way of the entrepreneurial activity, in a semi-protected setting, where educators assist students, thus facilitating their career decision-making.

The promotion of “factors that could increase well-being of the population—for example, how people are satisfied with their lives and their jobs—is progressively seen as essential objectives of policy” (Amorós and Bosma, 2014). Stiglitz et al. (2009) in their seminal work on the wealth of nations discuss how and why GDP cannot be viewed further as an appropriate means of assessing wealth and suggest others means such as the Human Development Index. In this same paper, they suggest that a novel approach would encompass considering the subjective well-being and this would involve the individuals’ capacity to be economically independent. In their view, entrepreneurial economies can empower individuals, which will ultimately lead to an increased level of subjective well-being.

Life Satisfaction and Subjective Well-being (SWB)

The connection between self-employment or entrepreneurship has been a recurring topic in the academic literature in the recent years. There is a growing body of literature focusing on the connection between self-employment and subjective well-being, or flourishing (Huppert and So, 2013) . These authors see the locus of control, individual agency and proactive attitude as prerequisites of the state of flourishing. They state that an individual’s subjective well-being depends on a complex vector of factors, ranging from individual determinants (e.g., self-esteem, optimism or other personality traits) to socio-demographic (such as gender, age, education, or marital status), economic (such as income, status, or unemployment), situational (such as health, social relationships), and even institutional factors. Measures of subjective well-being are an alternative to the more indirect measures of welfare used in economic policy making. The conceptual framework below will facilitate the understanding of the connection.

Life satisfaction

Life satisfaction measures how people evaluate their life as a whole, rather than their current feelings. When asked to rate their general satisfaction with life on a scale from 0 to 10, people on average across the OECD gave it a 6.5 (OECD, 2016). Life satisfaction is not evenly shared across the OECD, however. Some countries – Greece, Hungary, Portugal and Turkey – have a

relatively low level of overall life satisfaction, with average scores of 5.5 or less. At the other end of the scale, scores reach 7.5 in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Switzerland.

Subjective Well-being (SWB)

It is in the oeuvre of Sen, the father of the Human Development Index, a novel indicator to grasp societal development (Stiglitz et al. 2009; Sen, 2005; Drèze and Sen, 2002) that the most perspicacious rationale of the subjective well-being (SWB) of nations can be found. His Capabilities Approach (CA) lists aptitudes such as political liberties, the freedom of association, the free choice of occupation, and a variety of economic and social rights, also referred to *inter alia* in the human rights movement. While the CA was equally instrumental in the elaboration of the human development paradigm, its impact on the 'entrepreneurial movement' was significant: governments came to the realization that the promotion of entrepreneurship as self-employment yields labour intensity and wage employment, thus creating social security, which in turn contributes to social justice. These capabilities, together with the freedom of choosing their occupation, will empower individuals to find their psychological well-being.

Subjective well-being (SWB) and psychological empowerment theory

Subjective well-being (SWB) and psychological empowerment are both psychological concepts. Happiness, or subjective well-being, is defined as “*the presence of positive experiences and feelings, and/or the absence of negative experiences and feelings, or people’s positive evaluations of their lives, including pleasant emotions, fulfilment and life satisfaction. Psychological empowerment represents one facet of SWB – people’s beliefs that they have the resources, energy, and competence to accomplish important goals*”. Subjective well-being is necessary for the quality of life, but it is not sufficient for it. Diener and Biswas-Diener (2005) includes the following facets of SWB, : Life satisfaction; Satisfaction in specific domains, such as school, training program, work and health; Low levels of unpleasant effect; High levels of pleasant effect; Meaning and purpose, Engagement, Active participation in Communities/Democratic decision-making/Policy-making; Empowerment; Self-efficacy; Self-confidence; Mastery.

Employability

In the wake of globalization and the subsequent adjustments in the world of work, individuals need to have a set of skills that are globally known or accepted. These came to be known as global employability skills and they refer to individual attributes and personality preferences – as they are the accompanying attributes of the proactive management of their career development (Potgieter and Coetzee, 2013). The presence of these skills is especially important in the case of graduates as they can associate their global employability (acquiring a job or any other form of ((self)) employment) with a sense of self-directedness or personal agency. This is also important on their way of identity creation in the emerging adulthood (Jensen and Arnett, 2012).

Youth aspiring to take up global careers must verify that they possess, past the technical and/or discipline-specific knowledge interpersonal and civic competencies, called global citizenship competencies (Brown et al., 2009). These comprise intellectual and social competencies associated with citizenship or civic-mindedness enabling active participation in a democratic society (Osler and Starkey, 2004). Value creation, management competencies, and global corporate citizenship can contribute significantly to global leadership and, thus, albeit indirectly, to global problem-solving (Jensen and Arnett, 2012) .

The institutional embeddedness of these competencies varies across different cultures and one of its manifestations is in the United States, where the *enGauge 21st-century Skills report* (NCREL, 2001) defined student competence in personal, social and civic responsibility as a basic skill (Print, 2007). *Partnership for 21st Century Skills* (2003) highlighted civic competence and civic literacy in its list of essential 21st-century subjects and topics. The European Union's Turing Project sets out a framework of general competencies designed to shape educational reform. Interpersonal competencies, which play a key role in civic competence as such, are the most highly rated by academics, employers and university graduates. In addition, in the *Recommendation of Key Competencies for Lifelong Learning* (Official Journal of the European Union, 2006), the European Parliament and the Council of Europe define eight key competences, one of which is social and civic competence (Print and Lange, 2012).

Entrepreneurship and well-being

An exploratory study of Marcketti et al. (2006) examined the relationship between lifestyle entrepreneurship and life quality. In this particular research, lifestyle entrepreneurs were characterised by the ownership and operation of businesses “*closely aligned with their personal values, interests, and passions*”. Systems theory perspective was deployed to examine the role and impact lifestyle entrepreneurship exerts on the quality of life of business owners, their families and communities. Through 12 descriptive case studies, researchers examined characteristics of lifestyle entrepreneurs, their businesses, and their perceived life quality. Many of the entrepreneurs owned and operated businesses related to family and consumer sciences, including apparel retail, interiors, food service, and hospitality firms. Two common themes were observed: “*enhancement of business owners' quality of life as a result of the entrepreneurial venture and a perception of the entrepreneurial venture providing enhanced quality of life to employees, customers, and the community*”.

Dissatisfaction with society and with life in general also appears to be a strong determinant of entrepreneurship (Hofstede et al., 2004; Tominc and Rebernik, 2007), since individuals are often attracted to entrepreneurship by the expectation that it will provide bigger material and/or nonmaterial benefits, like social status and respect. The topic of the impact on entrepreneurial activity on subjective well-being has become part of the mainstream research on entrepreneurial activity and surveys such as the Global Entrepreneurship Monitor has started providing important insights in their report starting in 2013 (Amoros and Bosma, 2014). Findings in their report clearly demonstrate that entrepreneurs in general value their subjective well-being more favourably than individuals.

The significance of the area of inquiry is demonstrated by the fact that one of the most encompassing surveys on the intensity and regulatory framework - as well as societal conditions of entrepreneurial activity, GEM 2014's version - consecrated a separate section to the topic. The contributors' findings reveal initial evidence that “*involvement in entrepreneurial activities, both in the early-stage and established phases, is related to personal evaluation of higher subjective well-being, and this holds true for all countries regardless of their stage of economic development (factor-, efficiency- or innovation-driven economies)*” (Amoros and Bosma, 2014).

The effects of the entrepreneurial career option can also be negative or destructive, as posited by (Shepherd and Haynie, 2009): the distinctive quality of the entrepreneurial role often

leads to a sense of alienation from the sense of belongingness, and, ultimately, this can lead to a decrease in psychological well-being.

Importance of citizenship education in promoting employability and subjective well-being

Print (2007, p. 330) identified three primary sources of influence on young people's learning about politics and democracy – *“the family, through role modelling, discussion, and media use; the media, mostly television and newspapers; and third, school experience providing knowledge, skills and values from non-partisan educators”*.

In the framework of active democratic citizenship education, young people should be enabled and supported in their learning how to “use knowledge, skills, values and attitudes that will help them sustain active and democratic citizenship behaviour throughout their lives”. To put it in other words, it is by incorporating democratic citizenship curriculum in the educational system that citizens, pillars of a democratic society, can be raised. Other authors argue that education should be used to engender social change and empower educational actors (Johnson, & Morris 2010). The IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) Civic Education Study (Torney-Purta et al., 1999) suggests that citizenship (or ‘civics’) education should be: *“... cross-disciplinary, participative, interactive, related to life, conducted in a non-authoritarian environment, cognizant of the challenges of societal diversity and co-constructed with parents and the community [...] as well as the school”* (Torney-Purta et al., 1999, p. 30).

Summary

When the European Union's initiative of Active Citizenship in 1998 combined the training for active citizenship competencies with self-employment competencies, the authors had a firm understanding that active citizens with entrepreneurial skills and competencies (i.e., proactive attitude with locus of control, agency, future orientation and autonomy help satisfy the instrumental desire of states to strengthen their competitiveness in the global economy. The article attempted to provide a global perspective on the significance of the combination of training for employability and active citizenship and how they contribute to enhanced levels of subjective well-being.

LIST OF REFERENCES

- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2005). Psychological empowerment and subjective well-being. *Measuring empowerment: Cross-disciplinary perspectives*, 125. DOI: [10.1037/e597202012-007](https://doi.org/10.1037/e597202012-007)
- Amoros, J. & Bosma, N. (2014). *Global Entrepreneurship Monitor 2013 Global Report: Fifteen Years of Assessing Entrepreneurship across the Globe*. Santiago de Chile.
- Brown, E. J. –, McGrath, S. –& Morgan, W. J. (2009). Education, Citizenship and New Public Diplomacy in the UK: what is their relationship? *Citizenship, Social and Economics Education*, Vol. 8 Issue (2-3), 73–83. p. Symposium Journals. DOI: [10.2304/csee.2010.8.2.73](https://doi.org/10.2304/csee.2010.8.2.73)
- Diener, E. – Biswas-Diener, R. (2005). Psychological empowerment and subjective well-being. In D. Narayan (Ed.), *Measuring empowerment: Cross-disciplinary perspectives* (pp. 125-140). Washington, DC: World Bank. DOI: [10.1037/e597202012-007](https://doi.org/10.1037/e597202012-007)
- Drèze, J. – Sen, A. K. (2002). *India: Development and participation*. Oxford University Press, USA. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780199257492.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199257492.001.0001)
- Hofstede, G. –, & McCrae, R. R. (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-cultural research*, 38(Vol. 38 Issue 1), 52–88. p. DOI: [10.1177/1069397103259443](https://doi.org/10.1177/1069397103259443)
- Huppert, F. A. –& So, T. (2009). What percentage of people in Europe are flourishing and what characterises them. *Prepared for the OECD/ISQOLS meeting “Measuring subjective well-being: an opportunity for NSOs?”* Florence – July 23/24, *Measuring subjective well-being: An opportunity for NSOs*.
- Jensen, L. A. –& Arnett, J. J. (2012). Going global: New pathways for adolescents and emerging adults in a changing world. *Journal of Social Issues*, Vol. 68(Issue 3), 473–492. p. Wiley Online Library. DOI: [10.1111/j.1540-4560.2012.01759.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2012.01759.x)
- Johanisova, N. – & Wolf, S. (2012). Economic democracy: A path for the future? *Futures*, Vol. 44(Issue 6), . 562–570. Elsevier.p. DOI: [10.1016/j.futures.2012.03.017](https://doi.org/10.1016/j.futures.2012.03.017)
- Johnson, L., –& Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, Vol. 21(Issue 1), . 77-96. p. DOI: [10.1080/09585170903560444](https://doi.org/10.1080/09585170903560444)
- Marcketti, S. B. –, Niehm, L. S. –, & Fuloria, R. (2006). An Exploratory Study of Lifestyle Entrepreneurship and Its Relationship to Life Quality. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, Vol. 34(Issue 3),. 241–259. p. DOI: [10.1177/1077727x05283632](https://doi.org/10.1177/1077727x05283632)

- NCREL. (2001). North Central Regional Educational Laboratory. *enGauge 21st-century Skills report*. USA.
- OECD (2016). Life Satisfaction [online] <http://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/life-satisfaction/> [2018.február 11.]
- Osler, A. –& Starkey, H. (2004). Study on the Advances in Civic Education in Education Systems: good practices in industrialized countries. *Report prepared for the Inter-American Development Bank, Education Network of the Regional Policy Dialogue*. Citeseer.
- Potgieter, I. –& Coetzee, M. (2013). Employability attributes and personality preferences of postgraduate business management students. *SA Journal of Industrial Psychology*, Vol. 39(. Issue 1), . 01–10. *SA Journal of Industrial Psychology*. DOI: [10.4102/sajip.v39i1.1064](https://doi.org/10.4102/sajip.v39i1.1064)
- Print, M. – Lange, D. (Eds). 2012). *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens* (Vol. 2). SpringerRotterdam: Sense Publishers. DOI: [10.1007/978-94-6209-167-2](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-167-2)
- Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British journal of educational studies*, Vol. 55(. Issue 3), . 325–345. Taylor & Francis. DOI: [10.1111/j.1467-8527.2007.00382.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00382.x)
- Sen, A. K. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, Vol. 6(. Issue 2), . 151–167. p. DOI: [10.1080/14649880500120491](https://doi.org/10.1080/14649880500120491)
- Shepherd, D. –& Haynie, J. M. (2009). Birds of a feather don't always flock together: Identity management in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, Vol. 24(. Issue 4), . 316–337. Elsevier.p. DOI: [10.1016/j.jbusvent.2007.10.005](https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2007.10.005)
- Stiglitz, J. E. –, Sen, A., –& Fitoussi, J. P. (2009). *Report by the commission on the measurement of economic performance and social progress*. [online] <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-01069384/> [2018.február 11.]
- Tominc, P. –& Rebernik, M. (2007). Growth aspirations and cultural support for entrepreneurship: a comparison of post-socialist countries. *Small Business Economics*, Vol. 28(. Issue 2-3), . 239–255. p. Springer. DOI: [10.1007/s11187-006-9018-x](https://doi.org/10.1007/s11187-006-9018-x)
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. IEA Secretariat, Herengracht 487, 1017 BT, Amsterdam, The Netherlands.

HORVÁTHNÉ PETRÁS VIKTÓRIA¹**A középiskolai mezőgazdasági képzések jelentősége Magyarországon**

A mai oktatási rendszerben a szakképzett munkaerő felkészítésére a közoktatás, a felsőoktatás, valamint az iskolarendszeren kívüli szakképzés keretei között van lehetőség. Az agrárágazati oktatással és iskolákkal szemben a társadalom és a gazdaság elvárásai sokrétűek. Egy olyan tevékenységre kell felkészíteni a fiatalokat, amely napi időbeosztásukhoz nehezen köthető, nagy állóképességet igényel, mindamelllett alkalmazkodni kell a növények és az állatok biológiai ritmusához. A mezőgazdasági szakmák iránti csökkenő érdeklődés, valamint az ágazat foglalkoztatási nehézségei időszerűvé teszik a kérdést, hogy az agrárvégzettségűek mennyire tudnak és akarnak elhelyezkedni saját szakterületükön (KSH, 2015).

A témakör feldolgozása során elsődleges célom a mezőgazdasági munkafolyamatok egyediségének, összetettségének bemutatása, az emberi tényező szerepének és jelentőségének kiemelése. A mezőgazdaságban dolgozók felkészültségének, a szakma iránti elhivatottságának feltérképezése annak érdekében, hogy kihangsúlyozzuk a mezőgazdasági képzések jelentőségét és hiányosságait, mindezt szemléltetve és alátámasztva a Kaposvári FM DASZK Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakgimnáziuma Szakközépiskolája és Kollégiuma adatai alapján.

1. Szakirodalmi áttekintés**1.1 Mezőgazdasági munkaerő szerepe jelentősége**

A mezőgazdasági termelés tényezői között a technikai fejlődés ellenére a munkaerő kiemelt és sajátos szerepet tölt be. Nemcsak gazdasági, de társadalmi és politikai szempontból is fontos (Kömüves, 2017). A mezőgazdasági termelés egészét, piaci versenyképességét, vállalkozásainak színvonalát, eredményét a munkaképesség, illetve a munkaerő teljesítőképessége döntő mértékben befolyásolja (Villányi–Vasa, 2007). A munkaerő elemzését mindenekelőtt a mezőgazdaság sajátosságainak figyelembevételével szükséges elkezdeni, mivel a mezőgazdasági munkafolyamatok mind az állattenyésztés, mind a növénytermesztés vonatkozásában sajátos munkakörülményeket jelentenek. Gondoljunk csak a növénytermesztési feladatokra, ahol szabadföldi körülmények között kell elvégezni a műveletek többségét. Az időjárás hatásai – eső, sár, hideg, hőség, szárazság, por stb. – technikai eszközökkel ugyan csökkenthetők, de nem

¹ PhD hallgató, Kaposvári Egyetem Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Doktori Iskola; horvathne.petrasviktoria@gmail.com

szüntethetők meg. Hasonló a helyzet az állattenyésztési munkafolyamatokkal is, ahol a biológiai folyamatok következményeként az állattartás és -tenyésztés még sajátosabb munkafeltételek között folyik (Széles, 2001). A takarmányozás, állatgondozás, állati terméknyerés, a trágyaeltávolítás, az állattartó épületek és telepek munkakörülményeit az alkalmazott munkaerőnek el kell fogadnia. Fontos azt is megemlítenünk, hogy a mezőgazdasági munkafolyamatok jelentős része ugyan gépesíthető, de teljesen nem automatizálható. Ez azt jelenti, hogy még a gépesített munkafolyamatok esetében is a munkaműveletek egy részét manuálisan kell elvégezni (fejés, nyírás), ebből adódóan az ember közvetlen közreműködése a technikai eszközök üzemeltetésében is nélkülözhetetlen. Az értékelés során azt is szem előtt kell tartanunk, hogy az állattartó telepek – például sertéstelepek, szarvasmarhatelepek – munkáinak megszervezése bonyolult folyamat, hiszen igen eltérő az állománykoncentráció, a technológia, a gépesítettség, a termelési integráció foka, valamint az állomány termelőképesége (Kömüves, 2010). Az állattenyésztés ágazatai szervezési szempontból – a növénytermesztési ágazatokhoz képest – elsősorban időbeli és térbeli struktúrájuk tekintetében térnek el, hiszen az állattartó telepek folyamatosan, vagy kvázi-folyamatosan termelhetnek, ezzel szemben a növénytermesztésnél az évszakok változásai miatt – legalábbis mérsékelt égöv alatt – kényszerűen nyugalmi periódusokkal is számolni kell. Ezekhez a feltételekhez, változásokhoz a munkavégzés során folyamatosan alkalmazkodni kell (Buzás, 2001). Ez szakmai felkészültséget, problémamegoldó-képességet, önállóságot, gyors döntéshozatalt és alkalmazkodóképességet igényel (Pfau, 1998). Ezekkel az elvárásokkal ellentétben Magyarországon a mezőgazdaságban alkalmazott munkaerő szakképzettsége alacsony, különösen igaz ez más ágazatokkal való összehasonlításban (Berde, 2003). Felmerülhet az olvasóban, vajon mi lehet ennek az oka és mi a megoldás. Azt gondolom, a választ Popp (2014) ebben a témában íródott tanulmánya adja meg számunkra. A nemzetközi versenyképesség javításához a tőke mellett szaktudásra is szükség van, amit egyelőre külföldi szaktanácsadók pótolnak a legjobb eredményt felmutató vállalkozásoknál. A jelenlegi oktatási, kutatási rendszer, szaktanácsadói hálózat már a mai versenyviszonyok között sem állja meg a helyét, sőt az új kihívásokra egyáltalán nem alkalmas. Továbbá hiányos az agrár-szakképzés (elsősorban középfokon), egyre több szakmában megszűnt a szakmunkás- és a technikusképzés, számos iskolaintegráció történt az utóbbi időben (Kömüves 2015), de a gyakorlóléhelyek számát és felkészültségét tekintve is változtatásokra lenne szükség. Fontos azonban megemlíteni azt is, hogy a felsőoktatásban a végzős hallgatók tudásszintje, ismeret struktúrája sem felel meg egy világversenyre ítélt élelmiszer-gazdaság igényeinek. A vállalatok ma már szinte „vadásznak” a korszerű ismeretekkel rendelkező szakemberekre. Az egyetemi, kutatóintézeti és vállalati innovációs készség és tevékenység szintén okolható az élelmiszer-gazdaság jelenlegi

gyenge teljesítményeiért. Fejlesztésre, ösztönzésre szorul, azzal a feltétellel, hogy szemléletével, oktatási-kutatási eredményeivel szervesen kötődjön a gazdálkodás gyakorlatához.

2. Anyag és módszer

A kutatás során primer és szekunder adatokat gyűjtöttem. Primer kutatásom egy előre összeállított interjú volt a kaposvári FM DASZK Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája és Kollégiumának oktatási igazgatóhelyettesével. Az adatfelvétel a jelenlegi és a jövőbeni kilátásokat térképezte fel. Az interjú lefolytatása előtt egy héttel a kérdéseimet interjúalanyomnak megküldtem, annak érdekében, hogy adatokkal fel tudjon készülni. A válaszokat diktafonnal rögzítettem, majd számítógépre installáltam. Az eredmények megjelenítésére Microsoft Office programcsomagot használtam fel. A kutatásom során rendkívüli esemény nem történt, időtartama 1 órát vett igénybe. Az adatfelvételre 2016 decemberében került sor. Szekunder információimat a Központi Statisztikai Hivatal 2015. évi adatai, a 2011. évi népszámlálás, illetve a 2010. évi agrárcenzus adatai jelentették.

3. Eredmények

3.1 Foglalkoztatás

A mezőgazdaság vidéki foglalkoztatásban betöltött szerepének visszaesése, valamint a szolgáltató szektor fokozódó térnyerése a nemzetközi tendenciákhoz hasonlóan Magyarországon is általános jelenség. Az élőmunka-felhasználás mérséklődését eredményező modern technológiák alkalmazása, a termelési szerkezet leegyszerűsödése, a specializáció és a koncentráció mellett elsősorban a nemzetgazdaság más ágazataiban elérhető magasabb jövedelmek és kedvezőbb munkakörülmények gyorsították fel az elmúlt két évtizedben a mezőgazdaságból történő munkaerő-kiáramlást (Bíró–Rác, 2013).

A kilencvenes években bekövetkező gazdasági változások igen kedvezőtlenül hatottak a foglalkoztatás mértékére, ami a mezőgazdaságra is rányomta bélyegét. Hazánkban a mező- és erdőgazdaság foglalkoztatási részesedése az 1990. évi 17,5%-ról 2002-re 6,2%-ra mérséklődött, majd 2008-ra további 4,4%-ra csökkent, ezután lassú növekedés volt megfigyelhető. 2010 óta közel 50 ezerrel nőtt az agráriumban dolgozók száma, annak ellenére, hogy a gépesítettség is jelentősen javult. Az elmúlt években ez az arány jelentős mértékben nem is változott.

3.2 Életkor

A mezőgazdaságban alkalmazott szakképzett munkaerő hiánya mellett lényeges probléma az életkor kérdése (1. táblázat). Hamza és mtsai (2001) által végzett felmérések alapján kapott eredmények egybeesnek a nemzetközi tendenciákkal, azaz az agrárágazatban a foglalkoztatottak életkor szerinti összetétele egyre kedvezőtlenebb. A mezőgazdaságban dolgozók derékhatát 61%-os részesedéssel a középkorú és az idősödő korosztályok alkotják, amely az ipar és a nemzetgazdaság egyéb ágazatai között is a legmagasabb. Az ágazat alacsony eltartó és jövedelemtermelő képessége nem túlzottan vonzó a fiatalok körében (Berde, 2003). Hasonló következtetésekre jutott Kapronczai (2010) is; az általa vizsgált adatok szerint Magyarországon is megfigyelhető az agrárágazatban dolgozók elöregedése. 2005-ben a középkorú és az idősödő korosztályokhoz tartozott a mezőgazdasági munkaerő 62,2%-a. A foglalkoztatottak közel harmada 50 éven felüli. Ez a tendencia a KSH 2013. évi gazdaságszerkezeti összeírása alapján továbbra is kedvezőtlen arányt mutatott a hazai termelők korösszetételét tekintve. A 2010–2013-as időintervallumban tovább folytatódott az elöregedés. A gazdálkodók 31%-a 65 év feletti volt 2013-ban, a 35 év alattiak aránya közel 1 százalékponttal csökkent (6,1%), az 55 év felettieké viszont több mint 2 százalékponttal emelkedett (60%). Emellett mérséklődött a középkorú gazdálkodók aránya is. A segítő családtagok korszerkezete valamelyest kiegyensúlyozottabb volt. Az 55 év felettiek aránya 2010-ben és 2013-ban is 37%, a 35 év alattiak aránya azonban a korábbi 24-ről 28%-ra emelkedett.

A gazdálkodók száma az életkor és termelési típus szerint 2010-ben, ezer fő				
Életkor	Termelési típus			Összesen
	Növénytermesztő	Állattartó	Vegyes	
35 évnél fiatalabb	20	10,5	10,1	40,6
35 - 44 éves	39,7	20	24,1	83,7
45 - 54 éves	57,6	26,1	38	121,6
55 - 64 éves	77	33,6	50	160,6
65 évesnél idősebb	87,1	35	47,4	169,5
összesen	281,4	125,1	169,5	576,1

1. táblázat. A gazdálkodók száma az életkor és termelési típus szerint 2010-ben

*Forrás: KSH <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/mkepzes.pdf>
(saját szerkesztés)*

A 1. táblázat adataiból kitűnik, hogy igen magas számban vannak jelen az 55 évesnél, illetve a 65 évesnél idősebb korosztályból kikerülő gazdálkodók; összesen 57,3 %-ot tesz ki az 55 évesnél idősebb mezőgazdasági tevékenységet folytatók aránya. Ezzel szemben csekély mértékben, mindösszesen 7%-ban vannak jelen a 35 évesnél fiatalabb gazdák az ágazatban.

3.3 Képzettség

Dorgai és mtsai (2000) vizsgálatai szerint 1980-ban a mezőgazdaságban dolgozó aktív keresők közel háromnegyedének, vagyis 73,4 százalékának csupán általános iskolai végzettsége volt, ami kedvezőtlen korösszetétellel is párosult. 1996-ra ez az arány 42,4 százalékra csökkent, de ez a változás a más ágazatoktól való lemaradást nem szüntette meg (Hamza és mtsai, 2001). Az aktív keresőknek több mint 40 százaléka még mindig alacsony végzettségű, míg az országos átlag 21 százalék körüli (Berde, 2003). Mindezekről eltérően Kapronczai (2010) szerint pozitív változás következett a mezőgazdaságban foglalkoztatott munkaerő iskolai végzettség szerinti összetételben 1990–2005 között. Az agrárszektorban dolgozók aluliskolázottságát emelte ki Udovecz Gábor 2014-ben írt tanulmányában, miszerint a munkavállalók, gazdálkodók nem is érdeklődnek a szakmai képzések iránt, holott a mezőgazdasági termeléssel foglalkozók (családi munkaerő) majd 90%-a nem rendelkezik semmiféle szakképzettséggel, az egyéni gazdaságok vezetőinek alig 8%-a rendelkezik közép- vagy felsőfokú végzettséggel. A Központi Statisztikai Hivatal 2015-ben kiadott tanulmánya szerint a 2010. évi általános mezőgazdasági összeírás (ÁMÖ) idején regisztrált 9,2 ezer agrárgazdasági szervezet irányítójának 73%-a, 6,7 ezer fő rendelkezett valamilyen mezőgazdasági végzettséggel. Az irányítók legnagyobb része, 44%-a felsőfokú, 22%-a középfokú, 7%-a pedig alacsonyfokú mezőgazdasági képzettséggel vezette a gazdaságot, míg 21%-uk gyakorlati tapasztalattal, 6%-uk pedig szakmai képzés és gyakorlati tapasztalat nélkül. Az egyéni gazdaságokban a gazdálkodók és segítő családtagok mezőgazdasági iskolázottsági szintje jóval alacsonyabb, mint a gazdasági szervezetek irányítóié. Esetükben átlagosan 10% körül alakult a szakmai képzéssel rendelkezők aránya, amely összességében mintegy 110 ezer főt jelentett. A gazdálkodók és segítő családtagok jelentős többsége mezőgazdasági képzettség nélkül, gyakorlati tapasztalat alapján (76%), vagy annak hiányában (14%) gazdálkodott. A mezőgazdasági végzettségű gazdálkodók és segítő családtagok 20%-a felső-, 44%-a közép-, 36%-a pedig alacsonyfokú szakmai képzéssel rendelkezett (2. táblázat).

Gazdálkodók száma a legmagasabb iskolai végzettség szerint 2010-ben/1000 fő				
Legmagasabb végzettség	Termelési típus			Összesen
	Növénytermesztés	Állattenyésztés	Vegyés	
Nincs	23,1	12,8	9,3	45,2
Gyakorlati tapasztalat	219	101,9	126,2	447,1
Alapfok	11,1	4,7	13,2	28,9
Középfok	16,4	4,7	15	36
Felsőfok	11,9	1	5,9	18,8
Összesen	281,4	125,1	169,5	576,1

2. táblázat. Gazdálkodók száma a legmagasabb iskolai végzettség szerint 2010 -ben

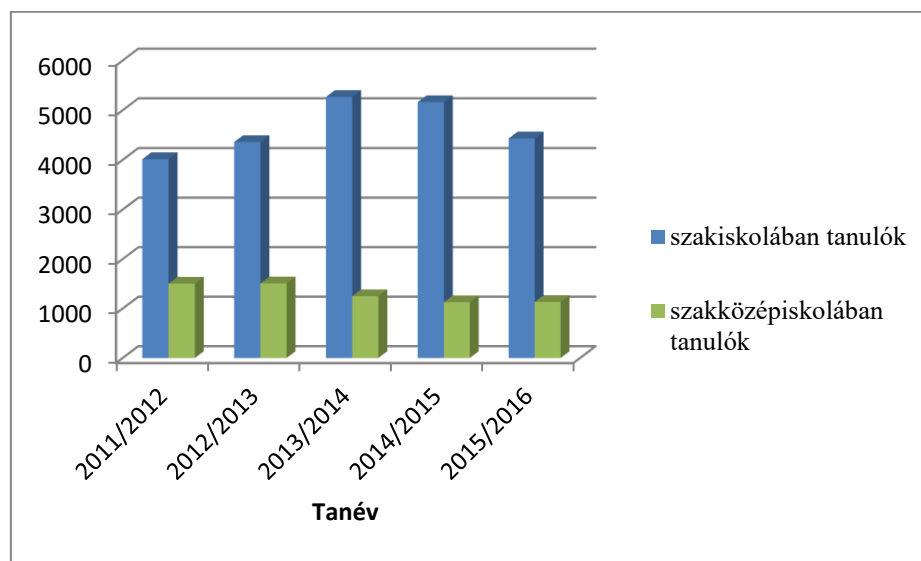
*Forrás: KSH <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/mkepzes.pdf>
(saját szerkesztés)*

Elgondolkodtató, hogy az ágazatban termelő tevékenységet folytatók 76,6%-a csupán gyakorlati tapasztalatokra hagyatkozva folytatja gazdálkodását, és csak 3,3% a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya (mint azt a 3. táblázat adatai mutatják).

3.4 A középfokú mezőgazdasági szakképzés

A mezőgazdasági szakképzés az agrárium fejlődéséhez vezető út egyik kulcstényezője, hiszen alapvető feladata, hogy a tanulókat korszerű elméleti és gyakorlati ismeretekkel lássa el, amelyekkel nemzetközi összehasonlításban is versenyképesek lehetnek. Magyarországon az iskolarendszerű agrárképzések iránt 2002 és 2012 között csökkent, az iskolarendszeren kívüli mezőgazdasági képzések iránt pedig nőtt az érdeklődés.

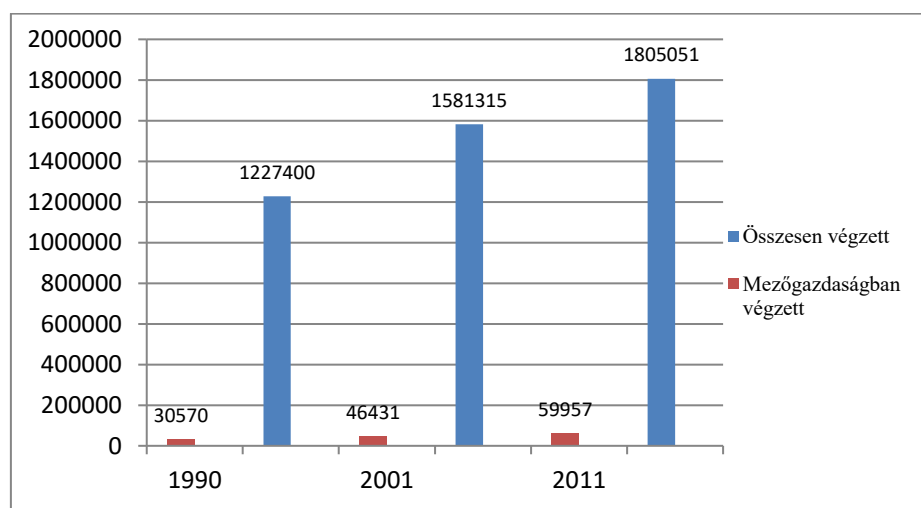
A 2015/2016-os tanévben középfokú oktatási intézményben nappali rendszerű képzésben 451 ezer fő tanult, ez 4,2%-al kevesebb, mint egy évvel korábban. Az érettségit nem adó szakiskolákban több mint 12%-kal esett vissza a tanulói létszám, így a 2016-os tanévben 12 ezerrel kevesebben, összesen majdnem 88 ezren tanulnak ebben a formában; arányuk a középfokú oktatásban részt vevők között – közel 2 százalékponttal – 21-ről 19%-ra csökkent. Szakközépiskolába 182,5 ezren iratkoztak be, 3,3%-kal (6200 fővel) kevesebben, mint a 2014/2015-ös tanévben.



1. ábra. Mezőgazdasági szak-és szakközépiskolákban tanulók száma

*Forrás: KSH <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/mkepzes.pdf>
(saját szerkesztés)*

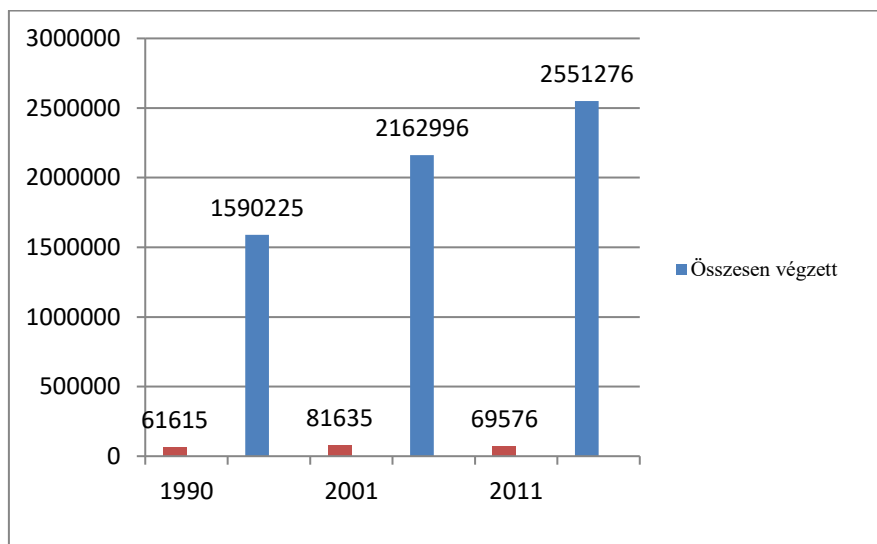
Az 1. ábra adatai szemléltetik a mezőgazdasági szak-és szakközépiskolában bekövetkezett létszámváltozásokat. Középfokú mezőgazdasági szakképzésben mindösszesen a tanulók 1,23%-a részesült a 2015/2016-os tanévben. A szakiskolai képzést a tanulók 75%-a, a szakközépiskolai képzést pedig a diákok 25%-a választotta. A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint ebben a tanévben sikeres szakmai vizsgát tett 1099 fő, míg mezőgazdasági szakközépiskolában 438 fő tett sikeres vizsgát.



2. ábra. Középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők száma, érettségi nélkül, szakmai oklevéllel

*Forrás: KSH http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nepesseg_iskolazottsaga
(saját szerkesztés)*

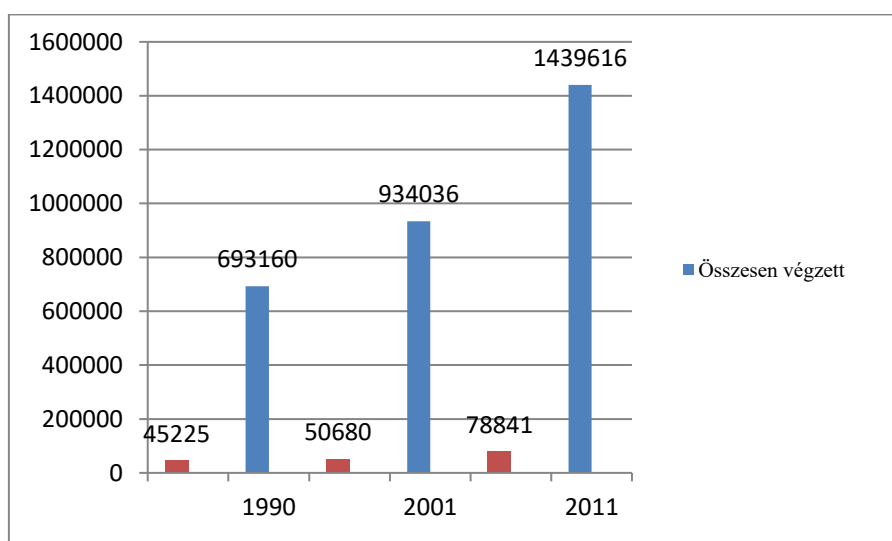
A mezőgazdasági és állatorvos tudományok területén az érettségi nélkül, szakmai oklevéllel végzők aránya a 2011. évre 2,5%-ról 3,3%-ra emelkedett az összes középfokú képzésekben végzettekhez viszonyítva, ahogy azt a 2. ábra szemlélteti.



3. ábra. Középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők száma, érettséggel és szakmai oklevéllel

Forrás: KSH http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nepesseg_iskolazottsaga (saját szerkesztés)

A 3. ábrán a mezőgazdasági és állatorvos-tudományok területén középfokú iskolai végzettséggel – érettségeivel és szakmai oklevéllel rendelkezők – aránya látható, amely a 2011-es évre 3,9%-ról 2,7%-ra csökkent, mivel más területen középfokú végzettséggel végzők száma megemelkedett az előző évekhez képest.



4. ábra. Befejezett felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma

Forrás: KSH http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nepesseg_iskolazottsaga (saját szerkesztés)

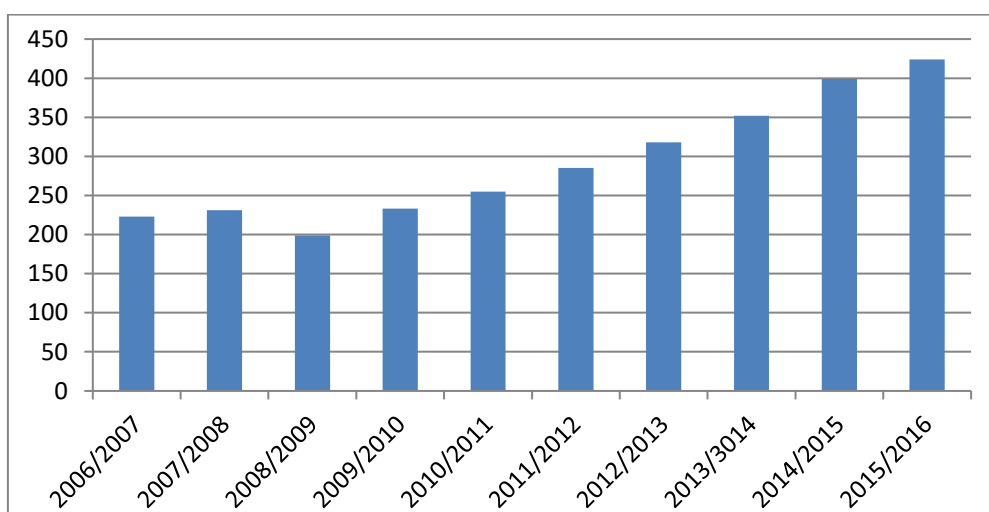
Felsőfokú mezőgazdasági és állatorvos-tudományi területen végzők száma az összes felsőfokú képesítést szerzők számához viszonyítva az 1990-ben 6,5%-ról az ezredfordulóra 5,4%-ra csökkent, majd a 2011-es évre 2,4%-os emelkedést mutatott, mindamelllett a felsőfokú képzésben résztvevők száma is jelentős mértékben emelkedett, mint ahogy azt a 4. ábra szemlélteti.

3.5 Interjú a kaposvári mezőgazdasági szakközépiskola oktatási igazgatóhelyettesével

Somogy megye legnagyobb mezőgazdasági szakiskolája található Kaposváron, Elődje Somogyzentimrén 1886-ban nyílt meg első szakmai iskolaként. Az eltelt több mint százhusz év alatt az intézmény működött téli gazdasági iskolaként, mezőgazdasági gimnáziumként, szakmunkásképzést folytató szakközépiskolaként, mezőgazdasági középiskola és technikumként és mezőgazdasági szakközépiskolaként is. Az iskola 1968-ban vette fel Móricz Zsigmond nevét, az intézmény 2008 szeptemberétől a DASZK – Dunántúli Agrár-szakképző Központ – keretében működik, és igyekszik kihasználni az integráció előnyeit. Az iskola többszöri névváltozáson és épületváltáson esett át, mire a mai nevét FM DASZK Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakgimnáziuma Szakközépiskolája és Kollégiuma elnyerte.

Munkámat nagyban elősegítette az iskola oktatási igazgatóhelyettesének, Rehling Andrásnak a segítsége, aki 1996-óta tanít az iskolában, 2006-óta vesz részt az intézmény vezetésében is. Interjúalanyom lehetővé tette számomra az iskolai adatok feldolgozását, másrészt megosztotta velem véleményét a jelenlegi szakmai képzések színvonaláról is, amelyek egybecsengenek a korábban leírtakkal.

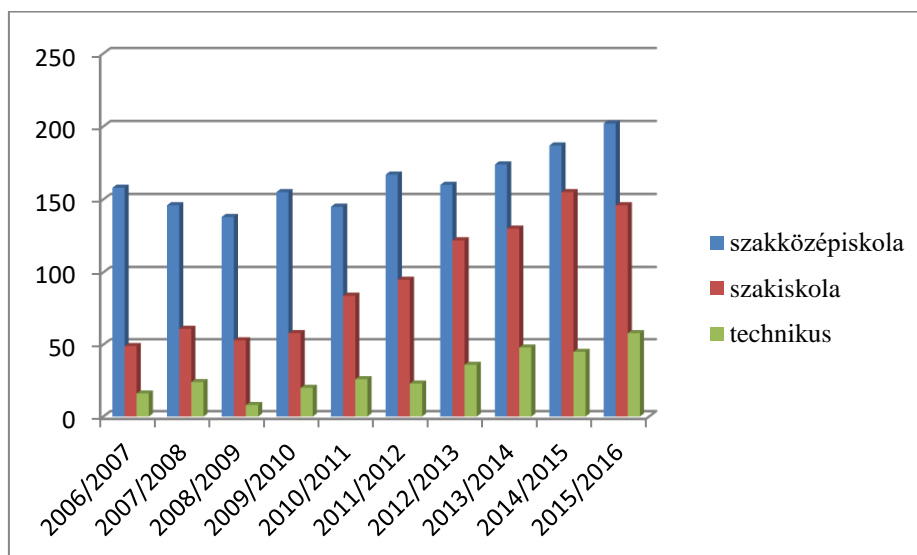
Az iskola tanulóinak létszáma példaértékű emelkedést mutat: az 1995/1996-os tanévben 223 tanulói létszám az utóbbi tanévre 424 főre emelkedett, ahogyan azt az 5. ábrán is láthatjuk.



5. ábra. A tanulók létszámának változása 2006–2016 között a Kaposvári Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakgimnáziuma Szakközépiskolája adatai alapján

Forrás: (saját adatgyűjtés és szerkesztés)

A létszámemelkedés a szakiskolai képzésben részesülők jelentős létszámváltozásának köszönhető. Míg 2006-ban a tanulók 22%-a, addig 2015-ben 36%-uk vett részt szakiskolai képzésben a szakközépiskolai oktatásban részt vevők viszonylag stagnáló létszáma mellett. A részletes képzési arányt a 6. ábra szemlélteti.

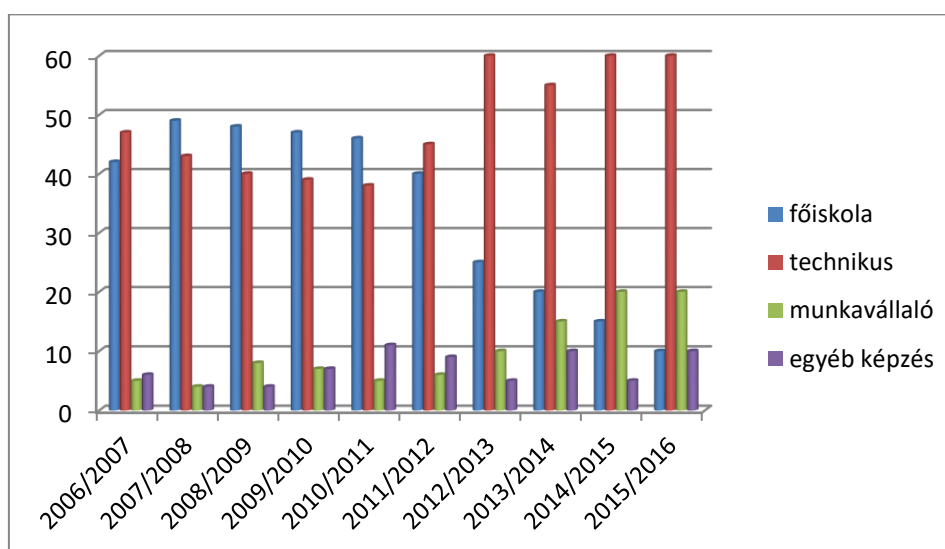


6. ábra. Képzési arány a Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakiskolában

Forrás: (saját adatgyűjtés és szerkesztés)

A kezdeti időszakban a szakiskolások létszáma 53 főről a 2010/2011-es tanévben 84 főre emelkedett, csúcspontját a 2015-ös tanévben nyerte el 155 szakiskolai oktatásban részesülő tanulóval. Mindez 65%-os létszámnövekedést jelentett.

A középiskolai tanulmányok befejeztével a diákok továbbtanulási arányát a 7. ábrán mutatom be.



7. ábra. A továbbtanulás összetétele a Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakiskolában

Forrás: (saját adatgyűjtés és szerkesztés)

A 2012/2013-as tanévet követően emelkedett a technikus képzések iránt érdeklődők és a középiskolai tanulmányaik befejeztével munkavállaló diákok aránya, illetve csökkent az agrár-felsőoktatást választó tanulók száma.

Az iskola igazgatóságának feltett, a „mezőgazdasági képzések jelentőségére” irányuló kérdéseimre a következő válaszokat kaptam:

- A mezőgazdasági környezet és az ágazat sajátosságai szükségessé teszik a megfelelően képzett szakemberek oktatását mind a középiskolai, mind a felsőfokú intézményi keretek között. A szakemberhiány napjainkban már elég sok akadályt képzett a termelésben dolgozó vállalkozók és munkavállalók számára egyaránt.
- Az oktatásnak és a mezőgazdasági képzéseknek a jelentősége egyre növekedni fog Magyarországon, hiszen az ország, természeti adottságai révén, jelentős szerepet játszik és játszhat a jövőben. Mindazonáltal nem elég csak a természeti adottságokra hagyatkozni, hiszen emberi erőforrás nélkül a legtermékenyebb föld sem hoz termést.
- Igazgatóhelyettes úr véleménye szerint a középszintű agrárképzés jövője kiszámítható és biztosnak tekinthető. Az elkövetkező években, évtizedekben oly mértékben megnövekszik a minőségi élelmiszer iránti igény, hogy az hosszú távra biztosít megélhetést a mezőgazdaságban dolgozók számára.

A következőkben arra irányultak kérdéseim, hogy milyen problémákkal szembesülnek a pedagógusok mindennapi munkájuk során, melyek a legsürgősebben megoldásra váró feladatok.

- A képzett munkaerő kivándorlása, a tanulói létszám visszaesése, a technikai vívmányok beépülése a mezőgazdaságba kihívást jelentenek a pedagógusok számára is. Ezzel szemben a mezőgazdaságban olyan mértékű fejlődés következett be, amellyel sem a tanárképzés, sem a szakképzés nem képes lépést tartani, amelynek eredményeként nem lehet ugyanúgy és ugyanazt oktatni, mint ezelőtt.
- A középszintű agrárképzésben jelentős megújításra van szükség. Ennek egyik területe a műszaki és az informatikai képzés megújítása, a gyakorlati oktatás színvonalának a technológiai újításokat követő fejlesztése, illetve a szaktanárok továbbképzése is elengedhetetlen feltétele a minőségi oktatás biztosításának.
- A tanulói kompetenciák tekintetében is változtatásra van szükség. A növekvő szülői és kormányzati elvárások már nemcsak a szakismeretek oktatását várja el az iskolától, hanem a nevelést és a jövőkép kialakítását is. A jelenlegi tantárgyi rendszer erre nem ad lehetőséget. Számos elem hiányzik a mai oktatásban az elsajátítandó ismeretek közül,

így például a tanulás tanítása, pénzügyi alapismeretek, a vállalkozás indításához szükséges kompetenciák kialakítása. A jelen állapotok szerint a pedagógusok nincsenek felkészítve ilyen irányú oktató-nevelő munka megvalósítására, amely a hagyományos – eddig alkalmazott – módszerekkel kivitelezhetetlen. Mindezek megvalósítása érdekében a pedagógusok képzésében is változtatásokat kell véghezvinni.

4. Következtetések, javaslatok

A mezőgazdasági munkafolyamatok sajátos munkakörülményeket jelentenek, ráadásul a mezőgazdasági munkafolyamatok jelentős része ugyan gépesíthető, de nem automatizálható. Ez azt jelenti, hogy még a gépesített munkafolyamatok esetében is a munkaműveletek egy részét manuálisan kell elvégezni, amelyhez szakképzett és elkötelezett munkaerőre van szükség. A mezőgazdasági ágazatok működésében egyre nagyobb gondot jelent a szakképzett munkaerőhiány mellett az életkor kérdése is, amely összetételét tekintve egyre kedvezőtlenebb. A mezőgazdasági szakképzés az agrárium fejlődéséhez vezető út egyik kulcstényezője, hiszen alapvető feladata, hogy a tanulókat korszerű elméleti és gyakorlati ismeretekkel lássa el, amelyekkel nemzetközi összehasonlításban is versenyképesek lehetnek.

A mezőgazdaságban is alkalmazott technikai vívmányok, fejlesztések, a gyereklétszám csökkenése és kompetenciáinak különböző volta igen komoly kihívások elé állítja a pedagógusokat munkájuk elvégzése során.

