



GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

2017. 5. évfolyam, 3. szám

*Kitekintő – határon túli magyar pedagógiai
kutatások és műhelyek*



Főszerkesztő:

F. Lassú Zsuzsa

A tematikus szám szerkesztője:

Végh Balázs Béla

Szerkesztő:

M. Pintér Tibor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dávid Mária

Hunyady Györgyné

Kéri Katalin

Kollár Katalin

Lénárd András

Orosz Ildikó

Pálfi Sándor

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczy Judit

Barbara Surma

Szabolcs Éva

2017/3. szám szerzői

Árva Valéria

Baranyai Tünde Klára

Bardocz Orsolya

Borcsa Mária

F. Lassú Zsuzsa

Fehér Orsolya

Frigy Szabolcs

Földi Fanni

Gyurcsik Anita

Kardos Melinda

Kovács Ildikó Katalin

Kovács Katalin

M. Pintér Tibor

Márton Réka

Mészáros Márton

N. Tóth Anikó

Nagy Gábor

Petres Csizmadia Gabriella

Stark Gabriella Mária

Szabó Thalmeiner Noémi

Végh Béla Balázs

Zoller Katalin

Borítóterv (2020):

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

DOI 10.31074
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:
Márkus Éva dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu
<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító- és Óvóképző Kar



Kitekintő – határon túli magyar pedagógiai kutatások és műhelyek

Kedves olvasó!

„Nyelvében él a nemzet” és mi más, mint a közös nyelv, amely legerősebben összeköt bennünket, magyarokat. Hiszen nagyon is különbözőek vagyunk, mások a szokásaink, más az értékrendünk, más a pedagógusképzésünk is, országon belül és kívül egyaránt. Tapasztaljuk ezt minden hazai és nemzetközi konferencián, pályázati megbeszélésen, bizottságokban és munkacsoportokban. Ami mégis összeköt bennünket, az a közös nyelv, amihez ugyan néha magyar–magyar szótár kell, de mégis jobban (meg)érthetjük egymást általa, mint más anyanyelvűekkel. Ha azonban jobban megnézzük ezt a sok, magyar pedagógusképzők által írott tanulmányt, élvezhetjük a sokszínűséget, amely nem csak a nyelvi és kulturális finomságokban mutatkozik meg, hanem a gondolkodásmódban, kérdésfelvetésben, érdeklődésben is. Nagyon sokfélék vagyunk, és örömmel tárjuk az Olvasók elé ennek a kárpát-medencei sokszínűségnek egy kis szeletét, amelyet a határon túli magyar tanító- és óvóképző kollégák, valamint a témával foglalkozó hazai fiatal kutatók, felhívásunkra beérkezett munkáiból szerkesztettünk.

A szám szerkesztője Végh Balázs Béla volt.

Jó olvasást, szakmai feltöltődést kíván a főszerkesztő!

Budapest, 2017. december 09.

F. Lassú Zsuzsa

Reziliens serdülők a gyermekotthonokban

Flow-ban, békében a világgal¹

NAGY GÁBOR – F. LASSÚ ZSUZSA

Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató – ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

Tanulmányunk a gyermekotthonokban nevelkedő, nehézségeik ellenére is jó megküzdési képességekkel rendelkező reziliens serdülőkről szól. A velük készült interjúk eredményei alapján a gyermekek első családi emlékei kellemesek, veszteségélményeiket sikerült pozitívan újrafeldolgozniuk. Rajonganak gondozóikért, kedvelt tevékenységeikben áramlatélményeket élnek át. Többen parentifikálódtak életükben, autonómabbak társaiknál. Megfigyelhető a spirituális érdeklődés és a megbocsátás képessége. Eredményeink hozzájárulhatnak a gyermekotthonokban nevelkedő serdülők társadalmi beilleszkedésének elősegítéséhez.