Van olyan oktatási intézmény, amely a tanulói létszám csökkenését meg tudta állítani, sőt emelkedő tendenciát mutatott fel az utóbbi időkben, de mindezen túlmutatóan igen nagy szükség van számos más, az oktatást befolyásoló és meghatározó tényező változtatására.

A döntési pozícióban lévő szakembereknek határozott lépéseket kell tenniük annak érdekében, hogy biztosítani lehessen a megfelelő munkafeltételeket az anyagi és az erkölcsi feltételek megvalósításával. A döntések előkészítésénél figyelembe kell venni a legújabb kutatási eredményeket, előrejelzéseket, a szakemberek véleményét. Ez komoly és nehéz munka, de mindenképpen szükséges elvégezni, mert egy gazdasági ágazat jövője függhet a helyes célok kitűzésétől.

5. Összefoglalás

Magyarország természeti adottságait tekintve a mezőgazdasági ágazatok működéséhez minden feltétel adott, de mindemellett hangsúlyozni kell, hogy a mezőgazdasági munkafolyamatok sajátos munkakörülményeket jelentenek. A mezőgazdasági ágazat specializációján túl szembe kell nézni az utóbbi évtizedben lezajló technikai-technológiai fejlődéssel, a kialakult foglalkoztatási nehézségekkel, sok esetben szakemberhiánnyal, a gazdasági és társadalmi normák, elvárások megváltozásával. A kutatás során kiindulópontot jelentett – a mezőgazdaságban dolgozók számának és arányának alakulása mellett – az ágazatot is érintő jelentős probléma: a fiatal munkaerő hiánya. A tanulmány rávilágít arra a tényre, hogy sajnálatos módon a mezőgazdaságban dolgozók képzettsége igen sok esetben nem megfelelő minőségű, sokszor csupán gyakorlati tapasztalatokra hagyatkozva látják el mindennapi feladataikat.

A mezőgazdasági szakképzés jelentőségét hangsúlyozva a kutatás próbál rámutatni arra, hogy a szakmai oktatásban és a szakpedagógus-képzésben jelentős változtatásokra és fejlesztésekre van szükség, hogy országunk a világ élelmiszertermelésében továbbra is vezető szerephez juthasson.

BIBLIOGRÁFIA

- Berde, Cs. (2003): *Az emberi erőforrás gazdálkodás vezetési kérdései a mezőgazdaságban* [online] <http://www.date.hu/acta-agraria/2003-12/berde.pdf>, pp. 1–9. [2017.03.12.]
- Bíró, Sz. – Rácz, K. (2013). Foglalkoztatási lehetőségek a mezőgazdaságban, *Agro napló*, 17. évf. 9. sz. pp. 105–107.
- Buzás, Gy. (2001): A gabonatermesztés szervezése és ökonómiája. In: Pfau, E. – Széles, Gy. (szerk.): *Mezőgazdasági Üzemtan II.*, (pp. 132–159) Budapest: Mezőgazdasági Szaktudás Kiadó.
- Dorgai, L. – Hamza, E. – Miskó, K. – Székely, E. – Tóth, E. (2000). *Az agrárágazat foglalkoztatásának helyzete, az 1990-1998 közötti változások jellemzői*. Agrárgazdasági Tanulmányok, 13. Budapest: Agrárgazdasági Kutató és Informatikai Intézet.
- Hamza, E. – Miskó, K. – Tóth, E. (2001). *Az alkalmazkodóképesség és a rugalmas foglalkoztatási formák szerepe az agrárágazatban*. Agrárgazdasági Tanulmányok, 2. Budapest: Agrárgazdasági Kutató és Informatikai Intézet.
- Kapronczai, I. (2010): *A Magyar agrárgazdaság az adatok tükrében az EU csatlakozás után*; Budapest: Agrárgazdasági Kutató Intézet.

Központi Statisztikai Hivatal 2015: *A mezőgazdasági képzettségűek társadalmi jellemzői*; [online]:

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/mkepzes.pdf>

http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nepesseg_iskolazottsaga

http://www.ksh.hu/apps/shop.kiadvany?p_kiadvany_id=80390&p_tema_kor_kod=KSH&p_lang=HU [2017.03.12.]

Központi Statisztikai Hivatal: *Statisztikai tükör, Oktatási adatok*: 2015/2016; 2014/2015; 2013/2014; 2012/2013, 2011/2012. [online]:

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf>

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf>

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1314.pdf>

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf>

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1112.pdf>

Kömüves, Zs. (2010). *Munkaszervezései és munka- megelégedettségi vizsgálatok a sertés-tenyésztésben* [Doktori disszertáció]. Kaposvári Egyetem, Kaposvár.

Kömüves, Zs. (2015). A nagykanizsai iskolaintegráció okainak a vizsgálata, *Képzés és Gyakorlat*, 2015/3–4. szám, 13. évf. pp. 119–131. DOI: [10.17165/TP.2015.3-4.8](https://doi.org/10.17165/TP.2015.3-4.8)

Kömüves, Zs. (2017). *Jó vezetőket keresünk, avagy a vezetés lényegi kérdései*. Kaposvár: Somtesz Kiadó.

Pfau, E. (1998). *A mezőgazdasági vállalkozások termelési tényezői, erőforrásai*. Debrecen: DATE.

Popp, J. (2014). Hatékonyság és foglalkoztatás a magyar mezőgazdaságban, *Gazdálkodás*, 58. évf. 2. sz. pp.182–183.

Széles, Gy. (2001). *Az állattenyésztő ágazatok szervezése és ökonómiája*. In: Pfau, E. – Széles, Gy. (szerk.): *Mezőgazdasági Üzemtan II.*, (pp. 132–159) Budapest: Mezőgazdasági Szaktudás Kiadó.

Udovecz, G. (2014): Gondolatok a” Hatékonyság és foglalkoztatás a magyar mezőgazdaságban” című vitacikkhez; *Gazdálkodás*, 58. évf. 5. sz. pp. 481–496.

Villányi, L. – Vasa, L. (szerk.) (2007). *Agrárgazdaságtan, EU Agrár és Környezetpolitika*, Debrecen: Debreceni Egyetem Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar.

HORVÁTHNÉ PETRÁS, VIKTÓRIA

THE IMPORTANCE OF AGRICULTURAL TRAINING IN HUNGARY

In Hungary – regarding its natural circumstances – all the conditions are given for the operation of the agricultural sectors. Nevertheless, it should be stressed that the agricultural working processes mean particular working conditions. Beyond the specialization of the agricultural sector, it is essential to face the technological and technical development which happened in the last decade, the difficulties of employment, the lack of experts in many cases and the change in the social and economic norms and requirements. During my research it was a starting point to show the number and proportion of workers in the agricultural sector as well as the significant problem concerning this sector, which is the lack of young manpower. The study highlights the fact that unfortunately the qualification of the agricultural workers is quite often unsuitable. In many cases they fulfill their everyday tasks on the basis of practical experience. Emphasizing the importance of the agricultural training the research tries to point out the need for the development and considerable changes in professional training of teachers and subjects so that Hungary could hold a leading position in the world's food production also in the future.

JÁRDAHÁZI EVELYN¹ – LÁNG ANDRÁS²**Az iskolai zaklatás kapcsolata az empátiával és az alapvető pszichológiai szükségletek megélésével: ahogy a diákok látják, és ahogy a tanárok kezelik**

Kutatásunkban az iskolai zaklatás témakörét vizsgáltuk a diákok és a tanárok szemszögéből. A jelenség számtalan oldalról megközelíthető; jelen esetben az empátiával és az alapvető pszichológiai szükségletekkel való kapcsolatának feltárása volt fő célunk. 102 középiskolás diák és 40 tanár töltött ki egy empátiás készségeket, valamint egy alapvető pszichológiai szükségleteket mérő kérdéssort. A diákok továbbá egy iskolai zaklatásban való érintettséget vizsgáló, a tanárok pedig egy bullying-kezelési kérdőívet kaptak. A zaklatói magatartás gyengébb empátiás készségekkel állt kapcsolatban, a zaklatás elszenvedői pedig az alapvető pszichológiai szükségletek terén mutattak kedvezőtlenebb értékeket. A tanárok iskolai zaklatáshoz való hozzáállása tekintetében az empátiás készségek megléte, illetve az alapvető pszichológiai szükségleteik ki-elégítettsége együttjárást mutatott azzal, mennyire vennék komolyan a zaklatást.

1. Bevezetés

Kutatásunkban az iskolai zaklatás két arcát helyeztük a középpontba, vagyis a jelenséget egyaránt vizsgáltuk a diákok, illetve a tanárok szemszögéből. A téma iránt egyre nagyobb érdeklődést mutat a nemzetközi, illetve a hazai szakirodalom egyaránt, ennek okán a probléma megismeréséhez bőségesen állnak rendelkezésre kutatások.

Bár az iskolai zaklatás is az erőszak egyik formája, nem minden erőszakos cselekedetet minősíthetünk zaklatásnak. A legprecízebb iskolaizaklatás-fogalmat Dan Olweus alkotta, a szakirodalom többsége ezt a megfogalmazást tekinti alapnak: „*a diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedeteknek teszi ki egy vagy több más diák*” (Olweus, 1999, p. 717). Tehát ahhoz, hogy a fenti definíciónak megfeleljen, mindenképpen teljesülnie kell három fontos feltételnek, melyek a következők:

- szándékosan történő agresszív viselkedés vagy sérelem okozása,
- amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el

¹ egyetemi hallgató, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológia Intézet; jardahazi.evelyn@gmail.com

² egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológia Intézet; andraslang@hotmail.com

- olyan interperszonális kapcsolatban, amelyben a hatalmi egyensúly hiánya figyelhető meg (Olweus, 1999).

Az iskolai zaklatás típusait tekintve Boross Ottilia három fő bántalmazási formát különít el, mégpedig a fizikai, vagyis tettel elkövetett zaklatást, a verbális, vagyis szóbeli, valamint a szociális bántalmazást, vagyis a kirekesztést. Fontos megállapítás, hogy az egyik jelenléte nem zárja ki a másikat. A szociális forma a legnehezebben tetten érhető, ilyenkor az áldozatról bántó pletykákat terjesztenek el, csúfolják ruháit, szokásait, nem állnak szóba vele (Boross, 2006). A fenti megközelítés mellett a témában gyakori tipizálási szempont a direkt, valamint az indirekt támadások megkülönböztetése is. A zaklatási módokat Nagy Ildikó, Körmendi Attila és Pataky Nóra tanulmányában (2012) található *1. táblázat* foglalja össze.

<i>Direkt</i>		<i>Indirekt</i>	
Verbális	Nem verbális	Verbális	Nem verbális
<ul style="list-style-type: none"> – csúfolás – fenyegetés – zsarolás 	<ul style="list-style-type: none"> – megütés – lökdösődés – bezárás – kinevetés – valamire kényszerítés – köpködés – tulajdon elvétele, megrongálása 	<ul style="list-style-type: none"> – pletykaterjesztés – kapcsolat szétrombolásával való fenyegetőzés 	<ul style="list-style-type: none"> – kiközösítés – hamis információk, kellemetlen vagy manipulált képek, videók felkerülése az internetre – mások által megveretni valakit – levegőnek nézés

1. táblázat. Az iskolai zaklatás típusai

Forrás: Nagy, Körmendi és Pataky (2012): A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. p.130.

2. Diákok a bullying szituációban

Azokban az esetekben, melyekben iskolai zaklatásról van szó, mindig fontos tényezőt képeznek az adott csoportban zajló folyamatok, így ezek megfigyelése és vizsgálata elengedhetetlen. Buda írásában (2005) három részre osztja az osztályokban érvényesülő hierarchiát, ezek az alábbiak: csoportvezetők, kívülállók és követők (Buda, 2005).

A vezetőket – akik tulajdonképpen a zaklató szerepét veszik fel – nehéz észrevenni. Az órákon többnyire feltűnésmentesen viselkednek, pozíciójuk sokkal inkább az órákon kívül mutatkozik meg. Többnyire ellenségesek, általános attitűdjük az agresszió iránt kedvező. Forrófejűek lehetnek, könnyen feldühödhetnek, főként abban az esetben, ha akadályba ütköznek, impulzívak. Gyakran idősebbek, valamint erősebbek társaiknál, főleg az áldozatoknál. Empátiás

készségeiket tekintve megállapítható, hogy az áldozat felé kevés empátiát mutatnak. Az iskolában mutatott bántalmazó magatartás és agresszivitás összefügghet az antiszociális, normaszegő viselkedésmintával, ez későbbi életkorokban rizikótényező lehet más deviáns cselekedetekre, sokszor a kriminalitásra is (Várnai és Fliegauf, 2005). Az agresszió evolúciós örökségünk, és mivel viselkedésünk tárházának lényeges részét képezi, így nem lehet végérvényesen megszabadulni tőle, legfeljebb finomítani, valamint „jó célok irányába” terelni, ez tulajdonképpen a szocializáció folyamata (Boross, 2006). A családi tényezők vizsgálata nagyon fontos lehet az elkövetői magatartás feltérképezésében, hiszen a háttérben olyan családi hatások állhatnak, mint a melegség, a szülői bevonódás, a biztonságos kötődés hiánya, valamint a büntetés és jutalmazás nem következetes, nem megfelelően alkalmazott mintázata. Az elkövetők gyakran alacsonyabb szülői kontrollt tapasztalnak, mint a zaklatásban nem érintettek, vagy akár az áldozatok, ezen kívül a szülői szeretetet és gondoskodást is sokkal kevésbé érzik előbb említett társaiknál (Olweus, 1999; Várnai és Fliegauf, 2005).

A kívülállók csoportjába tartoznak az áldozatok, akik kívülállósága egyfajta kirekesztettségére utal (Dambach, 2001). A zaklatás áldozatainak legszembetűnőbb közös jellemzője a szorongásos viselkedésminta, illetve a fizikai gyengeség. Általában bizonytalanok és óvatosak, környezetük felé gyakorta közvetíthetnek olyan jeleket, miszerint ők értéktelenek, és megtámadásuk esetén nem fognak ellenszegülni, egyesek kifejezetten passzívan, szubmisszívan viselkednek. Érzékenyek és csendesek, én-képük negatív, valamint önértékelésük is alacsony, előfordulhat, hogy önmagukat csúnyának, butának érzik. Sok esetben magányosak, nincsenek barátaik. Az agresszióhoz általában negatívan viszonyulnak. A felsorolt viselkedésmintákról és személyiségjegyekről nem állapítható meg egyértelműen, hogy okai vagy következményei-e az áldozattá válásnak (Várnai és Fliegauf, 2005). Áldozat szinte bárkiből lehet, de tény, hogy egyes személyiségjegyek növelhetik a kívülállóvá válás valószínűségét. Ilyenek lehetnek azok a tanulók, akik valamilyen módon eltérnek az átlagtól, például bevándorlók, más vallásúak, valamilyen testi hibával rendelkeznek, vagy esetleg extravagáns stílusúak (Buda, 2005). Szintén elősegítheti az áldozattá válást, ha a gyermek családi környezete eltér az átlagtól, például, ha a család a megszokottnál erősebben kapcsolja magához a gyermeket, vagy ha a szülők túlságosan zárt, esetleg másfajta értékrendet képviselnek, mint ami az adott környezetben megszokottnak tekinthető (Mihály, 2003). Az áldozattá válás negatív következményekkel járhat az egyén életére nézve. Abban az esetben, ha a csoport többsége azt közvetíti valaki felé, hogy nem szeretik, akkor az adott kívülálló személy nem tud pozitív önértékelést kialakítani, és ez felnőttként is megnehezíti életét, hiszen nehezen – vagy egyáltalán nem – válik autonóm felnőtt személyiséggé (Buda, 2005; Dambach, 2001). A távolabbi jövőbe tekintve kétséges, hogy az

áldozat ki tud-e gyógyulni korábbi sérüléseiből. Jellemző lehet a félelem, a kerülő magatartás, a pánik és a menekülési reakciók. Szintén a zaklatás utóhatásának tekinthető, hogy a bullying-áldozatok negatív tapasztalatai ártalmasak lehetnek később a gyermeknevelésben is. Ekkor esetleg az egykori kívülálló szülők aggodalmaikat beleplántálhatják utódaikba (Dambach, 2001).

Bár a szakirodalom az elkövetők és az áldozatok mellett a szemtanúkat – vagyis a követőket – is fontos szereplőként tartja számon az iskolai zaklatás esetében, kutatásunk mérőeszközeihez alkalmazkodva csak a zaklatók és áldozatok jellegzetességeit mutatjuk be.

3. Tanárok a bullying szituációban

„*A tanárnak nehéz a dolga*”, olvasható Dambach írásában (2001, p. 52). Kétségtelenül nagy felelősség hárul rájuk, főként egy zaklatási szituációban, hiszen, ha tehetik, meg kell akadályozniuk a bullying jelenségét, meg kell ismerniük a csoporthierarchiát. Ha pedig már felütötte a fejét a zaklatás, akkor mindent meg kell tenniük annak érdekében, hogy segíteni tudjanak az áldozatokon. Természetesen ezzel a felelősséggel nincs egyedül egyetlen tanár sem, fordulhatnak kollégáikhoz, az iskolapszichológushoz vagy egyéb más segítőhöz.

Dambach (2001, p. 52) szerint: „*ha nem akarjuk, hogy a szolidaritás, az együttműködés, az empátia csupán üres szavak maradjanak, foglalkoznunk kell az egyének kiközösítésére irányuló viselkedéssel az osztályban is*”. Nagyon fontos, hogy a tanár megóvja diákjai testi és lelki egészségét, hiszen ezeket a bullying bizonyított módon veszélyezteti.

Byers, Caltabiano és Caltabiano tanulmánya (2011) érdekes szemszögből közelíti meg a tanárok bullyinghoz való hozzáállását, ugyanis vizsgálják ennek kapcsolatát a tanárok empátiás készségeivel. Bizonyított, hogy az empátiás érzések az áldozat iránt azt jelzik, hogy az így érző tanárok jobban megértik, bele tudják élni magukat, és azonosulnak a tapasztalattal, hogy milyen is lehet áldozattá válni. Megfigyelték, hogy az empátia szoros kapcsolatban áll a segítő magatartással is. Ily módon azok a tanárok, akik empátiás készségek magasabb fokával rendelkeznek, nagy valószínűséggel veszik komolyan a bullying szituációt, illetve ennek következtében közbe is lépnek, ha a helyzet megkívánja. A tanulmányban említést tesznek arról, hogy azok a tanárok, akik nagyobb hatékonyságot mutattak munkájukban, nagyobb valószínűséggel avatkoznak bele a bántalmazásba. Ezen kívül úgy gondolták, hogy a zaklatás direkt formáját elszenvedő áldozattal szemben nagyobb empátiát mutatnak a tanárok, mint az indirekt formát elszenvedőkkel szemben. Eme hipotézisük igazolódott, hiszen a tanárok komolyabban vették a

direkt módon elkövetett zaklatást, nagyobb empátiát mutattak az áldozat iránt, valamint be is avatkoztak, és tettek arról, hogy megállítsák a zaklatói viselkedést. Kutatásuk során 5 alapvető bullying-kezelési típust állítottak fel a szerzők, melyek a következők:

- A tanárok nagyjából fele a zaklatónak tulajdonította a felelősséget.
- A tanárok 12,9%-a az áldozatra hárította a felelősséget.
- Harmaduk a problémamegoldás felől közelítette meg a bullying incidenseket.
- Egyik tanár sem tusolta el a problémát.
- Illetve szintén egyikük sem hagyta figyelmen kívül a zaklatás jelenségét (Byers, Caltabiano és Caltabiano, 2011).

4. I. kutatás: diákok

4.1. Résztevők és körülmények bemutatása

A vizsgálat során 102 középiskolás diákkal készült kérdőíves felmérés, amelyből 67 lány és 35 fiú volt. Életkoruk 14 és 19 év között mozgott. Átlagéletkoruk 16,28 év volt (szórás=1,02 év). A kérdőívek kitöltése teljes mértékben önkéntes és anonim volt.

A diákoknak összeállított kérdőívcsomag három kérdőívből állt:

- (1.) Bullying előfordulási gyakoriság (BPQ – The Bullying Prevalence Questionnaire) (Rigby és Slee, 1993): a diákok iskolai zaklatásban betöltött szerepét és a bullying gyakoriságát mérte. A 20 kérdésből álló kérdőívben olyan állításokat osztályozhattak a diákok egy 4 fokú skálán, amelyekből megállapítható, hogy ők maguk vesznek-e fel zaklatói magatartást, vagy éppen áldozattá váltak-e.
- (2.) Empátiás készségek (IRI – Interpersonal Reactivity Index) (Davis, 1983): a diákok empátiás készségeit mérte fel 28 állításban, melyeket 5 fokú skálán értékelhettek annak függvényében, hogy mennyire jellemző rájuk az adott állítás. Ez a kérdőív négy fő készségre fókuszál, ezek a következők:
 - Empátiás törődés, ami mások iránti empátiás törődést jelent.
 - Perspektíva felvétel, vagyis mások nézőpontjának felvétele.
 - Fantázia, amely érzelmi azonosulást/beleélést jelent, például egyes karakterekkel (könyvekből, filmekből), személyek érzéseivel való azonosulás.
 - Személyes distressz, mely a személy negatív érzéseit, szorongását reprezentálja (Gáspár és Kasik, 2015; Pulos, Elison és Lennon, 2004).

(3.) Iskolai kapcsolatok: az Alapvető Pszichológiai Szükségletek Skála (BPNS; Ryan és Deci, 2000) átalakított változata volt. Ez a kérdőív a diákok osztálytársaikkal való kapcsolatát volt hivatott feltérképezni, valamint azt, hogy hogyan érzik magukat az iskolában, milyen az alapvető pszichológiai szükségletmegélésük. Ez a kérdőív 9 állítást tartalmazott, melyeket 7 fokú skálán értékelhettek a tanulók. A kérdőív által felmérhető három változó:

- autonómia – mennyire élik meg önállóságukat az osztályban,
- kompetencia – mennyire érzik magukat kompetensnek az osztályban,
- kapcsolódás – mennyire érzik úgy, hogy kapcsolódnak osztálytársaikhoz.

A felmérés során feltett demográfiai kérdések a diákok nemére, életkorára, valamint a középiskolájuk típusára vonatkoztak. A kérdőívek kitöltése mind a négy osztályban nagyjából 15–20 percet vett igénybe.

4.2. Hipotézisek

- (1.) A zaklatói magatartást mutató diákok alacsonyabb fokú empátiás készségekkel rendelkeznek (beleértve az empátiás törődést, a fantáziát, valamint a perspektívát), mint ilyen viselkedést nem mutató diáktársaik.
- (2.) Az áldozatok kevésbé érzik jól magukat az iskolában, mint azon diáktársaik, akik nem kerültek áldozatszerepbe. Beleértve ebbe azt, hogy nem érzik magukat autonóm személynek az osztályban, nem érzik magukat kompetensnek az iskolában, valamint kapcsolódási képességeik is elmaradnak a többiekétől.
- (3.) A személyes distressz az áldozattá váló diákoknál inkább megjelenik, mint az áldozattá kevésbé váló diákoknál.

4.3. Eredmények

A három kérdőív együttesen került feldolgozásra. A mért változók közötti összefüggések feltárásához Pearson-féle korrelációt alkalmaztunk. Szignifikáns kapcsolatot a következő változó-párok esetében kaptunk. A zaklatói magatartás több változóval is mutatott kapcsolatot, mint például az áldozattá válással ($n=102$, $r=0,238$, $p=0,016$): ezek alapján azok a diákok, akik zaklatói viselkedést mutatnak, maguk is nagy arányban válhatnak áldozatokká. Ezek a tanulók egyszerre bántalmazók, valamint bántalmazottak is. A zaklatók továbbá az empátia minden válto-

zójával negatív korrelációt mutattak, beleértve a fantáziát ($n=102$, $r=-0,261$, $p=0,008$), az empátias törődést ($n=101$, $r=-0,316$, $p=0,001$), illetve a perspektívát ($n=102$, $r=-0,254$, $p=0,010$) is. Ezek a diákok kevésbé tudnak azonosulni mások érzéseivel; kevésbé, vagy egyáltalán nem mutatnak empátias törődést társaik iránt; emellett kevésbé képesek arra, hogy mások perspektíváját átvegyék. Az előzőekben felsoroltak tehát mind igazak azokra a tanulóira, akik gyakoribb elkövetői viselkedésről számoltak be.

Az áldozatokat vizsgálva már más változókkal kaptunk összefüggéseket, ugyanis a bántalmazottak negatív alapvető pszichológiai szükségletmegélésről számoltak be. Az autonómia ($n=101$, $r=-0,284$, $p=0,004$), a kompetencia ($n=100$, $r=-0,238$, $p=0,017$), továbbá a kapcsolódás ($n=101$, $r=-0,353$, $p<0,001$) képessége is negatív korrelációt mutatott az áldozatszereppel. Ezek a diákok kevésbé érzik magukat autonóm személynek az osztályközösségben, nem érzik magukat eléggé kompetensnek az iskolában, ezen túl nem képesek megfelelő kapcsolatok kialakítására az osztályban.

A proszociális viselkedést vizsgálva megállapítható, hogy pozitív összefüggést mutatott az empátia több változójával, valamint az alapvető pszichológiai szükségletek megélésével. Azon diákok tehát, akiknél megfigyelhető a proszociális viselkedés, magasabb fokú empátias készségekkel rendelkeznek ($n=101$, $r=0,411$, $p<0,001$), sokkal inkább képesek mások nézőpontjának felvételére ($n=102$, $r=0,312$, $p=0,001$), mint pl. a zaklatók, akiknél ez a vizsgált változó negatív kapcsolatot mutatott. Ezen kívül, akiknél megfigyelhető ez a fajta segítő magatartás, azok a tanulók autonómnak ($n=101$, $r=0,285$, $p=0,004$), kompetensnek ($n=100$, $r=0,228$, $p=0,023$) érzik magukat az osztályban, és könnyebben alakítanak ki kapcsolatot ($n=101$, $r=0,405$, $p<0,001$) társaikkal.

A személyes distressz negatív korrelációt mutatott mind az autonómiával ($n=101$, $r=-0,369$, $p<0,001$), mind a kompetenciával ($n=100$, $r=-0,407$, $p<0,001$), mind pedig a kapcsolódás ($n=101$, $r=-0,310$, $p=0,002$) képességével. Azon diákoknál tehát, akiknél megfigyelhető a személyes distressz, kedvezőtlen alapvető pszichológiai szükségletmegélésről számoltak be

4.4. Megvitatás

Első hipotézisünk szerint a zaklatói magatartást mutató diákok alacsonyabb fokú empátias készségekkel rendelkeznek, mint ilyen viselkedést nem mutató társaik. Ez a felvetés egyértelmű igazolást nyert, hiszen az eredmények negatív korrelációt mutattak a zaklatói magatartás, valamint az empátias készségek között. Ezek alapján megállapítható, hogy a bántalmazó magatartást mutató diákok gyengébb empátias készségekkel rendelkeznek, beleértve ebbe a fantáziát,

az empátia törődést, illetve a perspektívát. A zaklatók alacsonyabb szintű empátia készségeiről több szakirodalom is beszámol (F. Lassú és Serfőző, 2015; Jolliffe és Farrington, 2006; Nagy, Körmendi és Pataky, 2012; Várnai és Fliegau, 2005). Azon diákok, akik gyakoribb elkövetői magatartásról számoltak be, nem képesek mások nézőpontját magukévá tenni, nem azonosulnak mások érzéseivel, többnyire figyelmen kívül hagyják azokat, így nem tudják belátni, hogy tetteik milyen negatív hatással vannak a másik személyre nézve. Továbbá nem érzik úgy, hogy segíteniük kellene valakin, aki bajban van, akit zaklatnak. Azok viszont, akik egyszer képesek a fentebb említettekre, átérzik, amit az áldozat érezhet, azok valószínűleg nem fognak többet bántalmazó viselkedést felvenni, mivel belátják tetteik negatív következményeit, amelyek az elszenvetőt sújtják.

A 2. hipotézis az áldozatok alapvető pszichológiai szükségletmegélésére vonatkozott. A zaklatás elszenvetői mindegyik alapvető pszichológiai szükséglet terén negatív értékeket mutattak, így a hipotézis igazolódott. Ezek a diákok kevésbé érzik autonóm személynek magukat az osztályban, nem képesek megfelelő kapcsolatot kialakítani társaikkal, valamint kevésbé érzik magukat kompetensnek az iskolában, teljesítményük gyakran alacsony lehet (Dambach, 2001; Várnai és Fliegau, 2005). Ezek a tényezők többnyire a zaklatás következményei, ám egyes irodalmak szerint ezekről a viselkedésmintákról nem állapítható meg, hogy a bántalmazás okai, vagy következményei-e (Várnai és Fliegau, 2005). Az áldozattá válás tehát egyértelműen negatív hatással van a diákokra. Az osztályban kívülállókká válnak, nem tudnak kapcsolatot teremteni társaikkal, kiközösítik őket, innen ered a szakirodalomban gyakran ezekre a diákokra használt „kivülálló” kifejezés (Buda, 2005; Dambach, 2001). Ennek eredménye lehet az alacsony önértékelés, valamint a kompetencia érzésének csökkenése is. Esetükben az egyik legfontosabb lépés a közösségbe való beilleszkedés lenne, melyben a tanár is a segítségükre lehet.

A 3. hipotézisünk szerint a személyes distressz az áldozattá váló diákoknál inkább megjelenik, mint az áldozattá kevésbé váló társaiknál. Ez az előfeltevés nem teljesült. Vizsgálatunkban a személyes distressz negatív kapcsolata az alapvető pszichológiai szükségletmegéléssel olyan problémák jelenlétére utalhat a személyes distresszt átélő diákoknál, mint amelyek az áldozat szerepbe kerülőknél is megfigyelhetők. Ilyen pl. a csökkent autonómia, valamint kompetenciaérzet, illetve a kapcsolódási problémák. Ennek ellenére nem bizonyított, hogy az áldozatok a leginkább személyes distressznek kitett diákok, ám igazolt tény, hogy az áldozattá válás, valamint a személyes distressz negatív következményei javarészt megegyeznek.

Bár előfeltevésünk nem volt proszociális viselkedést mutató diákokkal kapcsolatban, a felmérés egyértelműen kimutatta, hogy az ilyen segítő magatartást mutató tanulók a legtöbb vizsgált változó szempontjából kedvező helyzetben vannak, hiszen a proszociális viselkedés pozitív összefüggést mutatott az empátiás törődéssel, a perspektívával, vagyis a nézőpontfelvétellel, az autonómiával, a kompetenciával, valamint a kapcsolódással is. Ezek alapján elmondható, hogy ezek a diákok jobb empátiás készségekkel rendelkeznek, mint társaik, ám még inkább, mint a zaklató diákok, hiszen a zaklatókkal ellentétben a proszociális viselkedést mutató diákok képesek mások nézőpontjának felvételére, képesek beleélni magukat mások érzéseibe, valamint segítő szándékkal fordulnak az áldozatokhoz. Ezenkívül megfelelő szintű autonómiával rendelkeznek, kompetensnek érzik magukat az iskolában, valamint kapcsolódási képességeik is megfelelőek, az áldozatszerepbe került diákokkal ellentétben, akiket kiközösít az osztály.

5. II. kutatás: tanárok

5.1. Résztevők és körülmények bemutatása

A második vizsgálat a tanárokat célozta meg. A tanárokkal kapcsolatos kutatásban 40 fő töltötte ki a kérdőívet, 34 nő és 6 férfi. Átlagéletkoruk 42,95 év (szórás=9,55 év) volt. Átlagosan tanárként 15,81 éve, jelenlegi iskolájukban 8,30 éve dolgoztak. A kitöltők közül 9 gyakornok, 26 pedagógus I. és 5 pedagógus II. besorolású volt. A kérdőívek kitöltése ebben az esetben is önkéntes és anonim volt.

Ezek a kérdőívcsomagok – a diákokéhoz hasonlóan – szintén 3 fő részből álltak:

- (1.) Bullying-kezelési kérdőív (HBQ – The Handling Bullying Questionnaire) (Bauman, Rigby és Hoppa, 2008): a tanárok egy elképzelt bullying szituációra adott válaszait és kezelési módjait tárta fel. 22 állítást osztályozhattak 5 fokú skálán, az alapján, hogy mennyire tennék vagy nem tennék az adott állításban szereplő megoldási/kezelési lehetőséget. Többek között *a probléma figyelmen kívül hagyása, a kollégák bevonása, a probléma valós kezelése* is megjelent az állításokban.
- (2.) Empátiás készségek (IRI – Interpersonal Reactivity Index) (Davis, 1980): a diákokéval megegyező módon a tanárok empátiás készségeinek felmérésére szolgált (a kérdőív részletesebb bemutatását ld. a diákok kérdőíveinél).
- (3.) Munkahely – az Alapvető Pszichológiai Szükségletek Skála (BPNS; Ryan és Deci, 2000) átalakított változata szintén megegyezett a diákok harmadik kérdőívével, ám

itt a tanárok kollégáikkal való kapcsolataikat értékelhették, valamint azt, hogy mennyire érzik magukat kompetensnek munkahelyükön (a kérdőív bemutatását ld. a diákok kérdőíveinél: „Iskolai kapcsolatok” kérdőív).

A tanárokra vonatkozó demográfiai kérdések kitértek a tanárok életkorára, nemére, arra, hogy mióta dolgoznak tanárként, valamint arra is, hogy mióta tanítanak jelenlegi munkahelyükön, illetve arra, hogy a pedagógus életpályamodell melyik fokozatán helyezkednek el.

5.2. Hipotézisek

- (1.) Minél kompetensebbnek érzi magát az adott tanár a munkahelyén, ÉS/VAGY minél magasabb empátiás készségekkel rendelkezik, annál kevésbé hagyja figyelmen kívül a bullying szituációt, vagy hagyja rá a tanulókra, esetleg kollégáira a probléma elrendezését.
- (2.) A megfelelő kapcsolódási képességekkel rendelkező tanárok magasabb arányban megvitatnák iskolai kollégáikkal a bullying incidenst, valamint kérnék iskolapszichológus vagy az igazgató segítségét a probléma kezelésében.
- (3.) A jó empátiás készségekkel rendelkező tanárok (beleértve az empátiás törődést, a fantáziát, illetve a perspektívát) nem csupán az áldozatot, hanem a zaklatói viselkedést mutató diákokat is próbálják megérteni, és segíteni őket annak érdekében, hogy abbahagyják a zaklatói viselkedést.

5.3. Eredmények

A három kérdőív a tanárok esetében is együttesen került feldolgozásra. A mért változók közötti összefüggéseket igyekeztünk feltárni, amihez a tanárokra vonatkozó adatok elemzésénél Spearman-féle rangkorrelációt alkalmaztunk. Mivel egyes kitöltők hiányosan töltötték ki a kérdőívcsomagot, az elemszámot minden változópár esetén külön tüntetjük fel. Tanárok esetén a relatív alacsony elemszám miatt megengedőbb ($p < 0,1$) szignifikanciaszintet használtunk. A bemutatásban csak a szignifikáns eredményeket tüntettük fel.

A II. kutatás során alkalmazott bullying-kezelési kérdőív a tanárok egy elképzelt iskolai zaklatási helyzetre adott válaszát méri. A kérdőív alapján néhány fő reakciótípus: *a probléma megvitatása kollégákkal, zaklató meggyőzése viselkedése helytelenségéről, szituáció másra ha-*

gyása, probléma elrendezésének tanulókra hagyása, megvitatás iskolapszichológussal, megvitatás igazgatóval, áldozat szüleinek/gondviselőinek értesítése, probléma figyelmen kívül hagyása, zaklató megértése és segítése.

A probléma kollégákkal való megvitatása pozitív összefüggésben áll a tanárok empátiás készségeivel, azon belül is mind a fantáziával ($n=38$, $\rho=0,249$, $p=0,073$), mind pedig az empátiás törődéssel ($n=39$, $\rho=0,322$, $p=0,046$). Ezen kapcsolat alapján megállapítható tehát, hogy a tanár minél inkább képes mások érzéseivel azonosulni, minél jobbak empátiás készségei, annál nagyobb arányban fordulna kollégáihoz egy esetleges bullying incidens megvitatásával kapcsolatban.

A zaklató meggyőzése egy másik típusú reakció lehet az iskolai zaklatásra. Az eredmények alapján elmondható, hogy minél kompetensebbnek érzi magát a tanár a munkahelyén, annál nagyobb valószínűséggel döntene amellett, hogy megpróbálja meggyőzni a bántalmazót viselkedése helytelenségéről, megérteti vele, hogy ez miért nem elfogadható ($n=40$, $\rho=0,287$, $p=0,072$).

A bullying-szituáció elrendezésének másra hagyása negatív korrelációt mutatott a kapcsolódással ($n=40$, $\rho=-0,283$, $p=0,077$), valamint a perspektívával ($n=39$, $\rho=-0,471$, $p=0,002$) is. Ez esetben minél megfelelőbb kapcsolódási/kapcsolatteremtési képességekkel rendelkezik a pedagógus, valamint minél inkább képes mások nézőpontjának felvételére, annál kevésbé hárítaná másra a problémát.

Az előző pontban említett reakcióhoz hasonló a probléma tanulókra hagyása is, amikor is a tanár az iskolai zaklatásnak nem tulajdonít túl nagy jelentőséget, inkább ráhagyja a tanulókra, hogy intézzék el azt egymás között. Ez a fajta reakció negatív kapcsolatot mutatott az autonómia ($n=40$, $\rho=-0,295$, $p=0,064$), illetve a kompetencia ($n=40$, $\rho=-0,360$, $p=0,023$) érzésével is, vagyis ha autonómnak és kompetensnek érzi magát egy tanár a munkahelyén, kisebb valószínűséggel hagyná rá a tanulókra a probléma elrendezését.

Az iskolapszichológussal, valamint igazgatóval való megvitatás pozitív kapcsolatban áll a tanárok empátiás készségeivel, azon belül is a fantáziával, tehát ha a tanár megfelelő módon képes azonosulni mások érzéseivel, abban az esetben nagyobb valószínűséggel döntene úgy, hogy megvitatja az iskolai zaklatás problémáját az iskola pszichológusával ($n=38$, $\rho=0,375$, $p=0,020$) vagy igazgatójával ($n=38$, $\rho=0,310$, $p=0,058$). Hasonló eredmények láthatók a szülők/gondviselők értesítése terén is: szintén elmondható, hogy a megfelelő empátiás készségekkel rendelkező tanárok nagyobb arányban vonják be az áldozat szüleit a problémába ($n=38$, $\rho=0,277$, $p=0,092$), esetleg együtt keresve a megoldást.

A zaklatás figyelmen kívül hagyása a már előbbieken említettekkel megegyezően szintén empátiás készség függvénye, ám ebben az esetben negatív korrelációról van szó. Minél inkább képes a pedagógus mások érzéseivel azonosulni, annál kevésbé hagyja figyelmen kívül a zaklatást ($n=38$, $\rho=-0,284$, $p=0,084$). A megfelelő empátiás készségek együtt járhatnak azzal, hogy a tanárok nem csupán az áldozatot értenék meg, hanem a zaklatói magatartás hátterét is igyekeznének feltárni, megpróbálnának segíteni az elkövetőnek a jobb önbecsülés elérésében, aki ezáltal nem érezné szükségét mások zaklatásának. Az eredmények alapján azonban ez nem mondható el, hiszen a zaklató megértése és a tanár empátiás készségei – azon belül is a fantázia – között negatív kapcsolat figyelhető meg ($n=38$, $\rho=-0,316$, $p=0,054$). Tehát minél jobb empátiás készségekkel rendelkezik a tanár, annál kevésbé törekszik a zaklató megértésére. Erről azt gondoljuk, hogy a jobb empátiás készségek alapvetően az áldozattal való azonosulást segítik elő, így a tanár minél inkább azonosul a zaklatóval, annál kevésbé lesz hajlandó az elkövetőnek segíteni, tette indítékai után kutatni.

5.4. Megvitatás

Tanárok körében végzett vizsgálat 1. hipotézise igazolást nyert, a megfelelő empátiás készségek, valamint a kompetencia érzése valóban negatív összefüggésben állnak a bullying incidens figyelmen kívül hagyásával, másra hagyásával (pl. kollégák vagy tanulók). Eszerint, ha a tanár magasabb fokú empátiás készségekkel rendelkezik, valamint kompetensnek érzi magát munkahelyén, abban az esetben csökken a valószínűsége, hogy az iskolai zaklatásra adott reakciója a figyelmen kívül hagyás, vagy tanulókra, esetleg másra hagyás lenne. A perspektíva felvétel, valamint a fantázia mind negatív korrelációt mutattak ezekkel a típusú bullying szituációra adott reakciókkal. Ezek a tanárok képesek mások nézőpontját felvenni, azonosulni érzéseikkel és belelélni magukat az áldozat helyzetébe. Ily módon valószínűleg átérzik az áldozat helyzetét, úgy gondolják, segíteniük kell. Byers, Caltabiano és Caltabiano (2011) hasonló eredményeket kaptak saját kutatásukban, ugyanis megfigyelték, hogy az empátia szoros kapcsolatban áll a segítő magatartással, így azok a tanárok, akik az empátia magasabb fokával rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel veszik komolyan a bullying szituációt.

Az alapvető pszichológiai szükségletek megfelelő megélése is segíthet abban, hogy a tanár ne hagyja figyelmen kívül a problémát. Amennyiben pozitív ez a típusú munkahelyi szükségletmegélés, akkor a tanár kompetensnek érzi magát, kapcsolatteremtési készségei megfelelőek, így ez akár egyfajta magabiztosságot ad neki, megpróbálhat beavatkozni, úgy érezheti, képes megoldani a problémát, így nem hagyja figyelmen kívül a jelen lévő bullying incidenst.

A 2. hipotézisünk szerint a megfelelő kapcsolódási képességekkel rendelkező tanárok magasabb arányban vitatnák meg kollégáikkal, iskolapszichológussal vagy igazgatóval az észlelt iskolai zaklatást. Ezen feltevésünk nem nyert bizonyítást. Ugyanakkor, ha a kapcsolódási képességek változót empátiás készségekre cseréljük a hipotézisben, akkor bőven állnak rendelkezésünkre eredmények, melyek alapján a hipotézis igazolást nyerne. A magasabb fokú empátiás készségekkel rendelkező tanárok – beleértve ebbe a fantáziát, az empátiás törődést, valamint a perspektívát is – nagyobb arányban vitatnák meg kollégáikkal, iskolapszichológussal, igazgatóval a bullying-incidenst. A tanárok jó empátiás készségei, megfelelő nézőpontfelvételük és azonosulási képességük tehát nem csupán arra terjed ki, hogy egyáltalán észlelik-e a problémát, foglalkoznak-e vele. Ezen eredmények alapján az empátia ennél jóval nagyobb szerepet játszik. Hiszen nyilvánvalóan nem elég egy problémát észlelni – habár ez rendkívül fontos lépés a megoldás felé vezető úton –, valahogyan kezelni is kell azt. Ehhez megfelelő lépcsőfok lehet a probléma megbeszélése, ugyanis többen több szemszögből láthatják az esetet, így a megoldás eszköztára is nagyobb lehet.

A 3. hipotézisünkkel kapcsolatban negatív eredményeket kaptunk a vizsgálat során. Feltevésünk szerint a magas fokú empátiás készségekkel rendelkező tanárok az áldozat mellett a zaklatót is próbálnák megérteni és segíteni őt, hogy abbahagyja a bántalmazó viselkedést. Bár az eredmények azt mutatják, hogy azok a pedagógusok, akik kompetensnek érzik magukat munkahelyükön, ilyen típusú alapvető pszichológiai szükségletmegélésük pozitív, ők foglalkoznának a zaklatóval, ám itt csupán arról lenne szó, hogy megpróbálják meggyőzni az elkövető diákot viselkedése helytelenségéről. Hipotézisünkben egy ennél magasabb szintű törődésre helyeztük a hangsúlyt, hiszen ebben az esetben meg is szeretnék érteni a zaklatói magatartást, valamint annak hátterét, és ezután segítséget nyújtanának a zaklatónak. Ezt teljes mértékben cáfolják a kapott eredmények, amelyek alapján elmondható, hogy a tanár megfelelő érzelmi azonosulási készsége ellenére sem segítene a zaklatónak jobb önbecsülés elérésében, aki ezáltal nem érezné szükségét mások zaklatásának. Jelen kutatás tehát ellentmond azon feltevésnek, miszerint a tanárok a zaklatók iránt is magasabb fokú empátiát mutatnának, holott ez olykor fontos lehet, hiszen a zaklatói magatartás többnyire nem pusztán unalomból fakad, akár komolyabb érzelmi problémák is állhatnak a viselkedés hátterében, amelyek esetleg megfelelő odafigyeléssel és segítséggel kezelhetőek lennének (Buda, 2005; Olweus, 1999).

BIBLIOGRÁFIA

- Boross, O. (2006). Basák az iskolában. *Iskolakultúra*, 16. évf. 11. sz. pp. 33–39.
- Buda, L. (2005). A körön kívüli gyermekek, avagy pszichoterror az iskolában? *Hogyan tovább*, 3. sz. pp. 26–28.
- Byers, D. L. – Caltabiano N. J. – Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' Attitudes Towards Overt and Covert Bullying, and Perceived Efficacy to Intervene. *The Australian Journal of Teachers Education*, Vol. 36. Issue 11. pp. 104–119. DOI: [10.14221/ajte.2011v36n11.1](https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.1)
- Dambach, K. E. (2001). *Pszichoterror (mobbing) az iskolában*. Budapest: Akkor Kiadó Kft.
- F. Lassú, Zs. – Serfőző, M. (2015). Társas kapcsolatok korunk iskolájában. *Gyermeknevelés*, 3. évf. 1. sz. pp. 102–117.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), pp. 113–126. DOI: [10.1037/0022-3514.44.1.113](https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113)
- Gáspár, Cs. – Kasik, L. (2015). A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra*, 25. évf. 10. sz. pp. 48–58. DOI: [10.17543/iskkult.2015.10.48](https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.10.48)
- Jolliffe, D. – Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, Vol. 32. 6. pp. 540–550. DOI: [10.1002/ab.20154](https://doi.org/10.1002/ab.20154)
- Mihály, I. (2003). Az iskolai terror természetrajza. *Új pedagógiai szemle*, 53. évf. 9. sz. pp. 75–80.
- Nagy, I. – Körömdi, A. – Pataky, N. (2012). A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, 112. évf. 3. sz. pp. 129–148.
- Olweus, D. (1999). Az iskolai zaklatás. *Educatio*, 8. évf. 4. sz. pp. 717–737.
- Pulos, S. – Elison, J. – Lennon, R. (2004). The hierarchical structure of the Interpersonal Reactivity Index. *Social Behavior and Personality*, Vol. 32. Issue 4. pp. 355–360. DOI: [10.2224/sbp.2004.32.4.355](https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.4.355)
- Rigby, K. – Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), pp. 33–42. DOI: [10.1080/00224545.1993.9712116](https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9712116)

Ryan, R. M. – Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, Vol. 11. Issue 4. pp. 319–338. DOI: [10.1207/s15327965pli1104_03](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_03)

Várnai, D. – Fliegauf, G. (2005). Az iskolai bántalmazás és összefüggései. *Fejlesztő pedagógia*, 16. évf. 5-6.sz. pp. 73–77.

JÁRDAHÁZI, EVELYN–LÁNG, ANDRÁS

THE RELATIONSHIP OF BULLYING TO EMPATHY AND BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS: FROM THE STUDENTS' POINT OF VIEWS AND HOW TEACHERS HANDLE IT

In our thesis we wrote about bullying from the students' and the teachers' points of view. This phenomenon can be reached from several aspects, in our survey we are studying its connection with empathy and basic psychological needs among students and teachers. During our research questionnaires concerning empathy skills and basic psychological needs were filled in by 102 secondary school students and 40 teachers. Besides these, students filled in a list of queries about to what extent they are concerned about bullying, while teachers were asked to fill in a questionnaire about handling bullying.

Bullying manner is associated with weaker empathy skills, while students suffering from bullying showed more unflattering values related to basic psychological needs. Concerning the teachers' attitude towards school bullying it was found that their empathy skills and the level their basic psychological needs are satisfied correlated with how seriously they would take bullying.

KÓNYA GYÖRGY¹**Környezeti attitűdöt befolyásoló hatástényezők**

Az elmúlt évtizedben a környezeti nevelés egyre nagyobb figyelmet kapott a hazai oktatásban. A tanulók megfelelő környezeti attitűdjének kialakításában a különböző oktatási módszerek mellett az Ökoiskola-hálózat is szerepet játszik. Folyamatosan bővül a tanórán belüli és kívüli módszerek száma, melyekkel hatékonyabb környezeti nevelést tudunk elérni. A kérdés az, hogy a különböző feltételek valóban hozzájárulnak-e a diákok pozitív környezeti attitűdjének kialakításához. Kutatásunk során olyan hatástényezőket (fenntartó, évfolyam) vizsgáltunk, melyek feltételezésünk szerint befolyásolják a megfelelő környezeti attitűd kialakítását. Eredményeink szerint az iskola fenntartójának jellege nem meghatározó tényező a vizsgált tanulók környezeti attitűdjének változásában. Az évfolyamok emelkedésével sem lesz jobb a középiskolások környezeti attitűdje.

1. A környezeti attitűd vizsgálata

A megfelelő környezeti attitűd kialakítása a környezeti nevelés egyik fő célja (Thiengkamol, 2011; Lükő, 2003). Az általános és középiskolások természettel és a vele kölcsönhatásban álló környezettel kapcsolatos ismereteinek bővítése, ehhez kapcsolódóan a megfelelő érzelmi hozzáállás és magatartás kialakítása nélkülözhetetlen a jövő számára ahhoz, hogy meg tudják becsülni (és ne pusztítsák) a természet és környezetének értékeit.

A környezeti attitűd a környezethez való viszonyulást fejezi ki. Az a személy, aki – legyen tanuló vagy felnőtt – megfelelő környezeti attitűddel rendelkezik, viselkedésével a természet megóvására törekszik, felelősséget érez, és törődik az élőlényekkel, szelektíven gyűjti a hulladékot és környezettudatosan vásárol. A nem megfelelő környezeti attitűddel rendelkező emberek ezzel szemben nem érznek felelősséget a környezet iránt, pazarlóan élnek, és teljesen kihasználják a környezet adta javakat. A környezeti nevelésnek ezért az egyik fő célja a megfelelő környezeti attitűd kialakítása.

A tanulók környezeti attitűdje több tényező által befolyásolt: a szülők iskolai végzettsége (Andor, 2001; Barta, 2009), a tanulók társadalmi háttere (Derdák és Varga, 2003), a családi

¹ Diósgyőri Gimnázium, Miskolc; konyagy@freemail.hu

háttér (Arató és Varga, 2004) vagy a közeg, ahol az oktatás zajlik (Széll, 2015). Ilyen háttértényező lehet továbbá az iskola fenntartója is. Az egyházi fenntartású általános iskolák esetében elmondható, hogy azok időnként előnyt élveznek a felsorolt háttértényezők tekintetében az állami fenntartású iskolákhoz képest (Doros, 2010; L. Ritók, 2012; Hegedűs, 2016).

Az oktatás alapidokumentumai, mint például a Nemzeti Alaptanterv (NAT) is megfogalmazza a környezeti neveléssel szembeni elvárásait. A 2012-es NAT a fenntarthatóság és környezettudatosság kérdését fontos fejlesztési területként, nevelési célként fogalmazza meg (NAT, 2012). Ennek megvalósítása a legtöbb oktatási intézményben nem külön órán, hanem tantárgyakba integrálva történik (Kónya, 2009). A reáltárgyak (biológia, földrajz, fizika, kémia) szerepe ebben a feladatban kitüntetett. A középiskola utolsó évfolyamára a tanulóknak kellő információt kell szereznük a környezetvédelmi kérdésekkel kapcsolatban, és meg kell felelni az érettségi követelmények vonatkozó elvárásainak is. Ennek ellentmond azonban néhány kutatás eredménye (Gulyás és Varga, 2006; Varga, 2006; Konyha, 2011), amelyek arról számoltak be, hogy a serdülők környezeti attitűdje az idő előrehaladtával negatívan változott. Ez azonban nem feltétlenül jelenti a környezeti nevelés kudarcát. Gulyás (2004) szerint ugyanis a magyar gyerekek esetében erős a kapcsolat a környezeti attitűd és a szociális kíváncsiság mértéke között.

2. A kutatás célja, hipotézisei

A kutatás célja annak vizsgálata volt, hogy a környezeti attitűd három összetevőjét (környezettudatos magatartás, érzelmi hozzáállás, környezeti ismeret) milyen mértékben befolyásolják az általunk kiválasztott befolyásoló tényezők (iskolafenntartók szerinti iskolatípus, iskolaszervezet, településtípus).

A bemutatott vizsgálat hipotézisei:

- (1.) A vizsgált egyházi középiskolák tanulói jobb környezeti attitűddel rendelkeznek a vizsgált állami iskolák tanulóihoz képest.
- (2.) A környezeti attitűd összetevőit tekintve a 12. évfolyamosok rendelkeznek a legnagyobb átlagokkal.

3. Minta és módszerek

A középiskolás diákok körében végzett vizsgálat módszere a kérdőíves felmérés volt, melyben a 2015/2016-os és a 2016/2017-es tanévben négy miskolci középiskola diákjai vettek részt. A

környezeti attitűd- és a háttérkérdőívet 1328 tanuló töltötte ki. Az intézmények kiválasztásánál Nahalka István 2014-ben megjelent, pedagógiai hozzáadott érték alapján összeállított középiskolai rangsorát vettük figyelembe (Nahalka, 2014). A négy intézmény közül két állami és két egyházi fenntartású, egy-egy pedig tagja a Magyarországi Ökoiskola Hálózatnak. A vizsgálatban részt vevő tanulók eloszlását az 1. táblázat mutatja.

		tanulók száma
ökoiskola	igen	715
	nem	613
fenntartó	egyházi	500
	állami	828
évfolyam	9	366
	10	378
	11	343
	12	241
iskolaszerkezet	négyosztályos	537
	ötosztályos	260
	hatosztályos	191
	nyolcosztályos	340

1. táblázat. A vizsgálatban részt vevő iskolák

A 23 kérdésből álló, saját szerkesztésű háttérkérdőívben a középiskolások háttéradataira (lakhely, tanulmányi átlag, fenntartó, osztálytípus stb.) kérdeztünk rá. A kérdések olyan tényezőkre vonatkoztak, amelyekről feltételeztük, hogy befolyásolják a gyerekek környezeti attitűdjét.

Az attitűd-kérdőívet, melyet korábban a KEOP-6.1.0/09-2010-0018 pályázat keretein belül alkalmaztak 2010/2011-ben a Debreceni Egyetem kutatói, három részterületre lehet osztani. Az 1–12. állítás a környezettudatos viselkedésre, a 13–24. állítás az emócióra, míg a 25–36. állítás a környezeti ismeretre vonatkozik. A tanulók egy ötfokú Likert-skálán jelölhették be a válaszokat. A kérdőív nyolc állítása inverz volt, melyeknél a „soha” vagy az „egyáltalán nem értek vele egyet” válasz kapott öt pontot, a „mindig” vagy a „teljesen egyetértek” egyet.

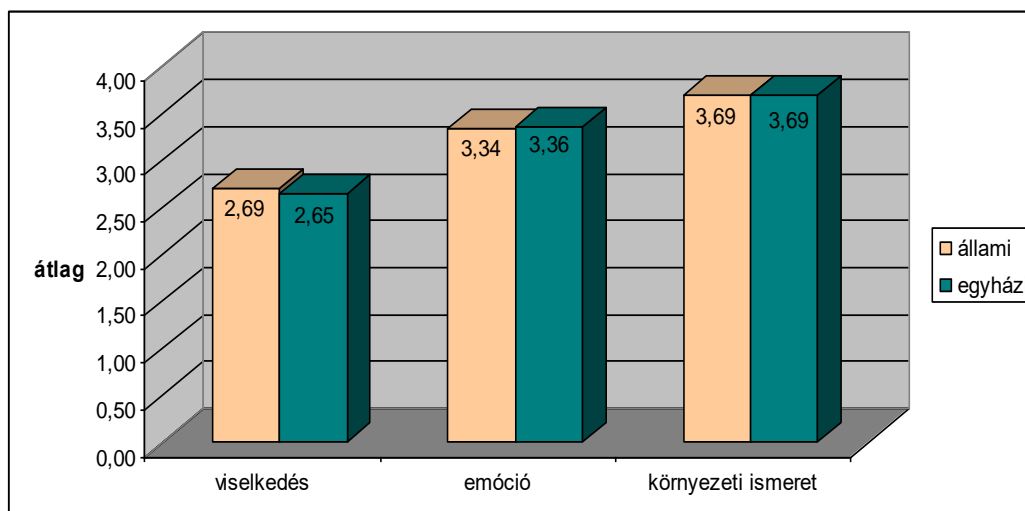
A két kérdőív kitöltésére egy 45 perces tanítási óra állt a tanulók rendelkezésére. A teremben csak az osztályfőnök tartózkodott, aki a kérdőív kitöltésében nem segített, a tanulók önállóan dolgoztak. Az adatfelvétel anonim módon történt, a lapokon csak az intézmény nevét és az osztályt kellett feltüntetni. Az eredmények feldolgozása az SPSS statisztikai program (egyváltozós ANOVA varianciaanalízis, keresztábra-elemzés) segítségével történt.

A mélyreható kutatás érdekében a vizsgált középiskolákat klaszteranalízis segítségével a környezettudatos viselkedés területén két (kevésbé tudatosan és tudatosan viselkedők), az emóció területén három (kevésbé pozitív, közömbös és pozitív érzelmi hozzáállású), illetve a környezeti ismeret területén szintén három (gyengébb, közepes és jobb környezettudattal rendelkezők) csoportba soroltuk (Kónya, 2017).

4. Eredmények

Az első hipotézisünk szerint a vizsgált egyházi középiskolák tanulói jobb környezeti attitűddel rendelkeznek a vizsgált állami iskolák tanulóihoz képest. Hipotézisünket kétmintás T-próba és keresztábra-elemzés segítségével bizonyítottuk. A mintában szereplő egyházi középiskolák környezeti attitűdre vonatkozó átlaga 3,22, az állami intézményekben tanuló diákoké 3,24. A két intézménytípusban tanuló diákok környezeti attitűdje között nincs jelentős különbség ($t=-0,463$; $p=0,643$).

A mélyebb elemzés során először megnéztük, hogy a fenntartó szerinti iskolatípus hogyan befolyásolja a környezettudatos viselkedést. Ebben az esetben is az állami iskolák diákjai értek el nagyobb átlagot (1. ábra). A iskolatípus és a környezettudatos viselkedés között nincs szignifikáns különbség ($t=-1,305$; $p=0,192$). A keresztábra-elemzés segítségével a fenntartó szerinti iskolatípus és a környezettudatos viselkedés területén létrehozott klaszterek közötti összefüggést kerestük. A vizsgált egyházi középiskolák tanulóinak 47,7 százaléka, míg az állami középiskolák 51,1 százaléka tartozik a tudatos viselkedésű klaszterbe (2. táblázat). A két változó közötti összefüggés nem szignifikáns ($\chi^2=1,298$; $df=1$; $p=0,255$). Így nem sikerült igazolni, hogy a fenntartó szerinti iskolatípus befolyásolná a középiskolások környezettudatos viselkedést.



1. ábra. A környezeti attitűd összetevői a vizsgált egyházi és állami középiskolában

Ezt követően a fenntartó szerinti iskolatípus hatását vizsgáltuk az emócióra. Ebben az esetben az egyházi iskolák diákjai érték el a nagyobb (állami: 3,34, egyházi: 3,36) átlagot (*1. ábra*), de szignifikáns különbséget a változók között ($t=0,514$, $p=0,607$) itt sem sikerült kimutatni. A keresztábra-elemzés szerint az emóció normál és fordított állításainál az állami és az egyházi fenntartású középiskolák esetében is a tanulók nagy része a közömbös érzelmi hozzáállású csoportba tartozik (*2. táblázat*). A fenntartó és az emóció közötti összefüggés nem szignifikáns (emóció normál állításai: $\chi^2=2,920$; $df=2$; $p=0,232$; emóció fordított állításai: $\chi^2=0,312$; $df=2$; $p=0,855$). A két értékelési módszer egyértelműen alátámasztja, hogy mintánkban a fenntartó szerinti iskolatípus a környezeti attitűd emóció összetevőjére sincs szignifikáns hatással.

Végül a fenntartó szerinti iskolatípus környezeti ismeretre kifejtett hatását elemeztük. A környezeti ismeret esetében egyformák az átlagok (3,69) az egyházi és az állami iskolákban (*1. ábra*), és nem sikerült kimutatni szignifikáns különbséget köztük ($t=0,100$; $p=0,920$). A környezeti ismeret normál állításai esetében az egyházi és az állami középiskolások nagy része a közepes környezeti ismerettel rendelkezők csoportjába tartozik (*2. táblázat*), a fordított állítások esetében a többség a jobb környezeti ismerettel rendelkező klaszterbe tartozik. Szignifikáns különbséget egyik esetben sem tudtunk kimutatni (normál állítások: $\chi^2=0,527$; $df=2$; $p=0,768$; fordított állítások: $\chi^2=0,128$; $df=1$; $p=0,720$).

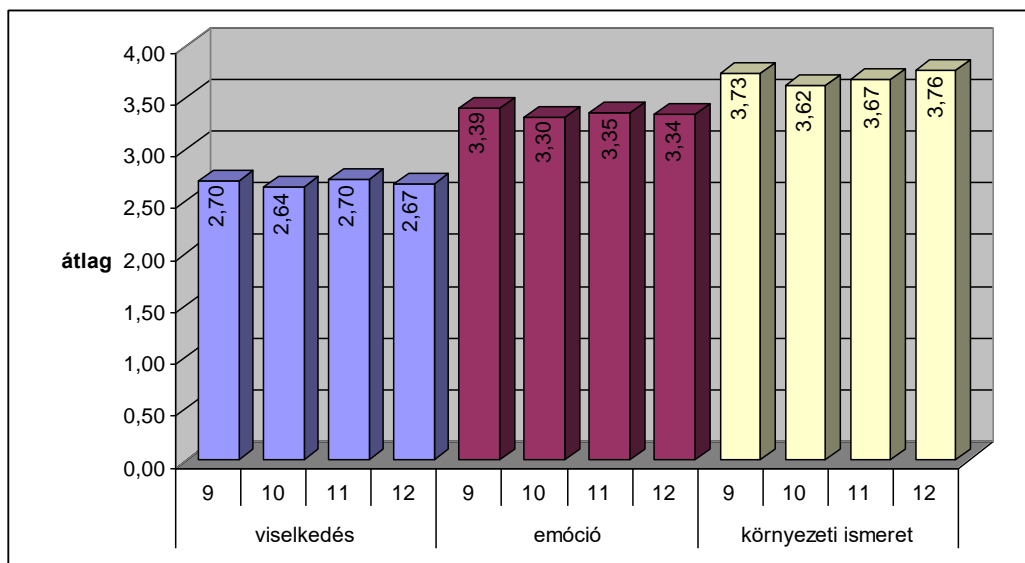
		középiskola típusa	
		egyházi	állami
		%	%
viselkedés klaszterei	kevésbé tudatos	52,3	48,9
	tudatos	47,7	51,1
	összesen	100,0	100,0
emóció: normál itemek klaszterei	kevésbé pozitív	17,8	20,6
	közömbös	50,3	45,6
	pozitív	31,9	33,8
	összesen	100,0	100,0
emóció: fordított itemek klaszterei	kevésbé pozitív	33,7	35,1
	közömbös	43,1	42,8
	pozitív	23,2	22,1
	összesen	100,0	100,0
környezeti ismeret: normál itemek klaszterei	gyengébb	26,3	27,8
	közepes	38,3	36,5
	jobb	35,4	35,7
	összesen	100,0	100,0
környezeti ismeret: fordított itemek klaszterei	gyengébb	45,4	44,4
	jobb	54,6	55,6
	összesen	100,0	100,0

2. táblázat. A fenntartó szerinti általános iskola és középiskola típusa, valamint az egyes részterületek klasztereinek kapcsolata

Első hipotézisünket nem tudtuk igazolni, mivel a vizsgált egyházi középiskolák nem mutattak szignifikánsan jobb eredményeket a környezeti attitűd egyik összetevőjénél sem. Arra a következtetésre jutottunk, hogy a vizsgálatban részt vevő egyházi iskolák nem tesznek a környezeti neveléshez olyan pluszt, amellyel környezettudatosabb gyerekeket nevelnének, mint az állami iskolák.

A második hipotézisünk szerint a környezeti attitűd összetevőit tekintve a 12. évfolyamosok rendelkeznek a legnagyobb átlagokkal. A vizsgált évfolyamok (9–12.) esetében megnéztük a környezeti attitűd három összetevőjének évfolyamok közti átlagait. Az egyváltozós ANOVA varianciaanalízis alkalmazásával vizsgáltuk az évfolyamokat és az attitűd három összetevőjét. A környezettudatos viselkedés tekintetében a 9. és a 11. évfolyamnak a legjobb az átlaga (2.

ábra). Az évfolyamok között nincs szignifikáns különbség ($F=0,710$; $d=3$; $p=0,546$). A kereszt-tábla-elemzés alapján a 11. évfolyam tanulóinak 51,2, a 9. évfolyam 50,7, a 12. évfolyam 49,8 és a 10. évfolyam 47,8%-a tartozik a tudatos viselkedésű csoportba (3. táblázat). Az évfolyam és a környezettudatos viselkedés közötti összefüggés nem szignifikáns ($\chi^2=0,980$; $df=3$; $p=0,806$). Az évfolyamokkal együtt nem lesz jobb a középiskolások környezettudatos viselkedése.



2. ábra. Az attitűd összetevői évfolyamonként

Az emóció esetében a környezettudatos viselkedéshez hasonlóan a 9. évfolyamnak a legjobb az átlaga (2. ábra). Az egyváltozós ANOVA varianciaanalízis szerint az évfolyamok átlagai között itt sincs szignifikáns különbség ($F=0,891$; $df=3$; $p=0,445$). A kereszt-tábla-elemzés alapján az emóció normál állításai esetében a vizsgált középiskolások minden évfolyamon a közömbös érzelmi hozzáállású csoportba tartoznak a legtöbben. Az emóció fordított állításainál a 9. évfolyam kivételével a legtöbben a közömbös érzelmi hozzáállású csoportba tartoznak (3. táblázat). Az évfolyam és az emóció normál állításai között nincs szignifikáns különbség ($\chi^2=8,210$; $df=6$; $p=0,223$) míg az évfolyam és az emóció fordított állításai között van ($\chi^2=15,008$; $df=6$; $p=0,020$). Az évfolyam előrehaladtával nem javul a középiskolások környezetvédelem iránti érzelmi hozzáállása.

A környezeti ismeret tekintetében a 12. évfolyamnak a legjobb az átlaga a vizsgált populációban (2. ábra). A környezeti ismeret évfolyam szerinti átlagai közötti különbség szignifikáns ($F=2,827$; $df=3$; $p=0,037$). A kereszt-tábla-elemzés szerint a környezeti ismeret normál áll-

lításai tekintetében a tizenkettedikesek a jobb, míg a többi évfolyam tanulói a közepes környezeti ismerettel rendelkező klaszterbe tartoznak (3. táblázat). A fordított állításoknál minden évfolyamon a jobb környezeti ismerettel rendelkező klaszterbe tartoznak a legtöbben (3. táblázat). Az évfolyam és a környezeti ismeret normál állításai közötti kapcsolat szignifikáns ($\chi^2=7,632$; $df=3$; $p=0,050$), míg az évfolyam és a környezeti ismeret fordított állításai közötti összefüggés nem ($\chi^2=5,998$; $df=3$; $p=0,112$). Tehát az évfolyam előrehaladtával, ha nem is egyértelműen, de a környezettudat javul a vizsgált középiskolákban.

A hipotézisünket csak a környezettudat esetében sikerült igazolni, mivel szignifikánsan csak ebben az esetben legnagyobb a tizenkettedikesek átlaga.

		9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam	12. évfolyam
		%	%	%	%
viselkedés klaszterei	kevésbé tudatos	49,3	52,2	48,8	50,2
	tudatos	50,7	47,8	51,2	49,8
	összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
emóció: normál itemek klaszterei	kevésbé pozitív	19,6	21,8	17,4	19,2
	közömbös	44,9	43,1	52,9	49,3
	pozitív	35,5	35,0	29,7	31,4
	összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
emóció: fordított itemek klaszterei	kevésbé pozitív	37,0	36,0	28,9	36,5
	közömbös	36,7	42,1	48,3	46,1
	pozitív	26,3	21,9	22,8	17,4
	összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
környezeti ismeret: normál itemek	gyengébb	22,9	30,8	30,3	23,9
	közepes	40,6	35,9	35,9	35,7
	jobb	36,5	33,3	33,7	40,4
	összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
környezeti ismeret: fordított itemek	gyengébb	42,3	47,7	47,9	39,6
	jobb	57,7	52,3	52,1	60,4
	összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

3. táblázat. Az évfolyam és az egyes részterületek klasztereinek kapcsolata

5. Összegzés

Kutatásunkban a környezeti attitűd összetevőinek bizonyos háttértényező függvényében történő változását vizsgáltuk. A fenntartó szerinti iskolatípus befolyása nem bizonyult meghatározó tényezőnek a vizsgált populáció környezeti attitűdjének fejlődésében, mint ahogy az is igazolódott, hogy az egyházi középiskolák tanulói a környezettudatos viselkedés, az emóció és

a környezeti ismeret területén sem értek el szignifikánsan jobb eredményeket az állami iskolák tanulóihoz képest. Tehát a vizsgálatban részt vevő egyházi iskolák nem tesznek a környezeti neveléshez olyan pluszt, amellyel környezettudatosabb gyerekeket nevelnének, mint az állami iskolák.

Az évfolyamok előrehaladtával a környezeti attitűd összetevői közül csak környezeti ismeret esetében tudtuk igazolni, hogy a tizenkettedikesek átlaga szignifikánsan jobb a többi évfolyaménál. Kérdés, hogy miért következik be a környezeti attitűd mindhárom összetevőjében visszaesés a korábbiakhoz képest a 10. évfolyamban. Ennek oka lehet az, hogy a különböző évfolyamokon a környezeti nevelési tartalmak más-más tantárgyban különböző arányban kerülnek elő. Korábbi vizsgálatunk szerint a diákok földrajzból tanulják a legtöbb környezeti nevelési tartalmat (Kónya, 2018). A kilencedikesek magas átlaga az attitűd három összetevője tekintetében még inkább az általános iskola hatásának köszönhető, ahol még fogékonyabbak a gyerekek a különböző környezetvédelmi témákra, és jobban is érdeklődnek ezek iránt. Mivel kilencedikben már kevesebbet foglalkoznak az órákon is környezeti kérdésekkel, így 10. osztályra a gyerekek attitűdjének és azok összetevőinek szintje is csökken.

További kérdés, hogy a vizsgált tényezőkön kívül melyek azok az iskolai és iskolán kívüli hatásfaktorok, amelyek a környezeti attitűd változásában szerepet játszanak. Vizsgálatunk ugyan néhány iskolára terjedt ki, de ez is azt bizonyította, hogy bár az általános és középiskolák rendelkeznek környezeti nevelési programmal, annak megvalósítása még nem éri el azt a határfokot (a tantárgyakba integrált környezeti nevelési tartalommal együtt sem), ami a tanulók környezeti ismeretét, a környezettel szemben tanúsított emócióját és viselkedését jelentősen befolyásolná. Erre a jövőben még nagyobb figyelmet kell fordítani.

BIBLIOGRÁFIA

- Andor, M. (2001). Társadalmi egyenlőtlenség és az iskola. *Educatio*, 10. évf. 1. sz. pp. 15–30.
- Arató, F. és Varga, A. (2004). Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio*, 13. évf. 3. sz. pp. 503–508.
- Barta, Sz. (2009). A 2006-os kompetenciamérés tizedik évfolyamos adatainak elemzése. *Educatio*, 18. évf. 2. sz. pp. 250–256.
- Derdák, T. és Varga, A. (2003). A hátrányos helyzet tartósodása. *Educatio*, 12. évf. 1. sz. pp. 131–135.
- Doros, J. (2010). Jászladányi iskolapélda. *Kritika*, 39. évf. 2. sz. pp. 9–11.

- Gulyás, M. (2004). *A környezeti nevelés és a személyiségtényezők hatása a környezeti attitűdre*. [Szakdolgozat], ELTE PPK, Pszichológia szak, Budapest
- Gulyás, M. és Varga, A. (2006). A környezeti attitűdtől a minőségi kritériumokig. In: Varga, A. (Ed.), *Tanulás a fenntarthatóságért*, (pp. 119–138). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Hegedűs, R. (2016). Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. *Iskolakultúra*, 26. évf. 12. sz. pp. 16–30. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.12.16](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.12.16)
- Konyha, R. (2011). „Zöldebb” családokat! – Fiatalok környezeti attitűdje. *Új Pedagógiai Szemle*, 61. évf. 1–5. sz. pp. 484–498.
- Kónya, Gy. (2009). Környezeti nevelés a biológiatanításban. *A biológia tanítása – módszertani folyóirat*. 17. évf. 3. sz. pp. 9–18.
- Kónya, Gy. (2017). A környezeti attitűd összetevőinek összehasonlító vizsgálata. *EDU-Szakképzés és környezetpedagógia elektronikus szakfolyóirat*. 7. évf. 4. sz. pp. 32–54.
- Kónya, Gy. (2018). Környezeti nevelési tartalmak a középiskolai oktatás tankönyveiben és kiemelti szabályozóiban. *JATES-Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. 8. évf. 1. sz. pp. 36–49.
- L. Ritók, N. (2012). *Az egyházi iskolák és a szegregáció*. [online], http://www.tani-tani.info/102_Iritok [2017. augusztus 31.]
- Lükő, I. (2003). *Környezetpedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2014). *Még egy rangsor!* [online], www.tani-tani.info/meg_egy_rangsor [2017. augusztus 31.]
- Nemzeti Alaptanterv (2012). A Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet. *Magyar Közlöny*, Budapest, 66, pp. 10635–10848.
- Széll, K. (2015). Az iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24. évf. 1. sz. pp. 140–147.
- Thiengkamol, N. (2011). Development of Model of Enviromental Education and Inspiration of Public Consciousness Influencing to Global Warming Alleviation. *European Journal of Social Sciences*, 25. évf. 4. sz. pp. 506–514.
- Varga, A. (2006). Diákok környezeti attitűdjei. *Iskolakultúra*. 16. évf. 9. sz. pp. 58–63.

GYÖRGY KÓNYA

INFLUENCING FACTORS AFFECTING ENVIRONMENTAL ATTITUDES

In the past decade, environmental education received ever increasing attention in the Hungarian educational system. In addition to the diverse educational methods used in shaping the learners' appropriate environmental attitude, the Eco-school Network /Ökoiskola/ also plays an important role. The arsenal of methods used in and out of class that can be used to raise environmental awareness is continuously growing. The question is whether the various conditions do, in fact, contribute to the development of the students' positive environmental attitudes. In our investigation we examined influencing factors (school maintainer, year), which, according to our hypothesis, help the shaping of environmental attitude. Our results suggest that the type of the school is not a decisive factor in shaping the environmental attitude of the students examined. There is no change for the better in students' environmental attitude in higher grades (classes 9 to 12), either.

KURUCZ ATTILA¹ – MAGYAR-STIFTER VIKTÓRIA²**Mint(h)atréning, a felsőoktatás fenegyereke – koncepció és
teszt bemutatása**

Az oktatás a tréninget a gyakorlatorientált képzési formák egyikeként kezdte alkalmazni. Felvetődik viszont, hogy miképpen hasznosul leginkább a tréning a gazdasági oktatásban. Egyik oldalról készségeket és kompetenciát fejleszt, de szakmai előképzettségek nélkül, kérdéses, hogy a kapott tudás valóban interpretációs szinten beépülne a hallgatók eszköztárába. Másik oldalról a céges szakemberek, vezetők, főként a HR területén elhelyezkedők többször rákényszerülnek, hogy saját maguk tréningezzék beosztottaikat vagy kollégáikat. Elkezdjük használni a tréningnek egy olyan formáját, ahol a hallgatók tréningfeladatokat kapnak, és koncepcionálisan témákat dolgoznak fel, de adott esetben trénerként vezényelnek le egyes részmodulokat. Ez olyan mint(h)atréning, amely lehetőséget ad saját élményalapú tanulásra (on-the-job) és fejlődésre egyaránt. Írásunk ennek koncepciójáról, hatékonyságáról szól.

1. Bevezetés

A mai értelemben vett kezdeti tréningek elsődleges célcsoportjai az üzletkötők és ügyfélszolgálati munkatársak voltak, ma pedig már a hazai tréningpiac pontos áttekintése nagy és szinte lehetetlen vállalkozás lenne, hiszen tréningeket tartanak ma tanácsadó és szervezetfejlesztő cégek, egyetemi oktatók, pedagógusok és fejtámaszok is. Azonban a tréningpiac fejlődési tendenciájában a mennyiségi jellemzőket felváltották a minőségi jellemzők: megrendelői részről megjelentek a kifinomult célok, szakmailag megalapozott tréningprogramok igénye, professzionális, jól felkészült trénerekkel. Szinte minden szakmai kompetencia tapasztalati tanulása tréningekkel biztosítható (Neacsu, 2014).

A tréning személyes tapasztalatok csoportban való átélése, elemzése kapcsán létrejött irányított tanulás. Így merül fel, hogy miként adaptálható az oktatásban. Erre adott egyik válasz a Mintatréning.

¹ PhD, egyetemi docens, Széchenyi István Egyetem, Kautz Gyula Gazdaságtudományi Kar, Marketing és Menedzsment Tanszék, kurucz.attila@sze.hu

² PhD, egyetemi adjunktus, Széchenyi István Egyetem, Kautz Gyula Gazdaságtudományi Kar, Marketing és Menedzsment Tanszék, stifter@sze.hu

2. Elméleti alapvetések

A 21. századi gazdasági és munkaerőpiaci helyzetben elengedhetetlen a humántőke fejlesztése és gyarapítása. A tudás alapvető fontosságú, az egyik legnagyobb érték, amely a piaci versenyben óriási követelményeket támaszt a munkavállalókkal és a munkaadókkal szemben. Tanulás nélkül nem lehet megfelelni a kor kihívásainak, ezért a felnőttkori ismeretszerzés egyre fontosabb számunkra, hiszen a tanulás ma már nem korlátozódik a tankötelezettség korára, hanem minden életszakaszban jelen van, és mintegy életformává válik (Légrádiné, 2006).

Manapság elengedhetetlen feladat, hogy a felnőtt tanulónak olyan tanulási módszert biztosítsanak, amely igazodik az eltérő tanulási igényekhez. A tréning mint módszer ebben nyújt segítséget, egyúttal újraértelmezi a tanulás fogalmát. A tréning olyan komplex képzési, továbbképzési eljárás, amelynek keretében célorientált (igény szerinti) tartalmú, továbbá bizonyos kompetenciák megszerzésére irányuló felkészítés történik, feldolgozzák a szükséges elméleti ismereteket, biztosítják azok alkalmazását önkontrollal (visszacsatolással) összekapcsolva (Forintos, 2006).

Egy tréning keretein belül sokkal hatékonyabb, rugalmasabb és kreatívabb módon történik a képzés. Emellett a tréning a résztvevők élettapasztalatára épít, lehetőséget biztosítva arra, hogy aktivizálják magukat, és egymástól tanuljanak. Ez a fajta munkaforma igazán kedvező lehet a felnőttek számára, ugyanis rövid időn belül tudnak elsajátítani jelentős készségeket, munkamódszereket, amelyek pozitív hatással lehetnek a napi munkavégzésükre, mint például kommunikációs készségek és csapatmunka-fejlesztés (Rudas, 2007).

A tréning népszerűsége töretlen, a felnőttképzés terén és a vállalati gyakorlatban is alkalmazták, hiszen 1-1 nap után is elérhető – ha nem is látványos, de nagymértékű – viselkedésbeli változás. E gondolat mentén merült fel az ötlet, hogy a módszert a felsőoktatás berkeiben is kipróbáljuk, annak érdekében, hogy a hallgatók is megtapasztalhassák a tudásszerzésnek és készségfejlesztésnek ezt a formáját.

3. Mintatréning koncepciója

A tréning tanulási folyamatban betöltött szerepe nem kétséges, főként, ha egy kompetencia alapú oktatást nézünk. Szeretnék bemutatni a mintatréning koncepcióját, és az első teszt során a résztvevőktől kapott visszajelzéseket és tapasztalatokat.

3.1 A Mintatréning

A mintatréning egy kics csoportos fejlesztő módszer, amely adott célok és kompetenciák fejlesztése mentén játékos, élményszerű oktatást valósít meg. A Mintatréning legfőbb célja, hogy bemutassa a résztvevőknek a tréninget, és lehetőséget adjon arra, hogy ők ki is próbálhassák trénerként a csoportvezetést. A Mintatréning programjában fontos, hogy a résztvevők elsőként kapjanak bepillantást egy szakavatott és tapasztalt trénerrel a tréning lefolyásába és koncepciójába. Gyakorlatilag olyan mintát kell adni a résztvevőknek, amelyre majd saját blokkjuk összeállításában és levezetésében támaszkodni tudnak. A tesztben ez 3 alkalommal 3 óra időkeret volt. A tréning bevezetésénél a csapatépítés és a vezetés mint kiemelt témakör jelent meg.

Ezt követően a vezetéssel kapcsolatosan meghatározunk néhány témakört, amelyeket a csoport tagjaiból alakított kétfős csapatok között elosztunk. Ezek a témák lesznek azok a blokkok, amelyekből a résztvevők 120–150 perces tréninget tartanak. A témák meghatározásánál több különböző témát határoztunk meg, így egy nagyobb átfogó téma lehet például a vezetői eszközök, és ebben több részterületet érinthetünk (pl. kommunikáció, döntéshozatal, motiváció, delegáció, konfliktuskezelés stb.).

Párokban készülnek fel a diákok, ahol a közös munkának minden oldalát megismerhetik. A kooperációs készség növelése mellett a munkamegosztás könnyíti a helyzetüket. A teljes tréningfolyamatot megtapasztalhatják (előkészítés, megvalósítás, reflexió). A mintatréning trénerre mint a háttérben meghúzódó mentor van jelen.

A tréning során a résztvevők társaik tréningfeladataiban részt vesznek. A csoportszabályokat közösen rögzítjük, hogy a „játékban” mindenki benne legyen, és azonos módon viszonyuljon hozzá. A program maga egy kétnapos tréning, ahol az együttműködés több dimenziója is megjelenik. A csoporttagok a résztvevők, máskor csoportvezetők és csoportvezető-társak (co-trainer). Mindegyik kapcsolatban mások a kooperációs alapértékek, és más attitűdökre is van szükség a sikeres megvalósítás érdekében.

A tréning-(kurzus)vezető tréner mint supervisor van jelen, és ennek megfelelően koordinálja, facilitálja, illetve korrigálja a tréninget, ha arra szükség lesz. Irányítani nem kell, de adott esetben a párbeszédet, kérdéseket, kínos helyzeteket segít kezelni. Az irányítást a résztvevők mint csoportvezetők maguk kell, hogy megoldják.

A tréning koncepcionális elemei a következők:

- Helyszín: Javasolt egy külső helyszín, hogy a megszokott „iskolai környezetből” kiszakadjanak a résztvevők. Ne érezzék diáknak magukat. A tréning helyszínére vonatkozó előírás, hogy egy nagy tréningterem legyen, ahol a tréningcsoport tagjait térben is mozgatni lehet.
- Létszám: A mintatréning kiscsoportban hatékony, hogy elég idő legyen az egyes tapasztalatok és reflexiók megtárgyalására. Ehhez 12–15 főt javasoljuk, mint általában az ilyen csoportok esetén. A létszámba nem tartozik a vezető tréner, de rá mindenképpen szükség van.
- Időkeret: A tréning gyakorlatilag 2 részből áll. Elsőként egy olyan részből, amikor a résztvevők egy tapasztalt tréner vezetésével tréningfoglalkozáson vesznek részt. Ez az idő kell ahhoz, hogy csoportvezetési mintákat vehessenek le, és megértsék a tréning felépítését. Ennek időtartama legkevesebb 3–4 óra lehet, amelyekből javasolunk 2–3 alkalmat, hogy a csoport számára a csapatépítést elvégezhessek. Másodikként pedig egy kétnapos tréningen vesz részt a csoport, ahol a tagok résztvevők lesznek a két napban, tanulnak, fejlődnek, inspirációkat és tapasztalatokat szereznek. A kétnapos programon belül 120–150 percig csoportvezető tréner is lesznek. Ebben az időben felvezetnek egy témát, levezetnek néhány gyakorlatot, és lezárják, reflexiót kérnek saját munkájuk kapcsán.
- Eszközök: Fontos, hogy helyszín a szükséges kellékekkel felszerelt legyen. Nagyon lényegesek a technikai elemek, amelyek a tanulást-fejlődést segítik: flipchart, filcek, projektor, laptop, hangszóró, asztal, székek – programhoz szükséges mennyiségben és elrendezésben. Adott esetben a helyszínen az étkezést, szállást is érdemes megoldani, hogy a résztvevők teljes kényelemben érezhessék magukat, és csak a mintatréningre koncentrálhassanak.

3.2 Elvárt eredmények

A tréning első fázisában biztosan számíthatunk a főtémához kapcsolódó készségek fejlődésére, továbbá a teljes program alatt önismereti fejlődés is történik. Ez a tanulási folyamat, ahogyan más tréningeken, itt is bekövetkezik, sőt itt sokkal intenzívebb és komplexebb is lesz a szerepek jellege miatt.

Trénerként elvárható, hogy a tréningelmélettel kapcsolatban felkészüljön a résztvevő, ezzel szintén egy tapasztalati (action-based-learning) tanulási folyamat megy végbe, hiszen bár kontrolláltan, de egy belső motivációs erő hajtja a folyamatot.

Szintén a tréneri szerep segítségével a mintatréning második szakaszában a résztvevők tanulhatnak a csoportvezetésről, képet kapnak befolyásolási képességükről, és lehetőséget, hogy fejlesszék azt. Azt tudják elsajátítani, hogy miként lehetnek hatékonyan hatással másokra, hogyan tudják őket cselekvésre ösztökélni. Ez a csoportösszetétel és a csoport összeszokottsága miatt kiválóan működik. Így egy nagyon támogató környezetben lehet gyakorolni a vezető és vezetett viselkedési mintázatait. A résztvevők számára mind a két oldal feltárul, láthatóvá válik.

3.3. Az érem sötét oldala

Természetesen szólnunk kell a Mintatréning koncepció korlátairól is. Erre vonatkozik a címben felírt szójáték, a közbeiktatott „(h)”. A Mintatréning tréning, de nem egészen tréning. Csupán úgy csinálunk, mintha tréning lenne. Nem lesz olyan tréning, amit az üzleti életben vezetőképéseknél alkalmaznak, vagy a viselkedéskutató pszichológia terápiaként használ. Több olyan tényezőnk is van, amelyek miatt jogos a „h” a szójátékban.

- Szűk az időkeret, azaz nem tudunk komplex fejlődési folyamatot végig segíteni több hónapon át megfelelő hosszúságú tréningalkalmakkal. Az oktatási keretek között kompromisszumot kell kötnünk.
- Az eltérő csoportlétszámok miatt gondban lehetünk, hiszen az oktatás során kevés mozgástér marad a megfelelő csoportbontásokra, illetve ha ezt meg is tesszük, egyéb erőforrásokat nehezebben duplázunk.
- Korlátozott témalehetőségek. Mivel kevésbé felkészült trénerok fognak a program második részében megjelenni, óvatosnak kell lennünk a témaválasztást illetően. Olyan témakörök, amelyek nagyobb tapasztalatot és módszertani eszköztárat igényelnek, vagy esetleg olyan élethelyzet, amelyet nehéz szimulálni (stresszkezelés, delegálás, vezetővé válás), nem javasoltak. Ezek rosszul sülnhetnek el, és ez mindenkinek kedvét szegheti, ezzel a kooperációs készség és a további tanulás, fejlődés gátjává válhat. A vezető tréner sem feltétlenül menthet meg minden helyzetet, neki is vannak erősebb területei, így azokra érdemes fókuszálni.
- Infrastruktúra hiánya. A tréningfeltételek merőben különböznek a jelenkori felsőoktatási feltételkörnyezettől. Bár kulturális különbségeket most nem áll szándékunkban elemezni, de talán ez a terület javítható a legjobban, mert az oktatásmódszertani fejlesztések napjaink része. Megjelennek az interaktív technikák és a gamification is (Kagan és Kagan, 2009; Zichermann, 2013). A gazdálkodási szempontok megkötik a lehetőségeket. A tréning színes és élménygazdag jegyeit a kellékek sokszínűsége és színei hozzák.

A flipchart, a post-itek, a színes papír nemcsak élmény, de a praktika oldaláról is fontos összetevők. Ezen felül sok más kellék (magazinok, tojás, tészta, csoki, műanyag elemek) is releváns lehet egy-egy gyakorlathoz, feladathoz. Ezek nehezen tervezhetők, mert a program az idő előrehaladtával a testreszabás mentén változhat. Ilyenkor nem tudunk konkrét „közbeszerzési” elgondolásokkal felkészülni. Ez okozza talán a legnagyobb konfliktust a hazai felsőoktatás és a tréning világa között.

Rá kell mutatni arra is, hogy a szaktudás is hiányzik a rendszerből. Néhány kellék alkalmazása ma már nem mondható újdonságnak, nem okoz erősebb tudásátadási mechanizmust. Ennyitől nem válik tréningyszerűvé az oktatás.

4. Mintatréning tesztelése és eredmények

4.1 Minta és módszertan

A tréningekből három tesztet folytattunk le a 2016 márciusa és 2016 decembere közötti időszakban. A csoportok két felsőoktatási intézmény 3 oktatási helyszínén vettek részt a kísérletben. Az első teszt során, főként végzős hallgatók számára profi tréner tartott tematikus üzleti tréninget 2x5 órás blokkokban. Ezekről az alkalmakról értékelést kértünk a résztvevőktől, valamint kérdeztük a tréner személyét és az egész oktatási forma hasznosságát is. Ezeket a strukturált interjúkat (kb. 85 fővel készült) most a terjedelmi korlátok miatt nem tudjuk bemutatni.

A második kísérletben mintatréningen vett részt 12 fő végzős MSc-hallgató. Velük 3 alkalommal, 3 órás tréningblokkot vezetett le tréner, majd egy kétnapos saját élményű tréning és tréningvezetési gyakorlat következett. Ennek eredményeit szeretnénk bemutatni a csoport értékelése alapján. Véleményüket a résztvevők egy World Café alkalmával osztották meg.

A World Café módszerét Juanita Brown és David Isaacs az 1990-es években dolgozták ki, amelyet később a világ minden pontján alkalmazni kezdtek. Innovációs ötletek generálására, konkrét módszerek megvitatására is alkalmas. A társadalomtudományban és emberközeli tudományterületeken pedig önfejlesztésre, tanulásra is használható (Gáspár et. al.,2014).

A World Café résztvevői mintegy kávéházi környezetben (biztonságot adó, jó hangulatú miliő), lehetőleg kerek asztaloknál, kiscsoportokban vitatnak meg kérdéseket. A levezető moderátor meghatározza a témát, amit 3 összeszedett kérdésen keresztül 20-20 perces időtartamban vitára bocsátja az asztaloknál összeülő 3-4 fős csoportoknak, majd egy közös 10-15 perces lezáró, összefoglaló megbeszélés történik (World Café, 2008).

4.2 Mintatréning kísérlet eredménye

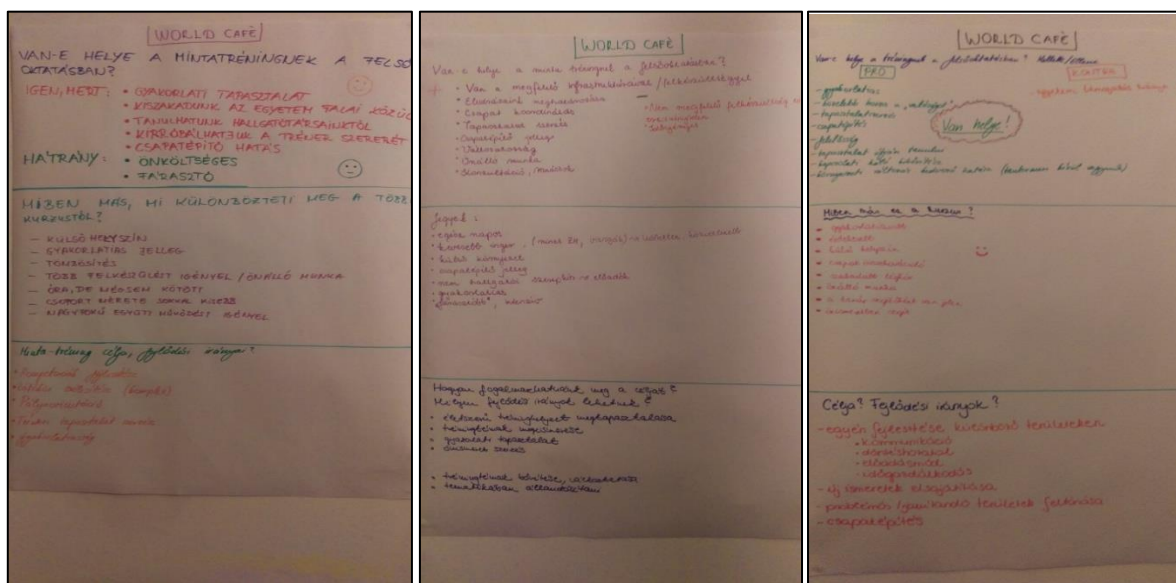
Az eredményeket a World Café alapján foglaljuk össze. Az eredményeknél szeretnénk rámutatni a hagyományos (napjainkra is jellemzőbb) oktatási formák és a Mintatréning közötti különbségekre.

4.2.1 Eredmények a World Café-n

A Mintatréning értékelő World Café (MWC) alkalmával 3 asztalnál 4–4 fő vitatta meg a kérdéseket. A helyszín jó hangulatú volt, zenei aláfestés és a kényelmes elhelyezkedés, World Café terítők (lásd 1. ábra) és filcek is rendelkezésre álltak.

A MWC alkalmával a következő 3 kérdést került terítékre:

- (1.) Van-e helye a Mintatréningnek a felsőoktatásban?
- (2.) Miben más a Mintatréning, mi különbözteti meg más kurzusoktól?
- (3.) Hogyan fogalmazhatnánk meg a Mintatréning célját? Milyen fejlődési irányok lehetnek?



1 ábra. World Café terítők 1-3
Forrás: saját kutatás

Az első kérdésnél, a vitát élénkítendő, felkértük a résztvevőket, hogy pro és kontra gyűjtsenek érveket, és úgy foglaljanak állást. Ennek megfelelően negatív, nem támogató indokokat is szedtek össze a hallgatók.

Hátrányként a kétnapos program fárasztó jellegét és az infrastruktúra hiányosságát, az intézménytől meg nem kapott támogatást emelték ki a diákok. Egy további pontban megjelent, hogy a „nem megfelelő felkészültség esetén nem lesz hatékony” a program. Ezt a felismerést a

kísérlet szempontjából inkább pozitívnak tekinthetjük, hiszen biztosak lehetünk abban, hogy a kurzus üzenete, a módszer és a tréningek fontossága, szakmai komolysága láthatóvá vált.

Kiemelték a résztvevők, hogy hasznos volt a tréner szerepének kipróbálása, és szívesen tanultak egymástól (nem egy tanártól). Az önálló munka és tapasztalatszerzés így nagyon ösztönző volt.

A második kérdésnél előjöttek az Y-generációt jobban jellemző és vonzó jegyei a kurzusnak, mint a kötetlen forma, a klasszikus számonkérés elmaradása (zárthelyi, vizsga), az együttműködés, a csoportok fontossága, az azonnali visszajelzések (Tari, 2015).

A tréning ugyan tömbösítve intenzívebb és fárasztóbb volt, de időgazdálkodás szempontjából sokkal jobban menedzselhető volt mindenkinek. A külső környezet, és így a hallgatói szerepből való kilépés minden vita során előnyös megkülönböztető elemként jelent meg a World Café terítőkön.

A harmadik kérdésnél kicsit összetettebb módon indítottuk a vitát, hogy ne csak a mostani tapasztalat, de esetleg a jövőbeli fejlődés irányait is meglássuk. Itt azonban ez nem igen jött ki. Az írásos értékeléseknél sokkal több javaslat érkezett a témák, az időbeosztás és egyéb szervezési kérdések kapcsán. A World Café a következő célokat emelte ki:

- kompetenciafejlesztés, látókör szélesedése,
- tréning megismerése, tréneri szerep kipróbálhatósága,
- üzleti tréning és vezetői témákba mélyebb betekintés, pályaorientáció,
- új ismeretek, szakmai problémafeltáró és megoldó módszerek elsajátítása,
- önismereti fejlődés.

Nagyon fontosnak gondoljuk kiemelni, hogy az egyik csoportnál a jövőről megjegyzik, hogy „a tematikában³ állandósítani” kell. Ez erősíti azt az elgondolást, hogy ilyen jellegű kurzussal korábbi tanulmányok során nem találkoztak a résztvevők, újdonságnak gondolják, amit meg kell tartani.

³ szakirányi mintatantervben (szerző)

5. Konklúzió

Összességében tehát az elvárt célok, hogy mind egyéni személyes és szakmai fejlődést, mind pedig némi csoportvezetői (tréneri) tapasztalatot is szerezzenek a résztvevők, elérte a Mintatréning. A résztvevők visszajelzései pozitívak, értékelték a tréning gyakorlatias és életszerű jellegét, mely önálló munkára, kreativitásra és aktivitásra egyaránt készítette őket. Kiemelték szokatlan, úttörő jellegét az oktatásban, ugyanakkor hatásosabbnak ítélték a többi órához viszonyítva, mivel a tudás átadásának egy különös, de könnyebben megjegyezhető formáját fedezték fel benne.

A tréningre történő felkészülés során nagyon sok energiát fektettek bele a hallgatók, hogy trénerként jó programot vezethessenek le. Ez a motiváció egybecseng a motiváció 3.0 legfőbb értékeivel: Önállóság, kiválóság, cél. A résztvevők valami mást csináltak, mint eddig, nemcsak „passzív” hallgatói, de vezetői lettek a programnak. Ez a cél túlmutatott az eddigi hallgatói kliséken, és így megfelelt a kiválóság faktorának is. Ehhez persze nagyfokú önállóságot is kaptak, tehát mindenki saját magára szabhatta a programját.

A koncepció ilyen módon hatékony, és az eredmények megerősítik, hogy akár némi testreszabás után, állandó eleme legyen a felsőoktatásnak, különösen a gazdálkodástudomány menedzsmentképzési területein. Ha abból a tényből indulunk ki, hogy minden munkahelyen lehetséges ottani tapasztalatok tanítása, akkor szinte bármely tudományterület és szakma felsőoktatásában ott a helye a Mintatréningnek. Az alkalmazási sajátosságokat természetesen további kutatások, kísérletek alapján érdemes pontosítani.

BIBLIOGRÁFIA

- Forintos, K. (2006). A tréningek szerepe. *Tudásmenedzsment*, 7. évf. 1. szám, pp. 56–59.
- Gáspár, T. – Király, G. – Csillag, S. (2014). *Fehér asztal mellett. A világkávézó részvételi technika szemlélete és módszertana*. In: KOVÁSZ – 2014. TAVASZ–TÉL konferenciakötet, pp. 11–41. [online] http://epa.oszk.hu/00700/00721/00025/pdf/EPA00721_kovasz_2014_01-04_11-41.pdf [2017.01.03]
- Kagan, S. – Kagan, M. (2009). *Kagan kooperatív tanulás*. Budapest: ÖNKONET Szolgáltató és Tanácsadó Kft.
- Légrádiné, L. Sz. (2006). Tréningmódszer a felsőoktatásban. *Tudásmenedzsment*, 7. évf. 1. szám, 60–67. p.

- Neacsu, M. G. (2014). A Practical Model for Professional Training at the Workplace, In. *Education Facing Contemporary World Issues*, (pp. 1185–1191.) The 6th International Conference Education World Conference 7th – 9th November 2014.
- Tari, A. (2015). *Generációk online*. Budapest: Tericum Kiadó Kft.
- The World Café (2008). *Café to go! A quick reference guide for putting conversations to work*. [online] <http://www.theworldcafe.com/pdfs/cafetogo.pdf> [2017.01.15]
- Zichermann, G. – Linder, J. (2013). *Gamification – Az üzleti játékok forradalmasítása*, Miskolc: Z-Press Kiadó.

KURUCZ, ATTILA – MAGYAR-STIFTER, VIKTÓRIA

SAMPLE TRAINING IS A COOL TOOL IN HIGHER EDUCATION – CONCEPT AND TESTING

In education training can be found as a practise oriented form of teaching. But there is a question how training can be the most efficient in business education. Of course, it helps to develop capabilities and competences, but it is not sure whether the main goal, that the knowledge is integrated at the interpretation level of the students, is achieved. On the other hand, the leaders, managers (low and middle level as well), especially the HR workers at companies, used to need to train their employees. In the last two years we started to apply a special way of training, in which the students take apart in a training and prepare an own program as well. It is called Sample Training Method (STM) which gives a chance to the students to get some experience of group leading and they can develop themselves.

PINTÉR-KERESZTES ILDIKÓ¹**Elmélet és gyakorlat kapcsolata 2012 után az ének-zeneoktatásban**

Jelen tanulmányom az ének-zene tanárképzésben általam oktatott tantárgyak közül az ének-zene szakmódszertannal és a hozzá szorosan kötődő anyagismeret tantárggyal kapcsolatos. A leendő ének-zene tanárok felkészítésének egyik igen fontos szakasza a megfelelő tankönyv kiválasztásának, véleményezésének és korrigálásának kérdésköre.

A tanulmány címében található évszámnak jelentősége van az ének-zene oktatás tartalmi újítása szempontjából. A 2012-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv az ének-zene oktatás területén változásokat hozott. A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek közötti összefüggések, és még inkább a jelentős eltérések feltárása megkerülhetetlen a tanári pályára készülők és a pályán lévők számára. E vizsgáldás következő állomása a kiválasztott tankönyv véleményezése, melynek eredményeképp egy tartós tankönyvet értékelek.

Bevezetés

A Nyíregyházi Egyetem Zenei Intézetének adjunktusaként a Bologna-rendszerű és az osztatlan rendszerű ének-zene tanárképzésben általam oktatott területek egyike az ének-zene szakmódszertan és a hozzá szorosan kötődő anyagismeret tantárgy. E két terület igen fontos gerincét adja a jövő ének-zene tanárainak képzésében. Még nem tudjuk, milyen lesz az ének-zene oktatás jövője, de a leendő tanárok felkészítése most feladat. Ennek egyik igen fontos szakasza a megfelelő tankönyv kiválasztásának, véleményezésének és korrigálásának kérdésköre.