Kulcsszavak: megküzdés, reziliencia, flow, felnőtt támogatás, pozitív újrafeldolgozás, megbocsátás

Hátrányok dacára

A gyermekotthonok lakóközösségeinek nagy részét olyan tizenhárom évnél idősebb (jellemzően 15–19 éves) serdülők alkotják, akik jelentős részénél a családi szocializációból kimaradtak a szabályok és a keretek. A szakellátásba vett gyermekek többségének szülei komoly mentális problémákkal küzdenek, így gyermekük sérülékenységének a szocializációs minta mellett genetikailag is nagy az esélye. Emellett a gyermekek feldolgozatlan traumái nyomot hagyhatnak fejlődésükön (*Hajduska*, 2008), így megküzdési képességeik szerveződésében is (*Bagdy*, 2011). A gyermekvédelmi szakellátásba kerülő serdülők körében gyakoriak azok a fejlődési problémák, amelyek a narcisztikus, illetve a borderline személyiségzavarok tünetkonstellációit mutatják (*Budavári*, 2007). Sokszor mindez enyhe mentális retardációval is társul, így a viselkedés kontrollját gyakran nehezíti a kognitív belátó képesség gyengesége is (*Szilárd*, 2007). Az állami gondozottak jelentős része roma származású, sokan mélyszegénységből kerülnek nevelésbe (*Homoki*, 2014; *Rácz*, 2012). Vannak

gyermekek, akik nevelőszülőktől érkeznek az intézményekbe, miután gondozóik elvesztették a kontrollt felettük. A tanulmány olyan gyermekotthonokban nevelkedő serdülőkről szól, akik életük minden nehézsége ellenére képesek talpon maradni és életüket adaptív módon szervezni. Képesek elfogadni helyzetüket, iskolába járnak, és tanulmányaikban előre haladnak, betartják a házirendet valamint az emberi kapcsolatokban működő szabályokat, viszonylag jól tűrik a stresszes helyzeteket, ha össze is omlanak, viszonylag hamar képesek talpra állni. A téma aktualitását adja, hogy a családjukból kiemelt állami gondozott gyermekek társadalmi integrációja folyamatos kihívást jelent a gyermek és ifjúságvédelmi szakemberek számára, ugyanakkor jelen írás újszerű, ún. szalutogenikus megközelítésben tárgyalja a nehéz helyzetük dacára rugalmasan ellenálló gyermekek, fiatalok jellemzőit.

A felborult egyensúly

Az alapellátás látómezőjében, a gyermek elhanyagolva, sokszor éhezve, fizikailag bántalmazva, szülei közötti konfliktusok keresztüzében, sokszor agresszív kimenetelű veszekedések között él, mégis folyamatosan attól retteg, hogy

¹ A tanulmány nyomtatott változata a *Kapocs* 2017/2. XVI. évfolyam 73. lapszám 27–39. oldalain megjelent.

elveszíti a szülőt. Ez a félelem már önmagában komoly stresszhatás (Kopp, 2003), viszont ez ellen tenni semmit sem tud, hiszen az eseményekre nincs ráhatása. A családból történő kiemeléssel a gyermek hirtelen mindent elveszít, elveszíti szüleit, társas környezetének összes szereplőjét, barátait, otthonát, mindenét, amihez eddig kötődhetett. Elsőként önmagát teszi felelőssé, amelynek egyik oka a gyermekkori gondolkodásból ered, amelyben a gyermek szerint minden érte, vagy miatta történik (Major és Mészáros, 2007).