Megkerülhetetlen a tartós tankönyv magyarázata és a vele szemben támasztott szakmai elvárások megfogalmazása. A tartós tankönyv kifejezés és magyarázata egy, az interneten elérhető tájékoztatóban jelent meg. Elsődleges cél a családok és a költségvetés terheinek enyhítése. Másodlagos cél a kiadványok teherbírása, a tartósság állapotának hosszú távú biztosítása. Harmadlagos cél, hogy passzívként használható legyen. Részlet a Köznevelésért Felelős Államtitkárság említett kiadványának 3. oldaláról: „*az új szabályozás alapján a tartós tankönyvként való használathoz egyrészt szigorúbb technológiai szempontoknak kell megfelelnie egy kiadványnak, ugyanakkor nem tartalmazhat bejegyzést igénylő feladatokat a tanulók számára*”².

¹ adjunktus, Nyíregyházi Egyetem Zenei Intézet; keresztes.ildiko@nye.hu

² *Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelésért Felelős Államtitkárságának tájékoztatója az iskolai tankönyvellátás 2013. évi változásairól.* Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/tankonyv/tajekoztatas_a_tankonyvellatas_valtozasairrol.pdf

Számomra a legfontosabb cél kimaradt: legyen a felmenő rendszert kiszolgáló, az éveken át tartó használatra szánt tankönyv szakmai színvonala kifogástalan.

A Közoktatási Tankönyvjegyzék jelenleg 12 olyan, az ének-zene tantárgyhoz kapcsolódó kiadványt tartalmaz, mely tartós tankönyvként van nyilvántartva a rendszerben, melyek közül az alábbi kiadványról lesz szó: Rápli, Gy. – Szabó, K. (2013). *Énekeskönyv 5*. Celldömölk: Apáczai Kiadó Kft. AP-052004. ISBN 978-963-328-092-8 (a továbbiakban: az ötödikes könyv)³.

2012, Nemzeti alaptanterv

Egy tankönyv vizsgálata hosszantartó és sokrétű megközelítést kíván. A tankönyv meg kell, hogy feleljen annak a kapcsolódó kerettantervnek, melyet szerzői a kiadvány belső borítóján feltüntettek. A 2012-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv közvetve az ének-zene oktatás területén is változásokat hozott. Belőle kiindulva készültek el a hatályban lévő kerettantervek (A és B változat), majd az ezeket alapul vevő tankönyvek. Az ötödikes könyvben azonban a tankönyvírók nem tüntették fel, hogy melyik változatú kerettantervet vették alapul megírásuk során⁴. Ez azért fontos kérdés, mert a két kerettanterv jelentős eltéréseket mutat. A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek közötti összefüggések, eltérések ismerete egy újabb megkerülhetetlen terület a tanári pályára készülők és a tanári pályán lévők számára.

Az ének-zene oktatást érintő legfontosabb változások egyike a zenetörténeti stílusok, korszakok tanításának meghatározott sorrendje. Részlet a Nemzeti alaptantervből, az 5–8. évfolyamra előírt közműveltségi tartalmak zenei anyagából:

„A klasszikus zenei anyag stílusok szerint elrendezve, kezdve a bécsi klasszika zenéjével, ezt követően a romantika, majd más stíluskorszakok (a középkor, a reneszánsz, a barokk, a XX. század és korunk) muzsikája. A kronologikus rend helyett erősen ajánlott a zenei készségek természetes fejlődését követő sorrendiség meghatározása. A bécsi klasszika zenéjére épülő tonális hallásfejlesztés ebben a tekintetben elsőbbséget kell, hogy élvezzen. Ebből bontható ki a romantika zenei nyelvezetének megismerése. Az órakeret és a tanulócsoporthoz zenei felkészültsége határozza meg az elmélyülés szintjét a többi stíluskorszak zenéjében”⁵.

³ A könyv változatlan megjelenése az Apáczai Kiadó Kft.-nél megjelent AP-052005 kódszámú tankönyvnek – az AP betűkód erre utal.

⁴ A belső borítón az alábbi sorok olvashatók: „Kapcsolódó kerettanterv EMMI kerettanterv 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet 2. sz. melléklet”. A melléklet az interneten érhető el. A feltüntetett 2. sz. melléklet az általános iskola 5-8. évfolyamára készült összes kerettantervet tartalmazza, azaz a kötelező tantárgyakét, az emelt óraszámúakét és a szabadon választható tantárgyakét is.

⁵ 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny – Magyarország hivatalos lapja*, 66. szám. 2012. június 4., pp.10788–10789

A Nemzeti alaptanterv egyértelműen leírja, hogy elsőként a bécsi klasszikus stílust kell tanítani a felső tagozatban. Az ötödikes könyvet átlapozva azonban a következőket találjuk:

„*Barangolás a műfajok világában; Magyar történeti énekek; Egy-és többszólamúság; Többszólamúság; Hangszeres zene és tánczene; Műdalok; Opera; Versenymű; Ki mit tud?; Zene-történeti barangolások; A zene eredete*” (Rápli és Szabó, 2013, pp. 61–90).

Kevés az a zenei példa és elméleti anyag, amely a Nemzeti alaptantervben leírtaknak megfelelne. A bécsi klasszicizmus tanítását mindössze hat zenei szemelvény segíti egy tanévben: három műdal, egy operarészlet és két versenyműrészlet. A többi oldalon egy zenei halmaz kapott helyet az itt olvasható sorrendben: magyar történeti énekek, gregorián ének, a lovagi kultúra, a többszólamúság kialakulása, reneszánsz hangszeres zene, pavane, madrigál, menüett, szvit, periódus, opera, versenymű; őskor, az ókori Kelet, az ókori görögök, zene a Római Birodalom területén, a honfoglaló magyarok. A feltüntetett sorrend biztos kiindulópontja a kronologikus rend és az egyes zenetörténeti korszakokhoz tartozó ismeretek összezavarásának.

A tankönyv hibáinak orvoslása, hiányosságainak pótlása az ének-zene tanár feladata. Ilyen hibák megléte esetén az ember kritikusabb szemmel vizsgálja tovább a tankönyvet.

A kerettantervek

Említést tettem a kerettantervnek való megfelelés szempontjáról is. Egy tanár számára megkerülhetetlen a kerettanterv kérdésköre. Egy helyesen kidolgozott kerettanterv sokat segít, mivel a Nemzeti alaptantervre épül annak érdekében, hogy segítségével megvalósíthatók legyenek az alaptantervben meghatározott fejlesztési feladatok és közműveltségi tartalmak. Meghatározzák a tantárgyak rendszerén túlmenően a tananyag felépítését és felosztását az egyes évfolyamok között, így útmutatót adva a tankönyvek tartalmát illetően. Több tantárgyhoz hasonlóan az ének-zenéhez is kétféle változatú kerettanterv íródott – a tantárgy történetében először⁶. A kétféle változatú kerettanterv összehasonlítása, véleményezése jelen témában messzire vezetne, ezért csupán a tárgyhoz szorosan kapcsolódó pontokat emelem ki. A zenetörténeti korszakok tanításának sorrendjét szem előtt tartva szeretnék rámutatni a két változat eltéréseire három fejlesztési feladat ismereteiben, fejlesztési követelményeiben: az éneklésben, a generatív/kreatív zenei tevékenységben és a zenehallgatásban.

⁶ A két változat a heti egy ének-zene órát veszi alapul. Az emelt óraszámú ún. tagozatos iskolák számára külön kerettanterv készült.

A változat, 5-6. osztály – *dőlt betűkkel* jelölve a hibákat, kérdőjellel jelölve a nem egyértelmű megfogalmazásokat:⁷

Éneklés / ismeretek, fejlesztési követelmények:

- *gregorián szemelvények*
- *históriás énekek*
- *kuruc kori dalok*
- *az 1848-49-es szabadságharc dalai*
- *Himnusz (újra), Szózat*
- *más népek dalai*
- *zongorakíséretes dalok a bécsi klasszikus és más zenei stílusból*
- *többszólamúság: kánonok, könnyű reneszánsz (?)*.

Generatív, kreatív zenei tevékenység / ismeretek, fejlesztési követelmények:

- *egyszerű, stilizált tánclépésekből lépéssor kombinálása régi korok zenéjéhez*
- *dallami improvizáció (?)*
- *zenei forma alkotás (?)*
- *dallami és harmóniai rögtönzés (?)*.

Zenehallgatás / ismeretek, fejlesztési követelmények:

- *reneszánsz kórusdalok*
- *barokk szemelvények*
- *zeneirodalmi szemelvények a stílusérzék fejlesztéséhez a bécsi klasszika zeneirodalmából*
- *zeneirodalmi szemelvények a zeneirodalom széles spektrumából válogatva*
- *a zeneirodalom gazdagságának, műfaji sokszínűségének megismerése*.

Szembeötlő az a felszínesség, mely az A változatot jellemzi. A zongorakíséretes dalok „más zenei stílusból”, „a zeneirodalom széles spektrumából válogatva” és „a zeneirodalom gazdagságának, műfaji sokszínűségének megismerése” egyet jelent az egyéni, kontrollálatlan, szabad megoldásokkal. A kerettanterv figyelmen kívül hagyja a Nemzeti alaptanterv elvárásait, előírásait.

⁷ http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html

B változat, 5-6. osztály:⁸

Éneklés / ismeretek, fejlesztési követelmények:

- két- esetleg háromszólamú bécsi klasszikus, romantikus kánonok
- kürtmenet, tercmenet
- zenei szemelvények a bécsi klasszicizmus és a romantika korából
- jeles napok, ünnepi szokások újabb dallamai
- kurucdalok
- az 1848-49-es szabadságharc dalai
- Himnusz, Szózat.

Generatív, kreatív zenei tevékenység / ismeretek, fejlesztési követelmények:

- kürtmenet, tercpárhuzam, szekvencia szerkesztése
- dúr-moll fordulatok
- visszatérési háromtagúság és rondóforma alkotása.

Zenehallgatás / ismeretek, fejlesztési követelmények:

- dalok, operarészletek, oratorikus műrészletek, szerenád, szonáta, szimfónia, vonósnégyes, versenymű, karakterdarabok, szimfonikus költemény.

A két változat komoly eltéréseket mutat. Az ötödikes tankönyvet végigtekintve egyre biztosabb, hogy az A változatot vették alapul a szerzői. Egyik bizonyítéka ennek az „*egyszerű, stilizált tánclépésekből lépéssor kombinálása régi korok zenéjéhez*” ötlet megvalósulása (Rápli és Szabó, 2013, p. 72).

Tankönyvvizsgálat

A következőkben szeretném példákkal is bemutatni az ötödikes könyvet. Szó lesz a felépítésről, szerkezetről, a tankönyv segítségével tanítandó dallami, ritmikai elemek és zeneelméleti ismeretek megjelenéséről, előnyeiről és hátrányairól.

⁸ Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára [online] http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html [2015. november 3.]

A felépítés, szerkezet legegyszerűbben a tartalomjegyzék segítségével figyelhető meg. A könyv két nagyobb részre oszlik: népi tematika és komolyzenei tematika szerint. Ebből a szempontból könnyen szétválasztható a két anyagrész, ám zeneelméleti ismeretek szempontjából már nehéz a felépítést követni. A tankönyv segítségével tanítandó dallami, ritmikai elemek és zeneelméleti ismeretek megjelenése éppen ezért zavaros, és nem minden esetben van összhangban az előírásokkal.

Az ötödikes könyv hátrányai közé tartozik mindenképpen a betűkottával lejegyzett dallamok sokasága. Valószínű, hogy a helytakarékosság szempontja volt az uralkodó elv, de egy-egy újonnan tanítandó dal esetében betűkottáról tanítani nehezebb és összetettebb ismereteket kíván, mint hangjegyről. Különösen ott, ahol a dallam mellett került feltüntetésre a szöveg (Rápli és Szabó, 2013, p. 30). Az alábbiakban egy összeállítás olvasható a könyv hátrányairól, melyek értelmezéséhez elengedhetetlen a tankönyv megléte.

A kvintválaszt bemutató illusztráció egy sárga négyzet, melyet inkább ötvonalas rendszerben kellett volna lekottázni, mert jobban összehasonlítható a hangok elhelyezkedése. Így csak betűk összeillesztése marad a kvintválasz. Szintén ezen az oldalon helyesebb lett volna zöld ötvonalas tábla nélkül mutatni a kézjeleket, mert ezzel a háttérrel látva értelmetlen (Rápli és Szabó, 2013, p. 9).

Az ötödikes könyv több népdala két rendszerű szolmizáltatásra biztat, pedig módszertanilag kerüljük ennek használatát. A lap alján olvasható feladat: „*Énekelhető-e két rendszerben szolmizálva, azaz szolmizációváltással a dallam?*” Mivel a kottában meg van adva, ezért nem feladat ennek megállapítása (Rápli és Szabó, 2013, p. 9).

A kvintváltó gyakorlat nehéz, mert új dalt elméleti készségfejlesztéshez kötve akar tanítani (Rápli és Szabó, 2013, p. 15).

Felesleges jelölési mód az *Úgy tetszik, hogy jó helyen vagyunk itt...* kezdetű népdal kódolása, melyet sem ezt megelőzően, sem ezt követően nem alkalmazunk az ének-zene tanítása során. Céltalan ötlet (Rápli és Szabó, 2013, p. 21).

Zeneelméleti pontatlanság az oldal alján található sárga szövegdobozban leírt második mondat: „*A nagy szekund távolságot két félhang (K2) lépésre oszthatjuk.*” Matematikailag igen, zeneileg nem (Rápli és Szabó, 2013, p. 22).

Gyerekesnek tűnik az 1980-as évek rajzfilmslágereinek zenehallgatási anyagként való szerepeltetése (Rápli és Szabó, 2013, p. 23).

A görög épületrajz két oszlopán függőleges irányban betűkottával jelölt szolmizációs hangok egymástól való távolságára, hangközviszonyára semmi sem utal vizuálisan. Az oldal közepén látható olvasógyakorlat nem kapcsolódik az új anyaghoz, a *fi* hang tanításához (Rápli és

Szabó, 2013, p. 29).

A lépcsős illusztráció félrevezető, mert a nagy szekund hangközlépést hármas távolságnak mutatja – ezzel visszaulva a 22. oldal már említett zeneelméleti hibájára (Rápli és Szabó, 2013, p. 41).

A könyvben található nem gyereknek való, helyenként kimondottan hibás meghatározások, mondatok. Pl.: „*a liturgia szó görög eredetű, a népért végzett közszolgálatot jelenti.*” Nem igaz, mert egyházi szertartásrendet jelent, és semmiképpen sem a népért végzik, és még csak nem is közszolgálat (Rápli és Szabó, 2013, p. 66).

A szerzők Darvas Gábor könyvéből idéznek részletet, melynek kulcsszavai nem érthetők egy ötödikes gyermek számára: „alaphang”, „hangrendszer”, „a hangok rendje” (Rápli és Szabó, 2013, p. 88).

Hibás meghatározások, mondatok, ábrák találhatóak a *Szakkifejezések mutatójában* is, mely épp azt a célt hivatott szolgálni, hogy az ismeretlen kifejezéseket közérthetően elmagyarázza. A népdalelemzés gyakori feladat az ének-zene órán. A könyv szerint a „*dallamvonal: a népdalok egészének magasságát mutatja*” (Rápli és Szabó, 2013, p. 92). Ehhez kapcsolódóan értelmetlen az egyik mondat is: „*dalcsokrot többféleképpen állíthatunk össze: [...] dallamvonal szerint*”. A dallamvonalnak semmi köze az egyes dallamsorok vonalához, dallamívéhez, mivel a sorzáró hangok egymáshoz való viszonyára utal (uo. p. 39).

A Szakkifejezések mutatójának következő szembeötlő hibája a „*félhang távolság (kis szekund): pl. mi-fá, a legkisebb valódi hangköz*” (Rápli és Szabó, 2013, p. 92). A legkisebb „valódi” hangköz a hindu zenében használatos *sruti*, melyben 22 hangtávolság alkotja az oktávot. Fölösleges jelző a „valódi”.

A célközönség, az ötödik osztály számára komplikált a relatív szolmizáció meghatározása: „*az elnevezés arra utal, hogy a dó hang helye a vonalrendszeren változó, és vele összefüggésben változóan mozognak a skála hangjai*” (Rápli és Szabó, 2013, p. 93).

Fejben összeillesztendő puzzle található a tankönyv két oldalán. A tartós tankönyv előírásainak bizonyára megfelel, hiszen a hátoldaluk nem üres, így biztosan készletre éri magát a gyerek arra, hogy ne vágja ki, és ne illessze össze. Annál is inkább, mert a 83. oldalon a Brunsvik-kastély és parkja, a 48. oldalon pedig az érmihályfalvi (román) betlehemes részlete olvasható, látható (Rápli és Szabó, 2013, pp. 47–48, 83–84).

A könyvben hiányosságok is találhatóak. A tizenhatod ritmusérték tanításánál nincsenek feltüntetve a tanítandó tizenhatodos ritmusképletek, gyakorlóneveik (Rápli és Szabó, 2013, p. 71). Hasonlóképpen hiányos a versenymű meghatározása is: „*a barokkban 3 tételes zenekari*

darab. A tételek rendje: gyors – lassú – gyors.” Éppen az nem derül ki, hogy mitől versenymű az említett műfaj (Rápli és Szabó, 2013, p. 80).

Módszertanilag kifogásolható az a gyakorlat, mellyel már több tankönyvben is találkoztam. Talán a diszkalkulia megjelenése indokolta azt a lejegyzési gyakorlatot, melynek során az egy nyolcad felütéssel induló zeneirodalmi részletek, művek szintén felütés jelleggel induló további formai egységei, sorai új sorban, szintén felütéssel indítva kerültek kottázásra. A sorok utolsó ütemei emiatt mindig 5 nyolcadnyi értéket mutatnak, természetesen ütemvonal nélkül. Az az ütem, amelyben a zenei frázis zárása és a következő frázis kezdete egybeesik, ketté van szakítva – leírva csak fizikálisan, a gyakorlatban viszont hangzásilag is. Teljesen hibás. Zavarossá teszi a kottaolvasást a nyolcad felütést tartalmazó műdalok lejegyzésmódja a sorok végén található 5/8-os ütemekkel. A könyvben két ilyen kottapélda látható: Beethoven és Mozart egy-egy dala (Rápli és Szabó, 2013, p. 77).

Zavaró a tankönyv azon törekvése, mellyel igyekszik a tantárgyak közötti koncentrációra biztatni. Nem az ének-zene tantárgy feladatai közé tartoznak a példaként kiemelt instrukciók: „*Gondoljátok át, milyen előnyei és hátrányai vannak az internetes vásárlásnak!*” (Rápli és Szabó, 2013, p. 31); „*Keressetek a Napról és a Holdról szóló meséket! Írjátok le a mesék szerzőjét és címét!*” (i. m., p. 38); „*Nézzetek utána, mit írnak az útikönyvek Rijeka (Fiume) városáról!*” (i. m., p. 42); „*Készítsen az osztály csomagolópapírra egy nagy Európa-térképet!*” (i. m., p. 59); „*Hallottatok-e már gamma-sugarakról?*”; „*Miért hívjuk deltatorokatnak a Duna fekete-tengeri beérkezését?*” (i. m., p. 89) Hasonlóképpen feleslegesek az ének-zene oktatás megfogalmazott céljaihoz képest a tankönyv egyes versei (i. m., p. 17, 23).

A könnyűzenei akkordjelölések egy ötödik osztályos tankönyvben feleslegesek, nem értelmezhetők. A gyerekek ebben a tanévben kezdik tanulni a hangközöket. A hármas-, olykor négyeshangzatok jelölése, helyenként „per-basszussal” ellátva nem nekik való. A tankönyvben található példa két hangnem szerint is alkalmazza ezt a fajta jelölésrendszert (Rápli és Szabó, 2013, p. 73).

A tankönyvnek pozitívumai is vannak, melyekről az alábbiakban következik összeállítás.

A zárójelbe tett előjegyzés jó megoldás a tonalitás érzékeltetésére (Rápli és Szabó, 2013, p. 8).

A népdal kétféle szolmizációja egymás alatt jelenik meg, elkülönítve egymástól azokat álló és dőlt betűkkel is (Rápli és Szabó, 2013, p. 30).

Hasznos és ötletes az egyik feladat: „*Beszélgétek meg, honnan ered a busójárás szokása, és hogyan kapcsolódik a tavaszi ünnepkörhöz!*” (Rápli és Szabó, 2013, p. 53).

Az összegyűjtött jelzők segíthetnek a magukat nehezen kifejezni tudó gyerekeknek a zene keltette gondolatok szavakba öntésére (Rápli és Szabó, 2013, p. 82).

Összegzés

Az ötödikes tankönyv túlnyomórészt a vizualitásra épít egy olyan tantárgy esetében, ahol az auditív jellegű feladatoknak kell több szerepet juttatni. Az illusztrációk között sok egyértelműen felesleges. Sok és értékes helyet foglalnak el olyan képek, melyek nem segítik az ének-zene oktatást. A tankönyv sok tekintetben újdonságot hoz, de az ének-zene tanár munkáját csak kismértékben segíti.

Az ötödikes könyvhöz tartozó zenehallgatási cd csak népzenei anyagot tartalmaz, klasszikus zenét nem. Sajnálatos, hogy a komolyzenei anyagot a tanárnak kell összeállítania, ami egy-egy zenemű megfelelő minőségű felvételének megkeresése esetén is több órát vesz igénybe. Mindenképpen szükség van egy komolyzenei cd-re is, mely ugyanúgy mellékletét képezné a tankönyvnek, mint a népzenei anyag.

Kérdés, hogy a tartós tankönyv milyen tartós tudást ad át az elkövetkezendő években. Fogja-e tudni minden kezdő és pályán lévő tanár, hogy mit használjon belőle, és mit kerüljön? A gyermekeknek szánt feladatok, házi feladatok, kutatások nem minden esetben kapcsolódnak az ének-zene tárgyhoz. Sokkal inkább az interneten való keresgélést helyezik előtérbe, ezáltal elméleti jellegűvé téve az éneklést.

BIBLIOGRÁFIA

Rápli, Gy. – Szabó, K. (2013). *Énekeskönyv 5.* Celldömölk: Apáczai Kiadó Kft. AP-052004. ISBN 978-963-328-092-8

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny – Magyarország hivatalos lapja*, 66. szám. 2012. június 4. pp. 10788–10789.

Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára [online] http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html [2015. november 3.]

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelésért Felelős Államtitkárságának tájékoztatója az iskolai tankönyvellátás 2013. évi változásairól [online] https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/kozoktatas/tankonyv/tajekoztatas_a_tankonyvellatas_valtozasairol.pdf [2015. november 3.]

PINTÉR-KERESZTES, ILDIKÓ

THE CONNECTION OF THEORY AND PRACTICE IN MUSIC EDUCATION AFTER 2012

The submitted paper is about the textbook knowledge topic that is closely connected to music methodology that I teach as part of my job in music teacher training. Choosing, evaluating and correcting the right textbook is an important skill to be built on for prospective music teachers. The year mentioned in the title of the paper has special importance with regards to innovation in content for music training. In 2012 the National Core Curriculum brought along changes in music teaching. The comparison between the National Core Curriculum and the various Music Framework Curricula regarding similarities and more importantly the significant differences is an inevitable task for those who currently teach and being trained to be teachers. The next step in this evaluation is the review of a chosen textbook and I will demonstrate the evaluation of a permanent textbook.

REHO ANNA¹

A multikulturális oktatás és az etnikai tolerancia kialakulása Kárpátalja óvodai nevelési intézményeiben

Kárpátalja – többnemzetiségű régió, ahol együtt élnek ukránok, magyarok, románok, oroszok, romák, szlovákok, németek és más etnikai csoportok, ez teszi a területet egyedülállóvá és utánozhatatlanná. A nemzeti, multikulturális, hazafias és különböző nemzetiségek iránti tolerancia nevelése Kárpátalján évszázadok óta a figyelem központja volt. Mivel az etnikai identitás első jelei körülbelül négyéves korban jelennek meg, ezért pont ebben a korban kezdjük az etnikai és konfessziós toleranciára nevelni az óvodás korú gyermekeket. Az a célunk, hogy egy olyan egyéniséget neveljünk, mely, megtartva a saját szociokulturális identitását, arra törekszik, hogy megértse és tiszteljen más etnikai-kulturális közösségeket is, tanulja meg velük a békés együttélés módját. A publikáció feltárja a kárpátaljai óvodák tapasztalatát az óvodás gyermekek toleráns együttélése és multikulturális nevelése tekintetében.

1. A témaválasztás indoklása

Kárpátalja többnemzetiségű régió, ahol 12.900 km² területen élnek együtt ukránok, magyarok, románok, oroszok, romák, szlovákok, németek és más etnikai csoportok, melyek ezt a helyet utánozhatatlanná és különlegessé teszik. Kárpátalja lakosságának egyik jellemző vonása a multinacionalizmus. Ezt bizonyítja a 2001-es népszámlálás eredménye is, miszerint Kárpátalja területén több mint 100 féle nemzetiség él². Kárpátalját földrajzi fekvése teszi egyedivé. Az északi és észak-keleti belső határainál Lviv és Ivano-Frankivszk megyékkel szomszédos, a külső határainál pedig délről Romániával, délnyugatról Magyarországgal, nyugatról Szlovákiával és északnyugatról Lengyelországgal határos. Mindez kihatott arra, hogy Kárpátalján évszázadokon keresztül mindig is a figyelem középpontjában volt az a fajta nevelés, mely a nemzeti, multikulturális, hazafias és más nemzetiségek toleráns elfogadására irányul.

¹ Dr. Reho Anna, ukránul publikál Reho Hanna (Перо Ганна) néven. pedagógiai tudományok kandidátusa, docens, Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet Pedagógia és Pszichológia Tanszék; anna.reho26@gmail.com

² Про кількість та склад населення Закарпатської області за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року [online] <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/zakarpatia/> [2017. március 10.]

Az ENSZ Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, valamint a Polgári és Politikai Nemzetközi Egyezségokmány alátámasztja, hogy minden embernek joga van a szabadságra, a jogi támogatásra, függetlenül bőrszínétől, nemétől, vallásától, politikai vagy más meggyőződésétől, nemzeti, illetve társadalmi származástól³.

Az ember élete az őt körülvevő közegben mint egy ellentmondó és dinamikus folyamatban zajlik, amely minden embertől elvárja a társadalmi valóság, az egyéni lét, az együttélési normák és erkölcsi szabályok elsajátítását, lehetőségeik és kulturális szintjük szerint.

A multikulturális nevelés arra irányul, hogy a nevelő egy olyan egyént neveljen, aki – megtartva a saját szociokulturális identitását – arra törekedjen, hogy megértse és tisztelje a különböző etnikai és kulturális közösségeket, valamint elsajátítsa a velük való békés együttélés módját.

Mivel az etnikai identitás első jelei körülbelül négyéves korban jelennek meg, ezért ajánlatos ebben a korosztályban elkezdni az etnikai és konfessziós tolerancia, a szülőföldhöz való szeretet, a honfitársak cselekedeteire irányuló – büszkeségre és tiszteletre való – nevelést. Ezzel a céllal a Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet tanári kollektívája, Pályko Tetjana, Reho Anna, Románcsák Olga, Aradzseóni Margaréta „*A jószomszédi kultúra*” program fejlesztője irányításával kidolgozta a „*Kárpátaljai koszorú*” programot, amely a középső és nagycsoportos óvodás gyermekekre irányul, akik a kárpátaljai óvodai nevelési intézmények neveltjei (vö. Палько, Рего, Романчак, за ред.: Араджеоні, 2016).

A jelen publikáció célja feltárni a „*Kárpátaljai koszorú*” program approbációja alapján a multikulturális nevelés és az etnikai toleranciaképzés tapasztalatát Kárpátalja óvodáiban.

2. A multikulturális oktatás és az etnikai toleranciára való nevelés a kárpátaljai óvodákban

2.1 Az ismeretterjesztés, az érzelem és a viselkedés megnyilvánulása mint az etnikai és konfessziós csoportokhoz tartozó emberek iránti toleranciára való nevelés alapjai

A kárpátaljai óvodákat általában többnemzetiségű gyermekek látogatják: ukránok, magyarok, szlovákok, romák, oroszok stb. A napi gyakorlatok közben szisztematikusan különböző oktatói és nevelői jellegű tevékenységen vesznek részt: tervezett rajz, torna, kézimunka, környezet-

³ Конвенція про права дитини (редакція зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року) [online] http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_021 [2017. március 10.]

ismereti, természetismereti, matematikai, anyanyelvi foglalkozásokon, egyéni munkafoglalkozásokon, játék- és munkatevékenységeken.

A gyermekek szervezett oktatási tevékenységei foglalkozások formájában, főleg délelőtt vannak beiktatva. De például a rajz- vagy a tornafoglalkozások némely esetekben a nap második felében is lefolyhatnak. Az oktatási eszközök más, egyéb napi tevékenységekbe is bevonhatók, mint például: a játék, egyéni foglalkozás, önálló munka, megfigyelés, kísérlet stb. A zeneórákon, az egyéni zenei foglalkozások során, valamint a zenét felhasználva a mindennapi élet különböző helyzeteiben, a gyermekeket a zenehallgatásra, éneklésre, táncra, szereplésre stb. oktatják.

A jóindulat a különböző nemzetiségű, etnikai és konfessziós csoportokhoz tartozó emberek felé három összetevő alapján alakul ki: az ismeretterjesztés, az érzelmek és a viselkedés megnyilvánulásai szerint. Ezért az óvónőknek kell olyan információs és fejlesztői teret biztosítaniuk, amely hozzájárul a környezettel való tapasztalatgyűjtés felhalmozódásához, a megszerzett ismeretek reflexiójához és integrálásához, valamint a gyermekek világnézetének kialakításához.

Az óvónők, hogy felhívják a gyerekek figyelmét Kárpátalja hagyományaira és modern kultúrájára, azzal ismertetik meg őket, hogy hogyan díszítették régen és most házaikat, edényeiket, ruházatukat, bútortácaikat a Kárpátalján élő nemzeteket képviselő emberek. Elsősorban a különböző megyékben élő ukránok, magyarok, szlovákok, románok szokásaival és gyakorlataival ismerkednek. A gyerekek nagy érdeklődéssel hasonlítják össze nagymamáik és nagyapáik háztartási eszközeit a mai modern eszközökkel, technikával, bútortáccal stb.

2.2 A népi tevékenységekkel való ismerkedés a kárpátaljai óvodákban

A népi tevékenység nemzeti jellemzői sokszínién mutatkoznak meg a kézműiparban: hímzésben, fazekasságban, fonásban, fafaragásban stb. Középső és nagycsoportos gyermekek rajz- és kézimunka foglalkozásaik során gyakran felhasználják a megfigyelt elemeket saját munkáikban is. Az óvónők felhívják a gyermekek figyelmét arra, hogy szüleik szakmája nem a nemzetiségüktől függ, hanem a lakóhelyük földrajzi elhelyezkedésétől. A hegyvidéki területeken ez főképp állattenyésztés, fafaragás, szövés, az alföldön pedig szőlészet, baromfitenyésztés stb.

A foglalkozások és ünneplések érdekes témája a Kárpátalján élő emberek gasztronómiai ízlése is. Kárpátalja konyhája arról híres, hogy magába foglalja minden nemzeti kisebbség saját, vagy valamely eltérő és egyedi ételét is. A magyaroktól bogrács, gulyás, lecsó, lacipecsenye, pörkölt, paprikás, rakott krumpli; a románoktól különböző kukoricakásából készült ételek; a

szlovákoktól bukták, sztrapacska, knédli; a németektől schnitzelek, sváb marhahús; a romáktól hurka, sült pacal stb. kerülhet az étlapra. Ugyanakkor sok olyan étel is van, amit nehéz az adott nemzetiséghez kötni, mert annyira közkedvelt lett a helyiek körében. Ilyen például a töltött káposzta, kremzli, palacsinta, kocsonya.

Ha tanítás közben mindig figyelembe vesszük ezeket a jellegzetességeket, akkor azt is megtapasztaljuk, hogy a gyermekek könnyen ráeszmélnek a nemzeti szokásokban, rituálékban, a gasztronómiában a meglévő különbségek mellett a sok közös vonásra is, amelyek megtalálhatók a Kárpátalján élő nemzetek képviselői között.

2.3 A beszéd-készség fejlesztése mint az etnikai identitás jellemzője

Az anyanyelv a tanítás végtelen forrása, amely hatással van a haza, a kulturális hagyományok szeretetére és tiszteletére való nevelésre is. Az anyanyelv segítségével a gyermek megismerkedik a környező világgal, azokkal az emberekkel, akik gondoskodnak róla. Ennek ellenére minden ukrán állampolgárnak, nemzetiségétől függetlenül, el kell sajátítania az államnyelvet, ismernie és tisztelnie kell az állam szokásait, hagyományait és kultúráját. A nyelv az etnikai identitás jellemzője, mégis az ember érvényesüléséhez, egy idegen nyelvi környezetben való kommunikációhoz fontos, hogy tudjon mással társalogni, tudja megbeszélni és megoldani a problémáit, és ehhez szükség van annak a nyelvnek a tudására, amelyen az őt körülvevő emberek beszélnek (Pero, 2013).

Az óvodáskorú gyermekek beszéd-készség-fejlesztése érdekében olyan környezeti feltételeket szükséges létrehozni, amelyekben olyan helyes beszédmintákat hallhatnak, amelyeket a későbbiekben, a saját beszédükben is fel tudnak használni. Az óvodában ezt a célt legjobban az anyanyelven íródott irodalmi művek hallgatásával és tanulgatásával érhetjük el. Az irodalmi művek fontos szerepet játszanak az interkulturális és etnikai kapcsolatok formálásában. A népi folklór elemei, a kárpátaljai írók és költők művei segítik a gyermekeket abban, hogy megismerjék Kárpátalja soknemzetiségű kulturális hagyományát.

2.4 A játék helye a toleranciára való nevelésben

A játék a gyermek számára a beszéd-készség fejlesztésének és a tudás elsajátításának a leghatékonyabb módja. A játékok általában valamilyen ismételt folyamatokból állnak, amelyeket szavak kísérnek. A gyerekek könnyen elsajátítják ezeket a kifejezéseket, és megértik a játék tartalmát. Kárpátalja óvodáiban – hogy megtanítsák a gyerekeket az egymással való társalgásra, kommunikációra, a jóindulatú, toleráns és tiszteletteljes viselkedésre – a játékok különböző fajtáit használják fel.

Színpadai játék: feltárják a gyerekek előtt azt a lehetőséget, hogy megmutathassák saját művészi és kreatív képességeiket, művészi ismereteiket, fejlesszék esztétikai ízlésüket stb.

Szerepjáték: valamilyen történetet mutat be, amelyben minden gyermek szerepet játszik, amely hozzájárul ahhoz, hogy könnyen megtanuljon rövid párbeszédet.

Népi játék: fejleszti a gyermekek beszédképességét, hozzájárul a nemzeti világnézet jobb megértéséhez.

Mozgásos játék: fontos és pótolhatatlan eleme az óvodás gyermekek széleskörű nevelésének.

Didaktikai játék: fejleszti a gyermekek megfigyelőképességeit, képzeletét, emlékezetét, gondolkodását, beszédképességét, érzékelésüket, intellektuális készségeiket, lehetőséget ad a megszerzett tudás gyakorlására (Pero, 2015).

Megismertetve a gyermekeket a Kárpátalján élő nemzetiségek népi játékaival, az óvónő arra hívja fel a gyermekek figyelmét, hogy minden népi játékban van egy közös elem. Ez lehet cél, szereplő, zene vagy szöveg. Felhívja a gyermekek figyelmét továbbá arra is, hogy több játék hasonlít tartalmában, de különbözhet csak a nevében, eszközeiben, nemzeti színeiben vagy szöveges kíséretében. A nemzeti kultúra komponense kihat az érzéki (érzelmi) légkör kialakulására, figyelmet kelt és motiválja a játék elsajátítását. A gyerekek nagy odaadással játszanak kárpátaljai ukrán játékokat, mint pl: a „Kurocska” („Tyúkanyó”), „Cimborka” („Barátnő”), „Cintória” (*Kisezerjófű*), „Mák” („Mák”), „*U vedmegyá u boru*” („*A medvénél a fenyvesbe*”), „*Miselovka*” („*Egérfogó*”) stb.; szlovák játékokat: „Zahrajte mi, muzikanti...” („Játsszátok el nekem, zenészek...”), „Podme na huby do lesa” („Gyerünk az erdőbe gombázni”), „Tancuj, tancuj, vykrucaj, vykrucaj...” („Táncolj, táncolj, forogj...”) stb.; magyar játékokat: „Ég a gyertya, ég...”, „Lánc, lánc, eszterlánc”, „Nyuszi ül a fűben”, „Bújj, bújj, zöld ág” stb. (Reho, 2016).

2.5 A szülők bevonása a gyermekek toleranciára való nevelésébe

A színdarabok előadásában hatékonyan bizonyult a gyermekek szüleinek bevonása. A gyakorlat azt bizonyítja, hogy bármely családtag részvétele a játékban hozzájárul az információ jobb elsajátításához, a színdarabban hallott nyelv pozitív értékeléséhez, függetlenül attól, hogy milyen nyelvű a színdarab. A színdarabok leggyakrabban ukrán, magyar, szlovák, román nyelven kerülnek előadásra. A nyelvválasztás attól függ, hogy a csoportban milyen a gyermekek

etnikai és nemzeti összetétele. A szülők részvételével előfordul angol nyelvű színdarab előadása is.

Miért hasznos ez a soknyelvű módszer? A gyermekek nagy csodálattal és érdeklődéssel figyelik a színdarabokat. Mivel a színdarab a gyermekek által ismert mese alapján készül el, így nincs szükség fordítására, nem számít, hogy milyen nyelven beszélnek a főszereplők, úgyszólván megértik a tartalmát. Közben pedig hallják az idegen nyelv helyes kiejtését is.

2.6 A zene szerepe, felhasználása a toleranciára való nevelésben

A zene az egyik leghatékonyabb nevelési eszköz. A zene segítségével fejleszthetjük az óvodás gyermek érzelmi/értelmi, erkölcsi, esztétikai és fizikai nevelését. A zene erejével formálhatjuk a gyermek esztétikai ízlését, emberi tulajdonságait is. A zene megtanítja a gyermeket hallgatni, hallani, elképzelni azt, amit hall. Fejleszti a látás és a hallás érzékeit, a szenzoros emlékezetet, az alkotó és az asszociatív gondolkodást.

Kárpátalján az óvodáskorú gyermekek zenei nevelésének egyik fő része a hangszerekkel való megismerkedés. A multikulturális nevelés céljából elsősorban azokkal a hangszerekkel ismertetjük meg a gyermekeket, amelyek elterjedtek környezetükben. Ezzel felhívjuk a figyelmüket a népi hangszerek jellegzetességeire és közös vonásaira, különösképpen azokra a hangszerekre, amelyek jellemzők a Kárpátalján élő összes nemzet kultúrájára, mint például a hegedű, a cimbalom, a dob, a fűzfásíp. Ezzel is közelebb hozzuk egymáshoz a különböző nemzetiségeket, hangsúlyozzuk számukra a közös vonásokat. Ugyanakkor feltétlenül szükségesnek tartjuk megismerniük azokat a hangszereket is, amelyek csak egy adott nemzetre jellemzőek; ilyen például a trombita, a drimba (ukrán, magyarul: köcsögduda, a nádduda) stb. Ezzel kiemeljük a nemzetek egyéniségét, utánozhatatlanságát (Reho, 2016).

Az óvodákban különböző ünnepségeket szerveznek, melyekben például figyelembe veszik az évszakokat. A „*Kárpátaljai koszorú*” program szerint az ünnepi forgatókönyvek tartalmába ajánlatos beiktatni a népi folklór elemeit mind állami nyelven, mind pedig a gyermek anyanyelvén, valamint a „szomszédos” nemzet nyelvén is, megismertetve egyúttal a gyermekeket a Kárpátalján élő, különböző nemzetiségekre jellemző kulturális szokásokkal és a nemzeti sajátos hagyományokkal. Ajánlott, hogy a gyermekeket a leghíresebb kulturális és nemzeti ünnepekkel kell csak megismertetni, alapvetően azoknak a nemzetiségeknek a kultúrájával, amelyek itt, Kárpátalján élnek, és amely nemzetek képviselői az adott óvodai csoportba is járnak.

Az óvodai zenei nevelés másik fő eleme a tánc. A tánc különösen hasznos az emberi szervezet számára, mert tánc közben az egész testünk dolgozik. Mikor a gyermek táncol, fejlődik a

koordinációja, a helyes testtartása, mozgásszervi rendszere, erősödnek az izmai.

Kárpátalja óvodáiban az ukrán táncok elemei mellett a Kárpátalján élő nemzeti kisebbségek táncelemeit is oktatják. A gyermekek ügyesen adják át az ukrán *hopák*, a magyar *csárdás* vagy más roma vagy szlovák tánc hangulatát.

A különböző kellékek használata tovább javítja a mozgás és az érzelmi hangulat minőségét. Ennek érdekében például az ukrán táncok előadása során a gyerekek kezébe koszorúkat vagy szalagokat adnak, a magyar táncok során kosárcákat és kancsókat, roma táncoknál pedig csörgőket, dobokat, vállkendőket stb.

A népi zene erősen kötődik a nyelvhez, az esztétikai és népi hagyományokhoz, szokásokhoz, a nemzet lelki kultúrájához. Felhasználva a népi zene elemeit, az óvónő megfelelő légkört tud teremteni a gyermekek számára, hogy mélységében átélhessék és összehasonlítsák a régi és a jelen kor értékeit, tapasztalatait.

3. Összegzés

Összefoglalva tehát biztosan kijelenthetjük, a kárpátaljai óvodákban nagy figyelmet fordítanak a nemzetek közti toleráns együttélés formálására, az óvodás gyermekek érzelmi/értelmi szintjének emelésére, megfelelő helytörténeti, történelmi és kulturális információinak megismertetésére.

Megismertetik az óvodásokat a népi tevékenységekkel, szokásokkal, gyakorlatokkal; fejlesztik a beszédképességüket mind anyanyelvükön, mind az állami és idegen nyelven is. Felhasználva a játék elemeit és a zene nyújtotta lehetőségeket, fejlesztik a gyermekek érzelmi megnyilvánulásait és viselkedését, segítik pozitív viszonyulásukat az etnikai és konfessziós csoportokhoz.

A gyermekek toleranciára való nevelése érdekében a kárpátaljai óvodákban igyekeznek bevonni a szülőket is. A szülők pedig nagy lelkesedéssel vesznek részt a közös ünneplésekben, túrázásokban, színdarabokban és más közös tevékenységekben.

BIBLIOGRÁFIA

- Конвенція про права дитини (редакція зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року) [online] http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_021 [2017.03.10.]
- Про кількість та склад населення Закарпатської області за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року [online] <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/zakarpattia/> [2017.03.10.]
- Палько Т., Реґо Г., Романчак О., за ред.: Араджеоні М. (2016). *Реґіональна програма інтегрованого курсу «Культура добросусідства» для дітей дошкільного віку «Український віночок. Закарпаття»* Ужгород: Видавництво ЗПППО.
- Reho A. (2016). Innovatív módszerek a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban Ukrajna európai interációjának tükrében. In: Orosz I.(Ed.) *Вплив музичного виховання на формування духовно-моральної сфери дітей дошкільного віку і на міжкультурну просвіту* (pp. 415–421). Beregszász: Kálvin Nyomda.
- Реґо Г.І. (2015). Навчання національних меншин Закарпаття державної мови в дошкільному віці – *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка*, Випуск 131. (Серія: Педагогічні науки). pp.123–127.
- Реґо Г.І. (2013). Розвиток мовної особистості дитини дошкільного віку в полікультурному просторі Закарпаття – *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*, 13 (272). pp. 133–141.

REHO, HANNA IVANIVNA

MULTICULTURAL EDUCATION AND FORMATION OF ETHNIC TOLERANCE OF CHILDREN
IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF ZAKARPATTIA

Zakarpattia is a multinational land, alongside with each other live Ukrainian, Hungarian, Romanian, Russian, Roma, Slovak, German people and other national minorities; it is what makes this land unique. From the remote times, the issues of national, multicultural, patriotic education, formation of positive, tolerant attitude towards the representatives of different nationalities have been relevant on the territory of the land. At the age of 4 a child shows the first signs of ethnic identity, it is reasonable at this age to start working on formation of ethnic and confessional tolerance.

Our goal is to educate a person, who, preserving the social and cultural identity, aspires to understand other cultures, respects other cultural and ethnic similarities, is able to live in peace and harmony with the representatives of different nationalities, races, beliefs. The experience of multicultural education and tolerant coexistence of preschool-age children in preschool educational establishments of Zakarpattia have been revealed in the publication.

SZÉLESNÉ FERENCZ EDIT¹ – HORNYÁK ANDREA²

Tanulható-e a boldogság?

A II. világháború után a nemzetek gazdagsága jelentősen növekedett, a társadalmak boldogságérzete azonban alig változott. A boldogságkutatás tudományos válaszokat kínál az anyagi jólét és a szubjektív jóllét megkülönböztetésére. Dolgozatunkban az empirikus boldogságkutatás, a pozitív pszichológia és a buddhista közgazdaságtan nézetein keresztül vizsgáljuk a boldogság elérésének különböző útjait. Középiskolás diákok körében végzett kutatásunk során elemezzük, hogy a diákok személyes adottságai vagy a külső környezeti hatások vezetnek-e el a boldogsághoz. A pesszimizmus, az anyagiasság, az optimalizáló személyiségtípusok segítik vagy gátolják a szubjektív jóllét elérését. Bár a boldogság forrását a fiataloknak saját maguknak kell megtalálniuk, de a pozitív életszemlélet kialakításával foglalkozó középiskolai oktatás bevezetésével jelentős segítséget nyújthatunk nekik ebben!

1. Bevezetés

*„Sem a test, sem a vagyon nem teszi boldoggá az embereket, hanem az egyenesség és sokoldalú értelmesség”
(Demokritosz, Havasi, 2009, p. 35).*

A boldogság keresése nagyon régóta foglalkoztatja az embereket, de a boldogság titkát eddig még senkinek sem sikerült megfejtenie. Csíkszentmihályi Mihály *FLOW – Az áramlat* című könyvében a boldogság fontosságát abban látja, hogy „*míg a boldogságot önmagáért keressük, összes többi célunk csak azért fontos, mert feltételezzük, hogy majd boldogabbá tesz minket*” (Csíkszentmihályi, 2010, p. 19).

Vajon tanítható, tanulható-e a boldogság? A kutatások bebizonyították, hogy biológiai örökségünk, a külső körülmények és a tetteink együttesen befolyásolják boldogságérzetünket (Szondy, 2010). A körülményekhez kapcsolódó érzéseinket és saját tetteinket befolyásolni tudjuk, tehát boldogságunk kulcsa saját kezünkben van.

Dolgozatomban az empirikus boldogságkutatás, a pozitív pszichológia és a buddhista közgazdaságtan boldogságelérésére felkínált válaszait mutatjuk be. Azért ezeket választottuk, mert ezek az elméletek új kutatási eredményt jelentenek ebben a témában. Mindhárom megközelítés

¹ egyetemi docens, NYME; ferencz.edit@bpk.nyme.hu

² középiskolai tanár, Budai Középiskola; andrea.hornyak@t-online.hu

a boldogság érzését komplex módon határozza meg, az anyagi jólét helyett a szubjektív jóllét elérését tűzik ki célul.

A különbségek ellenére mindegyik szemlélet egyetért azzal, hogy a diákoknak már gyermekkorban érdemes megtanítani a jóllét elérésnek módszereit. Közös üzenetüket találóan fogalmazza meg Csíkszentmihályi Mihály: *„a boldogság olyan állapot, amelyre fel kell készülni és mindenkinek magának kell ápolnia és óvnia. Azok az emberek, akik megtanulják, hogyan kell irányításuk alatt tartani belső élményeiket, képesek arra, hogy életük minőségét meghatározzák – ennél közelebb egyikünk sem igen kerülhet a boldogsághoz”* (Csíkszentmihályi, 2010, p. 20). Ez tehát a mai oktatás egyik fontos feladata.

2. Elméleti áttekintés

2.1. A boldogságkutatás megszületése

„Egyesek ugyanis úgy vélik, hogy a boldogság erény, mások, hogy okosság, ismét mások azt tartják, hogy valamiféle bölcsesség, némelyek szerint pedig ezek, vagy ezek közül valamilyen a gyönyörrel együtt, vagy legalábbis nem gyönyör nélkül, alkotják a boldogságot, sőt vannak olyanok is, akik még a külső javak bőségét is beleértik meghatározásukba”
(Arisztotelész, Lelkes, 2011, p. 77).

A fenti, Arisztotelésztől származó idézetből is látható, hogy már több mint 2000 évvel ezelőtt is foglalkoztak a boldogsággal az emberek, és mennyi különböző dolgot jelentett akkor is. A téma kutatói szerint a boldogság fogalmának kétféle megközelítésével találkozhatunk a történelem során: a „*hedonia*” szerint a boldogság egy érzés, amely egy elért állapotra utal, az „*eudaimonia*”, pedig cselekvésként, egy folyamatként közelíti meg a kérdést. Míg Layard érzésként tekint a boldogságra: *„a boldogság alatt azt értem, hogy az ember jól érezze magát, és azt szeretné, hogy ez az érzés tovább fennmaradjon”* (Puntasen, 2007, p. 122), addig Benjamin Disraeli angol miniszterelnök cselekvésként: *„a cselekvés ugyan nem mindig hozza meg a boldogságot, tettek nélkül viszont senki nem lehet boldog”* (Szondy, 2010, p. 116). Számos elméletben azonban nem különül el élesen a két nézőpont, és a boldogság fogalmában mindkettő megjelenik.

Számos kutatás kereste annak az okát, hogy a fejlett nyugat-európai államokban a II. világháború után tapasztalható jelentős vagyongyarapodás mellett miért nem emelkedik a társadalmak elégedettségi szintje (Kahneman, 2013). Kimutatták, hogy a jóléti államokban a gazdasági növekedés sokféle negatív anomáliával is együtt járt, amelyek csökkentették az emberek boldogságérzetét: például megnőtt a válások száma, széthullottak a családok, emelkedett a

munkanélküliség, fokozódott a bűnözés, a mentálhigiéna romlott, a közösségi kapcsolatok megszűntek. Néhány megdöbbentő adat: az USA-ban az elmúlt ötven évben a depressziós betegek száma a tízszeresére nőtt, és kutatók szerint 1980-ban egy átlag amerikai gyereknél nagyobb mértékű szorongást diagnosztizáltak, mint 1950-ben egy átlagos, pszichiátriai kezelésre szoruló gyermeknél (Layard, 2007). Az alkoholizmus is jelentősen növekedett a fejlett országokban: 2009-ben a fiatal fehér amerikaiak egynegyede mondta azt, hogy volt már alkoholproblémája, míg az idősebb korosztálynál ez 15% volt. Különösen szomorúnak tartom, hogy a fiatalok körében jelentősen nőtt az öngyilkosságot megkísérlők aránya (Takács, 2009).

Az 1970-es években K. Easterlin a jövedelem és a boldogság közti kapcsolatot vizsgálva arra figyelte fel, hogy egy bizonyos küszöbérték felett a boldogság növekedési trendje megtörik (Patkós és Vay, 2012). Vagyis, hiába lettek egyre gazdagabbak az emberek, a társadalmak „boldogság” érzete nem nőtt tovább. A boldogság forrása tehát nemcsak a felhalmozott vagyonban keresendő (Takács, 2012)!

2.2. A boldogság tényezői a különböző boldogságelméletek felfogásában

„Számos tragédiát éltem át az életem során, ennek legalább a fele ténylegesen megtörtént.”
(Mark Twain, Szondy, 2012, p. 115)

A boldog emberek tovább élnek, sokkal egészségesebbek, és több élvezetet találnak életükben. A boldogság talán az egyetlen olyan dolog az életben, amit mindenki egyformán el szeretne élni. De vajon mitől függ, hogy kiből lesz elégedett, illetve elégedetlen személy? Kutatások bebizonyították, hogy a külső körülmények fontosak boldogságérzetünk során, de sokkal rövidebb ideig és kevésbé intenzíven befolyásolják érzelmeinket, mint ahogy azt sokan gondolják (Szondy, 2010). Sonja Lyubomirsky pszichológus csak 10%-ra becsülte a körülmények hatását a 40% szándékos tettek mellett (Szondy, 2010, p. 183).

A szüleinktől örökölt gének hatását külön nevelt egyetemen vizsgálatával szokták kimutatni. Ezek a vizsgálatok azt bizonyították, hogy a pozitív érzelmek átélésének gyakorisága kb. 40%-ban meghatározott génjeink által, míg ez 55%-ra emelkedik a negatív érzelmeknél (Szondy, 2010). Génjeink hatással vannak idegrendszerünkre, érzelmeinkre és viselkedésünkre is. Akik génjeikben a befelé fordulást örökölték szüleiktől, kevésbé lesznek boldogok, mint a kifelé forduló, nyílt, barátságos személyiséggel rendelkezők.

A legújabb tudományos eredmények alapján azonban kijelenthetjük, hogy még az örökölt géneket sem kezelhetjük megváltoztathatatlan adottságként, mivel a külső környezeti hatások és mentális folyamataink képesek a génjeink ki- és bekapcsolására is (Szondy, 2012).

Ezek a tudományos eredmények jóllétünk növelésének kérdését még inkább mindenkinek saját kezébe adják. Szeretnénk bemutatni, hogy az empirikus boldogságkutatás, a pozitív pszichológia és a buddhista gazdaságtan szerint mit tehetünk a boldogabb életézés eléréseért.

2.2.1.. *Az empirikus boldogságkutatás elméletei*

Az empirikus boldogságkutatás olyan új tudományág, amely a közgazdaságtan, a pszichológia, az agykutatás, a filozófia, a politológia, valamint a szociológia legújabb eredményeit felhasználva kísérel meg megfogalmazni az egyéni és a társadalmi boldogság megvalósításának módjait.

Richard Layard közgazdász nem ért egyet a közgazdaságtanban már régóta uralkodó nézettel, amely egyenlőséget tesz a társadalom boldoggá tétele és vásárlóerejének növelése közé (Layard, 2007). Az empirikus boldogságkutatás atyjaként a gazdálkodás céljának a társadalom szubjektív boldogságérzetének növelését tartja.

A jóllét elérését azonban nemcsak az anyagi javak felhalmozásában látja, hanem tágabb értelemben, az étellel való elégedettséget növelő tényezőket is ide sorolja. Layard azzal a feltételezéssel él, hogy az egyén élete során folyamatosan választásra kényszerül a különböző boldogságszintet jelentő tényezők közül, és a számára legnagyobb elégedettséget jelentő lehetőséget fogja választani.

A kutatók szerint a szubjektív jóllét növelésében az anyagi javak is fontosak, de számos egyéb tényező is szerepet játszik. Layard által meghatározott 7 boldogságtényező sorrendben a következő: családi kapcsolatok, anyagi helyzet, a munka, a társas kapcsolatok, az egészség, a személyes szabadság és a személyes értékek (Takács, 2009). Ezeket a tényezőket 3 csoportba sorolva – személyes kapcsolatok, anyagi tényezők, értelem –, egyértelmű hasonlóságot fedezhetünk fel Maslow szükségletpiramisával (Takács, 2009).

Az empirikus boldogságkutatások újdonságát az is jelentette, hogy a hasznosságot tapasztalati hasznosságként fogták fel, valamint így is mérték (Takács, 2010). Az egyén hasznosság-szintjét Kahnemanék munkássága előtt is mérték, de ők voltak azok, akik megvalósították a hasznosság nem utólagos, hanem az esemény közbeni folyamatos mérését (Takács, 2009). „*A pillanatnyi hasznosság egyszerűen az esemény adott pillanatának szubjektív értékelését jelentette*” (i. m., p. 50), és így mérhetővé vált.

2.2.2. A pozitív pszichológia elmélete

1996-ban Martin Seligman pszichológust választották meg az Amerikai Pszichológiai Társaság elnökének. Az ő nevéhez kapcsolható a pozitív pszichológia megalapítása, amely szemléletváltást hozott ebben a tudományban: innentől kezdve a pszichológia már nemcsak a mentális zavarokkal foglalkozott, hanem az emberi erősségek, erények és elégedettség tudománya lett. A szubjektív jellege miatt a boldogság tudományos megnevezése *szubjektív jóllét* lett, a pozitív pszichológia pedig ennek a növelést tűzte ki célul.

Seligman (2011) szerint a jóllétet a következő elemekre lehet bontani: *pozitív érzelem, elmélyülés, kapcsolatok, értelem és teljesítmény*. Ezen elemek elérése háromféleképpen történhet: a kellemes élet, az aktív élet és az értelemkereső élet megvalósításával. A „kellemes élet” a pozitív élmények átélését (pl. öröm, gyönyör, kacagás) tartalmazza, míg az „aktív élet” a tevékenységünkkel való azonosulást jelenti. Csíkszentmihályi ezt fogalmazza meg a flow, áramlat-érzéssel. Az „értelemkereső élet” során pedig mindenki életének célját keresi, vagyis mit hagyunk magunk után ezen a világon. Maslow ezt az önmegvalósítás szintjének tekinti (Szondy, 2010).

A pozitív pszichológia szerint mindhárom megvan mindenkiben, csak a köztük lévő arányok különböznek (u.o.).

2.3. A buddhista gazdaságtan elmélete

A buddhista közgazdaságtan gyökerei E. F. Schumacher angol közgazdász 1973-ban megjelent *Small Is Beautiful* című könyvében fedezhetők fel. Schumacher szerint a nyugati gazdasági modellek átvétele nem lehet megfelelő a buddhista országok számára, hiszen teljesen más feltételeken alapulnak, ezért nem szolgálják a buddhizmus céljait (Zsolnai, 2009).

A buddhista közgazdaságtan alapvető célja az érző lények szenvedésektől való megszabadítása, amely a boldogsághoz vezető egyedüli utat jelenti. Addig nem lehetünk boldogok, amíg nem alakítunk ki helyes arányt a gazdagság és a vágyaink között (u.o.). A nyugati társadalmakban a gazdasági növekedéssel párhuzamosan megnöttek a lakosság vágyai is, ami elégedetlenséghez vezetett. A buddhizmus megoldásként azt tanácsolja, hogy ha csökkenteni tudjuk a társadalom elvárásait, akkor már a jelenlegi gazdasági helyzettel is javítani tudnánk az emberek jóllétét. A termelés, a fogyasztás és az elosztás boldogságnövelő szerepét csak akkor tölti be, ha ezt bölcsen alkalmazzák (u.o.). Az életbölcesség a „kicsi szép” és a „kevesebb több” stratégiát jelenti, ami a mértéktartáson, az optimális mennyiségeken alapul. Ez a szemlélet a jóllétet a „Harmonikus boldogsághoz” hasonlítja, amely a békéből és a nyugalomból származik, nem

a felhalmozott vagyomból. Az anyagi javak bölcsen használva a jólét alapját adják, de nem vezetnek el az igazi boldogsághoz. „A tettek, a tudás, a minőség, az erkölcs és a mintaszerű élet” a boldogság igazi forrásai, amelynek elérését a közgazdaságtannak is segítenie kell (Puntasen, 2007).

Mindhárom „életvezetési stratégia” egyetért abban, hogy boldogságunk elsősorban tudunktól, életfilozófiánktól függ. Érzelmi életünket pedig elménkkel befolyásolni tudjuk.

Jó hírként értékelendő a Daniel Goleman által megfogalmazott érzelmi intelligencia kérdése: „*az érzelmi intelligencia létezik, és szüleinktől, tanárainktól megtanulható*” (Layard, 2007, p. 78).

4. A pozitív oktatás lehetőségei

„A pénz jobb, mint a szegénység, már csak anyagi megfontolásból is.”
(Woody Allen, Layard, 2007, p. 39)

A boldogsággal kapcsolatos kutatások megállapították, hogy a szubjektív jóllét sokkal szorosabb kapcsolatban áll a gyermekkori elégedettségérzettel, mint a kisgyermek viselkedésével vagy szellemi teljesítményével (Lelkes, 2014). Tehát ha növelni akarjuk a társadalom boldogság szintjét, akkor azt már a kisgyermekeknél kell elkezdni. Layard szerint boldogságunkat elsősorban attitűdjeink határozzák meg, amelyek hatékonyan tanulhatók és továbbfejleszthetők. Ha valaki még kiskorban nem tesz szert a boldogságérzetet növelő képességekre, akkor később már sokkal nagyobb nehézséget okoz ezek megszerzése (Layard, 2007).

Seligman és Buchanan elsőéves egyetemisták körében kérdőíves felméréssel igyekezett beazonosítani a pesszimizmusra való hajlamot. Az így kiszűrt legpesszimiztább diákokat véletlenszerűen két csoportba sorolták be, ahol az egyik csoport tagjai nyolchetes stresszkezelési programban vettek részt, míg a másik, a kontrollcsoport semmilyen kezelést nem kapott. Az eredmények még a kutatókat is meglepték: „*a szemináriumi csoportnál a pozitív foglalkozások hatására nőtt az optimizmusszint, javultak a tanulmányi eredmények, kevesebb betegségről számoltak be, és ritkábban mentek orvoshoz a következő 30 hónapban, mint a kontrollcsoport tagjai*” (Seligman, 2011, p. 213).

Kutatások kimutatták, hogy a pesszimizista stílussal megáldott személyek tanulással változtatni tudnak ezen a tulajdonságukon (Szondy, 2010). Az iskola feladata, hogy megtanítsa a diákoknak, hogyan alakítsanak ki magukban egy pozitív életszemléletet azáltal, hogy megszabadulnak negatív önértékelésüktől és hamis céljaiktól. A valóságtól elrugaskodott, teljesíthetetlen célok csak rombolják a diákok önbecsülését. Értelmes célok szükségességét ismerte fel a

Martin Seligman nevéhez kapcsolható pozitív pszichológia is, amely az *Action Signature Strengths* (VIA) teszt segítségével tanítja meg a diákoknak az erősségeikre való koncentrációt és a reális célok kitűzését (Seligman, 2011).

A fiatalok személyiségének fejlődését erősségeik fejlesztése sokkal jobban szolgálja, mint a gyengeségeikkel való küzdelem. Dr. Elizabeth Hurlock (1925) gyermekpszichológus kutatási eredményei szerint a megdicsért diákok 71%-a jobb iskolai eredményt ért el, akiket bíráltak, csak 10%-ának, akik nem kaptak visszajelzést, csak 5%-ának javult teljesítménye. Látható tehát, hogy a pozitív visszajelzés sokkal hatékonyabban segíti a fejlődés folyamatát.

A mai fogyasztói társadalmakban a jóllét-oktatás segítségével fiataljaink megtanulhatják csökkenteni a fogyasztás iránti vágyaikat, növelni elégedettségérzésüket, illetve öntudatosabbá válhatnak fogyasztói döntéseik meghozatala során. Meg kell tanulniuk a reklámokkal kapcsolatos tudatosságot, hogy ellenállhassanak a túlfogyasztás jelenségének. Nem lesznek boldogabbak akkor, ha Magyarország első számú dezodormárkáját használják.

Karen Reivich, Jane Gillham és Martin Seligman az utóbbi 20 évben a pozitív oktatás diákok körében történő kutatásával foglalkozott. Kidolgozták a *Penn Rugalmassági Programot* (PRP) és a *Strath Haven Pozitív Pszichológiai Tantervet*, amelyeket mintegy 3000, 8 és 22 év közötti gyerek és fiatal körében vizsgáltak (Seligman, 2011, p. 88). A program céljai között szerepelt, hogy a diákok azonosíthassák, és a napi életvitelük során használják is jellemerősségeiket, valamint így növeljék szubjektív jólétüket.

A gyakorlati példák hatására a pozitív oktatás bevezetésének célját, vagyis az élet pozitív megítélésének értékelését már nemcsak Nagy-Britanniában, hanem a világ számos országában felismerik és alkalmazzák. Említésre méltó például Ausztráliában a Geelong Általános Iskola, ahol a tanárok 2008 óta a pozitív pszichológia eszközeivel igyekeznek csökkenteni a diákok iskolai szorongását, növelni önbizalmukat, és segíteni hatékonyabb tanulásukat. Németországban pedig jelenleg több száz iskolában különórákon foglalkoznak a diákok stresszkezelésével, illetve karaktererősségeik kiépítésével. Bhutánban, a boldogság országában pedig a pozitív pedagógia módszereit a helyi hagyományokkal ötvözve igyekeznek megtanítani a gyerekeknek az emberi értékeket, valamint a természet és embertársaik iránti tiszteletet (Boldogságprogram oktatási, nevelési intézményeknek, 2014).

Hazánkban 2014. szeptemberében vezették be óvodások és kisiskolások körében a pozitív pszichológiára épülő foglalkozásokat, illetve 2010-től indította a Sapientia Szerzetesi Hittudo-

mányi Főiskola a „Keresztény társadalmi elvek a gazdaságban” szakirányt. Mindkét kezdeményezés célja, hogy a pozitív oktatás segítségével olyan változások történjenek az egyén és a társadalom életében, amelyek nagyobb boldogságérzetet eredményeznek (Baritz, 2014).

5. Primer kutatás

5.1. Kutatási célok, hipotézisek megfogalmazása

*„Sem a jövő, sem a múlt nem nehezedik rád,
hanem mindig csak a jelen.”*
(Marcus Aurelius, Szondy, 2012, p. 202)

Kutatási célunk annak felmérése volt, hogy vajon boldogok-e a mai fiatalok. Elsősorban azt vizsgáltuk, hogy boldognak tartják-e magukat, illetve kortársaikat a középiskolás diákok, mi-
ben látják a boldogság forrását: csak az anyagi jólét, vagy a szubjektív jóllét elérésére töreksze-
nek. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy van-e eltérés a különböző országrészben lakó fiatalok
elégedettségérzete között, illetve a gimnazista és a szakiskolás diákok boldogságtényezői kö-
zött. Kiemelten foglalkoztunk a boldogság és az anyagi javak közti kapcsolattal is. Vizsgáltuk,
hogy a személyes tulajdonságok vagy a környezeti hatások játszanak nagyobb szerepet a fiata-
lok elégedettségérzésében. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a középiskolások hogyan véleked-
nek az önismerettel, pozitív életszemlélettel foglalkozó tanórákról.

A kutatás hipotézisei a következők:

- H1:** A materialista szemlélettel rendelkező fiatalok boldogságérzete elmarad a kevésbé anyagias társaikétól.
- H2:** A középiskolás diákok fontosabbnak tartják a társas kapcsolatokat az anyagi javaknál.
- H3:** A diákok szubjektív jóllétét jelentősen befolyásolja középiskolájuk földrajzi elhelyezkedése.
- H4:** A hosszú távú célokkal rendelkező középiskolások boldogabbnak érzik magukat társaiknál.
- H5:** A maximalizáló személyiségű fiatalok boldogtalanabbak kortársaiknál.
- H6:** A diákok szívesen részt vennének pozitív életszemlélet kialakításával foglalkozó tanórákon.

6.. Kutatási módszerek

„Távolról sem volt boldognak nevezhető még akkor sem, ha éppen nem volt boldogtalan.”
(P.G. Wodehouse, Layard, 2007, p. 21)

A primer adatfelvételt 2015 őszén Budapest, Kelet-Magyarország és Nyugat-Magyarország több közép fokú oktatási intézményében hajtottuk végre. A mintavétel a 15–19 éves középiskolások körében véletlenszerűen történt. A lekérdezés módszere kérdőíves felmérés volt. A kiadott 250 db kérdőívből 224 db-ot kaptunk vissza, de ezekből 13 db értékelhetetlen volt, ezért 211 kérdőívet sikerült feldolgoznunk.

„A boldogság titka a középiskolás korosztály szempontjából” c. kérdőív az alábbi négy részre tagolódik:

- (1.) demográfiai adatok;
- (2.) materialista szemlélet;
- (3.) a boldogság megítélése;
- (4.) személyiségtípusok.

A kérdőívben szereplő kérdések sokféleségével igyekeztünk biztosítani a minél teljesebb körű információszerzést. A legtöbb kérdés skála-típusú volt, amely alkalmas az egyén véleményének visszaadására. Az adatok elemzéséhez a Microsoft Excel programot és a Statistical Package for Social Sciences (SPSS) programcsomag 17.0 verzióját használtuk. Az eredmények értelmezését egyváltozós elemzésekkel kezdtük, majd keresztábra-elemzéssel világítottunk rá a tényezők közti kapcsolatokra.

7.. A primer kutatás leírása

„A legtöbb nép boldogsága csupán elhatározás kérdése”
(Abraham Lincoln, Hemfelt,-Minirth-Meier, 2010, p. 42)

7.1. A mintasokaság jellemzése a demográfiai adatok alapján

A vizsgált mintasokaság 47,9%-a lány, 52,1%-a fiú volt, akik közül 30,8% Kelet-Magyarországon, 34,1% Nyugat-Magyarországon, 35,1% Budapesten tanult. Életkoruk szerint a legnagyobb arányt a 17 éves korosztály képviselte 33,9%-kal, míg a megkérdezettek 28%-a 16 éves, 21,7%-a 18 éves vagy idősebb, 16,4%-uk 15 éves volt. Iskolatípus szerint a kérdőívet kitöltők 35,5%-a gimnáziumban, 30,3%-a gazdasági szakmacsoportos középiskolában, 34,2%-a egyéb középiskolában tanult.

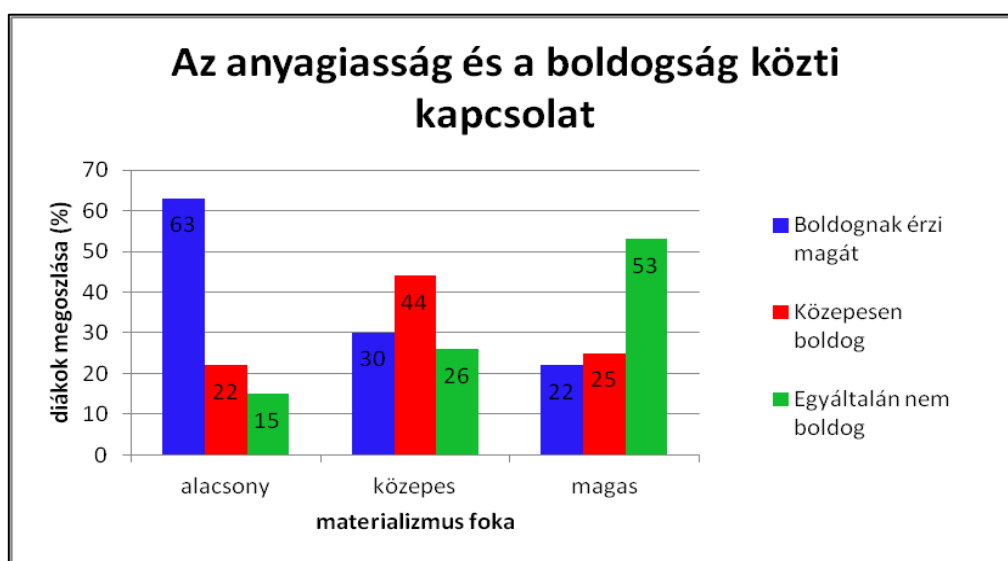
7.2. A materialista szemlélet

A kérdőív 6. kérdésének összeállításánál a Richins és Dawson (1992) által kidolgozott materialista skála szolgált alapul (Kosztin, 2012). A kitöltőknek a 12 állítást a Likert-skálán kellett értékelniük. Az elért pontszám a kérdésekre adott értékek összegével volt egyenlő, illetve a negatív kérdéseknél a pontszám levonásra került. Így a pontszám 12 és 60 pont közé esett. Az anyagiasság szempontjából a kitöltőkből 3 csoportot képeztünk: *magas, közepes és alacsony materializmussal rendelkezőket*. Ezek után megnéztem, hogy a különböző materialista fokokhoz tartozók közül ki tartja magát *boldognak, közepesen boldognak, illetve egyáltalán nem boldognak*.

A kérdőív 7. kérdésében arra voltunk kíváncsiak, hogy a fiatalok mennyire tartják magukat, illetve a magyarokat boldog embernek. Az ötfokozatú Likert-skála segítségével megállapítottuk, hogy a kitöltők közül 63 diák (30%) *egyáltalán nem érzi magát boldognak*, 67 fő (32%) *közepesen boldog*, míg 81 fő (38%) *boldognak* jelölte meg magát. A saját boldogságukat a fiatalok magasabbnak ítélték meg a magyarok boldogságánál, hiszen a magyarok boldogságát átlaga 2,3 lett.

A 1. ábra a boldogság és az anyagiasság közti kapcsolatot mutatja. A szakirodalomhoz hasonlóan azt állapítottuk meg, hogy az alacsony materialista fokú csoportba tartozók sokkal boldogabbnak érzik magukat, mint az anyagiasság társaik. Ebben a csoportban a diákok 63%-a vallotta magát boldognak, és csak 15%-uk nem érzett elégedettséget.

Azok között azonban, akiknek nagyon sokat jelentenek a megszerzett anyagi javak, 31 diák (53%) érezte magát boldogtalannak a 13 fő (22%) boldog diákkal szemben



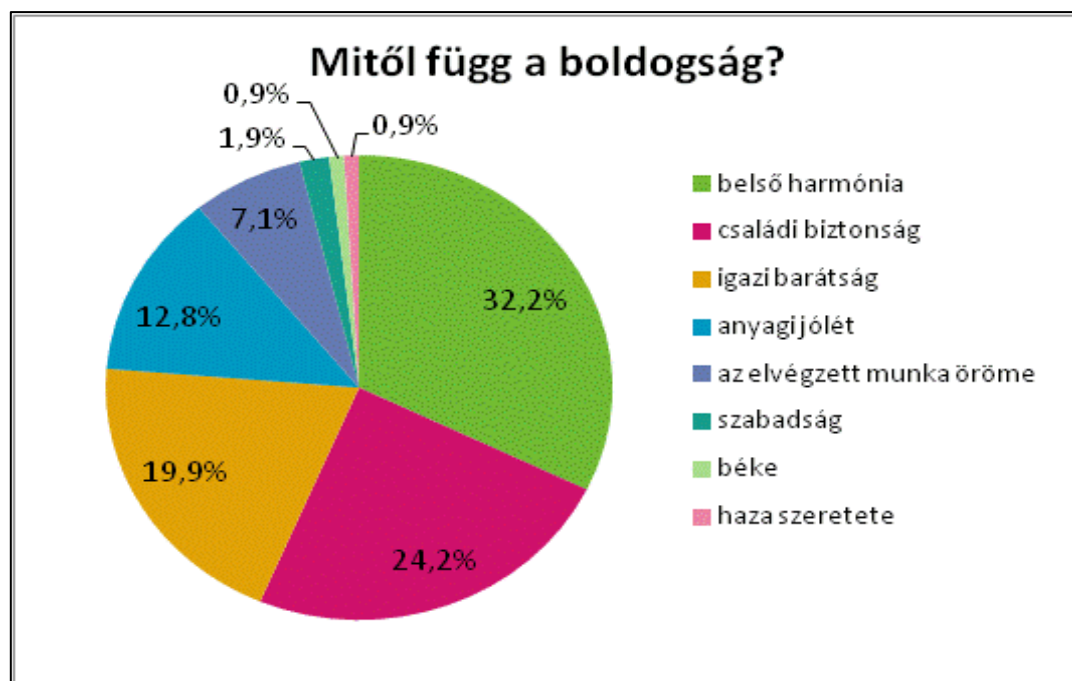
1. ábra. Az anyagiasság és a boldogság közti kapcsolat

H1: A materialista szemlélettel rendelkező fiatalok boldogságérzete elmarad a kevésbé anyagi társaikétól. A fentiek alapján a H1 hipotézist elfogadjuk.

7.3. A boldogság megítélése

A kérdőív 9., 10., 11. kérdéseivel azt vizsgáltuk, hogy a diákok szerint milyen tényezőktől függ a boldogságuk. Vajon az anyagi javak, a társas kapcsolatok, a pozitív élmények játszanak jelentősebb szerepet a jóllét érzésének kialakulásában? A 2. ábra mutatja, hogy a diákok 32,2%-a a *belső harmóniát*, 24,2%-a a *családi biztonságot*, 19,9%-a az *igazi barátságot* kapcsolta első helyen a boldogsághoz. Az *anyagi jólét* és az *elvégzett munka öröme* csak ezek után következtek. Nemek között is eltéréseket tapasztaltam, a lányok közül többen említették a *családi biztonságot* és az *igazi barátságot*, míg a fiúk a *belső harmóniát* tartották fontosabbnak.

A 10. kérdésben a boldogság forrásaként a legtöbb diák a *családi háttérrel*, a *kapcsolatrendszerrel*, a *barátságot* és a *személyiséget* jelölte meg. Legkevesebb pontot a *szerencse és véletlen*, az *iskolázottság* és a *gyermekkori élmények* kapták. A megkérdezettek szerint ezek befolyásolják legkevésbé az egyén boldogságát.



2. ábra. A boldogsághoz kapcsolható tényezők

A kérdőív 11. kérdésével azt kívántuk felmérni, hogy a diákok inkább tárgyakat, vagy „élményeket” vásárolnának a pénzükön. Akik inkább élményekre költenének, fontosabbnak tartják a társas kapcsolatokat, hiszen egy utazáshoz, egy színházlátogatáshoz, egy koncerthez általában más személy is szükséges. A válaszok értékelésnél az élményválasztásra járt a pont. A maximális 6 pontot a megkérdezettek 24%-a érte el, míg 5 pontot 31%-uk, 4 pontot 29%-uk kapott. Látható, hogy a diákok jelentős része a társas kapcsolatokkal járó élményeket fontosabbnak ítéli a dologi javaknál.

H2.: *A középiskolás diákok fontosabbnak tartják a társas kapcsolatokat az anyagi javaknál.*

Az eredmények alapján ezt a hipotézist elfogadjuk.

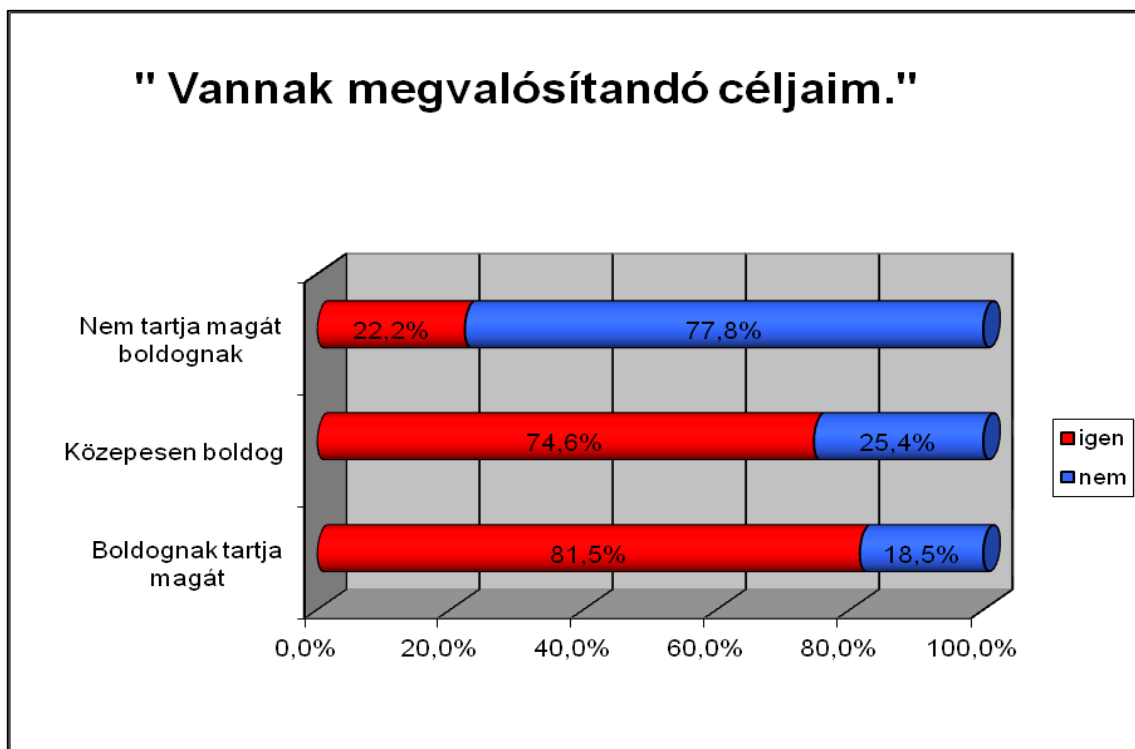
Azt is vizsgáltuk, hogy van-e különbség az ország különböző középiskoláiban tanuló diákok jóllét-érzése között. A megkérdezettek között voltak Kelet-, és Nyugat-Magyarországon, valamint Budapesten tanuló diákok is. A 7. kérdésre adott válaszaik alapján „*boldog*”, „*közepesen boldog*” és „*nem boldog*” kategóriába soroltam a különböző helyeken tanuló fiatalokat.

A feldolgozott adatokból látszik, hogy bár Nyugat-Magyarországon vallotta magát a legtöbb diák boldognak (40,3%), de mindhárom régióban nagyon hasonlóan oszlik meg a diákok aránya. Mindhárom területen a *boldog* fiatalok száma a legmagasabb (kb. 38%), és nincs jelentős különbség a *közepesen boldog* (kb. 31%) és a *nem boldog* (kb. 31%) diákok aránya között.

H3: *A diákok szubjektív jóllétét jelentősen befolyásolja középiskolájuk földrajzi elhelyezkedése.*

Nem találtunk szignifikáns különbséget a különböző régiókban tanuló diákok boldogságérzete között, ezért ezt a hipotézist elutasítom.

A kérdőív következő kérdésében arra kérdeztünk rá, hogy a fiatalok rendelkeznek-e hosszú távú célokkal, és el tudják-e magukat képzelni 20 év múlva. A 3. *ábra* alapján megállapíthatjuk, hogy a boldog diákok 81,5%-ának voltak hosszú távú céljai, míg a boldogtalanok közül csak 22,2% rendelkezett jövőbeli tervekkel.



3. ábra. A boldogságérzés és a célokkal való rendelkezés közti kapcsolat

H4: *A hosszú távú célokkal rendelkező középiskolások boldogabbnak érzik magukat társaiknál.*
A leírt állítást eredményeim igazolták, tehát ez a hipotézis is elfogadjuk.

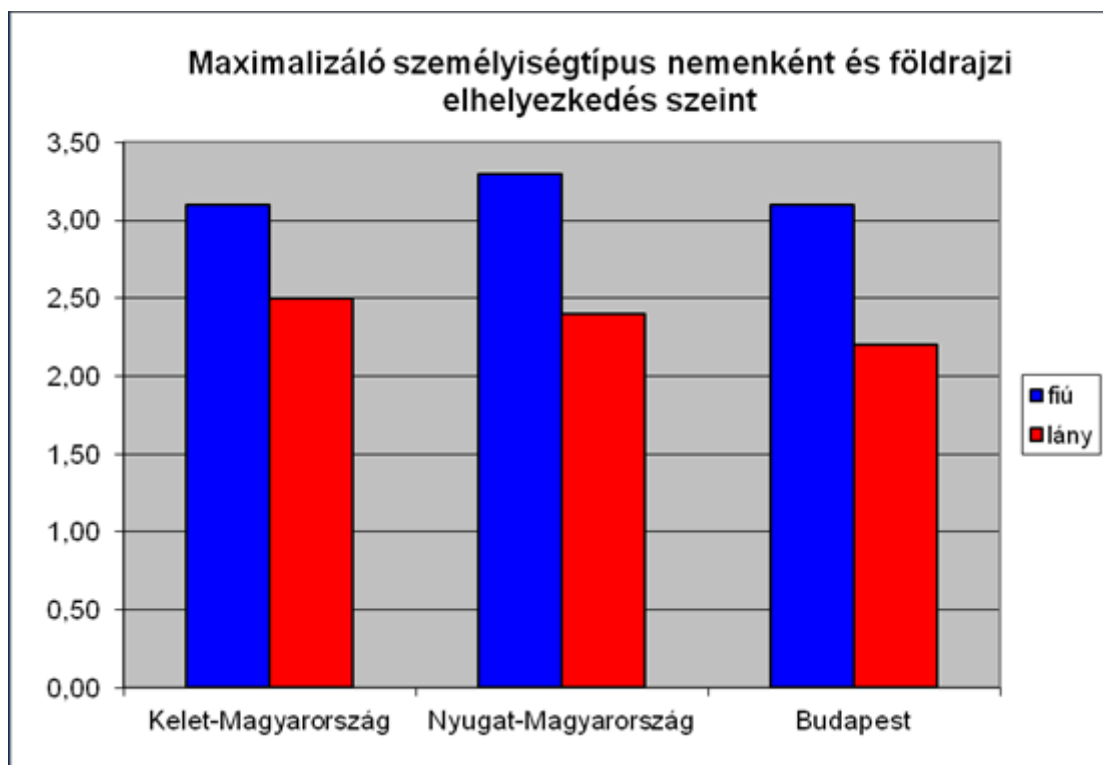
7.4. Személyiségtípusok

A következő kérdésekkel azt vizsgáltuk, hogy van-e kapcsolat a fiatal személyisége és boldogságérzete között. A 15/a kérdés alapján keresztábla-elemzéssel vizsgáltuk meg a maximalizáló személyiségtípus és a boldogságérzet közti kapcsolatot. Akik személyes elégedettségük ellenére mégis gyakran keresik a jobb lehetőségeket (4-es vagy 5-ös értékkel válaszoltak a kérdésre), azokat soroltuk a maximalizáló egyének közé. Az 1. táblázatból látható, hogy a *boldog, közepesen boldog és nem boldog* diákok közül hasonló arányban tartoznak a maximalizáló típushoz, vagyis a 4-es vagy 5-ös választ jelölték meg.

„Mindig keresem a jobb lehetőséget.”								
			egyáltalán nem ért vele egyet	kicsit egyetért vele	részben egyetért vele	általában egyetért vele	teljesen egyetért vele	összesen
Mennyire tartja magát boldognak	Boldognak tartja magát	Fő	9	14	17	22	19	81
		Egyetértés szerinti megoszlás	11,1%	17,3%	20,9%	27,2%	23,5%	100,0%
		Boldogságérzet szerinti megoszlás	32,1%	38,9%	36,2%	37,3%	46,3%	190,8%
	Közepesen tartja magát boldognak	Fő	12	12	16	20	7	67
		Egyetértés szerinti megoszlás	17,9%	17,9%	23,9%	29,8%	10,5%	100,0%
		Boldogságérzet szerinti megoszlás	42,9%	33,3%	34,0%	33,9%	17,1%	161,2%
	Nem tartja magát boldognak	Fő	7	10	14	17	15	63
		Egyetértés szerinti megoszlás	11,1%	15,9%	22,3%	26,9%	23,8%	100,0%
		Boldogságérzet szerinti megoszlás	25,0%	27,8%	29,8%	28,8%	36,6%	148,0%
	Összesen	Fő	28	36	47	59	41	211
		Egyetértés szerinti megoszlás	13,3%	17,1%	22,3%	27,9%	19,4%	100,0%
		Boldogságérzet szerinti megoszlás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

1. táblázat: A boldogságérzet és a maximalista szemlélet közti kapcsolat

A 15/b, c, d, e kérdésekre adott értékekből átlagot számoltunk, és a két nem között jelentős különbséget találtunk. A 4. ábrán látható, hogy mindhárom régióban a fiúk magasabb értéket értek el a lányoknál, tehát rájuk jobban illenek a maximalizáló személy jellemvonásai.

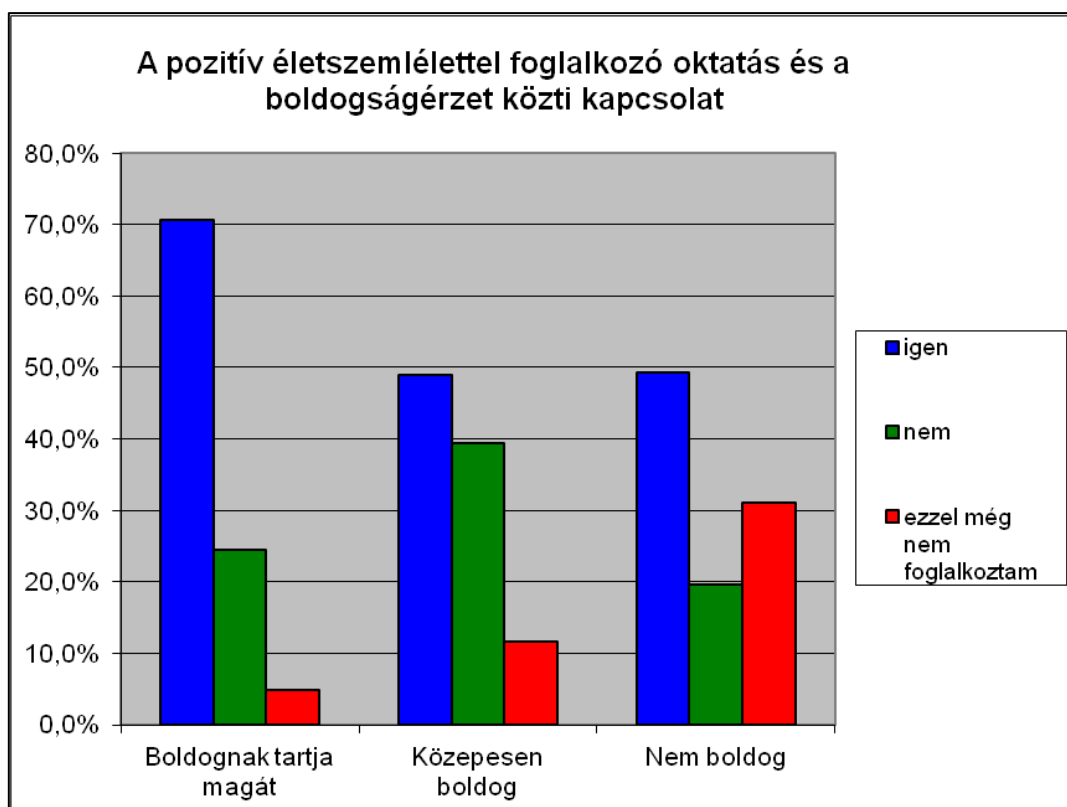


4. ábra. A maximalizáló személyiségtípus nemenként és lakóhely szerinti bontásban

H5: A maximalizáló személyiségű fiatalok boldogtalanebbek kortársaiknál. Nem tudtuk bizonyítani a fenti állítást, tehát ezt a hipotézist elutasítjuk.

A kérdőív utolsó kérdése arra vonatkozott, hogy a diákok szívesen részt vennének-e olyan órákon, ahol a pozitív életfelfogás kialakításával foglalkoznak. Keresztábra-elemzéssel vizsgáltuk az erre a kérdésre adott válaszok és a fiatalok boldogságérzete közti kapcsolatot. Arra voltam kíváncsi, hogy vajon a magukat boldognak, vagy inkább boldogtalannak valló diákok járnának szívesebben ilyen tanórákra. Látható, hogy mindhárom csoportban az *igennel* válaszolók aránya a legnagyobb. Míg a magukat boldognak érzők között ez 71% volt, addig a másik két csoportban 50% alatt volt.

Az 5. ábrán látható, hogy mindhárom csoport tagjait foglalkoztatja a boldogság kérdése, és érdeklődnek a pozitív életszemlélettel foglalkozó oktatás iránt is.



5. ábra. A pozitív életszemlélettel foglalkozó oktatás és a kérdőívet kitöltők boldogságérzete közti kapcsolat

H6: *A diákok szívesen részt vennének pozitív életszemlélet kialakításával foglalkozó tanórákon.* Kutatásaink alapján ezt a hipotézist elfogadjuk.

8. Összegzés

„Hozd létre mindazt a boldogságot, amit létrehozatsz...”
(Jeremy Bentham, Layard, 2007, p. 115).

Az utóbbi időben a boldogság fogalma egyre inkább előtérbe került, és már nemcsak az irodalomban, a művészetben, a filozófiában, hanem a tudományban is központi szerepet játszik. A boldogságtudomány megszületésével egyre többet tudunk meg arról, hogy milyen tényezőktől függ a boldogság, milyen kapcsolat van a vagyoni helyzet, az egészségi állapot és az elégedettség érzése között. A téma szakemberei rávilágítottak arra is, hogy az anyagi javak felhalmozásával nem nő lineárisan az egyén elégedettségérzete, illetve hogy az egyéni jólét elérése helyett sokkal célravezetőbb a társadalom jóllét-érzésének növelése.

A pozitív pszichológia segítségével azt is megismerhetjük, hogy az ember pozitív tulajdonságainak erősítésével hogyan növelhető megelégedettség-érzése is. A buddhista gazdaságtan a

mértéktartáson alapulva a harmonikus boldogságérzethez vezet el bennünket: az anyagi javakat megfelelően használva a tettek, a tudás, a mintaszerű élet jelentheti az igazi boldogságot.

Kutatások azt is megállapították, hogy elsősorban belső énkünk, és nem a külső körülmények határozzák meg boldogságérzetünket. Mindenkit érnek negatív hatások, de hogy erre hogyan reagálunk, az már személyiségünk kérdése. Ha magunkat okoljuk a rossz dolgokért, és félünk attól, hogy ezek máskor is előfordulnak, ha befelé fordulók vagyunk, nincsenek társas kapcsolataink, ha nagyon fontosnak tartjuk az anyagi javak felhalmozását, akkor sokkal kevésbé leszünk boldogok másoknál.

Középiskolások körében folytatott kutatásunk alapján megállapítottuk, hogy a fiatalokat foglalkoztatja a boldogság elérésének gondolata. Bár a megkérdezettek nagy része általában boldognak vallotta magát, mégis szívesen részt venne pozitív életszemlélet kialakításával foglalkozó tanórákon is.

A mintában szereplő középiskolás diákok a boldogság forrásaként a belső harmóniát, a családi biztonságot és a baráti kapcsolatokat jelölték meg. Bár elismerték a pénz boldogságnövelő szerepét is, de a társas kapcsolatokat fontosabbnak gondolták ennél.

Álláspontunk szerint hazánk minden közoktatási intézményében be kellene vezetni a pozitív életszemlélet kialakításával foglalkozó oktatást, amelynek hatása nemcsak a társadalom jövőbeli szubjektív jóllét-érzésének növekedésében mutatkozna meg, hanem a diákok jobb magatartási és tanulási eredményeiben is.

Zárásként Jeremy Bentham szavait idézzük: *„teremts meg minden boldogságot, amit megteremthetsz: szüntess meg minden gyötrelmet, amit megszüntethetsz. Minden nap hozzájárulhatsz mások öröméhez, vagy enyhítheted kínjait. És az öröm minden egyes magja, amit mások szívében elvetsz, saját szívedben hoz gyümölcsöt; míg minden szomorúság, amit embertársad gondolataiból és érzéseiből kiszedegetsz, gyönyörűséges örömet és békét hoz lelked szentélyébe”* (Layard, 2007, p. 227). Ez tehát maga a **BOLDOGSÁG!**

BIBLIOGRÁFIA

- Baritz, S. (2014). *A boldogság közgazdaságtana – egy új szemléletmód térnyerése hazánkban*. [online] [http:// magyarkurir.hu/.../a-boldogsag-kozgazdasagтана-egy-uj-szemleletmod-t](http://magyarkurir.hu/.../a-boldogsag-kozgazdasagтана-egy-uj-szemleletmod-t) [2015. szeptember 07.]
- Boldogságprogram oktatási, nevelési intézményeknek (2014), „Jobb Veled a Világ” Alapítvány [online] <http://jobbveledavilag.hu/boldogsagprogram-oktatasi-nevelési-intezmenyeknek> [2015. szeptember 14.]
- Csíkszentmihályi, M. (2010). *FLOW, az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Havasi, V. (2009). *Az értékrend és életminőség összefüggései* [Doktori disszertáció]. Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Közgazdaságtudományi Doktori Iskola, Debrecen.
- Hemfelt, R. – Minirth, F. – Meier, P. (2010). *A boldogság választható*. Budapest: Harmat Kiadó.
- Kahneman, D. (2013). *Gyors és lassú gondolkodás*. Budapest: HVG Kiadó.
- Layard, R. (2007). *Boldogság. Fejezetek egy új tudományból*. Győr: Lexecon Kiadó.
- Lelkes, O. (2011). *Hedonia és eudaimonia – a boldogság mint cselekvés*. [online] <https://lelkesen.wordpress.com/.../hedonia-es-eudaimonia-a-boldogsag-m> [2015. szeptember 10.]
- Lelkes, O. (2014). Boldog – boldogtalan – a közpolitika szerepe. *Közgazdasági Szemle*, LXI. évf. 2014. december pp. 1381 – 1396.
- Patkós, V. – Vay-Farkas, E. (2012). *Boldogíthat-e a politika?* In: *Politikatudományi Szemle*, XXI/3. pp. 145–164. p. [online] http://www.poltudszemle.hu/szamok/2012_3szam/patkos_vay.pdf [2015. szeptember 17.]
- Puntasen, A. (2007). A buddhista közgazdaságtan szükségessége. In: Zsolnai, L. (Ed.), *Boldogság és gazdaság. A buddhista közgazdaságtan eszméi*, (pp. 117–141). Budapest: Typotex.
- Seligman, M. (2011). *Flourish – élj boldogan. A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szondy, M. (2010). *A boldogság tudománya. Fejezetek a pozitív pszichológiából*. Budapest: Jaffa Kiadó.
- Szondy, M. (2012). *Megélni a pillanatot. Mindfulness, a tudatos jelenlét pszichológiája*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Takács, D. (2009). *A boldogság közgazdaságtana* [Doktori disszertáció]. Széchenyi István Egyetem Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskola, Győr.

- Takács, D. (2010). „Jólléti gazdaságtan” avagy a gazdaságpolitika újragondolásának szükségessége. [online] <http://rs1.szif.hu/~pmark/publikacio/Netware/takacsd.doc> [2015. szeptember 04.]
- Takács, D. (2012). A boldogság közgazdaságtana. A boldogság fogalmáról és mérhetőségéről. In: Hámori, B. – Vajda, B.– Tóth, L. – Derecskei, A. – Prónay, Sz. (Eds.), *Érzelmek és indulatok a gazdaságban: A gazdasági szereplők viselkedésének sajátosságai a döntésekben és folyamatokban*, (pp. 517–533.) Szeged: Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar, [online] <http://www.eco.u-szeged.hu/kutatas-tudomany/tudomanyos-kozlemenyek/erzelmek-es-indulatok-a-gazdasagban/takacs-david-a-boldog-sag-kozgazdasagtana> [2015. szeptember 04.]
- Zsolnai, L. (2009). Buddhista gazdasági stratégia. In: Zsolnai, L. (Ed.), *Boldogság és gazdaság. A buddhista közgazdaságtan eszméi*, (pp. 201–210). Budapest: Typotex.

SZÉLESNÉ DR. FERENCZ EDIT – DR. HORNYÁK ANDREA
IS HAPPINESS LEARNABLE?

Although national wealth of economies significantly increased after the Second World War, feelings of happiness hardly changed. In terms of differentiating between financial and subjective well-being, happiness research provides scientific answers. I am examining the different paths to happiness through the lens of the various views of empirical research on happiness, positive psychology and the Buddhist economics in my thesis. On the basis of my research among high school students, I am analysing if students' personal characteristics or the external environmental effects lead to happiness. Pessimism, materialism and the optimizing personality types support them or stop them from achieving subjective well-being. Although young people should find sources of happiness on their own, we can help them by introducing a high school education boosting students' positive attitude.

TÉGLÁS ANNA¹

Hallássérült személyek idegennyelv-tanulása Magyarországon – A jelnyelv szerepe a magyar idegennyelv-oktatásban

A cikk hangsúlya a jelnyelven van, általánosan az oktatásban, valamint specifikusan az idegennyelv-tanításban. Megállapítja, hogy a jelnyelv használata általánosan, valamint kifejezetten az idegennyelv-oktatás során is nagymértékben segíti a hallássérült személyek idegennyelv-tanulását. Magyarországon, míg törvényi szinten (2009. évi CXXV. törvény) igen jól leírt a hallássérült tanulóknak a bilingvális (két nyelven történő) oktatáshoz való joga, a gyakorlatban ez hazánkban még nem valósult meg az (idegennyelv-) órákon. Európában, más országokban azonban már jó gyakorlati megoldásokat is látunk az idegen nyelvek bilingvális módszerrel történő oktatására.

Bevezetés

Napjainkban elengedhetetlen, hogy tudjunk idegen nyelven kommunikálni. Az idegen nyelv fontos a siket és nagyothalló személyek számára is. Sok idegennyelv-tanuló hallássérült fiatal gondolja úgy, hogy a későbbiekben külföldi munkavállalás, utazás, számos más okból kifolyólag szükséges az idegennyelv-tanulás (Csizér, Kontráné Hegybíró és Piniel, 2015b). Idegennyelv-tanulási motivációjukat pedig jelentősen növeli a jelnyelven vagy jelnyelv segítségével történő oktatás (Csizér, Kontráné Hegybíró és Sáfár, 2008).

Az írás röviden bemutatja a hallássérültek oktatásának általános jellemzőit, melyek az idegennyelv-tanítás szempontjából is lényegesek. Tömören beszél a jelnyelvről általánosan az oktatásban, majd specifikusan az idegennyelv-tanításban betöltött szerepéről, végezetül pedig a magyar gyakorlatot európai kontextusba helyezi.

Hallássérült tanulók oktatása

A hallássérült tanulók integrált oktatása

A hallássérült tanulók oktatása kétféleképpen jöhet létre: integráltan, illetve szegregáltan. Az integráció a fogyatékossgal élő tanuló többségi iskolában való elhelyezését jelenti, vagyis a

¹ Egyetemi hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar; *teglasanna@gmail.com*

hallássérült tanulók halló gyermekekkel való együtt tanítását. Magyarországon általában az integráció a társuló zavarral nem küzdő, enyhe vagy középsúlyos fokban nagyothalló, esetenként súlyos fokban nagyothalló, de jól hasznosítható hallásmaradvánnyal rendelkező tanulókra jellemző. Míg a hallássérült tanulók alapfokú, általános iskolai oktatása gyakran valósul meg speciális intézményekben, a középfokú oktatás a hallássérült tanulók esetében néhány speciális osztálytól eltekintve integráltan, ún. teljes integrációban (egy hallássérült tanuló egy többségi, halló osztályban tanul) valósul meg. A felsőoktatásban sajnos kis arányban találunk hallássérült tanulókat, ők teljes integrációban, vagy gyakran levelező tagozaton folytatják tanulmányaikat. Az integrációban tanuló hallássérült személyek idegennyelv-tanítására kevésbé jellemző bármilyen specialitás, általában a többségi nevelés-oktatás módszereivel, eszközeivel történik (Csizér, Kontráné Hegybíró és Piniel, 2015b). Így a jelen írás fókuszában a hallássérült tanulók szegregációban történő idegennyelv-tanulása áll.