A következő idők az állandó alkalmazkodási nehézségek közepette, a rivalizáció, a bűnbakképzés, illetve a gyermekotthoni közösség által diktált normákhoz való alkalmazkodás, az uniformizálódás jegyében zajlik (Rácz, 2012). Számos állami gondozott, kerüljön gyermekotthonba, vagy nevelőszülőhöz, nagykorúságáig több gondozási helyre is elkerül. A magatartászavaros, disszociális viselkedésű gyermekek sajátossága, hogy intézményről intézményre vándorolnak. Ők azok, akik az iskolát kerülve gyakran kerülnek drogfüggőségbe, a szenvedélyükhöz szükséges anyagiakat pedig bűncselekményekből kénytelenek előteremteni. A képzelet és a valóság összemosódásával, a hangulati labilitással, a passzivitással, a beilleszkedési nehézségekkel járó identitáskrizis, a trágár beszéddel, szabályszegésekkel, agresszív, provokatív magatartással, a veszélykérésselemmel, a drogfogyasztással, majd a bűnözéssel kísért autoritáskrizis fokozottan jelent veszélyt az állami gondozott serdülőkre (Hajduska, 2008). Gyakoriak a depresszív önsértések, az öngyilkossági gondolatok, vagy azok kísérletei is, ennél fogva a gyermekotthonokban élők jelentős része áll gyermekpszichiátriai kezelés alatt. Gyakran találkozni az állami gondozottak között parentifikálódott serdülőkkel, akik gondozásba vételüket megelőzően családjukról gondoskodtak.

A tudatos megküzdés

Lazarus, a coping fogalmának megalkotója megküzdésnek tekintett minden olyan viselkedéses vagy kognitív erőfeszítést, amellyel a külső vagy belső hatásokat próbáljuk kezelni,

azokat, amelyekről úgy érezzük, meghaladják, felülmúlják vagy felemésztik személyes erőforrásainkat (Oláh, 2005). A sikeres megküzdést az adaptív stratégiák alkalmazása, valamint az adaptív attitűdök mellett a társas támogatás biztosítja (Kopp, 2003). Társas támogatás nélkül képtelenek lennének megküzdni problémáinkkal (Bagdy, 2007). Ha a stresszhatásokat kontrollálni, befolyásolni tudjuk, illetve értelmet találunk a bekövetkező negatív eseményeknek, akkor annak negatív hatásai nem jelentkeznek, immunrendszerünk nem gyengül (Oláh, 2005). Az elmélet egyik központi fogalma a kognitív értékelés. Elsődleges értékeléskor mérlegeljük az ingerek jóllétünkre vonatkozó jelentőségét, másodlagos értékelésként számba vesszük a helyzet kezeléséhez szükséges erőforrásokat, stratégiákat, képességeket, majd elemezzük a jövővel kapcsolatos elvárásainkat (Comer, 2005). A helyzet feletti kontrollt két típusba csoportosíthatjuk. Elsődleges kontrollnak nevezzük a feladatorientált megküzdést, amikor a fenyegető ingerekkel szemben cselekedhetünk, mérlegelhetjük lehetőségeinket, információkat gyűjthetünk. Amikor a baj bekövetkezik, fájdalomunkat másodlagos kontrollként az érzelmek közvetlen kifejezésével, a negatív élmények katartikus újraélésével enyhíthetjük. Szintén az érzelemközpontú megküzdéshez tartozik, amikor értelmet adunk az értelmetlennek tűnő negatív életeseményeknek (Bagdy, 2007).

Erikson pszichoszociális elméletében megfogalmazódnak a személyiség fejlődésének egész életen át tartó lehetőségei, amelyek az alkalmazkodásból eredő hatékonyságérzésből merítik az erőt (Erikson, 1950, 1958, idézi Carver és Scheier, 1998). Bandura mindezt azzal egészítette ki, hogy a hatékonyság érzése mellé fontos, hogy az ehhez szükséges képességek birtoklásáról is tudomásunk legyen (Bandura, 1977, idézi Goleman, 1995). Az énhatékonyság-érzés ennél fogva a helyzetek feletti kontroll egyik fő forrása, amelynek természetesen alapja a kontrollképességünk, amely lehetővé teszi annak felismerését, hogy viselkedésünkkel befolyásoljuk céljaink várható kimenetelét (Oláh, 2005). Rotter elméletében belső és külső kontrollal rendelkező embereket különböztet meg, az utóbbiak azok, akik

úgy érzik, a dolgokra nincs ráhatásuk és az eseményeket rajtuk kívül álló erők irányítják (Rotter, 1975, idézi Mirnics, 2006). Pozitív gondolkodásunkkal felvértezve kitartóbbakká válunk céljaink elérésében. Mindehhez szorosan kapcsolódik koherencia érzékünk, amely magában foglalja a felfogóképességet, a források kezelésének képességét, valamint az elérhető célok általi értelmes élet értelmének a megtalálását. A társas monitorozás képessége szociális környezetünkben történő információgyűjtésünk fontos eszköze. A pozitív megerősítések által, eredményeink reális tapasztalatai mellett érezhetjük a növekedés érzését. Erősödő önbecsülésünk, öntiszteletünk révén lehetővé teszi, hogy figyelmet fordíthassunk önmagunkra és megbecsülhessük mindazt, amit létrehoztunk. A megküzdésnek a már említett társas támogatási részét nagyban befolyásolja társas mobilizációs képességünk, amelynek segítségével másokat meggyőzhetünk, illetve könnyedén teremthetünk emberi kapcsolatokat. Szociális alkotóképességünkkel feltárhatjuk a másokban rejlő erőforrásokat, és ennek segítségével csoportokat szervezhetünk. A figyelem és a tudat kontrollálását, környezetünk változásai mellett figyelmünk egy tevékenységre történő összpontosítását szinkronképességnek nevezzük. Impulzuskontrollunk segít az adott helyzetben a legmegfelelőbb viselkedés kiválasztásában. Érzelmi kontrollunk nem más, mint a negatív emóciók uralásának, megfelelő viselkedésbe való átdolgozásának a képessége, emellett fontos, hogy indulataink felett is racionális kontrollt gyakoroljunk, ingerlékenység-gátlásunk segítségével a dühöt konstruktív formában használjuk fel (Oláh, 2005). Amennyiben a tudatos megküzdési képességek alacsony szintűek, helyüket a tudattalan elhárító mechanizmusok vehetik át, amelyek ha túl primitívek, és azokból is keveset alkalmazunk, akkor betegségekhez is vezethetnek (Hargitai, 2007a).

Reziliencia és a megküzdési technikák

Az állandósult, meg-megújuló traumákhoz, vagy sokszerű hatásokhoz történő sikeres alkalmazkodást a nehéz élethelyzetek átélését követően, az eredeti állapothoz történő visz-

zatérés képességét rezilienciának nevezzük (Fülöp, 2014). Cicchetti és Cohen megfogalmazásában a reziliencia „az egyén sikeres alkalmazkodó képessége, előremutató viselkedése, a hosszan tartó kedvezőtlen – külső vagy belső – hatások, súlyos traumák ellenére” (Cicchetti és Cohen, 2006; idézi Homoki, 2014. 105. o.). A magas szintű rezilienciával jellemezhető személyek képesek pozitívan alkalmazkodni a stresszel telített helyzetekhez. A reziliencia a kudarcokkal, nehéz veszteségélményekkel való megküzdésben játszik jelentős szerepet. A reziliens emberek, kudarcaikat képesek új lehetőségnek tekinteni, a megpróbáltatásokat pedig úgy átkeretezni, hogy azok inkább az előnyeikre szolgáljanak (Fülöp, 2014). Épp úgy, ahogy a megküzdési képességek, sok szakember szerint a reziliencia is képesség, amely fejleszthető. Természetesen a serdülőkorban megnyilvánuló reziliencia nem biztosíték arra, hogy valaki később felnőtt korában is épp olyan rugalmasan ellenálló marad (F. Lassú és mtsai, 2015).