A hallássérült tanulók szegregált oktatása

A szegregáció a speciális nevelési igényű gyermek speciális iskolában való nevelését-oktatását jelenti. Az oktatás eme típusa leginkább a súlyos fokban hallássérült, határeseti, siket, sokszor más társuló zavarral/zavarokkal rendelkező tanulókra jellemző. A szegregáció történetileg először az ún. bécsi vegyes módszerrel történt. Ez azt jelenti, hogy a tanárok a jelnyelvet, illetve a hangzó nyelvet is használták a beszédtanítás során, ismeretszerzéshez a jelnyelvet, a hangzó nyelvet a fogalmak rögzítéséhez, az érintkezéshez pedig az írott nyelvet (Vasák, 2005). Ezt tekintjük a mai totális kommunikáció és a bilingvális oktatás elődjének. A totális kommunikáció egy filozófia, melynek értelmében a hallássérült személynek is ugyanolyan joga van a kommunikációra minden helyzetben, mint a halló embereknek. Tehát a halló embereknek mindent meg kell tenniük annak érdekében, hogy egy hallássérült személy számára is ugyanolyan jól érthető legyen a közlendőjük. A halló ember például alkalmazhat általános és természetes gesztusokat, jelnyelvet, ujj-ábécét és/vagy írást a hangzó nyelv mellett a hallássérült személlyel való kommunikáció során a pontosabb megértés érdekében (Vasák, 2005).

A bilingvális (kétnyelvű) módszer lényege, hogy a jelnyelvet elismeri teljes értékű nyelvként, elfogadja, mint egy közösség anyanyelvét. A hangzó magyar nyelvre, mint idegen nyelvre tekint. Tehát a tanítás során a jelnyelvnek létjogosultságot tulajdonít, nem a hangzó nyelv kiegészítéseként használja azt, hanem önállóan (Vasák, 2005). Erről a 2009. évi CXXV. törvény 14.§ (3) így rendelkezik: „a gyógypedagógiai intézmény az óvodai nevelést, iskolai nevelést-oktatást bilingvális módszerrel is köteles biztosítani azon hallássérült vagy siketvak gyermek számára, akinek szülője (gyámja) ezt írásban kezdeményezi”.

Amennyiben a pedagógus nem tud jelezni, a tanuló jelnyelvi tolmácsszolgálatot vehet igénybe. A jelnyelv létjogosultságát a nyelvek között szintén a 2009. évi CXXV. törvény fogalmazza meg. Leírja a minden hallássérült személyt megillető, évi legfeljebb 120 óra ingyenes jelnyelvi tolmácsszolgálathoz való jogot, valamint további 120 órát biztosít a gimnáziumba, szakközépiskolába, szakiskolába járó, tanulói jogviszonnyal rendelkező személyek számára. Ez elsősorban azon tanulóknak lényeges, akik nem gyógypedagógiai intézménnyel állnak tanulói jogviszonyban, hiszen nekik nincs joguk a bilingvális módszerrel történő neveléshez-oktatáshoz.

Mind a jelnyelvi tolmácsolás, mind a bilingvális módszer megjelenhet az idegennyelv-órák során is, ezzel segítve a tanulók hatékonyabb nyelvelsajátítását.

A jelnyelvről

A jelnyelv olyan tényező, amely a hallássérültek idegennyelv-oktatásának egyik el nem hanyagolható sajátossága. Sok hallássérült tanuló esetén a jelnyelv az anyanyelv, amely lényeges faktor az idegennyelv-oktatás szempontjából. Számos kutatás mutatott rá arra (Kontra és Csizér, 2013; Kontráné Hegybíró, 2010; Kontráné Hegybíró, Csizér és Sáfár, 2008) id. Csizér, Piniel és Kontráné, 2015a), hogy eredményesebb lehet a hallássérült tanulók idegennyelv-tanulása jelnyelv használatával. A prelingvális siket személyek (hangzó nyelv megtanulása előtt siketté váltak) esetében ugyanis leginkább a vizuális gondolkodás a domináns, mivel a világot is ily módon érzékelik, a hallók által beszélt hangzó nyelvet természetes úton nem képesek elsajátítani. Siket szülők gyermekének a jelnyelv az anyanyelve, halló szülők siket gyermeke pedig más közösségben (például iskolában) megtanulhatja azt, így a jelnyelv válhat az elsődleges, preferált nyelvvé (uo.).

A jelnyelv alatt egy vizuális-taglejtésen alapuló, nem vokális nyelvet értünk, amely önálló grammatikával és szókinccsel rendelkezik, mint bármely más nyelv. Fontos kiemelni, hogy jelnyelvet nem lehet a hangzó nyelv jelelt változataként felfogni (Vasák, 2005). A hangzó nyelv egyes jellegzetességei egyáltalán nem jelennek meg benne. Ezek közül számos eltérés lényeges az idegen nyelv tanításakor is. Például a jelnyelv nem használ névelőket, nincs az igéknek igeidő szerinti toldalékolása, nincs szenvedő szerkezet a jelnyelvben. A jelnyelvben a hangzó nyelvhez képest megjelennek többlettartalmak is, például ún. proformákat és osztályozókat használ egyes esetekben, a személyek és tárgyak különböző jellemzőinek leírására. Például az álló személy proformja a függőlegesen tartott mutatóujj, vagy a felfelé tartott hüvelykujj. Az

egyik legbonyolultabb jelnyelvi sajátosság a térindexálás, vagyis az a névmási alapú diskurzív jelenség, amelynek segítségével egyszerűsíthetjük egy szereplő megnevezését (Mongyi és Szabó M., 2005).

A magyar jelnyelv sokat segíthet a tanulóknak az idegennyelv-tanulásban a szavak jelentésének elsajátítása során, valamint a nyelvtani magyarázatoknál, ugyanakkor nem képes az idegen nyelv beszélt formájának reprezentációjára. Ennek a nehézségnek a feloldására egyes tanárok azt ajánlják, hogy az idegennyelv-területen használatban lévő jelnyelvet (például angol nyelv oktatása esetén: British Sign Language vagy American Sign Language) használjuk az idegen nyelv szerkezetének megfelelően, az idegen nyelv szájról olvasási képével együtt. Ez azonban gondot okozhat bizonyos esetekben. (Például hogyan történjen a jelelés *Sogni d' oro!* esetén: szó szerint, „Arany álmok!”, vagy mint „Szép álmokat!”?) Lehetséges az ujj-ábécével történő jelelés, ami egy idő elteltével már korlátozódhat a szó eleji hangok ujj-ábécével való jelölésre. Egyes tanulók számára ez a módszer hatékony lehet, azonban gyakran nehezen követhető, bonyolult és fárasztó lehet a diákok számára (Mole, McColl és Vale, id. Csizér, Kontráné Hegybíró és Piniel, 2015b).

A jelnyelv alkalmazása azonban, történjen az bármilyen módon az idegennyelv-órán, mindenképp könnyebbé teszi a tanulók számára a nyelv elsajátítását. Ha nem feltétlenül egész órán jelel a tanár, akkor is segítséget nyújthat az idegen nyelv szerkezeteinek illusztrálásában és magyarázatában, a szavak lefordításában, szómagyarázatok során. A jelnyelv használatának sokkal átfogóbban is megmutatkozik a jelentősége az idegennyelv-órán, ugyanis a tanulók könnyebben elfogadják a jelnyelvet használó tanárt, és ha a tanárt jobban kedvelik, akkor motivációjuk is nagyobb lehet az idegen nyelv elsajátítására (Csizér, Kontráné Hegybíró és Sáfár, 2008). Ha nem tökéletesen jelel a tanár, az is hatalmas segítséget jelenthet, mert jelekhez kötve könnyebb lehet a memorizálás. Erre látunk példát *A siket és súlyosan nagyothalló diákok idegennyelv-tanulási motivációja, képzetei és stratégiái* (2015) című kutatásában: „jó, ha tud jelelni, de beszél és jelel egyszerre, és ez így jobb. [...] Mert értem, amit mond. Nagyon fontos, igen [...] Sokkal hamarabb megértem és megjegyzem, amit meg kell jegyezni, hogyha jelelek” (Csizér, Kontráné Hegybíró és Piniel, 2015b, p. 49). Azokban az osztályokban tehát, ahol a tanár magyar jelnyelvet is használ, ott a tanulók elégedettebbek. Ennek oka az, hogy ilyen formában az információ jobban rögzül, jobb a kognitív megértés és akadálymentesebb a kommunikáció, jobban megvalósul a totális kommunikáció (uo.).

A tanári jelnyelvhasználaton túl fontos megemlíteni a tanulók jelnyelvi kommunikációját, gondolkodását is. Sok esetben ugyanis a tanulók magukban jelelnek, ezzel segítve a megértést, gyakorlást, valamint az információk rögzülését. Több tanuló utalt rá, hogy idegennyelv-órán

magában fordítja az elhangzottakat jelnyelvre. Van olyan is, aki idegennyelv-tanulás közben otthon fizikálisan is jelel. Előfordul az is, hogy angolul, angol felirattal otthon nézett film közben fordítják a tanulók a film tartalmát magukban jelnyelvre. A tanulók gyakran egymásnak is magyarázatokat adnak jelnyelven idegennyelv-órán vagy azon kívül, ezt a segítséget leginkább gyengébb hallásmaradvánnyal vagy szájról olvasási képességgel rendelkező társaiknak adják meg. Akad néhány olyan tanuló is, aki önkéntesen tolmácsolja a tanár szavait jelnyelven társaiknak. A tanulók többsége a tanárhoz intézett mondandóját, kérdését jelnyelven és hangzó magyar nyelven együtt mondja el. Egymással a tanulók vagy magától értetődően jelelnek, vagy attól teszik függővé a nyelv választást, hogy a másik személynek milyenek a hangzó nyelvi készségei (Csizér, Kontráné Hegybíró és Piniel, 2015b).

Európai kitekintés

A hallássérültek idegennyelv-oktatását nehéz európai kontextusba helyezni, mivel csak a 2000-es évek eleje óta kutatják részletesebben nemcsak Magyarországon, de más európai országokban is. Míg a hallók társadalmának aktuális idegennyelv-oktatásáról Európában könnyen kaphatunk átfogó képet (például: *Eurydice Report: Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 edition*), addig a hallássérült tanulók idegennyelv-tanulása feltáratlanabb terület. A hallássérült személyek idegennyelv-oktatásának kutatási téren való megkérdőjelezhetőségét jól mutatja, hogy még az angoltanárok legnagyobb nemzetközi szervezete, a TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) is csak 2000-ben vette fel programjába a hallássérült tanulók angolnyelv-tanulásának kérdését. Németországban és a német nyelvterületeken alig ismert a hallássérültek idegennyelv-tanításával foglalkozó szakirodalom (Dotter, 2008, id. Csizér, Kontráné Hegybíró és Sáfár, 2008). Az Egyesült Királyságban sem találunk sok forrást a témában; Fleming (2008) szerint a hallókkal együtt vesznek részt a hallássérült személyek az idegennyelv-tanulásban (Csizér, Kontráné Hegybíró és Sáfár, 2008).

Európában a skandináv országok járnak az élen a hallássérültek idegennyelv-oktatásában. Svédországban például már 1994 óta előírja a nemzeti tanterv, hogy a siket tanulók számára is kötelező tantárgy az angol nyelv (Csizér, Kontráné Hegybíró és Sáfár, 2008). Norvégia is kiemelkedő a siket tanulók idegennyelv-oktatását tekintve: nemzeti tanterve előírja a speciális intézményekben az NSL (Norwegian Sign Language) teljes körű használatát a tanítás során, ez a gyakorlatban is megvalósul. Az idegennyelv-oktatást az idegennyelvi jelnyelv oktatásával kezdi, például angoltanulás esetén a tanulók először a BSL-t (British Sign Language) sajátítják

el. Majd később a beszélt nyelvet ezzel kiegészítve kezdi tanítani a tanár. Ez jó gyakorlat, ugyanakkor a tanár számára nagy feladat, hiszen norvégot, norvég jelnyelvet, angolt, valamilyen angol jelnyelvet (ASL-t vagy BSL-t) egyszerre kell tudnia. További jó példa Norvégiában, hogy az integrációban tanuló siket gyermekek, fiatalok számára is sok lehetőséget nyújt. Többek között biztosít 12 hetet, amit egy bentlakásos siketintézményben tölthetnek, így gyakorolhatják anyanyelvüket, és kapcsolatban maradhatnak a siket kultúrával (Pritchard, 2016).

Tehát Magyarország több európai országhoz képest, leginkább a skandináv országokhoz viszonyítva elmaradást mutat. Törvényi szinten ugyan nálunk is megjelenik a szabályozás, hogy a hallássérült tanulóknak joguk van a bilingvális oktatáshoz (az idegennyelv-órákon is), azonban ez gyakorlatban még nem valósult meg, a totális kommunikációra látunk gyakran gyakorlati példát (jelnyelv csak kiegészítő hangzó nyelv mellett, más módszerekkel együtt). A bilingvális oktatás érdekében például fontos lenne több C1 szintű („haladó”) jelnyelvi tudással rendelkező siket, nagyothalló személyeket tanító szakember képzése Magyarországon (A Siketek és Nagyothallók Országos Szövetségének állásfoglalása a siketek kétnyelvű, bilingvális oktatásáról, 2015).

Összegzés

Egyértelmű tehát, hogy a hallássérült tanulók idegennyelv-oktatása figyelemre méltó téma Magyarországon. Egyre több kutatás, állásfoglalás, rendelet, törvény fogalmazódik meg a témában (Csizér, Kontráné Hegybíró és Sáfár, 2008; A Siketek és Nagyothallók Országos Szövetségének állásfoglalása a siketek kétnyelvű, bilingvális oktatásáról, 2015; 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet; 2009. évi CXXV. törvény). A magyar oktatási rendszernek, tanárképzésnek, jelnyelv-oktatásnak azonban rengeteget kell még fejlődnie egy még akadálymentesebb jövőért, melyben kiemelt hangsúlyt kap a hallássérült tanulók idegennyelv-oktatásában a bilingvális módszer, a jelnyelv. A mostani jelnyelvi törekvések, hangzó nyelvvel együtt történő jelnyelv-alkalmazások jó irányt mutatnak ebbe az irányba. Ugyan írásomban nem kapott kiemelt figyelmet az integráció kérdése, de nem szabad megfeledkeznünk azokról a hallássérült tanulókról sem, akik ily módon vesznek részt az idegennyelv-oktatásban. Ezeken túl pedig mindig nyomon kell követnünk az európai módszereket a hallássérültek idegennyelv-tanításával kapcsolatban, mivel ezek például szolgálhatnak számunkra, jó gyakorlatokat mutathatnak.

BIBLIOGRÁFIA

2009. évi CXXV. törvény- A magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról. [online] https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0900125.tv [2017.11.28.]
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet- a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. [online] https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200032.EMM&txtreferer=A1100190.TV [2017.12.01.]
- A Siketek és Nagyothallók Országos Szövetségének állásfoglalása a siketek kétnyelvű, bilingvális oktatásáról (2015). [online] <https://sinosz.hu/wp/wp-content/uploads/2015/05/bilingvalis-policy-vegleges-jovahagyásra-ellenorzott.pdf> [2017.12.12.]
- Csizér, K. – Piniel, K. – Kontráné Hegybíró, E. (2015a). Hallássérült diákok idegen nyelvvvel kapcsolatos egyéni változóinak vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 115.évf 1.sz. pp. 3–18. [online] http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csizer_MPed201513.pdf [2017.12.10.]
- Csizér, K. – Kontráné Hegybíró, E. – Piniel, K. (2015b). *Hallássérült fiatalok idegennyelv-tanulása Magyarországon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Csizér, K. – Kontráné Hegybíró, E. – Sáfár, A. (2008). Siket és nagyothalló felnőttek idegennyelv-tanulási motivációja. *Magyar Pedagógia*, 108.évf. 4.szám pp. 341–357. [online] http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csizer-Hegybiro-Safar_MP1084.pdf [2017.12.08.]
- Eurydice Report, Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 edition. [online] https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf [2017.11.08.]
- Mongyi, P. – Szabó M., H. (2005). *A jelnyelv nyelvészeti megközelítései*. Budapest: Fogyatékosok Esélyei Közalapítvány.

- Pritchard, P. (2016). Experiences in Teaching English to Deaf and Severely Hard-of-Hearing Pupils in Norway. In Domagała-Zyśk, E. and H. Kontra E. (Ed.), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies*, (pp. 41–53). Cambridge Scholars Publishing. [online] <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/63472> [2017.11.23.]
- Vasák, I. (2005). *A világ SIKET szemmel*. Budapest: Fogyatékosok Esélye Közalapítvány.

TÉGLÁS, ANNA

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF PEOPLE WITH HEARING LOSS IN HUNGARY–
SIGN LANGUAGE IN HUNGARIAN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

I have done descriptive research on sign language generally in education, and specifically in foreign language teaching. Finally, I have had the conclusion that the use of sign language in general, as well as in foreign language education, increases motivation and efficiency of hearing impaired people to learn foreign languages. In Hungary, while the right of bilingual education for hearing impaired students is well described by law (Act CXXV of 2009), in practice this is not working in the schools in Hungary. However, we see good practice of bilingual teaching methods of foreign languages in other countries of Europe.

TEMESI-FERENCZI KINGA¹**Tanterv-átalakulások a digitális kompetencia szempontjából az ELTE TÓK tanító szakán**

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kara az új Képzési és Kimeneti Követelmény alapján új tantervet dolgoz ki a következő oktatási évben felvételt nyert hallgatók részére. Ennek okán az informatika műveltségterületes hallgatóink tantervében is változások történtek, amelyekért a Digitális Pedagógiai Tanszék a felelős. Tanszékünk munkája során fontos szempont, hogy hallgatóink olyan digitális kompetenciával rendelkezzenek, hogy a munkájuk során azokat a tanulóik fejlesztése érdekében megfelelően és hatékonyan tudják majd alkalmazni. Az új tantervi hálóban megjelenő ismeretkörök segítségével a digitális pedagógiai képzés lényegesen átalakult.

Bevezetés

A XX. század második felétől az európai felsőoktatás folyamatos átalakulását egyaránt jellemzi a differenciálódás, diverzifikálódás és a homogenizálódás (Hrubos, 2011). E szerteágazó folyamatok mind hatással vannak a képzési programok alakulására. A közoktatás tömegesedése után a felsőoktatás is egyre több és heterogénebb hallgatót fogad, emiatt egyetemi oktatóként a munkánk összetettebbé válik, mert különböző tudásszintű és képességű hallgatókat nagyjából azonos tudásszintre kell hoznunk, majd továbbfejlesztünk, hogy az egyetem elvégzését követően színvonalas munkát végezhesenek (Rapos–Szivák, 2015).

A gyors technikai fejlődés miatt az oktatás folyamatos megújulásra szorul mind tartalmilag, mind módszertanilag. Hangsúlyosabbá válik a tudás, a tanulás eredményének végzettséghez kötött meghatározása és az egyéni tanulási utak a tudatos támogatása (Derényi, 2008). Az Egyetem képzési programja magába foglalja a hallgató, az intézmény és a munka világának igényeit, sajátosságait, érdekeit, és figyelembe veszi azokat. Így építi fel a célhoz vezető tanulási folyamatot, és nyújtja a támogató környezetet (Rapos–Szivák, 2015).

¹ Egyetemi tanársegéd, ELTE TÓK, Digitális Pedagógiai Tanszék, temesi.ferenczi.kinga@tok.elte.hu

Digitális Pedagógiai Tanszék

Tanszékünk fő kutatási profilja a 6–12 éves korosztály digitális kompetenciáinak fejlesztése és vizsgálata multimédiás oktatóanyagok, IKT eszközök és algoritmikus gondolkodás tekintetében. Mindez azért fontos számunkra, hogy hallgatónk olyan korosztály specifikus digitális kompetenciával rendelkezzenek, hogy a munkájuk során azokat a tanulóik fejlesztése érdekében megfelelően és hatékonyan tudják majd alkalmazni.

Az oktatás mellett konferenciákat, rendezvényeket is szervezünk a 6–12 éves korosztály digitális tudásával és annak fejlesztésével kapcsolatban. Legutóbb *Robotika, Kódolás kisgyermekkorban 2017* címmel tartottunk egy konferenciát, amely során érdeklődőink megismerkedhettek a robotika és az algoritmizálás kisgyermekkorban történő alkalmazásával, oktatásával.

Hallgatóinkat – az oktatási folyamaton kívül, vagyis hogy későbbi munkájuk során a tanult ismereteket hatékonyan alkalmazzák – támogatjuk saját kutatásaikban, TDK-n és OTDK-n való részvételben.

Kurzusváltások tanító szakon az évek során

1984

- Oktatástechnológia, III. félév, 4 óra/félév

2008

- Informatika a pedagógiai munkában (ea+gy), II. félév, 3x15² óra/félév
- Informatika tantárgy-pedagógia (ea+gy), VI. félév, 15 óra/félév
- Médiainformatika-Oktatástechnológia, VI. félév, 15 óra/félév

2017

- IKT a pedagógiában (ea+gy), I. félév, 3x15 óra/félév
- Informatika tantárgy-pedagógia (ea+gy), VI. félév, 2x15 óra/félév
- A multimédia pedagógiai alkalmazása, VI. félév, 15 óra/félév

Karunk tanító szakán informatikaóra először 1984-ben jelent meg, ekkor jött létre tanszékünk elődje, az Oktatástechnikai Munkacsoport, amely még nem különálló szervezeti egységként

² A 15 egy általános érték, a szorgalmi időszakban a heti 1 alkalmat jelenti.

működött, hanem egy másik tanszéken belül munkálkodott. Az évek során egyre pontosabb, specifikusabb névvel ellátott szervezeti egységként folyamatosan támogatta az informatika oktatását, amely tartalmilag évről évre, a körülményekhez igazodva egyre fejlettebbé vált, és digitális pedagógiai képzéssé alakult. 2008-tól a maihoz hasonló oktatási törzsanyag jelent meg, immáron az Informatika Oktatási Csoport neve alatt. A Kar minden hallgatója, minden szakon (tanító, óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő) kapott ekkor már digitális pedagógiai képzést legalább egy féléven át. Tanszékké 2016-ban váltunk, és továbbra is minden szakon (annak megfelelő tartalommal és módszertannal) végzünk digitális pedagógiai képzést, illetve a tanító szakon az informatika műveltségterületes hallgatók még több és szerteágazóbb digitális ismeretre tehetnek szert.

Képzési és Kimeneti Követelmény

Képzési programunkban kiemelt szerepet kapott az iskolai feladatrendszer komplex elemzése és a tanulási folyamatot szervező pedagógiai kompetenciák. Munkánk során eddig is fontos volt, hogy eredményközpontú oktatásban részesítsük hallgatóinkat a kar minden szakán. Oktatásuk során a hallgatóink eredményes tanulása áll a központban, megismerés alapján történik a fejlődésük, attitűdváltásuk, tudásalkotásuk megkonstruálása.

A Képzési és Kimeneti Követelményben (későbbiekben KKK) megjelenik a tudás, a képesség, az attitűd, az autonómia és a felelősség, amely miatt már kurzusaink tervezésének kezdetén a hallgatót kell figyelembe vennünk. Ez a nézőpontváltás az oktatóról és az általa oktatott tananyagról a hallgatóra és az ő tanulására teszi a hangsúlyt.

Figyelembe vesszük a hallgatók előzetes tudását, de az említett heterogén felvételek alapján igyekszünk az alapoktól elindulni, és a kurzusok egymásra épülésével, konstrukciós folyamat által az ismeret és képesség jellegű tudás elsajátítása a cél.

A képzési program fejlesztése egyrészt a tanterv kidolgozását, a korábbi tanterv átdolgozását jelenti, másrészt előkészítésre kerül a program irányításának és fenntartásának terve. Ez a fejlesztés, a tantervi építkezés a pedagógusmunka kompetenciaigényéből indul ki (uo.).

A Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájában³ külön foglalkozik a felsőoktatás helyzetével, és kiemeli, hogy a közismereti tantárgyak pedagógusképzésébe kötelezően épüljön be

³ Magyarország Digitális Stratégiája [online] <http://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> [2017. 04.23.]

a digitális pedagógiai szakmódszertani képzés, és a pedagógusképzés kimeneti követelményei között kötelezően jelenjen meg a digitális pedagógia alkalmazása.

Új KKK alapján új tantervet dolgoztunk ki a 2017/18-as oktatási évre felvételt nyert hallgatók részére. A szakmai kompetenciák leírásai részletesebbé váltak, próbálják lefedni az oktatásban szükséges tudásokat, képességeket, illetve megjelenik az autonómia és a felelősségvállalás az elvégzett munkájukért.

A tantervi hálóban az új KKK miatt változások történtek. Az óraszámok, kurzusok képzési ideje és helye a féléves bontásban többségében nem változott, de tartalmilag átalakítás történt. Három ismeretkörbe rendeztük kurzusainkat. Az első a *Digitális kompetencia fejlesztése* ismeretkör, amely minden szakon megjelenik. Ezen az ismeretkörön felül még tanító szakon, az informatika műveltségterületes hallgatóink számára van a *Digitális oktatás alapjai* és a *Digitális oktatás módszertana* ismeretkörök, amelyek szakmai és szakmódszertani ismereteket tartalmaznak. Ennek az ismeretkörök szerinti felosztásnak másodlagos célja, hogy a tanszékek közösen, együtt is működhessenek abban az esetben, ha kurzusaik közös ismeretkörbe kerülnek.

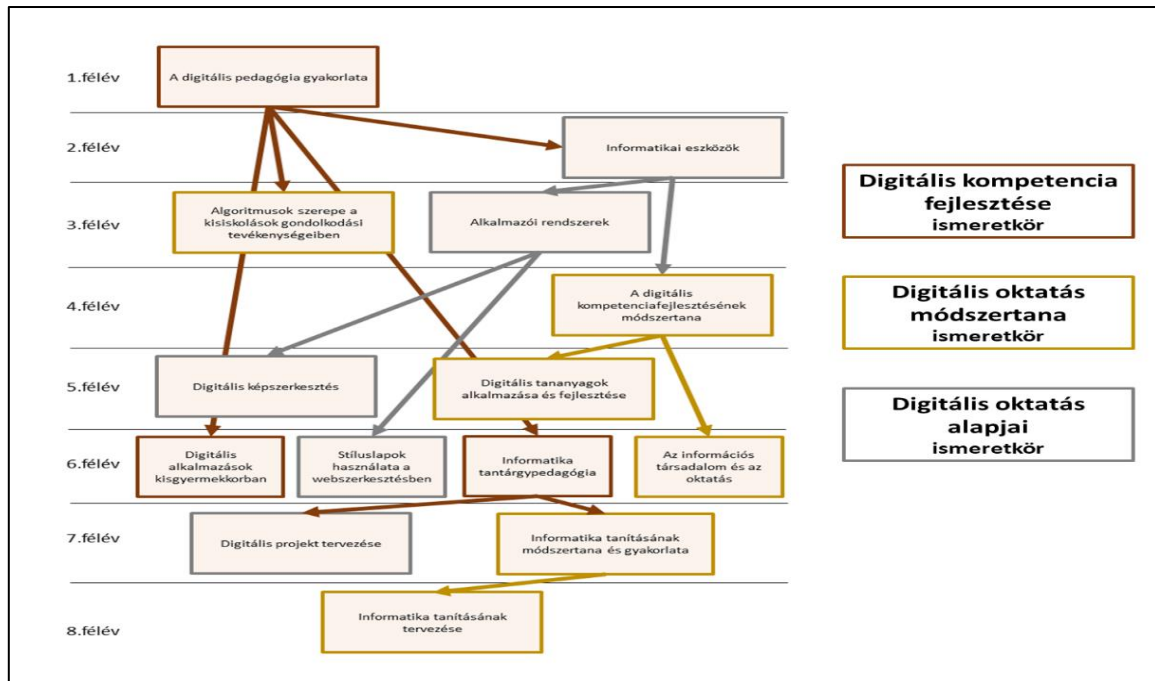
Informatika műveltségterület

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara tanító szakán kötelezően választható műveltségterületi képzést is teljesítenie kell a hallgatónak, többek között választhatnak informatika, matematika, vizuális nevelés, választott idegen nyelv műveltségterületek közül.

Tantervi háló átalakulása

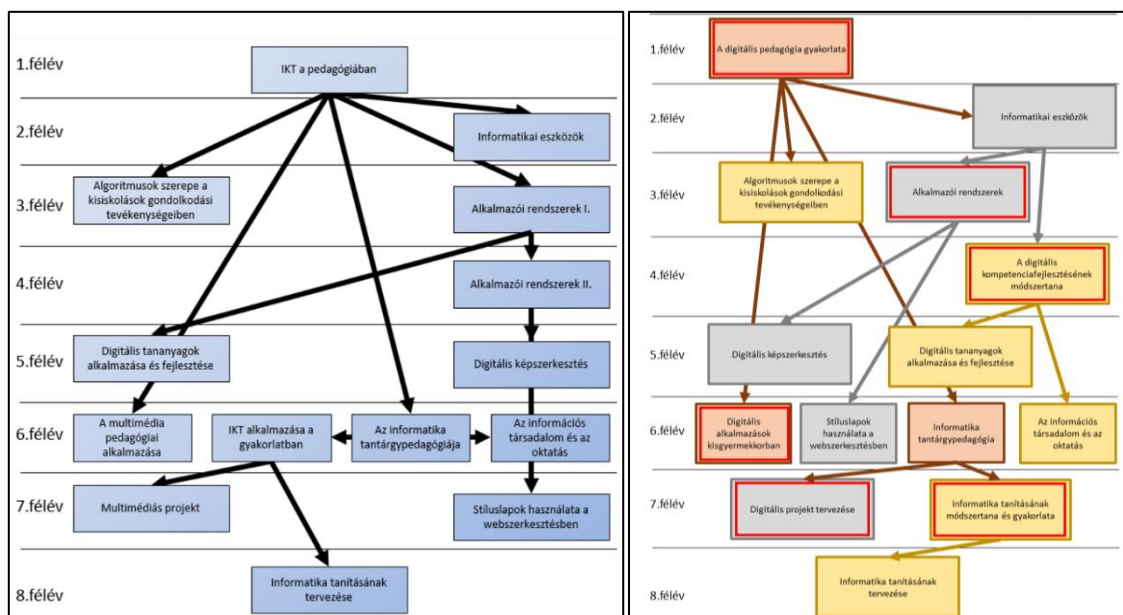
Az ismeretköreink a különböző kompetenciák fejlesztését célozzák meg több féléven keresztül felépítve. Az új KKK alapján írt kurzusleírásainkban az adott kurzusra vonatkoztatva megjelenik mind a négy szempont, vagyis a tudás, a képesség, az attitűd, az autonómia és a felelősség.

Tantervi háló



1. ábra. Tantervi háló ismeretkörökkel, informatika műveltségterület, ELTE TÓK, 2017. szeptember

A kurzusaink tanító szakon, az informatika műveltségterületen a 8 féléves képzésre lebontva az 1. ábrán láthatóak. A nyilak az előfeltételeket mutatják be, a színek pedig az ismeretköröket. Látható, hogy ezek egymásra épülve, de mégis egymáshoz kapcsolva egyszerre is megjelennek. Az egymásra épülő kurzusokban folyamatosan utalunk vissza az előfeltételekre, elvárjuk ezen előfeltételek tudását és alkalmazását a hallgatóinktól.



2. ábra. 2017-es tantervi háló és átalakításának eredménye 2017. szeptemberi kezdéssel

A 2. ábrán az aktuális és az új tantervi hálót láthatjuk. A kurzusszámok és a féléves beosztások nem változtak, így megmaradt a hallgatók és az oktatók óraterhelése az előző évekhez képest. A belső piros szegélyekkel jelölt kurzusok a teljesen új kurzusaink, amelyek nevükben és tartalmukban is újak lesznek. Azokat a kurzusokat, amelyek helyett ezeket létrehoztuk, egy másik kurzusba tartalmilag integráltuk.

Egy kurzus rövid bemutatása

Alább az egyik új kurzusunk leírásának egy részlete olvasható. Ebben a leírásban félkövér betűformával láthatóak azok az ismeretek, amelyek az új KKK-ban is megjelenő kompetenciáknak megfelelnek. Ez a kurzusunk a törzsanyagok közé, vagyis a *Digitális kompetencia fejlesztése* ismeretkörbe tartozik. Ez a kurzus hallgatóink képzésének elején, az első félévben jelenik meg, előadás és hozzá tartozó gyakorlat keretében. A 3x15 óra, 1x15 előadást és 2x15 gyakorlatot jelent. Arányaiban kevesebb előadást tervezünk, ezért fontos azok elméleti alapozó szerepe, melyet az értékelés kidolgozásánál is figyelembe kell venni. Mind az elméleti alapozás, mind a redundancia elkerülése miatt törekedni kell az előadások és a gyakorlatok tudatos, ha kell, formális összekapcsolására is. Így a gyakorlati órák során több esetben is hivatkozunk az előadás tartalmára. A kurzus leírásában megjelenik a kurzus általános leírása, majd külön a már említett *tudás, képesség, attitűd*, illetve az *autonómia-felelősség* olvasható, amelyben a hallgatóknak a kurzus elvégzését követő ismeretei, képességei jelennek meg.

Kurzus címe:

A digitális pedagógia gyakorlata⁴

Kurzus adatai:

ea+gy, I. félév, 3X15 óra/félév

Kurzus leírása:

*A tárgy tanulása során a hallgatók felkészülnek **mind a tanítói munka, mind a magánélet területén előforduló feladatok ellátásához szükséges IKT eszközök** kiválasztására, hatékony és kreatív **alkalmazására**. Megismerik az **információs társadalom** jellemzőit és a **pedagógiai folyamatokra** kifejtett hatását. **Jogi alapismereteket** szereznek az IKT alkalmazásáról. Megismerik az algoritmusok és a kódolás **gondolkodási folyamatokra** gyakorolt hatását valamint a **digitális környezet lehetőségét** az iskolában.*

⁴ Tantervi tájékoztató az alapképzési tanulmányaikat az elte tanító- és óvóképző karán 2017 szeptemberében megkezdő hallgatók részére. http://www.tok.elte.hu/file/NTK_taj_2017_Bp_.pdf, [2017. 11.25.]

Tudás

Ismeri a web 2.0 által nyújtott lehetőségeket a pedagógiában és az ehhez kapcsolódó jogi alapismereteket. Tisztában van az algoritmusok és kódolás szerepével kisiskolás korban. Biztos szakmai ismeretekkel rendelkezik a digitális környezet kialakításáról kisiskolás korban. Ismeri a digitális képek felhasználásának és átalakításának lehetőségeit. Ismeri a prezentációkészítés szabályait, az interaktivitás lehetőségeit a bemutatóban. Tisztában van a nagy terjedelmű dokumentumok szerkesztéséhez használt stíluseszközök lehetőségeivel. Ismeri az interaktív tábla lehetőségeit, mely alapján képes a kisiskolás korosztály életkori sajátosságait figyelembe véve interaktív tananyag létrehozására.

Képesség

Képes az IKT lehetőségeit hatékonyan és kreatívan használni a tanítói munkában. A munkája során képes az IKT alkalmazásához kapcsolódó jogi szabályokhoz igazodni. Képes önállóan és folyamatosan fejleszteni magát, figyelni a tendenciákat és az újonnan megjelenő IKT eszközöket, ezeket elsajátítja, és tanítói munkájában alkalmazza.

Attitűd

Pozitív attitűddel rendelkezik az IKT eszközök használatával kapcsolatban. Nyitott a munkájához kapcsolódó új IKT eszközök megismerésére, alkalmazására.

Autonómia-Felelősség

*Önállóan képes: az IKT eszközeinek kreatív használatára.
Önállóan végzi: új eszközök felkutatása és alkalmazása.
Képes felelősen, a tanított korosztály életkori sajátosságait figyelembe véve az IKT eszközeinek alkalmazására az oktatási folyamatban.
Felelősséget vállal az elkészített munka minőségéért és a szerzői jogok kizárólagos tulajdonjogáért.*

Összegzés

A *life-long-learning* minden területen fontos, de az informatika dinamikusan változó és fejlődő világában különösen az, éppen ezért törekszünk arra, hogy hallgatóink attitűdjében megjelenjen a folyamatos szakmai fejlődésre való igény, mert a modern pedagógiai kihívásokra reagálni tudó, eredményes munkára és folyamatos szakmai fejlődésre képes pedagógusok képzése a legfontosabb cél.

Az átalakítás célja, hogy az informatika műveltségterületen tanuló hallgatóink specifikáltabb képzésben részesüljenek szakmailag és módszertanilag egyaránt. Tanszékünk eddigi munkája során is a hallgatóközpontú oktatásra törekedett, úgy tanítjuk a hallgatóinkat, hogy munkánk azt az adaptivitást tükrözze, amit a tanítóktól elvárunk az iskolai munkájuk során.

BIBLIOGRÁFIA

- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. (5. TANÍTÓ ALAPKÉPZÉSI SZAK fejezet) [online] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&xtrefere=00000001.TXT [2017.04.23.]
- Derényi, A. (2008). Tanulás a felsőoktatásban. *Educatio*, 17. évf. 2. sz. pp. 253–262.
- Hrubos, I. (2002). Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, 11. évf. 1. sz. pp. 96–106. [online] http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=3 [2017.04.23.]
- Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (2016). A Kormány-előterjesztés melléklete, Digitális Jólét program, Budapest. [online] <http://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> [2017.04.23.]
- Rapos, N. – Szivák, J. (2015). *Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása* [online]. Fejezet. In. Rapos, N. – Kopp, E. (szerk): A tanárképzés megújítása. Budapest: Eötvös kiadó. [online] http://www.eltereader.hu/media/2015/11/Tanarkepzes_megujitasa_READER.pdf [2017.04.22.]
- Tantervi tájékoztató az alapképzési tanulmányaikat az elte tanító- és óvóképző karán 2017 szeptemberében megkezdő hallgatók részére. [online] http://www.tok.elte.hu/file/NTK_taj_2017_Bp.pdf [2017. 11.25.]

TEMESI-FERENCZI, KINGA

CURRICULUM TRANSFORMATIONS IN TERMS OF DIGITAL COMPETENCE AT ELTE TÓK'S
TEACHER SPECIALITY TRAINING

The Faculty of Primary and Pre-School Education of Eötvös Loránd University is developing a new curriculum for the new training and outcome requirements (as later TOR) of the new students admitted the next academic year. According to this, the main profile of our Department is to examine and develop the IT skills and digital competence in the 6-12 age group in multimedia educational curricula, ICT tools and algorithmic thinking. That is why it is important for us that our students have those kinds of digital skills that they will be able to use properly and effectively in their work at school for their students. In my presentation, I will explain the new curricula of the new TOR specialisation of elementary student-teachers and show how the application of ICT (both theoretically and practically) appears in the case of student-teachers and in their education.

VARGA SZABOLCS¹**Jogi tárgyak szükségessége a pedagógusképzésben**

Az alap- és középfokú oktatásban teljes mértékben hiányzik az alapvető műveltséghez tartozó jogismereti tárgy(ak) oktatása. Ennek hiányában nem érthető meg az államszervezet, az önkormányzatiság működése, az alapvető emberi és állampolgári jogok és kötelezettségek sem. A felsőfokú tanulmányaikat megkezdő – és sok esetben az azt elvégző – pedagógushallgatók nincsenek tisztában az alapvető társadalmi működésekkel, fogalmakkal (országgyűlés, kormány, önkormányzatok, Alkotmánybíróság, bíróság, ügyészség stb. felépítése működése; közigazgatásban való tájékozódás stb.). A végzett pedagógus, munkaköréből adódóan, a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagja. Több jogszabályon alapuló jelzési kötelezettség terheli ezzel összefüggésben. Az alapvető család- és gyermekvédelmi jogszabályok ismerete nélkül e kötelezettségének nem képes eleget tenni. E mulasztás munka- és büntetőjogi felelősséget von maga után. A tanulmány a jogi tárgyak pedagógiai alapképzésben való szükségességét mutatja be.

1. Bevezetés

Szakmánk, hivatásunk gyakorlásához rengeteg szakismeretre, tudásra van szükségünk. E tudásunkat hétköznapijainkban is számos alkalommal alkalmazhatjuk. Megszerzett szakirányú tudáshalmazunk átsegíthet a különböző problémákon, rálátást biztosít a különböző élethelyzetek megoldására. Reáltudományokban való jártasságunk nyújthat segítséget a pénzügyi tájékozódásban, vagy éppen az adóbevallásunk elkészítésében. Humán ismereteink segíthetik elő embertársainkkal való kommunikációnk sikerességét, a társadalom színterein való eligazodásunkat. Pszichológiai, pedagógiai, szociológiai ismeretek tudása esetén társas mindennapjaink válhatnak kezelhetőbbé. A társas kapcsolatokban való jártasság azonban nem elegendő kizárólagos jelleggel az alapvető társadalmi működések megértéséhez. A békés, kiegyensúlyozott egy- más mellett éléshez keretekre van szükségünk. E kereteket az erkölcsi, morális szabályok mellett a mindenki számára kötelező jelleggel betartandó jogi szabályok teszik lehetővé. E jogi keretek – lehetőségek, kötelezettségek – ismerete nélkül nem lehetünk tájékozottak sem hivatásunkban, sem a hétköznapi teendőinkben. E tudás alapvető élethelyzetekben nyújthat eligazodást. Ennek hiányában nem érthető meg az államszervezet, az önkormányzatiság működése,

¹ egyetemi docens, Széchenyi István Egyetem Győr, Apáczai Csere János Kar Gyógy pedagógiai Tanszék; varga.szabolcs@ga.sze.hu

az alapvető emberi és állampolgári jogok és kötelezettségek sem. Jogismeret nélkül nem érvényesíthetjük jogainkat, nem tudjunk teljesíteni, hétköznapi/mindennapi és munkahelyi/hivatásbeli kötelezettségeinket sem. Kiszolgáltatottá, védtelenné, irányíthatóvá vagy akár szabálysze­gővé válhatunk! Saját felelősségvállalásunk részét kell, hogy képezze, hogy jogainkkal, köte­le­zettségeinkkel tisztában legyünk!

A humántudományok jelentős részében azonban e felelősségvállalás nemcsak saját szemé­lyünkre terjed ki, hanem azokra az emberekre is, akik hivatásunkból eredően munkakapcsolataink részét képezik. A pedagóguspálya e szempontból is kiemelt szerepet kap, hiszen itt jelen­­tős részben olyan kiskorúakkal (is) foglalkozik a hivatásgyakorló, akikért ő maga is felelősség­gel tartozik, munkaköréből eredően. Tanulmányom e felelősségből is kiindulva mutatja be a jogi ismeretek szükségességét a pedagóguspálya vonatkozásában. Közel 140 pedagógus felső­fokú BA képzés (66 óvodapedagógus, 68 tanító) képzési és kimeneteli követelmény rendszerét (továbbiakban: KKK), tantervi hálóját vizsgáltam meg abból a szempontból, hogy milyen hang­­súlyt fektetnek a jogi tárgyak oktatására az adott intézményben. A jogi tárgyak bevezetésének szükségességét jogszabályi háttér felvázolásával és az említett KKK-k, illetve tantervi hálók jogi vonatkozású tárgyainak bemutatásával kívánom bizonyítani, konkrét intézmények nevei­nek említése nélkül.

2. Jogszabályi háttér

2.1 Pedagógiai jogi vonatkozások

*A 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról*² (továbbiakban: EMMI rendelet) 1. melléklete már a felsőoktatási szakképzésben olyan tárgykörökről tesz említést, melyek elengedhetlenné teszik a jogi ismeretek meg­létét. Felsőoktatási szakképzésben felsőoktatási szakképzettséget az szerezhethet, aki rendelkezik a következő tudás-, képesség-, attitűd-, illetve autonómia- és felelősség- kompetenciákkal:

- (1.) tudása: rendelkezik egy adott szakterülethez kapcsolódó általános és szakspecifikus elméleti és gyakorlati ismeretekkel;

²18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kime­neti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txtriferer=00000001.TXT> [2017.04.20.]

- (2.) képességei: felismeri személyes fejlődése és a közjó szolgálata közötti összefüggést;
- (3.) attitűdje: elfogadja és hitelesen közvetíti szakmája társadalmi szerepét, értékeit, valamint új, váratlan élethelyzetekben is a jogszabályok és etikai normák teljes körű figyelembevételével hozza meg döntését;
- (4.) autonómiája és felelőssége: felelősséget vállal saját és az általa vezetett szakmai csoport munkájáért, eredményeiért és kudarcaiért, illetve képzettségi szintjének megfelelő felelősségtudattal rendelkezik, és reflektál saját tevékenységének következményeire³.

A fentiekből látható, hogy már a felsőfokú szakképzés során is követelményként jelenik meg a végzettség megszerzésekor a jogi tárgyi tudás. A jogszabályok és etikai normák ismerete mellett mind az adott szakterülethez tartozó általános és szakmai, mind a felelősségvállalással összefüggő kérdésekhez elengedhetetlen ezek az ismeretek.

Az EMMI rendelet a fentieket további pontokkal egészíti ki felsőfokú (BA) képzésben való részvétel esetén. Ez alapján alapképzésben alapfokozatot az szerezhethet, aki rendelkezik a következő tudással és képességgel:

- (1.) tudása: átfogóan ismeri a szakterületéhez kapcsolódó jogi szabályozást, az etikai normákat, továbbá rendelkezik azzal a tudással, azokkal a képességekkel, attitűdökkel, amelyek szakmáját az állampolgári műveltség meghatározott köréhez kötik;
- (2.) képességei: szakterülete eljárásrendjét, legfontosabb elméleteit és az azokkal összefüggő terminológiát feladatai végrehajtásakor alkalmazza.

A szakmai munka az alapvető szabályok, eljárások ismerete nélkül nem gyakorolható. Ez irányú ismeretek alkalmazásához nem csak a szaktárgyakhoz, hanem az alapvető eljárásjogi és szakmai jogi ismertekhez kötődő tudásra is szükség van.

Ha csak az alapfokú oktatás legelső lépcsőfokán oktató pedagógusok képzésére fókuszálunk (óvodapedagógus BA-képzés), már az elsajátítandó szakmai kompetenciák között, az első helyek egyikén kerül említésre a jogi tudáskör ismerete.

³18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txreferefer=00000001.TXT> [2017.04.20.]

Az óvodapedagógus

- (1) tudása: ismeri az óvodapedagógusi hivatás szakmai, etikai és jogi szabályait, társadalmilag elfogadott normáit, az óvodapedagógus szerepkörhöz tartozó kommunikáció sajátosságait és hatásrendszerét;
- (2) képességei: a gyermekintézmény partnereivel (család, bölcsőde, szakszolgálatok, szakmai szolgáltatók, más köznevelési intézmények, fenntartó stb.) előítélet-mentes, kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő kapcsolatrendszer alakít ki, szakmai szituációkban szakszerűen, közérthetően és hitelesen kommunikál, a gyermeket érintő problémák esetén segítséget nyújt, a megoldási lehetőségek kidolgozásában közreműködik; továbbá eligazodik az óvodai nevelést szabályozó szakmai, etikai és jogi dokumentumokban, azok vonatkozó részeit mindennapi munkája során felhasználja;
- (3) attitűdje: elfogadja, hogy az óvodai nevelés gyermekközpontú;
- (4) autonómiája és felelőssége: felelősséget vállal a rábízott 3–7 éves gyermekekért, a gyermekcsoportért, a nevelési intézményben végzett tevékenységéért; továbbá szakmai együttműködések kialakításában és fenntartásában felelősséggel működik közre.⁴

Az állampolgárokra jogokat és kötelezettségeket jogszabályokban állapíthat meg a jogalkotó. Vonatkozik az mind a hétköznapi, mind a szakmai mindennapokra egyaránt. A fenti rendelet alapján az óvodapedagógusnak jogszabályban megfogalmazott kötelessége hivatásának szakmai, etikai és jogi szabályait ismerni. Vélem, hogy ez minden szakma és hivatás gyakorlásához egyaránt feltétlenül szükséges. Az óvodapedagógusnak az óvodai nevelést szabályozó szakmai, etikai és jogi dokumentumokban való eligazodáshoz, azok vonatkozó részeinek mindennapi munkája során való alkalmazásához ismernie kell a vonatkozó jogforrásokat.

A gyermekintézmény partnereivel (család, bölcsőde, szakszolgálatok, szakmai szolgáltatók, más köznevelési intézmények, fenntartó stb.) való kapcsolatrendszer kialakítása, a szakmai szituációkban – a gyermeket érintő problémák esetén – szakszerű segítségnyújtás, a megoldási lehetőségek kidolgozásában történő közreműködés eljárás- és egyéb jogi ismereteket követel. A szakmai felelősség kérdése minden hivatásban kiemelt szerepet kell, hogy kapjon. Humán területen, különösen kisgyermekkel foglalkozók esetében, azonban különös jelentőséggel bír e kérdés. Az EMMI rendelet is kiemeli a gyermekközpontúság mellett a pedagógusi felelősséget a rábízott gyermekek vonatkozásában. A szakmai jogi háttér mellett a pedagógusoknak a gyermekek jogaival, kötelezettségeivel is tisztában kell lenniük. A gyermeket nevelő szülők

⁴Uo.

jogainak ismerete ugyanilyen jelentőséggel bír. E jogismeret hiánya munkajogi, vagy súlyosabb esetben akár büntetőjogi felelősségre vonást is eredményezhet!

Ehelyütt evidenciaként kezeljük, és ezért részletesen nem is tárgyaljuk azt a tényt, hogy a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről ismerete nélkül pedagógus nem gyakorolhatja hosszútávon jogszerűen a hivatását, hiszen „*a pedagógus alapvető feladata a rábízott gyermekek, tanulók nevelése, oktatása, óvodában a gyermekek Óvodai nevelés országos alapprogramja szerinti nevelése, iskolában a kerettantervben előírt törzsanyag átadása, elsajátításának ellenőrzése, sajátos nevelési igényű tanuló esetén az egyéni fejlesztési tervben foglaltak figyelembevételével*”⁵.

2.2 Gyermekvédelmi jogi vonatkozások

Az említett gyermeki, szülői, pedagógusi jogok ismerete, azok érvényre juttatása mellett, illetve azzal párhuzamosan a gyermekvédelmi tárgykörhöz tartozóan is említést kell tennünk az (óvoda)pedagógusok jogismereti tanulmányainak szükségességéről. A pedagógusi hivatás ugyanis nemcsak és nem kizárólag a nevelés-oktatás folyamatáról, hanem a gyermeki jogok érvényesítéséről is szól. E jogérvényesítés részét képezi az a tény, hogy az óvodapedagógus – a többi pedagógussal és gyermekekkel foglalkozó összes szakemberrel együtt – a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagja. Az 1997. évi XXXI. törvény – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (továbbiakban Gyvt.) szerint ugyanis a gyermeki jogok védelme minden olyan természetes és jogi személy kötelessége, aki a gyermek nevelésével, oktatásával, ellátásával, törvényes képviselőjének biztosításával, ügyeinek intézésével foglalkozik⁶. Ennek során a gyermeknek joga van a szabad véleménynyilvánításhoz, és ahhoz, hogy tájékoztatást kapjon jogairól, jogai érvényesítésének lehetőségeiről⁷. Minden jogalkalmazás esetében egységes eljárási követelmények a célravezetőek. Mivel esetünkben kiskorú személyekről van szó, ez kiemelten fontos szerepet kap. A jogszabály szövegezése is ezt támasztja alá: a gyermeknek joga van ahhoz, hogy a védelme érdekében eljáró szakemberek – különösen a gyermek bántalmazásának felismerése és megszüntetése érdekében – egységes elvek és módszertan alkalmazásával járjanak el⁸.

⁵ 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> [2017.04.20] 62. § (1) bek.

⁶ 1997. évi XXXI. törvény - a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.TV> [2017.04.20] 11. § (1) bek.

⁷ 1997. évi XXXI. törvény - a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.TV> [2017.04.20] 11. § (1) bek.

⁸ I. m.. 6. § (5a) bek.

A gyermekvédelmi jelzőrendszer működtetése, koordinálása a gyermekjóléti központok feladata. A gyermekvédelmi rendszerhez kapcsolódó feladatot látják el – a gyermek családban történő nevelkedésének elősegítése, a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése és megszüntetése érdekében – a törvényben meghatározott alaptevékenység keretében a köznevelési intézmények⁹. A jelzőrendszer tagjainak – melynek a pedagógusok is szerves részei – minden kiskorú gyermek testi, erkölcsi, értelmi veszélyeztetettségének fennállása vagy gyanúja esetén jelzési kötelezettséggel kell élnie. A meghatározott intézmények és személyek kötelesek:

- (a) jelzéssel élni a gyermek veszélyeztetettsége esetén a gyermekjóléti szolgáltatást nyújtó szolgáltatónál,
- (b) hatósági eljárást kezdeményezni a gyermek bántalmazása, illetve súlyos elhanyagolása vagy egyéb más, súlyos veszélyeztető ok fennállása, továbbá a gyermek önmaga által előidézett súlyos veszélyeztető magatartása esetén¹⁰. A jelzőrendszer tagjai „*a gyermek családban történő nevelkedésének elősegítése, a veszélyeztetettség megelőzése és megszüntetése érdekében kötelesek egymással együttműködni és egymást kölcsönösen tájékoztatni*”¹¹. A jelzőrendszeri tagoknak, tehát a (óvoda)pedagógusoknak is, a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése és megszüntetése érdekében a gyermekvédelmi jelzőrendszer működésének és működtetésének szakmai módszereit alkalmazva kell eljárniuk. A pedagógus, a nevelő és oktató munkát közvetlenül segítő alkalmazott a nevelési-oktatási intézmény vezetője útján köteles az illetékes gyermekjóléti szolgálatot haladéktalanul értesíteni, ha megítélése szerint a gyermek, a kiskorú tanuló – más vagy saját magatartása miatt – súlyos veszélyhelyzetbe kerülhet vagy került. Amennyiben jelzési vagy együttműködési kötelezettségüknek nem tesznek eleget, a gyámhatóság – jelzésre vagy hivatalból – értesíti a fegyelmi jogkör gyakorlóját, és javaslatot tesz az érintett személlyel szembeni fegyelmi felelősségre vonás megindítására¹².

A pedagógusok e kötelezettségét erősíti a Gyvt. 15.§ (7) bekezdése, miszerint a gyermekvédelmi rendszerben foglalkoztatott nevelő, gyermekfelügyelő, napközbeni gyermekfelügyelet-szolgáltatást nyújtó személy, koordinátor, tanácsadó, elhelyezési ügyintéző, gyermekvédelmi ügyintéző, növendékügyi előadó, gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, gyógypedagógiai asz-

⁹ I. m.. 17. § (1) c) pont

¹⁰ I. m.. 17. § (2) bek.

¹¹ I. m.. 17. § (3) bek.

¹² 1997. évi XXXI. törvény - a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.TV> [2017.04.20] 11. § (1) bek

szisztens, örökbefogadási tanácsadó, iskolai tanár, tanító, szakoktató, munkaoktató, gyermek-jóléti, gyermekvédelmi intézmény vagy javítóintézet vezetője, vezető beosztású vagy vezető munkakörű dolgozója a gyermek, a fiatal felnőtt és a fiatalok közvetlen gondozása, ügyeinek intézése, családgondozása és utógondozása során hivatalból jár el, e tevékenységével kapcsolatban a büntetőjogi védelem szempontjából közfeladatot ellátó személynek minősül¹³. A hivatkozott jogszabályhely is példázza, hogy a pedagógusvégzettség nemcsak az oktatási intézményekben nyújt lehetőséget a hivatásgyakorlásra, hanem a gyermekvédelem számos területén biztosít elhelyezkedési lehetőséget¹⁴. E munkakörök betöltésének és ellátásának elengedhetetlen feltétele azonban a szakmához köthető jogszabályok precíz ismerete és alkalmazása.

3. A pedagógus képzés *status quo*-ja a jogi tárgyak szempontjából

Kutatásomban arra kerestem a választ, hogy az óvodapedagógus és tanító szakos képzésekben milyen számban és mely tárgyak formájában van jelen a jogi ismeretekkel kapcsolatos tudás átadása.

A *felvi.hu* internetes portál segítségével kerestem fel 29 képzési hely honlapját, ahol az óvodapedagógus- és tanítóképzések képzési és kimeneteli követelményrendszerét vizsgáltam meg a jogi tárgyak oktatása szempontjából, az alábbiak szerint:

- (1.) Óvodapedagógus-képzés: 14 képzési hely – 66 szak/irány
- (2.) Tanítóképzés: 15 képzési hely – 68 szak/irány
- (3.) Összesen: 29 képzési hely – 134 szak/irány

Jelen esetben nem tartottam lényeges szempontnak a felsőoktatási intézmények neveinek közlését, hiszen a cél a jogi tárgyak megjelenésének általános bemutatása volt.

Az óvodapedagógus- és tanítóképzésben jogi tárgyakat az alábbi paraméterekkel oktatnak a felsőoktatásban. Választható tárgyként (szabadon ~, kötelezően ~) vagy specializációban tanulható (tehát nem kötelező tárgy):

- „*A köznevelés intézményei és jogi keretei*”
- „*Szociálpolitika és gyermekvédelem*”
- „*A szociális és gyermekvédelmi rendszer*”

¹³ I. m. 15.§ (7) bek.

¹⁴ lásd erről részletesen i. m. 15.§ (9)–(17)bekezdés

- „Gyermekvédelem 1.”
- „Gyermekvédelem 2.”

Kötelező tárgyként az alábbi jogi ismeretek elsajátítására kerül sor:

- „Jogi és gazdasági alapismeretek”
- „Jogi ismeretek a gyakorlati életben”
- „Jogi alapismeretek”
- „A gyermekvédelmi ellátások pedagógiai színterei”
- „Gyermekvédelem”
- „Intézményi, családjogi, családpedagógiai és gyermekvédelmi alapismeretek”.

29 képzési hely 134 óvodapedagógus és tanító szakán összesen 5 választható tárgy, valamint 6 kötelező tárgy formájában érhető el a jogismeret. A felsőfokú (BA) pedagógusképzés óvodapedagógus, tanító szakjain mindösszesen 8,2 %-ban van lehetőség olyan ismereteket elsajátítani, melyek a pedagógusok munkájához elengedhetetlenül szükségesek. Ha kizárólag a kötelező tárgyak vonatkozásában vizsgáljuk a helyzetet, ez az adat még elkeserítőbb képet tár elénk (4,47%). Tovább vizsgálva a helyzetet azzal találkozhatunk, hogy az említett tantárgyak sok esetben nem egymásra épülők, illetve tematizálás szempontjából szűkre szabottak, nem nyújtanak kielégítő ismereteket az adott tárgykörben. A felsorolt tantárgyak szabadon választható kurzusként történő meghirdetése nem járul hozzá kellőképpen az ismeretek elsajátításához, hiszen a hallgatók többsége – a „fizika törvényét követve” – a „kisebb ellenállás” felé – könnyebben elsajátítható kurzustárgyat választva – halad a diplomához szükséges kreditek összegyűjtésében.

4. Javaslatok, összegzés

A fent leírtak figyelembevételével, álláspontom szerint, az alábbi jogi kurzusok bevezetése szükséges az óvodapedagógus és tanító BA-képzésekben¹⁵.

(1.) Jogi (közéleti, közigazgatási) alapismeretek

- Lehetséges tartalmi elemek: jogalkalmazói alapismeretek; alkotmányosság és hatalom; az állampolgárok alapvető jogai és kötelességei; államszervezési elvek és értékek; a hatalommegosztás, hatalmi ágak; államigazgatási jog; közigazgatási rendszer;

¹⁵ Természetesen minden pedagógusképzésben szükséges e tárgyak bevezetése, ahol ez még nem történt meg.

a közigazgatási szerv; a magyar államigazgatási szervezetrendszer általános tagolódása; az államigazgatás központi szervei; centrális irányítású területi-helyi közigazgatási szervek; a közigazgatás központi szervei: a kormány megalakulása, megszűnése, a kormány ügyrendje, a kormány munkáját segítő szervek; a Miniszterelnöki Hivatal, a minisztérium mint központi közigazgatási szerv, a belügyminiszter feladat- és hatásköre; az országos hatáskörű szervek és központi hivatalok; a területi, helyi szervek rendszere. a dekoncentrált szervek; önkormányzati igazgatás

(2.) Pedagógiai jogi ismeretek

- Lehetséges tartalmi elemek: diákjogok; szülői jogok az oktatásban; pedagógusjogok az oktatásban; iskolajog, jogi normák alkotása az iskolában (házirend, SZMSZ stb.); jogi elemek a pedagógusi munkában – jogi problémák a pedagógiában; alkalmazható büntetések a köznevelési intézményekben; a közoktatás színterei; a Nemzeti alaptanterv alkalmazásáról; irányelvek a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai és iskolai neveléséről-oktatásáról; kerettanterv; az oktatás-nevelés helyi szintű szabályozása; tantervek; a pedagógiai jogalkalmazás szabálysértési és büntető jogi vonatkozásai.

(3) Család- és gyermekvédelmi jogi ismeretek

- Lehetséges tartalmi elemek: házasság, család, családi jogállás, rokonság; az örökbefogadás; a gyermekek eltartása; szülői felügyelet és a kiskorúakról való állami gondoskodás; gyámság; gyermekjogok hazai és nemzetközi jogforrásai; magzat védelme; gyermekek védelmének rendszere; gyermeki jogok, szülői jogok és kötelességek; gyermekvédelmi rendszer pénzbeli és természetbeni ellátásai; családtámogatások formái; a személyes gondoskodást nyújtó ellátások; a gyermekjóléti alapellátások; a gyermekvédelmi szakellátások; gyermekvédelmi gondoskodás I. (védelembe vétel, családbafogadás); gyermekvédelmi gondoskodás II. (ideiglenes hatályú elhelyezés, nevelésbe vétel, tartós nevelésbe vétel); a gyermekvédelmi feladatok ellátása, irányítása; a gyámügyi igazgatás szervezete, feladata; adatkezelés, dokumentáció a gyermekek védelemben.

(4) Munkajogi (TB, szociális jogi) ismeretek

- Lehetséges tartalmi elemek: a munkaviszony keletkezése, munkaszerződés; munkaszerződés módosítása; a munkáltató és a munkavállaló jogai és kötelezettségei; munkaidő, pihenőidő; a munka díjazása; a munkaviszony megszűnése, megszüntetése; a munkavállaló kártérítési felelőssége; a munkáltató kártérítési felelőssége; a kollektív

szerződés; a munkavállalók részvételi joga; a közszféra munkajogának eltérő szabályozása; a társadalombiztosítási jogviszony szervezete, irányítása; a társadalombiztosítási ellátások; a társadalombiztosítási szerv és a társadalombiztosítás igazgatásának alapkérdései; kedvezményezettek a társadalombiztosítási jogban; a társadalombiztosítási ellátások rendszere és az egyes ellátások; az igényérvényesítés a társadalombiztosítási jogban; a járulékfizetési kötelezettség és annak teljesítése; felelősségi szabályok a társadalombiztosítási jogban.

Mivel a pedagógusok számára a jogi ismeretek elsősorban a gyakorlati alkalmazás során lehetnek adekvátak, ezért ilyen óratípus keretén belüli oktatásukat tartom fontosnak.

Megállapítható, hogy a felsőfokú (BA) óvodapedagógus- és tanítóképzésből szinte teljes mértékben hiányoznak a jogi kurzusok. E tárgyak oktatása nélkül a végzett pedagógusok az alapvető műveltséghez, valamint hivatásukhoz szükséges jogi tudás nélkül kezdik meg munkájukat. Pedagógus szakvizsga, vagy esetleges közszolgálati/köztisztviselői jogviszony létesítése során ugyan találkozhatnak ilyen irányú tantárgyakkal, de hivatásuk gyakorlásához szükséges alapokkal nem fognak rendelkezni. Ismeretek hiányában nemcsak erkölcsi, de munkajogi, akár polgári, szabálysértési, büntetőjogi következményekkel is szembesülniük kell.

BIBLIOGRÁFIA

- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txpreferer=00000001.TXT> [2017.04.20.]
1997. évi XXXI. törvény - a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.TV> [2017.04.20]
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> [2017.04.20]

VARGA, SZABOLCS

THE NECESSITY OF LEGAL SUBJECTS IN HIGHER-LEVEL TEACHER TRAINING

The primary and secondary education is fully missing the teaching of the legal knowledge subjects belonging to basic literacy. Due to the lack of this, the functioning of the state-organization and the self-government, the basic human and civil rights and responsibilities are not understandable. The teacher students who begin their higher education studies – and often get through it –do not understand the basic social operations and concepts (the structure and operation of the parliament, government, self-governments, Constitutional Court, court, prosecution etc.; orientation in public administration etc.).

The educated teacher is the member of the child protection warning system because of his/her job. In this context he/she is encumbered by hailing obligations based on many legislations. They cannot meet their obligation without knowing the basic family and child protection laws. This omission entails responsibility for the labor and criminal law. We can hear about this kind of occasions and omissions from the previous and current news on daily basis. The presentation presents the necessity of the legal subjects in the basic pedagogical training.

ZAGYVÁNE SZÜCS IDA¹**A pedagógusok szakmai önértékelése egy kvalitatív vizsgálat tükrében**

A pedagógus életpályamodell és a pedagógus minősítés bevezetésével előtérbe került a szakmai önreflexió és önértékelés, amely tevékenységek a szakmai fejlődés motorjaként működnek. A magyar pedagógusok többsége számára ezek a fogalmak újak, így kutatásunk alapvető céljaként fogalmaztuk meg, hogy feltárjuk, mit jelent számukra ez a két fogalom, alkalmazzák-e és hogyan a mindennapi gyakorlatukban. Hat pedagógussal készítettünk félig strukturált interjúkat, amelyeket kvalitatív tartalomelemzésnek vetettünk alá Philipp Mayring Step by step módszer segítségével. Az eredmények alapján elmondható, hogy a szakmai önértékelés folyamatosan jelen van a pedagógusok gyakorlatában, másrészt sikerült a szakmai önértékelés meghatározó kategóriáit azonosítanunk az interjúk segítségével. Eredményeinket egy nagyobb ívű beágyazott kutatás keretein belül egy nagymintás kvantitatív kutatás mérőeszközének kidolgozására kívánjuk felhasználni.

Bevezetés

A pedagógus szakma mint professzió, hivatás elengedhetetlen követelménye a folyamatos szakmai fejlődés. Ennek jelentősége abban érhető tetten, hogy pozitív hatással van a tanárok nézeteire, hétköznapi gyakorlatára (Guskey, 1997), a diákok tanulására (Borko és Putnam, 1995), és nagyban elősegíti az oktatási reformok megvalósítását (Villegas-Reimers, Reimers, 1996, Little, 2001). A hagyományos értelmezés szerint a szakmai fejlődés szakmai növekedést jelent, amely a szakmai tapasztalatszerzés, valamint a saját szakmai tevékenység szisztematikus felülvizsgálata révén megy végbe (Glatthorn, 1995), és a pedagógusok továbbképzéseken, műhelyfoglalkozásokon való részvételével valósítható meg. E felfogás kritikája, hogy nem megfelelően követi a pedagógusok valódi igényeit. A legújabb értelmezés szerint azonban a szakmai fejlődés hosszabb távú folyamat, amely magába foglalja a tényleges szakmai igényekhez igazodó, szisztematikusan megtervezett, rendszeresen előforduló lehetőségeket és tapasztalatokat, elősegítve ezzel a valódi szakmai fejlődést (Cochran-Smith és Lytle, 2001). Az önfejlesztés számtalan módja közül jelen esetben az iskolán belül megvalósítható egyik eszközt, az önértékelést állítottuk kutatásunk középpontjába (MacGilchrist, Myers és Reed, 1997). A fogalom

¹ PhD-hallgató, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola; szida5@gmail.com

definiálásához kvalitatív tartalomelemzést alkalmazunk kutatási módszerként. E módszer kutatásunkban történő alkalmazását az támasztja alá, hogy egy korábbi, szintén a pedagógusok szakmai önértékelését vizsgáló kvantitatív kutatásunk során olyan kérdések merültek fel, amelyeknek megválaszolásához szükségesnek tartottuk mélyebb dimenziók feltárását félig strukturált interjúk segítségével.

Módszertani háttér

Doktori kutatásunk központi témáját, a pedagógusok szakmai önértékelését a kombinált kutatási módszer egyik változata, a beágyazott kutatás (Embedded Mixed Method Design) (Creswell és Plano Clark, 2011) segítségével kívánjuk feldolgozni. A doktori kutatás három, egymást követő szakaszra bontható: kvalitatív, kvantitatív és kvalitatív vizsgálati szakasz. Ez a tanulmány az első fázis eredményeit foglalja össze. Kvalitatív tartalomelemzést végeztünk, amelynek célja feltérképezni, hogy mit is értenek gyakorló pedagógusok a szakmai önértékelés fogalmán. A kvalitatív paradigmán belül Philipp Mayring *Step by step* modelljét (Mayring, 2014) alkalmaztuk, amely a kvalitatív kutatás minőségi követelményeit szigorú szabályok által vezérelt tevékenységek formájában kívánja biztosítani. Félig strukturált interjúk segítségével próbáltuk meg körbejárni, hogy mikor és milyen körülmények között végeznek szakmai önértékelést a pedagógusok, milyen elvárások alapján teszik azt, valamint hogy hatással van-e, és ha igen, akkor milyen mértékben szakmai fejlődésükre az önértékelés. A kvalitatív fázis eredményei felhasználásra kerülnek egy kvantitatív vizsgálat mérőeszközének kidolgozásához, amellyel a külső értékelés és az önértékelés kapcsolatait kívánjuk feltérképezni. Ezt követően, a harmadik szakaszban tervezzük kideríteni, hogy ha vannak nagyobb eltérések a mintába tartozó pedagógusok külső értékelése és szakmai önértékelése között, akkor az minek tulajdonítható.

A minta és mintavétel

Hat pedagógussal készítettünk interjúkat (N=6). Az interjúalanyok a következők:

- (1) gimnáziumi tanár (nő) 12 éves szakmai tapasztalattal, Pedagógus I., biológia, kémia és környezettan szak, kisváros;
- (2) általános iskolai tanár (nő) 7 éves szakmai tapasztalattal, Pedagógus I., idegen nyelv, testnevelés, gyermek és ifjúságvédelem szak, község;
- (3) szakiskolai tanár (nő) 6 éves tapasztalattal, Pedagógus I., történelem szak, kisváros

- (4) kollégiumi nevelőtanár (férfi) 2 éves tapasztalattal, Pedagógus I., ember-és társadalom-ismeret, játék- és szabadidő-szervező tanár, megyei jogú város;
- (5) gimnáziumi tanár (nő) 23 éves tapasztalattal, Pedagógus II., történelem, idegen nyelv szak, község;
- (6) szakgimnáziumi tanár (nő) 25 éves tapasztalattal, Mesterpedagógus, biológia, földrajz szak, kisváros.

A mintavételi stratégiánk ún. rétegzett, kényelmi stratégia (Sántha, 2006) volt. Az interjúalanyok személyes ismeretségi körünk tagjai, akik önként vállalták az interjúk elkészítését. Mivel célunk, hogy minél árnyaltabb képet kapjunk arról, ki hogyan értelmezi a szakmai önértékelés fogalmát, kiválasztásukkor fontos szempont volt a minél nagyobb változatosság a következő területeken: a szakmai tapasztalat, a pedagógus fokozat, az iskolatípus, a település, ahol dolgoznak, valamint hogy vettek-e már részt valamilyen külső értékelésben. Közülük hárman nem vettek még részt minősítő eljárásban (külső értékelésben). Az interjúk során az önértékelésre vonatkozó elméletekben megjelenő fogalmak, mint énkép, önreflexió, önértékelés, szakmai elvárások mellett igyekeztünk az interjúalanyok életrajzi háttérét is feltárni annak érdekében, hogy differenciáltabb képet kaphassunk azokról a tényezőkről, amelyek a szakmai önértékelésüket meghatározzák.

A hat interjút hanghordozón rögzítettük, majd legéptük. Szó szerinti leírásra törekedtünk, kihagyva az érzelmeket kifejező szavakat, ugyanakkor jelezve a hosszabb gondolkodást „.....” jellel. Az interjúk átírása során rögzítettük a kérdező kérdéseit, amelyet „I:” jelzéssel jelöltünk. Az így keletkezett koherens szöveg hűen tükrözi mind az eredeti szóhasználatot, mind pedig a nyelvtani struktúrákat. Az interjúalanyok által alkalmazott nyelvi dialektus az átírás során nem került megjelenítésre. A keletkezett írásos anyag hossza 39 oldal. A korpuszt kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá.

Elméleti háttér

A kvalitatív tartalomelemzés minőségi mutatóinak biztosításához elengedhetetlen egyrészt a téma elméleti háttérének kötése az újonnan feltárt ismeretekhez, másrészt azok a – szigorú szabályok által vezérelt – tevékenységek, amelyek a kutatás során megvalósulnak. Ennek érdekében a továbbiakban az elméleti háttér megvilágításával folytatjuk tanulmányunkat.

A kutatás mintájában szereplő hat pedagógust arról kérdeztük meg, hogy a szakmai önértékelés jelen van-e, és mekkora mértékben hétköznapi gyakorlatukban, egyáltalán mit értenek ők szakmai önértékelés alatt. A pedagógusok szakmai önértékelése két másik fogalommal, a reflektivitás és önreflexió fogalmaival párhuzamosan az elmúlt öt év során került be a magyar pedagógusok közbeszédébe. Ennek oka, hogy 2013-ban bevezették a pedagóguséletpálya-modellt, hivatalos nevén a Pedagógusok Előmeneteli Rendszerét, majd röviddel ezután a tanfelügyeleti rendszert és az intézményi önértékelést. A három pillér alapvető célja a pedagógus munka szakmai minőségének biztosítása. A pedagógus társadalom nagy többsége számára ezek a fogalmak teljesen új dolgot jelentettek, hiszen létezett bizonyos minőségbiztosítás az oktatás rendszerében, de a pedagógus minőségi munkájának megítélését, élve a jogszabályok által adta lehetőségekkel, a rendszer szereplői sokféleképpen értelmezték (Zagyváné, 2016). A 2013-as törvényi szabályozás egy merőben új értelmezéssel állt elő, amelyet tudományos kutatások alapultak meg (Falus és mtsai., 1989; Golnhoffer és Nahalka, 2001; Kotschy, 2011). Évek során kidolgozásra került egy elvárásrendszer, amely nem személyes tulajdonságok, végrehajtott feladatok vagy elért eredmények alapján írta le a pedagógus számára a szakmai elvárásokat, hanem szakmai kompetenciák alapján. Természetesen a tanárképzésben is a pedagóguskompetenciák fejlesztése került előtérbe, de a *mit?* kérdés után következett a *hogyan*. Először a tanárképző intézetekben, majd a pedagógusképzés rendszerén belül is egyre hangsúlyosabb szerepet kapott a reflexió, önreflexió. A két fogalom definiálását és továbbfejlesztését olyan kutatók végezték el, mint Dewey (1910, 1933), Schön (1983), Griffith és Tann (1992), Korthagen és Wubbels (1995), Falus Iván (2003), Pollard és mtsai (2005). A reflektivitás fejlesztésére a tanárképzésben alkalmazható módszertani repertoár gazdagítása volt célja Szivák Judit munkájának (2014).

Manapság nemcsak a pedagógusképzésben, hanem az életpályamodell bevezetésével a pedagógusok szakmai fejlődésében is egyre hangsúlyosabb szerepet kap a reflektivitás és az önreflexió, ugyanakkor e két fogalom mellett egyre többször kerül említésre a szakmai önértékelés fogalma is. A reflektivitás és az önértékelés szélesebb kontextusát képezi egyrészt az értékelés, másrészt a felnőttek önszabályozó tanulásának fogalma. Az önértékelésre vonatkozó szakirodalom áttekintésekor tisztázódott néhány fontos szempont. Az egyik, hogy az önértékelés fogalma alatt a formatív értékelésen belüli feladatspecifikus tevékenységet értik a kutatók. Ebben az értelemben az önértékelés a tanulás elején kialakított terv alapján történik meg biztosítva a tanulás felülvizsgálatát és javítását. Az önértékelés elsődleges célja a tanulás hatékonyságának és eredményességének növelése. Ennek kulcsa a folyamatos visszacsatolás a tanuló saját tevé-

kenységéről és annak értelmezéséről (Andrade, 2010). Van azonban a formatív értékelésen belül az önértékelésnek egy másik formája is. Ez pedig az erősségek és a fejlesztésre váró területek szemrevételezése. Ez utóbbi értelmezésben az önértékelést inkább önreflexiónak nevezhetjük, amelynek során sokkal inkább az önismeret és a tudatosság fejlődik (Harrington, 1995), mint egy adott feladat során nyújtott teljesítmény. A kétfajta megközelítést egyesíti Andrade és Du (2007), akik szerint az önértékelés a formatív értékelés kiegészítéseként kell, hogy működjön. Vagyis az önértékelés a formatív értékelés folyamatába illeszkedik szervesen, amelynek során az értékelt személy maga is reflektál, és értékeli a munkájának és tanulásának a minőségét, megítéli, hogy az explicit módon megfogalmazott célkitűzéseknek, kritériumoknak milyen mértékben sikerült megfelelni, azonosítja erősségeit és gyenge pontjait, majd ennek ismeretében felülvizsgálja tevékenységét, tanulását.

Az önértékelés egy másik dimenzióját adja Pandero és Alonso-Tapija (2013), amely szerint az önértékelés egyrészt tanítási módszer, amelyet a pedagógus tudatosan használ a tanítási folyamaton belül, másrészt az önértékelés az önszabályozó tanulás rendszerén belül egy meghatározó komponens. A két megközelítést egymást kiegészítve érdemes és kell használni, vagyis a módszer elősegíti a komponens fejlődését és ezzel az önszabályozás fejlesztését, ami által a fiatalabb tanulók önszabályozó tanulókká válhatnak. Ebben az értelmezésben a kutatók kiemelik, hogy az önértékelés a formatív értékelés egyik formája, alapvetően minőségi és nem mennyiségi értékelés, folyamatosan zajlik, tehát már a tevékenység tervezésénél jelen van, és végigkíséri az egész tanulási folyamatot, előre meghatározott kritériumok, elvárások alapján történik, és a tanuló fejlődésének motorja.

Létezik egy olyan modell is, amely az önértékelés definícióját az angol terminológiában két külön kifejezéssel írja le. Ez az *Önértékelés Visszatekintő Modellje* (Athanasou, 2005), amelynek központi eleme az énhatékonyság fogalma. Athanasou összekapcsolja egymással az énhatékonyságot és az önértékelést abban a tekintetben, hogy mindkét fogalom valamilyen képességet jelöl, és mindkét képességet azonos tényezők határoznak meg. A felnőttek önszabályozó tanulásán belül az önértékelés két dimenzióját különítette el. Az egyik maga az értékítélet, önminősítés (*self-evaluation*), amelyet az egyén állapít meg az önmaga által elért eredményről. A másik a folyamat (*self-assessment*), amely ennek az értékítéletnek a momentumát megelőzi. A folyamat lehet hivatalos, nyilvános keretek között megvalósuló önértékelés és nem hivatalos, privát észlelése a teljesítménynek. E két dimenzió elkülönítése lehetővé teszi számunkra, hogy megértsük, az önreflexió az önértékelés (*self-assessment*) mint folyamat során nyer értelmet. Az önreflexió maga a visszacsatolás az önszabályozásban. Az önértékelés másik értelmezése

(*self-evaluation*) az önmagunkkal kapcsolatos érzelmeinket és értékítéleteinket foglalja magába.

További megjegyzésünk a két kifejezés (*self-assessment* és *self-evaluation*) vonatkozásában, hogy vannak más kutatók is, akik határozottan elkülönítik egymástól a két fogalmat. Sadler és Good (2006) szerint az önértékelés (*self-assessment*) nem a tanuló személy saját osztályzatának megállapítását, saját teljesítményének kategóriákba való besorolását jelenti (*self-evaluation*). Ugyanakkor Panadero és Alonso-Tapija nem következetes a két fogalom használatában, szinte egymás szinonimájaként használja a két kifejezést, pl. „*nem pontozzuk vagy osztályozzuk a teljesítményt, hanem kudarcaink és sikereink alapján értékeli a saját teljesítményt. Ebben az értelemben az önértékelés (self-evaluation) egy reflektív folyamat, amelynek során tanulunk a hibáinkból*” (Panadero és Alonso-Tapija, 2013, p. 557).

A pedagógusok szakmai jellegű önértékelésének Magyarországon viszonylag kevés a szakirodalma, és nem véletlen, hogy elsősorban a pedagógusképzéshez kapcsolódik, azon belül is a jelöltek, majd a gyakornokok mentorálásához. Utalnánk itt Tóth-Márhoffer Márta és Paksi László 2011-ben végzett kutatására, melynek középpontjában a mentori feladatokra önként jelentkező pedagógusok mentorokkal szembeni elvárásait és önértékelését vizsgálták a pedagóguskompetenciák mentén. Szintén a pedagóguskompetenciák önértékelését vizsgálta Tordai Zita (2015) mentortanár végzettséget szerzett tapasztalt pedagógusok körében. Holik Ildikó (2015) a mentorképzésben részt vevő gyakorló pedagógusok módszertani kultúráját elemezte, amelyben a mentortanárok önértékelésére is sor került, de kizárólag módszertani szempontból.

A gyakornoki rendszer bevezetését megelőzte egy pilotprogram, amelynek egyik nagyon fontos következtetése volt, hogy a mentorok többségénél a reflexió megfogalmazása nemcsak maguk számára, hanem a gyakornokok számára is nehézséget jelentett (a mentorok maguk sem tudtak mindig megfelelő tartalmú és minőségű reflexiókat írni.) A reflektivitás nem épült még be a mentorok mentorálási munkájába. Maguk a mentorok is az önértékelést, a reflektivitást, valamint a gyakornoki kompetenciák fejlettségének megítélését fogalmazták meg fontos fejlesztendő területeknek (Sallai, 2015). Ugyanezt támasztották alá Ritter Andrea (2015) következtetései is, aki a gyakornokok önelemzési képességének kialakításában adott mentori segítséget vizsgálta meg. Szerinte a gyakornokok munkájában tetten érhető volt az önelemző tevékenység, sőt bevallásuk szerint a pilotprogramban nőtt az önelemzés gyakorisága, amely feltételezhetően a mentorral való együttműködés következménye volt. Ugyanakkor a szerző azt is megfogalmazta, hogy amikor azt vizsgálták, hogy konkrétan mennyire valósult meg a reflektív

gondolkodás a gyakornok munkájában, többségében közepes szintű reflektivitással, reflexiókkal találkoztak a kutatók, vagyis a gyakornokok nem voltak birtokában a reflektivitás értelmezésének és gyakorlatban való magas szintű megvalósításának (Ritter, 2015).

Az elméleti bevezetés alapján, melynek során megpróbáltunk rávilágítani az önszabályozó tanulás, a reflektivitás, az önreflexió, majd az önértékelés viszonyrendszerére, illetve rövid tekintést adtunk a szakmai önértékelésre vonatkozó hazai kutatásokról, számunkra fontos pontosan elkülöníteni azokat a fogalmakat, amelyek – szorosan kapcsolódva a szakmai önértékeléshez – a kvalitatív vizsgálatunk gerincét adják. Ezek pedig egyrészt a *szakmai elvárások*, amelyek alapján az önértékelés megtörténik, a másik pedig a jövőre vonatkozó az önértékelés alapján megformált *szakmai célok*. Az elvárások tekintetében merül fel a kérdés, hogy milyen elvárásoknak kíván megfelelni a pedagógus, eredendően honnan származtathatók ezek az elvárások. A szakmai célok vonatkozásában pedig, hogy ezek az elvárások közvetve vagy közvetlenül mennyire irányítják, orientálják a pedagógust szakmai fejlődése során. Kutatásunk célja tehát a szakmai önértékelés fogalmának definiálása, kiindulva e két részterületből, illetve további részterületek felderítése az interjúalanyok nézeteinek, érzelmi beállítódásainak vizsgálatával a személyes élettörténetbe való beágyazódás maximális figyelembevételével.

A tartalomelemzés bemutatása

Kvalitatív tartalomelemzésünk során az induktív kódolási logika alapján haladtunk, annak is a Creswell és Mayring (2014) által meghatározott módján. Ennek előfeltétele az elméletből származó fő kategóriák meghatározása, amely az induktív kódoláson belül deduktív elem. A dedukció indukción belüli létjogosultságát elfogadja Creswell, aki szerint a kódolás háromféleképpen történhet: az interjúalanyoktól származó információkból induktív kódolással, deduktív kódolással és a kettő kombinálásával (Creswell, 2014). Hasonló véleményen van Mayring (2014), aki szerint a tartalomelemzés logikája, a kategóriák szintje vagy témája előre meghatározott kell, hogy legyen. Szükséges, hogy a szelekció valamilyen kritériumok alapján történjen. Ezek az elméletek tanulmányozása során, illetve a kutatói nézetek alapján alakulnak ki (Mayring, 2014). A szakirodalom és saját elméleteink alapján jutottunk el a szakmai elvárásokhoz és a szakmai célokhoz. Innen azonban már induktív kódolással történt a két nagy terület kategóriáinak a kialakítása. Fontos leszögeznünk, hogy a kódolást úgynevezett kódolási szabályzat alapján végzetük. A szabályzat megalkotásakor és a kutatás e részének megtervezésekor Philip Mayring *Step by step* módszerének nyolc lépését vettük alapul (Mayring, 2014).

A kódolás szabályait a következőkben foglalhatjuk össze. A kódolás során az átírt interjúkban sorról sorra haladtunk és rendeltünk kategóriákat szavak, mondatrészek vagy mondatok mellé. A kategóriákat egy szóval vagy szószerkezettel jelöltük. A kódolás során először nyílt, axiális kódolást, végül pedig szelektív kódolást végeztünk. Élve a MAXQDA 12 elemző software adta lehetőségekkel, külön színekkel is sikerül elkülöníteni a kódokat. A kódolási folyamattal párhuzamosan feljegyzéseket, emlékeztetőket írtunk, amelyek segítségével saját, a kutatás során megfogalmazott gondolatainkat rögzítettük, így próbálva megvilágítani a kutató viszonyának folyamatos alakulását a kutatás tárgyához, illetve alátámasztani, hogy a kódok kialakításakor, strukturálásakor és az eredmények értelmezésekor milyen elemző értékelő folyamatok zajlottak le a kutatóban. Először elvégeztük az időben legelőször felvett interjú teljes kódolását, majd egy kódtérképet készítettünk. Számunkra a kódok kapcsolata így szemléletesebben megjeleníthető volt. Az első interjú alapján először 8 főkódot sikerült kialakítanunk. A második kódolásnál (intra-kódolás) a főkódok száma 7-re módosult. A többi interjúnál is elvégeztük a kódolást kétszer, majd megbízhatósági mutatót számoltunk, amelynek képlete: $km=2*n/i+j$ (Sántha, 2015, p. 77.). A megbízhatósági mutatók értéke minden esetben 0,92 és 1 közé esett, így a kódolás megbízhatónak minősül.

Az eredmények bemutatása és értelmezése

A kvalitatív tartalomelemzés célja e központi fogalom, azaz a pedagógusok szakmai önértékelésének kibontása, szem előtt tartva a szakmai elvárásokat és a szakmai fejlesztési célokat. Ebben segítettek nekünk a kódolási folyamat során kialakított fő- és alkódok. A főkódok száma 7. Ezek az *önértékelés tudatossága, az önértékelés alapja* (elvárások), *az önértékelés ideje* (mikor), *az önértékelés nyomán megfogalmazott fejlesztési célok, fejlesztési módok, a pedagógusok minősítési eljárása, mint külső értékelés, az önértékelés során kifejezett érzelmek*. Látható tehát, hogy az elmélet tanulmányozása során kirajzolódott szakmai elvárások és szakmai fejlesztési célok megjelennek a főkódoknál. A továbbiakban terjedelmi okok miatt elsősorban a főkódokon belül az önértékelés alapjára, a szakmai fejlesztési célra, a külső értékelésre és az érzelmekre fókuszálva értelmezzük az született eredményeket, a többi főkódnál csak vázlatosan térünk ki a született eredményekre.

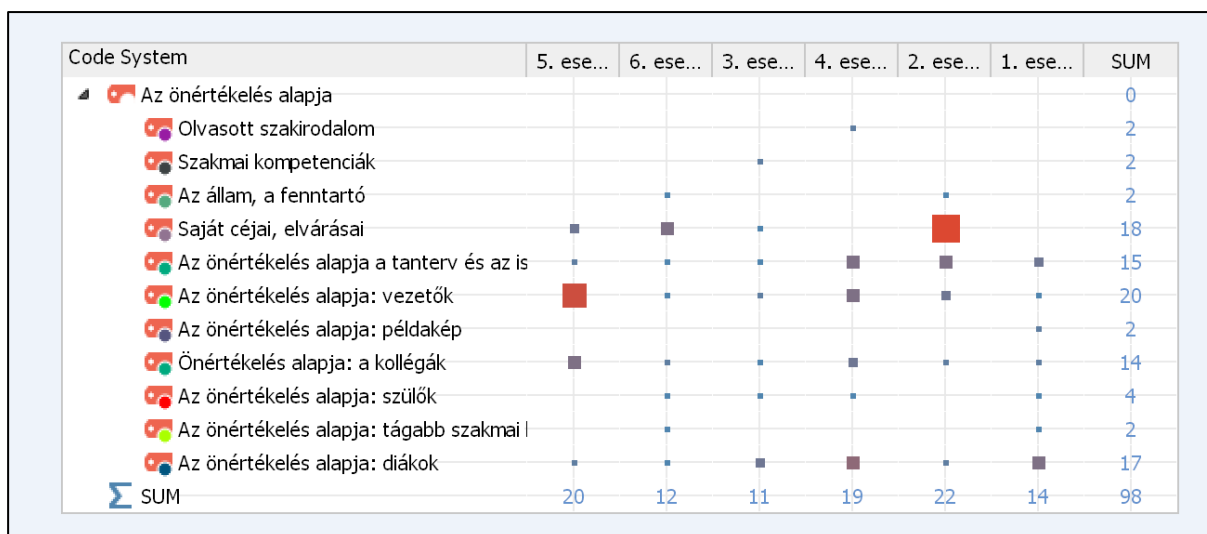
Az önértékelés tudatossága

Az eredmények elemzését megkönnyítette számunkra, hogy maguk az interjúalanyok is adtak saját definíciót az önértékelés fogalmáról, másrészt mi magunk próbáltuk a kódolás során meg-

ragadni a tudatosságot, és ennek révén a szakmai önértékelés fogalmát. Az interjúalanyok megfogalmazásából leszűrve a szakmai önértékelés fogalmát a következők szerint fogalmazhatnánk meg: meghatározott időközönként rátekintés, reflektálás a tanári tevékenységre, és bizonyos elvárások alapján, amelyek lehetnek kívülről támasztott, de belső elvárások is, valamilyen értékítélet megfogalmazása, majd annak fényében valamilyen reagálás. Fontos eleme a rugalmasság és az alkalmazkodás.

Szakmai elvárások

A szakmai elvárások és az önértékelés alapja közé egyenlőségjelet raktunk. A vizsgált főköd tehát az önértékelés alapja lett, ahol tizenegy alkód kialakítása történt meg. Ezek az *olvasott szakirodalom, a pedagógus szakmai kompetenciák, az állam és a fenntartó elvárásai, saját célok és elvárások, a tantervben és iskolai dokumentumokban megfogalmazott elvárások, a vezetők elvárásai, valamely pedagógus példaképnek való megfelelés, a kollégák, a szülők, a diákok és a tágabb szakmai környezet* (1. ábra).



1. ábra. Az önértékelés alapja alkódjai
(MAXQDA 12 program saját lekérdezése alapján)

Bár nem volt célunk kvantitatív elemzést végezni, még sem volt elhanyagolható szempont, hogy a leginkább domináns külső elvárások a vezetők, a diákok és a tantervben, illetve az iskolai dokumentumokban rögzített elvárások. Összehasonlítva a külső elvárások és a saját elvárások arányát, azt mondhatjuk el, hogy a vezetők elvárásaitól csak egy kicsit maradnak el a saját célok, elvárások. Érdekes szempont, hogy a vezetők, a diákok, a tanterv és iskolai dokumentu-

mok, valamint a kollégák mint a szakmai önértékelés alapjai, minden interjúalanynál megfogalmazódtak. A saját célok és elvárások csak négy interjúalanynál jelentek meg explicit formában. Közelebbről megvizsgálva a két interjúalanyunkat, akik nem fogalmazták meg a saját célokat, elvárásokat, elmondható, hogy egyikük (4. eset) még csak két éve van a pályán, és számára egyértelműen a diákok és a saját vezetője tekinthető irányadónak. A vezetője a sokéves szakmai tapasztalat miatt, a diákok pedig azért, mert kollégiumi nevelőtanárként dolgozik, nem iskola időben van együtt a diákokkal, hanem azon kívül, így nagyobb betekintése van a diákok mindennapi életébe.

„A kollégiumvezetőtől mi folyamatosan tehát mondtam, hogy ott van a foglalkozáson, ő lát bennünket, ő értékeli, és ez nekem nagyon fontos, mert már harminc éve pályán van, és tényleg egy nagyon jó szakember. Azt tapasztaltam, hogy mindenhez ért. Az ő értékelése nagyon fontos számomra. Talán elsődlegesen az ő értékelése számít” (4. eset, 65).

A másik interjúalanyunk (1. eset) diákközpontúságát támasztja alá, hogy ő egy négygyermekes anya, nemrégiben tért vissza a GYED-ről. A pályától való hosszú távollét miatt újra pályakezdő lett, aki számára szinte újra kell tanulni a módszertant és a modern technikát (IKT). Számára az elsődleges cél a vele hasonló korú kollégákhoz való felzárkózás.

„Akkor jöttek be ezek a számítógépes valamik. Én előtte (GYED) egyáltalán semmit nem használtam, na, én akkor azt itt megtanulni” (1. eset, 30).

„Én alapvetően az első évben ilyen tanári előadásokat tartottam. Odaálltam, elmondtam a tananyagot, örültem, hogy meg sikerült csinálnom, befejezni, a kérdésekre válaszoltam, és irány hazafelé. A következő évben jöttek ezek, hogy beletenni egy kis játékoságot, beletenni egy kis csoportmunkát meg egyebek hogy most már tudom azt, hogy egyáltalán mi a tananyag. Mert előtte láttam a tankönyveket, hogy erről szól, meg arról, de így végigtanítva az egészet.... teljesen más volt” (1. eset, 36).

Felmerült a kérdés, hogy kik azok, akiknél a saját célok, elvárások nagyon is fontos szerepet játszanak az önértékeléskor. Egy korábbi kvantitatív tanulmányunk eredményei szerint a pedagógusok elsősorban saját elvárásaiknak szeretnének megfelelni (Zagyváné, 2017). Abban a kutatásban további feladatként határoztuk meg, hogy kiderítsük: vajon a külső elvárások mennyiben tükröződnek a belső elvárásokban. A jelenlegi kutatásunk azon interjúalanyai, akik nagy fontosságot tulajdonítottak a saját céloknak és a belső elvárásoknak (2., 3., 5. és 6. eset), mind a négyen nők. Szakmai tapasztalat vonatkozásában teljesen eltérő háttérrel rendelkeznek (6-tól

25 éves tapasztalat). A válaszaik alapján a személyiségükben kell megragadnunk a belső célok és elvárások meghatározó szerepét.

Nézzük meg tehát, hogy hogyan is vélekednek a saját céljaikról. A második interjúalanyunknak a diákok gondolkodásmódjának, képességeinek a saját maga által elképzelt módon történő formálása, alakítása, a folyamatos szakmai megújulás és a hitelesség a legfőbb belülről jövő elvárások:

„... a másik pedig az, hogy milyen tudástartalmakat akarok velük megtanítani. Egy gondolkodásmódot akarok tanítani, és hogy ez átjött-e. Átjött-e például az érettségihez szükséges tudástartalom neki. Tudnak-e olyan képességeket kialakítani, amire nekik szükségük van. Ez bennem fogalmazódik meg mint elvárás, és amikor egy dolgozta van, visszkapom-e én az elvárásaimat” (2. eset, 12).

„Mert például a folyamatos megújulás magammal szemben azért egy elvárás” (2. eset, 16).

„Azt, hogy nem lehetek mindig pedagógus. Nem vehetek föl egy olyan kabátot az iskolában, hogy én most pedagógus vagyok, és onnantól kezdve vigyázni kell a gyerekekre a folyosón, rá kell szólni, hogy ne rohangáljon, folyamatosan tartania kell az embernek magát, akkor elveszítem a hitelességemet a történetben. Hanem az, hogy emberi attitűdöt kell végig tanárként is kifele mutatnom. ... Tehát az önértékelésnek az a része is fontos számomra, hogy ne veszítsem el pedagógusként sem az emberi mivoltomat, szaktanárként sem legyek más ember, mint amikor az utcán összefut velem a gyerek (2. eset, 53).

A harmadik válaszadónk számára neveltetéséből levezetve a környezetének segítése, támogatása a legfontosabb érték, mivel ő maga a másoknak való segítségnyújtást tartja élete egyik fontos céljának:

„Tehát az az igazság, hogy nekem, saját magam számára, lehet, hogy a neveltetéséből is adódik, hogy de én egy borzasztó szociális lény vagyok. Én nagyon sokszor magam elé tudom helyezni bárki másnak a problémáját vagy gondját. Nekem nagyon fontos az, hogy mások számára segítséget tudjak adni. És mondjuk talán ez az egyik olyan dolog, amit mindenféle körülmények között, gyakorlatilag minden nap, minden nap szempontnak tartok saját magam életében, mert ez fontos nekem, hogy tudjak más embereket segíteni. Ezt úgy érzem, hogy engem is visz előre”(3. eset, 16.)

Az ötödik interjúalanyunknál megfigyelhető egy elég erős külső elvárásoknak való megfelelés, ugyanakkor az őt ért csalódások elfordították ezektől. Egyfajta törésként élte meg pedagóguspályája során, hogy bürokratikus okok miatt nem tudta elérni azt a pedagógus-fokozatot, amelyben az eddig elért eredményei alapján úgy érezte, hogy neki kellene lennie. Ő úgy gondolja, hogy az eddigi tapasztalatai és önismerete alapján a belső céljai és elvárásai a legfontosabb irányadók a jövőre nézve. A megélt kellemetlen élmények saját önismeretét is gazdagították, és saját érzelmeinek „kordában tartása” is belső célként jelenik meg. Ennél az interjúalanyunknál éreztük az egyik legnagyobb fokú tudatosságot saját pályájának, szakmai fejlődésének irányításában.

„És amikor értek kudarcok, mert nem tudtam eljutni olyan pedagógusminősítési fokozatba, amibe szerettem volna, pusztán adminisztratív szerintem butaságok miatt, illetve amikor még magasabb szintre készültem, a doktori iskolába, és ott én kaptam a vezetőség részéről negatív visszajelzéseket, tényleg újból a szakmai féltékenységgel volt kapcsolatos, az az önértékelésemnek nagyon rosszat tett. A negatív külső értékelés, akkor, amikor úgy gondoltam, hogy én a pályám csúcsán vagyok, és még szeretnék feljebb jutni, az az önértékelésemnek, de nem csak a szakmai, hanem a saját énképemnek is nagyon-nagyon ártott. De természetesen ezen túltettem magam, nehezen ugyan, be kell, hogy valljam, de túltettem magam, és onnantól kezdve úgymond nem érdekelt már a külső értékelés, hanem azt gondolom, hogy tisztában vagyok a képességeimmel és azzal, hogy mik a terveim, mik a céljaim, és kizárom most már a külső értékelést” (5. eset, 7).

Szintén a tudatosság a kulcsszó a hatodik interjúalanyunk esetében is, csak míg az ötödik esetben a saját érzelmeken való uralkodás, azok megfelelő kezelése az egyik fontos cél, addig itt a konfliktusok megfelelő kezelése, valamint a család és a munka közötti megfelelő egyensúly megtalálása.

„Azért kell tisztában lennie, mert saját magával kerülhet konfliktushelyzetbe. Elkövet olyan hibákat, hogy ha ezeket a dolgokat ismerte volna, akkor nem ment volna bele ebbe a csapdába, és ez azért szerintem vezethet önértékelési zavarokhoz is, illetve állandó konfliktushelyzetekben felemészti saját magát. Tehát én úgy vagyok ezzel, hogy szeretem tudni, hogy hol a helyem, illetve azt, hogy milyen közegben mozgok. Mi az, amit megtehetek, mi az, amit nem tehetek meg. Mi az, amiért felemelhetem a hangomat, mi az, amiért jobb, ha csendben maradok, mert tőlem függetlenül, nem írható felül az a dolog, ami éppen történik. Tehát a tanórán kívül nagyon sok minden van” (6. eset, 14).

„Én inkább időrendben, beosztásban szoktam gondolkodni. Tehát tudom azt, hogy milyen feladataim vannak, ezt körülbelül tudom, hogy milyen időtartam alatt tudom megcsinálni, és inkább így rangsorolok. Tehát mindenféleképpen fontos az, hogy a családra kellő idő jusson. nagyon fontos, hogy ne csússzal meg. Én, az az igazság, hogy fegyelmezett vagyok önmagammal szemben. Tehát vannak ellazulások, de észben tartom, hogy vannak dolgaim akár több síkon is” (6. eset, 18).

Az idézett részek ráirányítják figyelmünket arra, hogy azok az interjúalanyok, akik a saját célokat és elvárásokat nyomatékosan hangsúlyozták, ott tetten érhető a megfelelő önismeret. Az idősebb pedagógusoknál ezt erősíti az idők folyamán elsajátított szakmai tapasztalat.