Belső egyensúlyunk megtartását több megküzdési technika is segíti. Az áramlatélmények olyan önmagukért végzett (autotelikus) tevékenységekről szólnak, amelyekkel belemerülhetünk a jelen pillanat történéseibe, és úgy feledkezhetünk bele önmagunkba, hogy közben az idő múlását, éhségünket, vagy akár aktuális fájdalmainkat sem érzékeljük (Csíkszentmihályi, 2001; Oláh, 2005). Az így megtapasztalt kihívások növelik a képességet, a tudást, miközben az áramlat tevékenységben lévő személy a képességei csúcsát élheti át (Lyubomirsky, 2008). A megküzdés személyiségfaktorai, a pszichológiai immunrendszer szoros kapcsolatban áll az áramlatélmények megélésének a képességével, így az megküzdési technikaként is tekinthető (Oláh, 2005). A sport, a testmozgás az egyén „vitalitásgenerátorainak” egyike, amely a nevetéssel, humorral, pozitív gondolkodással, valamint a testi kontaktussal együtt, a szervezet biológiai szintjén kedvező immunstabilizáló, illetve immunerősítő folyamatokat indít el. A „vitalitásgenerátorokhoz” tartozik a lazítás képessége, a relaxáció, illetve a segítő magatartás,

amely önértékelést fejlesztő mechanizmusa mellett megkönnyíti szorult helyzetben a segítségkérést is (Bagdy, 2007). Az eustressz-fokozó technikákat Lyubomirsky (2008) boldogságkutatásában a hála kifejezésében, a jó cselekedetek, az optimizmus gyakorlásában, a társas kapcsolatok ápolásában, a negatív élmények értelmének megkeresésében, az élet apróbb örömeinek az élvezetében, a megbocsátásban, az áramlatélményekben, az élet tervezésében, céljaiban, a vallásosságban, a spirituális érdeklődésben, az ellazulási képességeken nyugvó meditációban és a testmozgásban találta meg. A spirituális érdeklődés, a vallásosság és a megbocsátás képessége egy amerikai poszttraumás veterán katonákon mért vizsgálat alapján fordított együttjárást mutat a szorongással és a depresszióval (Witvliet et al, 2004).

A kutatás bemutatása

Tanulmányunk azon reziliensnek mutatózó gyermekotthonokban élő serdülők és fiatalok közös vonásait, életeseményeit, megküzdési technikáit keresi, amely nehéz életük küzdőterén alkalmassá teszi őket a kemény helyállásra. A vizsgálati mintát három Dél-Magyarországon található, azonos fenntartó alatt működő gyermekotthonának serdülői és fiataljai alkotják, akiknek többsége alig kettő éve él jelenlegi gondozási helyén. Gyermekotthoni ellátásba általában azok a serdülők kerülnek, akiknek kontrollja a nevelőszülőknél nem biztosítható, és jellemző, hogy bekezdés előtti előéletükben több disszociális élményen estek keresztül. A lakásotthonokban többnyire együtt élnek a normál intellektusú illetve az értelmileg enyhe elmaradást mutató gyermekek, akik közül sokan viselkedésükben nem térnek el átlagos képességű társaiktól, így a mintába ők is belekerültek. Az erősebben, netán középsúlyosan fogyatékos gyermekek kimaradtak a vizsgálati mintából, mint ahogy voltak normál képességű gyermekek is, akiknek nem volt kedvük kérdőíveket tölteni.

A reziliens gyermekek kiválasztására mérőeszközként az Oláh féle Pszichológiai

Immunkompetencia Kérdőívet (PIK), és a Connor-Davidson Reziliencia Skálát (CD-RISC) alkalmaztuk. A PIK által mért személyiségfaktorok (pozitív gondolkodás, kontrollhely, koherencia érzék stb.) olyan belső tényezők, amelyek által az egyén fokozni képes általános megküzdési kapacitását (Oláh, 2005). A reziliencia vizsgálatára használt CD-RISC a személyes kompetencián, az érzelem szabályozásán, a változások elfogadásán, a belső kontroll érzésén és a spiritualitáson keresztül méri a sérülékenységgel szembeni ellenállás képességét (Kiss és mtsai, 2015). A kérdőíveket a gyermekotthonokban dolgozó pszichológus munkatársaink segítségével kétszemélyes helyzetben vettük fel a gyermekekkel, így lehetőség nyílt a nehezebben érthető tételek értelmezésére, illetve a kérdések által felvetett témák megbeszélésére is.

Mivel a minta elemszáma alacsony, összetétele nagyon heterogén, ezért megvizsgáltuk a skálák reliabilitását. A beérkezett válaszok alapján egyedül a PIK Monitorozó Megközelítő Alrendszer mutatott 0,7 alatti Cronbach Alpha értéket mivel a „Növekedésérzés” és a „Társas monitorozás” skálák korrelációs értékei nagyon alacsonynak bizonyultak. Tekintettel arra, hogy az alacsony megbízhatóságú skálák eredményei félrevezetőek lehetnek, ezért a két említett faktort az alrendszer reliabilitásának érdekében kivetítettük a skálák közül.

A kérdőívek ezáltal alkalmasnak mutatkoztak az átlagtól magasabb reziliencia és/vagy megküzdési képességű serdülők kiválasztására, akikkel a vizsgálat második részében félig strukturált interjút vettünk fel. Azokat a serdülőket választottuk ki az interjúk felvételére, akiknek skálaértékei az átlagtól egy szórásnyival magasabbak voltak. Mivel a PIK skála differenciáltabb, alkalmaz fordított tételleket is, ezért a „reziliens” gyermekek kiválasztásánál főleg ennek értékeit vettük alapul. Az interjúkat az első szerző készítette.

Beszélgetésünk kiterjedt legkorábbi emlékeikre, az otthoni családi légkörre, az állami gondozás során működő szülői kapcsolattartásukra. Az élet narratív elbeszélésével McAdams (1988) szerint következtethetővé

válí a válaszadók koherens látásmódja, élet-szemlélete, valamint a saját élmények mentén szerveződő progresszív életútja, amely egyben azonos az identitással (Hargitai, 2007b).

A vizsgálatba bevont gyermekeket, fiatalokat arra kértük, mesélik el életüket legelső emlékeiktől a mai napig legfontosabb életeseményeik mentén. Ha magától nem mondta, megkérdeztük, melyik volt az események között a különösen jóleső, vagy a különösen nehéz életesemény. Kérdések szóltak az életben rájuk nagy hatást keltő személyekről, a barátaikról, mint a társas támogatás forrásairól (Bagdy, 2007), a legkedveltebb tevékenységeikről, amelyben áramlat, vagy valami ahhoz hasonló élhetnek át, érdeklődtünk a bekerülésük óta önmagukban felfedezett változásokról, valamint az életnek értelmet adó céljaikról (Oláh, 2005).

A szakács, a fegyverműszerész, a táncos, az énekes és a focista

A vizsgált 39 állami gondozott serdülő közül teszteredményeik és a gyermekotthonokban dolgozó pszichológus munkatársaink megfigyelései alapján hatan mutatkoztak reziliensnek, közülük öttel sikerült beszélgetni. Egy fiatalal, aki a kérdőíveken öt reziliens társától alacsonyabb értékű válaszokat adott, bekerülése óta mutatott hatalmas fejlődése és reziliens megnyilvánulásai miatt készítettünk interjút. A reziliencia aránya a vizsgált mintában tehát alacsony, éppen ezért tartjuk nagyon fontosnak megismerni a nehézségek ellenére jól funkcionáló fiatalok jellemzőit, hogy eredményeink birtokában javaslatot tehesünk a gyermekotthonokban nevelkedő serdülők sikeres megküzdését segítő tényezők intézményi támogatására.

A következőkben bemutatjuk a fiatalokat, személyiségi jogaik tiszteletben tartása miatt megváltoztatott keresztnévvel.

A nagykorúsága előtt álló *Aranka* tizennégy évesen került gyermekotthonba nevelőszülőktől. Beilleszkedése nem volt akadálymentes, barátja, akivel