Szakmai célok

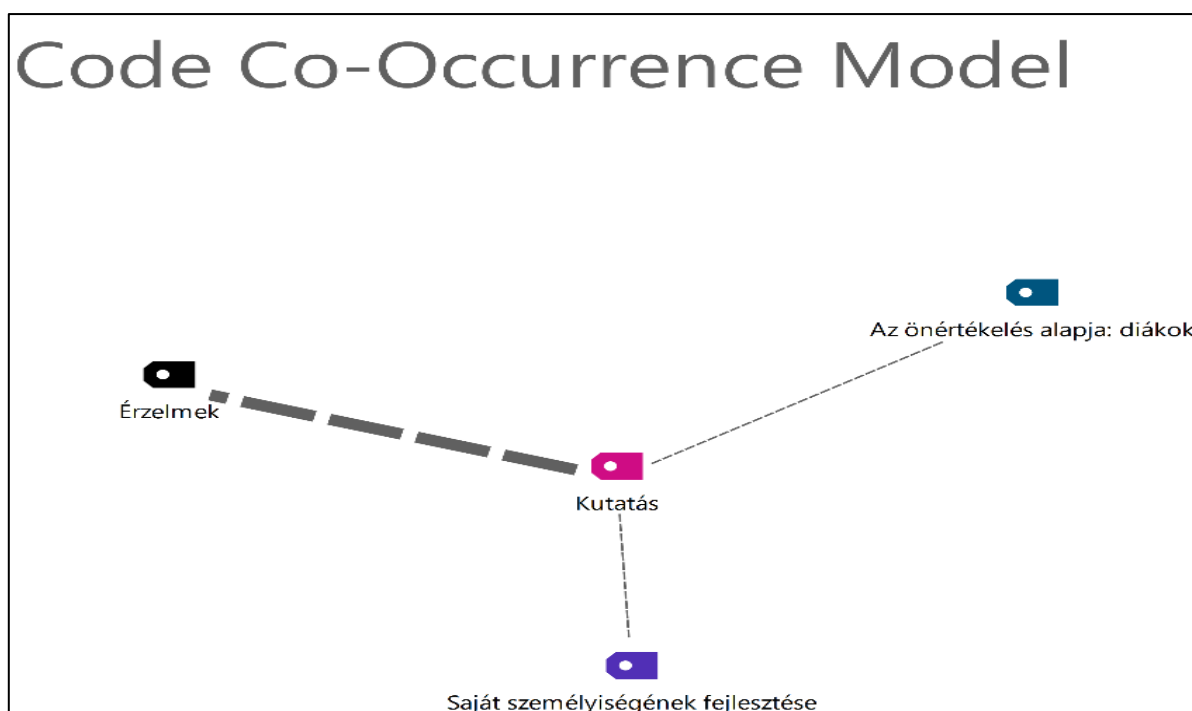
Mivel a szakirodalom feltárásakor a másik kiindulópontot az önértékelés alapján megfogalmazott *szakmai célok* jelentették, ezért érdemes ennek alkódjait is közelebbről megvizsgálni.

Code System	5. ese...	6. ese...	3. ese...	4. ese...	2. ese...	1. ese...	SUM
Szakmai fejlesztési cél							0
Idegen nyelv elsajátítása		1					1
Előrelépés a szakmai ranglétrán	2						2
Saját személyiségének fejlesztése				2			2
Kutatás	2		3	1			6
Önismeret, saját kompetenciák ismeret:					1		1
Szaktárgyi ismeretek		2			2		4
Szakmai fejlesztési cél: Pedagógiai, pszi					1	1	2
szakmai fejlesztés célja: módszertan			2		1	3	6
Szakmai fejlesztési cél: IKT						1	1
Σ SUM	4	3	5	3	5	5	25

2. ábra. A szakmai fejlesztési cél alkódjai
(MAXQDA 12 program saját lekérdezése alapján)

Tíz alkódot különítettünk el (2. ábra): *idegen nyelv elsajátítása, előrelépés a szakmai ranglétrán, saját személyiség fejlesztése, kutatás, önismeret és saját pedagógus kompetenciák megismerése, szaktárgyi ismeretek fejlesztése, pedagógiai és pszichológiai ismeretek gazdagítása, módszertani ismeretek elmélyítése és végül IKT készségek fejlesztése.* Ez a lista a hat alany esetében nagyon színes képet mutat. Természetesen vannak olyan interjúalanyok, akik többféle célt is megfogalmaztak önmaguknak, és nemcsak egyszer említették azt, hanem többször is az interjú során. A többszöri megfogalmazás a beszélő számára a fontosságot jelenti. Így kiemel-

kedik az 1. eset, ahol többször is megemlítette az interjúalany a módszertani fejlesztés fontosságát, vagy a 3. eset a kutatás fontosságát. Minden esetben megemlítésre került minimum két eltérő fejlesztési cél. A legtöbb célt (4) a második interjúalany említette. A módszertani fejlesztés a 2 és 6 éve pályán lévőknel, valamint a GYED-ről visszatérő kollégánál kapott hangsúlyos szerepet, vagyis a szakmai tapasztalat idővel meghozza magával a módszertani repertoár kialakulását. A kutatás mint szakmai cél természetesen azoknál az interjúalanyoknál játszik fontos szerepet, akik doktori iskolába járnak (3. eset, 4. eset és 5. eset). Itt érdemes külön rátekinteni a kutatás és más kategóriák egymáshoz való viszonyára.



3. ábra. A kutatás, mint szakmai fejlesztési cél kapcsolódása más kategóriákhoz (MAXQDA 12 program saját lekérdezése alapján)

Az 3. ábrán a vonalak vastagsága azt jelent, hogy milyen erős a kapcsolat az alkódok között. Ennek alapján a kutatás és az érzelmek igen erős kapcsolata rajzolódik ki előttünk. Az idézetek pedig az érzelmek vonatkozásában a lelkesedést, az elköteleződést támasztják alá annak irányában, hogy a kutatással elősegítik önmaguk szakmai fejlődését, ennek révén pedig segíteni tudják kollégáik munkáját és gyerekek fejlesztését.

„Maga a kutatási témám (.....) .tényleg olyan jó lenne, ha ezt olyanra meg tudnám csinálni, hogy a tanárok számára is használható legyen (3. eset, 40).

„Ő (igazgató) ennek nagyon megörült, én meg pláne, hogy ebből nekünk is óriási hasznunk lesz. Ha megtudjuk azt, hogy mi az, amin lehetne javítani” (3. eset, 44).

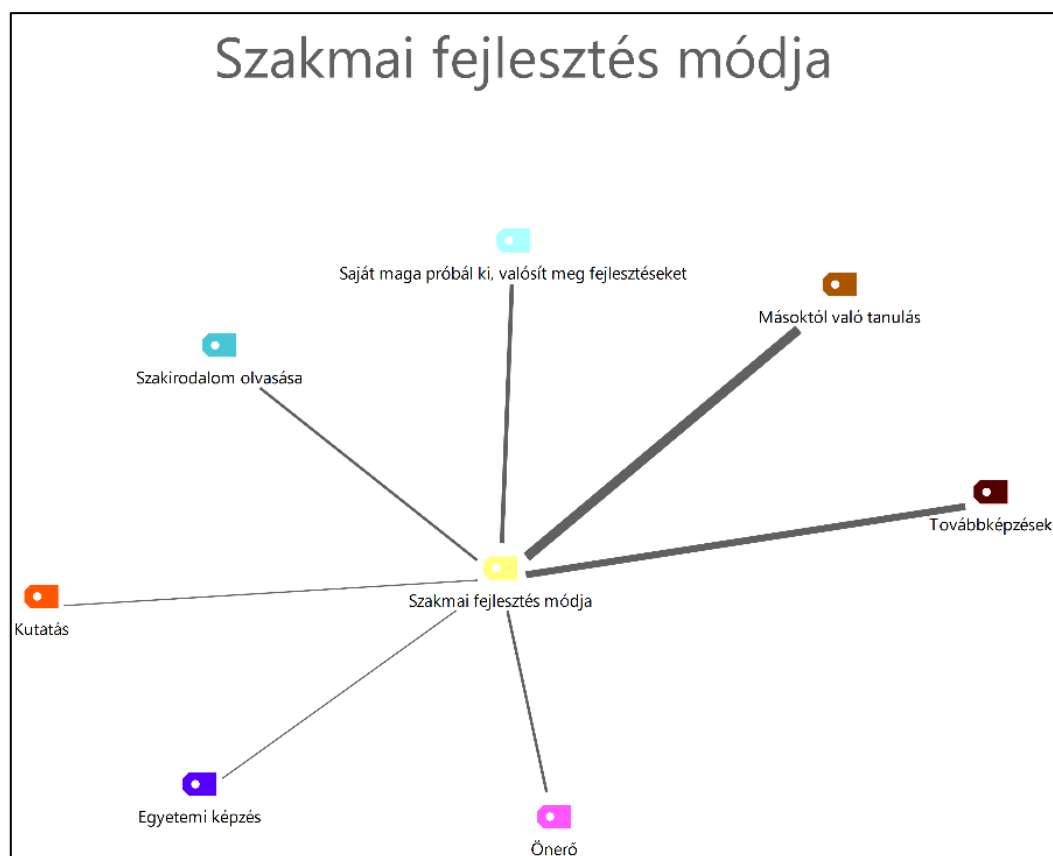
„Most neveléstudományi doktori iskolába járok. Idén végeztem a harmadévvvel. A pálya, mint kollégiumi nevelőtanár érdekel engemet, tehát úgy gondolom, hogy nagyon is inkább sokszor ilyen személyiségfejlesztő jellege van, mert folyamatosan diákok között vagyok. Sokszor az ő velük való kapcsolat is úgy érzem, hogy rám is hatással van és fejleszti a személyiséget és ebből a szempontból úgy gondolom, ez egy jó pálya, a kollégiumi nevelő, én szeretem ezt csinálni. Szeretnék ledoktorálni, és egy ideig a pályán maradni” (4. eset, 55).

„... illetve az, hogy a saját magam elé kitűzött célokat, tehát hogy végezzem el a doktort, és jussak el odáig, amit célként kitűztem, azt tudjam teljesíteni. Tehát mindent megtegyek azért, hogy esetleg értek kellemetlen események, amik nem segítettek az előrehaladásomat, hogy ezen túltegyem magam, ezt a csalódottságomat, dühömet leküzdjem, és haladjak tovább és kicsit lazábban, rugalmasabban kezeljem ezeket a problémákat. Tehát, hogy szakmailag meglegyen, pedagógusként is, egyébként meg haladjak tovább” (5. eset, 11.)

„És természetesen a doktori iskolát szeretném csinálni, olvasni hozzá, mert ezt nagyon élvezem, és ebből nagyon sokat tudok tanulni” (5. eset, 32).

A szakmai fejlesztés módja

Az 4. ábra alapján elmondható, hogy a válaszadók hét különböző fejlesztési módot neveztek meg. Ezek között kiemelkedően fontos számukra az úgynevezett hagyományos módszerek, azaz a másoktól, elsősorban a kollégáktól, vezetőktől való tanulás, valamint a továbbképzések. Egy-egy válaszadó nevezte meg az önerőt, az egyetemi képzést, a szakirodalom olvasását és a kutatást.



4. ábra. Szakmai fejlesztési módok
 (MAXQDA 12 program saját lekérdezése alapján)

Újfajta önfejlesztési módként definiálhatjuk a kutatást. Érdekesség ugyanakkor, hogy azok, akik doktori iskolában tanulnak, a kutatást nem fejlesztési módként, hanem fejlesztési célként fogalmazták meg elsősorban. Az az interjúalany, aki fejlesztési módként gondolkodik a kutatásról, még kezdőnek számít, 2 éve van a pályán.

Az önértékelés ideje (Mikor?)

A szakirodalmi áttekintés során is látható volt, hogy az önszabályozott tanulás egész folyamatát végigkíséri az önértékelés, vagyis már a tervezés fázisában megjelenik, és folyamatosan jelen van a megvalósítás vagy végrehajtás, illetve a végső értékelés során. Kutatásunkban mindegyik interjúalanyánál megfigyelhető ez a folyamatosság. A különbség inkább abban érzékelhető, hogy szakmai tapasztalatukból adódóan azok a pedagógusok, akik kevesebb ideje vannak a pályán (1. eset-újrakezdő), 3., és 4. eset) inkább tanórák, egyes témák vagy témakörök lezárása után tartják fontosnak a visszacsatolást, értékelést, illetve jövőbeli tevékenységük újragondolását, korrigálását. A hosszabb ideje pályán lévőknél már megjelenik a féléves, éves, esetleg többéves periódusokban való gondolkodás. Az egyik interjúalanyunk (5.) szinte egész áttekintő

elemzést adott a pályáivéről, bemutatva motivációit, érzelmeit, a pályáról kialakított filozófiáját.

Az interjúkban tehát a folyamatos szakmai önértékelés kézzelfoghatóan jelen van, a pedagógusok folyamatosan értékelik önmagukat, legyen szó tanóráról, témák, félévek vagy tanévek lezárásáról. Elsősorban a pályán eltöltött évek határozzák meg, hogy mekkora hangsúlyt helyeznek ezekre a periódusokra. Valójában az idősebb pedagógusok is megemlítik az önértékelést rövidebb időközönként (tanórák, témazárók után), de náluk a pályára való rátekintés már sokkal fontosabb.

A külső értékelés

Korábban már utaltunk rá, hogy a nemrégiben bevezetett pedagóguséletpálya-modell és a hozzá kapcsolódó minősítés alapvetően változtatta meg a pedagógusok életét. A bevezetés óta sokan részt vettek már minősítő vizsgán (*Gyakornokok*) és minősítő eljárásban (*Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus*). Kutatásunk egyik alapkérdéseként fogalmazódott meg, hogy ez a külső értékelés hogyan hat a pedagógusok szakmai önértékelésére.

A külső értékelést önálló kategóriaként kezeltük, és nem soroltuk be az elvárások közé. Ennek az a magyarázata, hogy interjúalanyaink közül nem mindenki vett még részt ilyen értékelésben, másrészt direkt kérdés segítségével próbáltuk kideríteni a külső értékelés szerepét, vagyis a válaszadók önmaguktól nem említették ezt a kategóriát. Az eredmények nagyon érdekesek számunkra. Az első következtetésünk az, hogy még akkor is hat vagy hatott a pedagógusra, ha az nem vett részt ilyen eljárásban (1. 2. és 3. eset). Ez azzal magyarázható, hogy a tantestületekben azok, akik részt vettek az eljárásokban, szakmai és emberi segítséget kértek, kaptak kollégáiktól. Elmondták, hogy mit kell csinálniuk, megosztották véleményeiket, érzéseiket az eljárással kapcsolatban. Ez a tapasztalatcsere hozzájárult ahhoz, hogy még azokban a kollégákban is kialakuljon egyfajta kép a külső értékelésről, akik nem vettek még részt benne. A külső értékelés esetében a pedagógus szakmai kompetenciák megismerése (mint külső elvárások), a minősítési eljárásba való bekerülés, a minősítési eljárás értékelése, és a minősítési eljárás során megállapított külső eredmény értékelése jelentek meg, mint alkategóriák.

A leghangsúlyosabban az eljárás értékelése rajzolódott ki előttünk, és az is elég ellentmondásosan. Egyrészt az interjúalanyok nem érzik érvényesnek az értékelést, úgy gondolják, hogy a minősítés nem azt méri, amit mérni szándékozik.

„A bemutató foglalkozáson valójában nekem mint kollégiumi nevelő tanárnak az volt az érzésem, hogy a két foglalkozás alatt akarnak engemet minősíteni, pedig a munkámnak

*a 80 vagy a 85%-a, 95%-a az nem ott zajlik, nem a foglalkozásokon. 90%-ban én ott vagyok a gyerekekkel, segítek a tanulásban nekik, a felzárkóztatásban vagy tehetséggon-
dozásban. Elviszem őket városi programokra vagy átbeszélünk adott problémákat. Tehát
nem a két foglalkozás alatt lehet igazán minősíteni a kollégiumi nevelőtanár munkáját,
mert a munkája nagy része nem ott zajlik” (4. eset, 39).*

*„Nem adott semmit. Amit ott megmutattam vagy megvalósítottam az óravázlatokban, azt
nem lehet úgy megvalósítani a hétköznapi gyakorlatban, mint ahogy az oda le van írva.
Mert sem a technikai feltételek nem adóttak, sem a gyermekek nem fognak olyan szinten
koncentrálni és olyan angyalként részt venni az órákon, mint azokon az órákon. Tehát ez
egy áltevékenység volt” (5. eset 22).*

Ugyanakkor nem tagadják, hogy hasznos a külső értékelés számukra több szempontból is.

*„Igen, úgy érzem, hogy változott a pedagógiai tevékenységem, mert a nyolc kompetenciá-
nál nagyon részletesen le van írva, hogy melyek azok az attitűdök, készségek, képességek,
ismeretek, amelyekkel egy pedagógusnak rendelkeznie kell. Számomra jó volt látni, hogy
igen, nekem ezekre is oda kell figyelnem. Lehet, hogy korábban kevésbé figyeltem oda, nem
tartottam annyira fontosnak. Most már tudatosult bennem, hogy igen, ezek is részei a pe-
dagógiai kompetenciának, a pedagógiai munkának, akkor ezekre is figyeljek oda. Tehát
abból a szempontból jó volt, hogy lássam meg, hogy mit kell tudnom” (4. eset, 41).*

*„Azt jelentette első körben, és ha valaki végiggondolja ezeket az indikátorokat, szerintem
másnál is ezt jelenti, hogy egyrészt vissza kell tekintened a pályán, másrészt pedig a mun-
kádat tudatosabban kell végezned. Tehát azt, hogy még jobban tudjad azt, hogy mit miért
csinálsz. Tehát nekem inkább ezt jelentette. Tehát itt nem az indikátoroknak való megfele-
lés, hanem az, hogy mi minden szempontrendszer van, ami alapján a te munkádat értékeli.
És biztos is vannak olyan szempontrendszerek, amiket mindig is szem előtt tartottam, de
biztos, hogy vannak olyan szempontok, ami miatt elsiklott a figyelmed, vagy nem tartottad
olyan fontosnak, és mégis, hogy ha végiggondolod, a munkád fontos része kell, hogy le-
gyen” (6. eset, 36).*

A külső értékelés eredményéhez való viszony azt mutatja, hogy igen is fontos a pedagógusok számára az eredmény, és alapvetően határozza meg szakmai önértékelésüket.

*„Hát szerencsére meg tudom mondani, 99%-ot kaptam. Úgy gondolom, hogy ha keveseb-
bet kaptam volna, 90 alatt, vagy nem tudom, akkor nagyon rosszul esett volna, és akkor
elkezdtem volna keresni magamban a hibát, hogy mit nem írtam oda, miért volt ez. Így*

amikor megláttam az eredményt, akkor azt mondtam, hogy jól van, mertek volna gyengébbet adni. És igazából izgultam nagyon, amikor megnyitottam, hogy megnézzem az eredményt. Bizonyára azért, mert a pedagógus mindig a legjobbat akarja önmagából kihozni” (5. eset, 24).

A külső értékelésre vonatkozó nézetek alapján elmondható, hogy nagyon fontos a pedagógusok számára, még akkor is, ha az érvényességével kapcsolatban kételyek merülnek fel. Mindenképpen tudatos átgondolásra, összegzésre készíti a pedagógusokat, és hatást gyakorol önértékelésükre, további szakmai fejlődésükre.

Érzelmek

A szakmai önértékelés elemzése során számunkra egyre nyilvánvalóbbá vált az érzelmek fontossága. Ezt támasztja alá, hogy az érzelmek a szakmai önértékelés alapja főkód után a második legtöbbször megjelenő kategória. Kíváncsiak voltunk arra, hogy mivel állnak a legszorosabb kapcsolatban az érzelmek, és hogy a pozitív és negatív érzelmek milyen nyomatékkal jelennek meg. Ennek érdekében újra megvizsgáltuk az érzelmeket, és újrakódolást végeztünk két szempont alapján. Az egyik, hogy az érzelem milyen kategóriához köthető, a másik, hogy pozitív vagy negatív érzelem nyilvánult meg. Az egyik megfigyelésünk, hogy minden interjúalanynál kimutathatók az érzelmek. Valószínűnek tartjuk, hogy az személyiségfüggő, hogy milyen intenzitással. A legérzelmesebb interjúalanyunknál 22 esetben mutathatók ki az érzelmek (5. eset 22, 1. eset 15, 6. eset 13).

Ami az érzelmek pozitív vagy negatív előjelét illeti, 19 esetben pozitív, 41 esetben pedig negatív érzelem mutatható ki. Ez az arány elgondolkodtató. Négy esetben nem tudtuk eldönteni, hogy milyen előjelű érzelemről van szó. A pozitív érzelmek elsősorban a diákokhoz, a szakmai célokhoz, a kutatáshoz és saját szakmai önértékeléséhez kötődtek (kutatást lásd előbb).

„Én mindig úgy éreztem, hogy egy órát úgy építetek föl, hogy a gyerekek legyenek a közép-pontban, és inkább beszélgetős legyen az az óra, és inkább megérintse őket érzelmileg is akár, és rájöjjenek, hogy jó dolog ezeken gondolkodni stb. Ebben az irányban szeretnék még tovább haladni, hogy sokkal inkább ezt az úgymond konstruktivista szellemiséget vigyem bele az órákba és érzelmileg több töltés legyen” (5. eset, 28).

A negatív érzelmek a minősítési rendszerhez kötődnek, mert nem sikerült bekerülni, vagy nem tartja reálisnak a pedagógus az értékelést. A negatív érzelmek továbbá kötődnek a vezetőkhez,

kollégákhoz és ahhoz, hogy a pedagógus munka mekkora időbeli leterheltséget jelent. A minősítési rendszerhez, a vezetőkhöz és a kollégákhoz kapcsolódó negatív érzelmek 3 esetben mutathatók ki. Közülük egy nem vett részt minősítési eljárásban, de a kollégái sorsán látta, hogy milyen leterheltséget jelentett nekik, valamint sérelemként élte meg, hogy szakmai tapasztalatai alapján nem választották be az eljárásba. A másik két kolléga a minősítési eljárás érvényességét kérdőjelezte meg. Szerintük nem azt méri a rendszer, amit mérnie kellene. A vezetőkkel kapcsolatban azért fogalmazták meg negatív érzéseiket a pedagógusok, mert úgy érzik, hogy azt a munkát, amit ők elvégeztek, nem ismerték el megfelelően. A kollégákhoz kapcsolódó negatív érzelmekben is a szakmai munkába befektetett erőfeszítések el nem ismerése jelenik meg erőteljesen. Mindez felveti azt a kérdését, hogy ismerik-e a pedagógusok egymás munkáját, vagy csak magukra zárják az osztályterem ajtaját, és teszik a dolgukat. Az érzelmek és a vezetők kapcsolata azért is nagyon fontos, mert már korábban utaltunk rá, hogy a szakmai önértékelés alapja döntő részben a vezetők elvárásai.

A pedagógusok szakmai önértékelését a rendelkezésre álló adatok elemzése és értelmezése alapján a következőkben fogalmazhatjuk meg. A szakmai önértékelés jelenti a pedagógus szakmai tevékenységére vonatkozó értékítélet/értékítéletek folyamatos meghozatalát a pedagógus által, amely tudatos tevékenység. Az értékítéletet/értékítéleteket megelőzi a pedagógus tevékenységére történő reflektálás. Itt fontos kiemelni, hogy ez a reflektálás az önértékeléssel együtt megvalósul a hétköznapi szintjén, de kitérhető a pedagógus egész pályájára. A szakmai önértékelésnél három nagyon fontos tényezőt kell kiemelnünk. Az egyik, hogy mi alapján, milyen elvárások mentén történik az. Eredményeink alapján elmondható, hogy külső és belső elvárások egyaránt fontosak a pedagógus számára. A belső elvárásokban visszatükröződnek a külső elvárások, de megfogalmazódnak a pedagógus egyéni életútja által befolyásolt és létrehozott célok és törekvések is. A belső elvárások megfogalmazásához nélkülözhetetlen egy bizonyos szintű szakmai önismeret, amelynek elmélyülését segíti a szakmai tapasztalat. A külső elvárások esetében különösen fontosak az oktatást szabályozó különböző szintű dokumentumokban megfogalmazott és a társadalom érdekeit visszatükröző elvárások. Ezek manifesztálódnak az oktatást szabályozó törvényekben, tantervekben és az adott iskola vagy intézmény működését szabályozó dokumentumokban. A külső elvárások közül kiemelkedően fontosak még a vezetők és a diákok elvárásai. A külső elvárásokhoz szorosan kötődik a külső értékelés, ha van. A szakmai önértékelésnél az értékítélet vagy értékítéletek meghozatalakor a második jellemző dolog, hogy a folyamat itt nem áll meg, hiszen a megalkotott értékítélet alapján a pedagógus különböző szakmai célokat fogalmaz meg önmaga számára. Ezek a célok az elvárásokhoz való jobb igazodás érdekében, különböző fejlesztési módok aktív alkalmazása révén realizálódnak, vagyis

az alkalmazkodás, az adaptivitás szolgálatában állnak. Harmadik tényezőkét pedig nagyon fontos megemlíteni azt az érzelmi beágyazottságot, amely a szakmai önértékelés esetében jól ki-mutatható, vagyis az érzelmek, a személyiség fejlődésének alapvető mozgatórugói, nem tekint-hetünk el jövőbeli nagymintás kvantitatív vizsgálatunkkor az érzelmi faktortól. Mindezek alap-ján elmondhatjuk, hogy a szakmai önértékelés a reflexióval együtt a pedagógus önszabályozó tanulásának és szakmai fejlődésének alapvető motorja.

A kutatás minőségi paraméterei

Mivel kutatásunk kvalitatív tartalomelemzés, így a klasszikus értelemben vett objektivitás, megbízhatóság és érvényesség kritériumai helyett a triangulációt tartottuk a minőség biztosíté-kának. A külső megbízhatóságot a szigorú dokumentáció révén kívántuk biztosítani (kutatói pozíció, környezet, elméleti bázis, a minta és a mintavétel, valamint a módszertan bemutatása). A dokumentációt támasztják alá a kódolási szabályzat és a kutatás során vezetett napló. A belső megbízhatóság biztosítására, mivel doktori disszertáció első fázisáról van szó, intra-kódolással biztosíthatunk. Megbízhatósági mutatót számoltunk Dafinoiu és Lungu, (2003), idézi Sántha, (2015) képlete segítségével. Az adatok triangulációját biztosította, hogy az interjúkat eltérő idő-pontokban, eltérő személyektől és eltérő helyeken vettük fel. Az elméleti triangulációt pedig az önértékelés fogalmának többféle megközelítésének bemutatásával próbáltuk alátámasztani. Mi-vel kutatásunk során az adatok dokumentálásához, elemzéséhez és értelmezéséhez MAXQDA 12 software-t használtunk, ezért ez nagymértékben megkönnyítette számunkra a minőségi pa-raméterek alátámasztását. Ez különösen fontos a módszertani trianguláció vonatkozásában is. A számítógépes program segítségével történő lekérdezések, létrehozott modellek a módszertani triangulációt támasztották alá.

Összegzés

Kutatásunk fő céljaként fogalmazzuk meg a pedagógusok szakmai önértékelésének definiálását hat interjúalannyal elkészített, félig strukturált interjúk tartalmi elemzése segítségével. A kuta-tás tágabb kontextusát doktori kutatásunk jelenti, amelynek első fázisában olyan fogalom ki-alakítására törekedtünk, amelynek tulajdonságait egy nagymintás kvantitatív kutatás mérőesz-közének kidolgozásához és pontosításához kívánjuk felhasználni. Központi fogalmunk a peda-gógusok szakmai önértékelése, amelynek meghatározásához számítógépes adatelemzés és ér-

telmezés segítségével jutottunk el. Kutatásunk módszertani kiinduló pontja a kvalitatív tartalomelemzésen belül Philipp Mayring *Step-by step* modellje volt. Az interjúk szövegeit induktív kódolásnak vetettük alá, amelynek segítségével kialakítottuk a szakmai önértékelés fogalomrendszerét, majd megalkottuk saját elméletünket. A kutatásunk minőségi paramétereit a triangulációval biztosítottuk. Jelen kutatásunk eredményei alapján a saját beágyazott kutatásunk tekintetében a szakmai önértékelés alapját képező tényezők, az önértékelés során megfogalmazott szakmai célok, a minősítési eljárás mint külső értékelés hatása a szakmai önértékelésre, és a szakmai önértékeléshez kötődő érzelmek szempontokat figyelembe véve kívánjuk a második fázisban, egy nagymintás kvantitatív kutatás mérőeszközét kidolgozni.

BIBLIOGRÁFIA

- Andrade, H. L., (2010). *Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning*, Northeastern Educational Research Association, Annual Conference, 2010.10.20. [online] http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2010/25 [2017. június 10.]
- Andrade, H. – Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 32. Issue 2. pp. 159–181. DOI: [10.1080/02602930600801928](https://doi.org/10.1080/02602930600801928)
- Athanasou, J. A. (2005). Self-evaluations in adult education and training, *Australian Journal of Adult Learning*, Vol. 45. Issue 3. pp. 290–303. [online] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797616.pdf> [2017. január 12.]
- Borko, H. – Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development, In: Guskey, T. R. és Huberman, M. (Eds), *Professional development in education: new paradigms and practices*, (pp. 35–65) New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. – Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: taking an inquiry In: Lieberman, A. – Miller, L. (Eds), *Teachers caught in the action, professional development that matters*. (pp. 45–58) New York: Teachers College Press.
- Creswell, J. W. – Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*,. New York: Sage Publications.
- Creswell, J. W.(2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications
- Dewey, J. (1910). *How we think*, London: D.C.Heath

- Dewey, J. (1933). *How we think: a re-statement of the relation of reflective thinking in the educative process*, Chicago: Henry Regnery
- Falus, I. – Golnhofer, E. – Kotschy, B. – M. Nádasi, M. – Szokolszky, Á. (1989). *A pedagógia és a pedagógusok, Egy empirikus vizsgálat eredményei*, Budapest: Akadémiai Kiadó
- Falus, I. (2003). A pedagógus. In: Falus, I. (szerk.): *Didaktika*, Budapest: Nemzedékek tudása.
- Glatthorn, A. (1995). *Supervisory leadership*, Illinois, Glenview: Scott Foresman
- Griffiths, M. – Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 18. Issue 1. pp. 69–84. DOI: [10.1080/0260747920180107](https://doi.org/10.1080/0260747920180107)
- Golnhofer, E. – Nahalka István (szerk.) (2001). *A pedagógusok pedagógiája*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Guskey, J. L. (1997). Research needs to link professional development and student learning, *Journal of Staff Development*, Vol. 18. no. 2., pp. 36–40.
- Harrington, T. (1995). *Assessment of abilities*, Greensboro NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services
- Holik, I. (2015). Mentortanárok oktatási módszerei, *Neveléstudomány*, 3. évf. 4. sz., pp. 22–37. [online] http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4_22-37.pdf [2016. május 10.]
- Korthagen, F. A. J. – Wubbels, T.H. (1995). Characteristics of reflective practitioners towards an operationalization of the concept of reflection, *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 1. Issue 1. pp. 51–72. DOI: [10.1080/1354060950010105](https://doi.org/10.1080/1354060950010105)
- Kotschy, B. (szerk.) (2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*, Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Little, J. W. (2001). Professional development in pursuit of school reform, In: Lieberman, A. – Miller, L. (Eds), *Teachers caught in the action, Professional development that matters*, (pp. 23–44.) New York: Teachers College Press.
- MacGilchrist, B. – Myers, K. – Reed J. (1997). *Intelligens iskola*, Paul Chapman Publishing Ltd. [online] http://fszk.hu/images/stories/Az_intelligens_iskola_-_6.fejezet_-_vgleges.pdf [2016. február 5.]
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*, [online] <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173> [2017. június 20.]

- Panadero, E. – Alonso-Tapija, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it Happens, How is it Acquired and what to do to Develop it in our Students, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 11. Issue 2. pp. 551–576.
- Pollard, A. – Collins, J. – Simco, N. – Swaffield, S. – Warin, J. – Warwick, P. (2005). *Reflective Teaching*, London: Continuum.
- Ritter, A. (2015). A gyakornoki tevékenységek tapasztalatai, In: Sallai, É. (szerk.), *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*, Budapest: Oktatási Hivatal.
- Sadler P. – Good, E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, Vol. 11. Issue 1. pp. 1–31. doi: [10.1207/s15326977ea1101_1](https://doi.org/10.1207/s15326977ea1101_1)
- Sallai, É. (2015). A mentori tevékenységek tapasztalatai, In: Sallai, É. (szerk.), *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*, Budapest: Oktatási Hivatal.
- Sántha, K. (2006). *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*, Budapest: Gondolat Kiadó.
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*, Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Tordai, Z. (2015). A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében, *Neveléstudomány*, 3. évf. 4. sz., pp. 5–21. [online] http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4_5-21.pdf [2016. május 5.]
- Tóth-Márhoffer, M. – Paksi, L. (2011). Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinak önértékelése, *Iskolakultúra*, 21. évf. 12. sz. pp. 29–40. [online] http://epa.oszk.hu/00000/00011/00160/pdf/iskolakultura_2011_12_029-040.pdf, [2015. május]
- Villegars-Reimers, E. – Reimers, F. (1996). Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world, *Prospects*, Vol. 26. Issue 3. pp. 469–494. DOI: [10.1007/bf02195052](https://doi.org/10.1007/bf02195052)
- Zagyváné Szűcs, I. (2016). A pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárások 1985-től 2013-ig a hazai jogszabályok tükrében, In: Zsolnai, A. – Kasik, L. (szerk.), *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és absztraktkötet*, Szeged, p. 497.

Zagyváné Szűcs, I. (2017). Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában, *Képzés és Gyakorlat*, 15. évf. 1–2. szám DOI: [10.17165/tp.2017.1-2.10](https://doi.org/10.17165/tp.2017.1-2.10)
[online] http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/2067665298
[2017.november 5.]

ZAGYVÁNÉ SZŰCS, IDA

THE TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-ASSESSMENT IN THE MIRROR OF A QUALITATIVE
CONTENT ANALYSIS

The concepts of self-reflexion and self-assessment have become the key elements of the teachers' professional development in Hungary with the introduction of the Teachers' Career Model. The concepts are new for most of the Hungarian teachers. Therefore, our research is addressed to clarify what the teachers mean by these two notions and whether they apply them in their everyday professional life. In the frame of the qualitative research paradigm, we made half-structured interviews with six teachers with a wide scope of professional background. We conducted qualitative content analysis applying the Step by step model by Philipp Mayring. The results of our investigation show that self-assessment is constantly present in the teachers' professional life. Furthermore, we could identify some specific categories to construct the concept of self-assessment. The results of our research will be used to work out the measuring tool of a wider scale quantitative research within a nested research pattern.

RECENZIÓK

DOI: 10.17165/TP.2018.2.17

**Bóna Judit(szerk.): „Friss térképpel a gyermeki beszéd világában”
Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban**
Budapest ELTE Eötvös Kiadó 2017 243 p. ISBN 978 963 284 002 4

Az ELTE Eötvös Kiadó gondozásában 2017-ben jelent meg Bóna Judit szerkesztésében az *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* című kötet, melynek létrejöttét az NKFI – Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Hivatal – támogatta. A kötet szerkesztője az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a Fonetikai Tanszék oktatója. A könyv borítója friss üde színével kellemes benyomást kelt bennünk. A 243 oldalas kötet borítójáról két boldog, egymással társalgó gyermek képe néz vissza ránk. Mindez egyértelműen utal a kötet témájára; a hátoldalon található rövid tartalmi összefoglaló még inkább megerősíti, mire gondoltak a cím megválasztásakor, mire utalhatnak az új utak. A tartalmi összefoglaló rávilágít: míg a beszédelsajátítás kezdeti szakaszát, valamint az iskolába lépéskor kialakult beszédképességeket számos vizsgálat kutatja, és ismereteink ebből a két korszakból mondhatók a legszélesebb körűnek, más korszakok elhanyagoltak

látszanak. A kötet foglalkozik a gyermeknyelvi adatbázisok felhasználási és kutatási lehetőségeivel, az eddig kevésbé vizsgált életkori csoportok nyelvelemzésével, új kérdések és megközelítések alkalmazásával a gyermekkori nyelvkutatás területén, valamint külön kiemeli a kötet szerkesztője, hogy egy új, Magyarországon innovációnak tekinthető módszertan is bemutatást nyer a kötetben. Hangsúlyozza, hogy a kötet nem csupán az elméleti alapok növelésére szolgál; az egyes életkorokban megjelenő nyelvi sajátosságok ismerete kiemelt jelentőséget kap a gyakorlati alkalmazásban is. A tanulmányokban vizsgált kérdések további kutatása pedig újabb tanulmányok és vizsgálati eredmények megszületéséhez is alapot adhat.

A kötetben 11 tanulmány található. A szerzők jobbára az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Fonetikai tanszékének munkatársai, ugyanakkor többen a Magyar Tudományos Aka-

démia Nyelvtudományi Intézetének tudományos munkatársai, egy szerző pedig a Budapesti Műszaki és Gazdasági Egyetem (BME) Távközlési és Médiainformatikai Tanszék oktatója.

A tanulmányokat olvasva meggyőződhetünk arról, hogy tudományosan alapos, hivatkozásaiban is pontos szakmai könyvet tartunk a kezünkben. A jól tagolt, részletes, könnyen értelmezhető ábrákkal kiegészített tanulmányok végén alapos, részletes szakirodalmak jelzik, a további információk keresésekor is számíthatunk a szerzők széleskörű és alapos szakirodalmi tájékozottságára mind a magyar nyelvű, mind a külföldi – és ezen belül nem csupán angol, hanem néhány esetben francia nyelvű – források esetében. A források elérhetőségének megkönnyítése érdekében számos esetben feltüntetik a szerzők azok internetes lelőhelyét is – így akár néhány kattintással és némi idegennyelv-ismerettel mi magunk is elnyelhetünk azoknak a külföldi kutatóknak a munkáiban, akik a szerzők számára is forrásul szolgáltak. A magyar nyelvű források között megtalálhatjuk a több évtizedes köteteket éppúgy, mint az alig néhány hónapos publikációkat. A friss szakirodalmak mellett ez esetben is weboldalak címe segít abban, hogy érdeklődés esetén mi magunk is elolvashassuk azokat. Ahogy a kötet hátoldalán a szerző is leírja, a tanulmányok három különböző típusba sorolhatók. Az első csoport célja az eddig megtörtént kutatások

eredményeinek összefoglalása, eddigi ismereteink rendszerezése. Ebben a fejezetben a gyermeknyelv kutatásának rövid, ám a régebbi időkbe is visszanyúló eredetébe nyertünk betekintést. Már Arisztotelész is alkotott elméleteket a gyermeki beszéd és az emberi psziché összefüggéséről. Az elméletek mellett a módszerek is rendkívül sokat változtak az évszázadok során. A második csoportba azok a tanulmányok sorolhatók, melyek elkészülésük közben vagy témájuk alapjául a GABI – Gyermeknyelvi adatbázis és információtár – adatbázis-információt használták fel, ezáltal a kvantitatív elemzési móddal megerősítve elméleteiket. Az adatbázisnak, mely az ELTE BTK Fonetikai Tanszékén készül, célja, hogy különböző életkorú gyermekek köznyelvi beszédét rögzítse. A harmadik csoportba a szerkesztő ajánlása alapján is az az egy tanulmány kerül, mely egy hazánkban eddig új nyelvelemzési módszerrel ismeretet meg minket. A Magyar Tudományos Akadémia és az ELTE közös programja során a beszédartikuláció orvosi vizsgálattal történő vizsgálatára hazánkban eddig még nem volt példa.

A kötet olvasása előtt, pusztán a tartalomjegyzék alapján magam is úgy véltem, hogy a tanulmányok ezen három csoport alapján majd szigorúan elválaszthatóak lesznek egymástól, és a három téma alapján kizárólag a saját csoportjuk témakörével foglalkoznak. A figyelmes olvasás alapján

azonban úgy tűnik, a tanulmányok, egymásra is hivatkozva, mintegy hálózatszerűen kötődnek egymáshoz. Mindez nem is lehet véletlen: hiszen csak az eddigi munkákat megismerve, számos vizsgálatot lefolytatva juthatunk el az innovációs fázishoz.

Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a kötet csak az első betűtől az utolsóig, szigorú sorrendben olvasható. A tanulmányok természetesen önállóan is mind megállják a helyüket, így könnyen tudunk belőlük szemzetni érdeklődésünknek megfelelően.

A kötet végére érve megállapíthatjuk, hogy felhasználása mind a kutatók, mind a gyakorlati szakemberek, sőt akár a szülők hasznos olvasmánya is lehet. Előbbi csoport számára megkönnyítheti a fontosabb szakirodalomban fellelhető eredmények összefoglalását, új kutatási kérdések fellelését; a pedagógusok számára a gyakorlati életben felhasználható ismeretek lehetnek érdekesek, a szülők számára pedig segítséget jelenthet gyermekük családi körben történő beszédelsajátításának elősegítése és megerősítése érdekében.

NÉMETH DÓRA KATALIN¹

¹ Neveléstudomány MA-szakos hallgató, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet; *nmthdr@gmail.com*

*A közösség margóján „táncoló iskola”***Bacsikai Katinka: Iskolák a társadalom peremén*****Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok***

Belvedere Kiadó, Szeged, 2015. 193 p. ISBN 978-615-5372-37-7

E sorok írójának pedagógusként tapasztalattal szerezve került a kezébe az *Iskolák a társadalom peremén* című könyv, s így az ebben közölt kutatási eredmények párbeszédre keltek a tapasztalatokkal. Úgy véljük, az oktatáspolitikai formálóinak, az oktatáskutatóknak és a pedagógusoknak nemcsak közös feladata, hanem lehetősége is, hogy odafigyeljünk az alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok – talán nem látványos, de vitathatatlanul létező – sikereinek titkára. Ezért érdemel figyelmet e könyv.

Álljunk meg egy pillanatra, és vizsgáljuk meg a címekben szereplő fogalmakat. A cím érdeklődést, feszültséget keltő: hogyan kerülhet az iskola – az egyik legfontosabb intézmény minden szempontból – az emberi közösség margójára? Mit értünk társadalom alatt? A társadalom nem más, mint tartós emberi közösség, melyben egyének, csoportok, közösségek és a szükségleteikre választ adó szervezetek, például iskolák működnek. Magyarországon találkozunk olyan településekkel, régiókkal, amelyek elmara-

dottabbak a többiekénél különböző okok miatt. Ez maga után vonja az ott élő népesség alacsony státusát és ezzel együtt az ott élő diákok iskoláinak sajátos kompozícióját, melyben felülreprezentáltak jelen az alacsony státusú szociális háttérrel rendelkező gyerekek. Az alcím választ ad erre a kérdésre: a döntően alacsony státusú diákokat tanító iskolák vannak a marginalizálódás veszélyének kitéve. Az ilyen intézményekben dolgozó pedagógusoknak nap, mint nap meg kell küzdeniük számos problémával. Több kutatás foglalkozott már e helyzet nehézségeivel, reménytelenségével, azonban arról keveset hallunk, hogy itt is vannak eredményes tanárok. Bacsikai Katinka jól áttekinthető szerkezetű művében a hat főfejezetben és az összegzésben a pedagógusok a főszereplők. Kutatásai nemcsak a hazai, hanem a nemzetközi szakirodalom e témához köthető kutatási eredményeit is bemutatja, jól szemléltetve diagramokkal és ábrákkal.

Az első fejezetben szemügyre veszi az iskolát, elhelyezi a térben, a társadalomban,

mint olyan intézményt, amely a tanulás bölcsője. A falakon belülré merészkedve, milyenek az összetételek, az iskolai kompozíció jelentőségét is vizsgálva. Adott esetben az alacsony státusú diákok kompozíciójával foglalkozik. Az általuk vizsgált iskolákban a diákokat társadalmi összetételük szerint állítják csoportba, azaz a szülők alacsony iskolai végzettsége szerinti csoportbontásra kerül sor. Ez azért is nagyon fontos, hiszen a kutatások bebizonyították, hogy a szülők iskola végzettsége nagyban hozzájárul a gyerek tanulási teljesítményéhez, valamint a későbbi pályaválasztáshoz, illetve pályafutáshoz is. Ahol alacsony a társadalmi státus, ott az iskolában tanító pedagógusokra még több feladat hárul, hiszen nekik kell azt az űrt betölteni, amellyel az intézménybe érkeztek a gyerekek. Ebben a szekcióban teret kap az iskolai szegregáció, ami azt jelenti, hogy a különböző társadalmi helyzetekből származó gyerekeket külön csoportokban helyezik el és oktatják őket. Négyféle szegregációt említ a kötetben a szerző. Az egyik az osztályok közötti különbség szempontjából való elszeparálódás, a második az etnikai alapú. A harmadik a nemzeti alapon létrejövő szelekció, és végül, de nem utolsósorban a vallási elkülönülés. Arra keresi a választ, hogy ez a hátrány milyen körülmények által érhető el változást. Minden egyes fejezet egymásra épül, hiszen a központi cél, hogy a kötet során a szerző bemu-

tassa az olvasónak azokat az iskolai problémákat, amelyekben a tanároknak nemcsak a tanításra kell koncentrálniuk, hanem kiterjesztett szerepvállalásra kell összpontosítaniuk, mivel az itt tanuló diákoknak hiányosságai vannak, amit pótolni kell. Ez több erőfeszítést és munkát kíván a pedagógusoktól.

A következő részben a tanári szerepek kerülnek reflektorfénybe. Milyen kihívással kell szembenézniük a munkájuk során. Főként olyan iskolákra fókuszál, amelyek hátrányos helyzetűek. Elsőként említi a pályakezdő tanárok beilleszkedését. A friss diplomás tanárok gyakrabban kerülnek hátrányos státusú iskolákba. Ez azért van, mert itt gyorsabban cserélődik a tanári kar. Sajnos Magyarország a többi országgal szemben alul maradt a mentori programban. A fiatal pedagógusok mellé kellene egy tapasztaltabb tanár, aki koordinálja a pályakezdő munkáját. Magyarországon nem mindig valósul ez meg.

A kötet további részében a szerző rátér arra is, hogy a pedagógusok miért elégedetlenek, miért érzik magukat túlterheltnek. Említi az osztálylétszám alakulását, a pedagógus-bérezéseket, a továbbképzési lehetőségeket és a tanári állás biztonságát. A kutatások azt is bebizonyítják, hogy a megkérdezett tanárok közül sokan nem tudják magukat hosszú ideig elképzelni ezen a pályán.

A harmadik fejezetben a tanárok eredményes munkáját próbálja meghatározni a könyv szerzője. Arra keresi a választ, hogy milyen a jó tanár. További nagyon fontos kérdés, hogy milyen tényezők befolyásolják a tanári és tanulói eredményességet, mennyire függ össze a kettő. A monográfiában a szerző a humántőke forrásait vizsgálta először. A tanárok szakképzettsége vizsgálható a legegyszerűbben. Több kutatás is azt eredményezte, hogy az oktatók szakképesítése nagyban összefügg a diákok tanulási eredményességével. További humántőkeforrás a tanárok tapasztalatával függ össze, azaz a tanári pályán eltöltött évek számával. Kijelenthető, hogy a fiatal pályakezdő oktatók eredményességi mutatói kevésbé jók, mint a pályán hosszabb időt eltöltött kollégáiké. Azonban ez az évek múlásával egy csökkenő tendenciába fordul át. A szerző kiemeli, hogy a humántőke-forrás akkor tud azonosulni az oktatásban, ha társul hozzá a társadalmi tőke. Így három csoportját különítette el: tanár-diák viszony, ahol az egyik legfontosabb tényező a kommunikáció minősége és mélysége, továbbá az értékek helyes rendszere. A tanár-tanár kapcsolatrendszer elsősorban a vezető és az oktatók viszonyát helyezi előtérbe, azaz milyen az intézményi kollektíva, hogyan épül fel a hierarchia. Az externális tőkeforrás az iskolai környezetre asszociál. Egyrészt az iskolai kör-

nyezetre világít rá, mivel a diákok az otthonról hozott személyiségüket és a családi hátterüket beviszik az iskolába, ezzel befolyásolva az intézmény környezetét, és a társaikra is ráhatással vannak. Ezáltal a szülők is részt vesznek az iskolai ráhatásban.

A negyedik részben az iskolákról szóló kutatások adatbázisait lelhethjük fel. Egy nemzetközit és egy hazait használt a vizsgálat során Bacskai Katinka (TALIS, OKM). A TALIS kutatásokban 23 ország vett részt. A kísérletben iskolánként 20 pedagógust kérdeztek meg, azaz közel 90000 tanárt az alábbiakról: a tanárok attitűdjei, a pedagógia munka értékelése, a továbbképzés jellemzői és az iskolavezetés sajátosságai. Megállapítható, hogy a hátrányos helyzetű iskolákban az ezekre adott értékek minden szempontból alacsonyabbak.

A könyvben tovább haladva Magyarországon „kutatva” láthatjuk, hogy milyen az élet az alacsony státusú szülői összetételű iskolákban. Olyan intézmények bemutatása kerül sorra, ahol a diplomás szülők aránya nem éri el a 10%-ot. A tanulmányozásból kiderül, hogy ezek az iskolák nagy számban a szegényebb településeken helyezkednek el. A tanárok összetétele vegyes ezekben az intézményekben. Jellemző, hogy több a fiatal tanár, akik kevesebb gyakorlattal rendelkeznek, viszont a tanári kar kiemelendő, hiszen összetartó közösség működik ezekben

az iskolákban. A diákok viselkedése nagyban eltér a megszokott iskolai normáktól, nem rendelkeznek megfelelő szociális háttérrel, ezért a kihágások száma is több; ez egyenes arányban van a tanárok többletmunkájával, még úgy is, hogy ezekben a tanintézményekben az osztálylétszám alacsonyabb. Nagy szerepet tölt be a szülőkkal való kapcsolattartás, a szülői értekezleteken való rendszeres részvétel, valamint a fogadóórák látogatása. Habár a legtöbb intézmény falvakban működik, ahol a tanárok tekintélye nagyobb a megszokottnál, azonban a pedagógusok nagy számban úgy vélik, nem becsülik meg munkájukat eléggé.

A hatodik fejezet a számadatokra épül, ami jól prezentálja az előző fejezetekben taglaltakat a hátrányos helyzetű intézményekben. Megfigyelhetjük, hogyan alakul a nemek aránya a tantestületben. Az iskolákban dolgozó férfiak növekvő száma kedvezőbben hat a tanulmányi eredményességre. A szerző egy korábbi fejezetben is utal rá, hogy a képzettség is nagyban hozzájárul a

sikerhez, amit adatokkal is alátámaszt a monográfiában. Amit még érdekesnek tart kiemelni, az a tanári túlterheltség, ami kihat a diákok eredményességére. Minél inkább túlhajszolt egy pedagógus, annál kevésbé sikeresek a diákjai, hiszen nem tud kellően koncentrálni rájuk. Ez pedig vonzza magával azt, hogy milyen a kapcsolat a tanár és diákjai között. Úgy gondolom, ez elengedhetetlen feltétele a diákok eredményességének.

A fentieket összegezve kiemelném a pedagógusok küzdelmét, amit nap mint nap véghez visznek a hátrányos helyzetű iskolákban. Az eredményesség nagyon sokrétű, ahogy Bacskai Katinka is leírta a monográfiájában. Nem lehet csak egy szempontból vizsgálni a felvetett problémát. Úgy vélem, azok a pedagógusok, akik ezekben az intézményekben tanítanak, megtesznek mindent, hogy a diákjaik elérjék a céljaikat. Nem biztos, hogy minden nap sikerélménnyel gazdagodnak, de amikor látják a gyümölcsét a sok munkának, úgy érzik, megérte a sok küzdelem.

SZOBOSZLAI REGINA¹

¹ Egyetemi hallgató, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Kar; *regina.szoboszlai03@gmail.com*

Borítóterv:
Katyí Gábor

Nyomda ISSN: HU-ISSN 1589-519-x

Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027



Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar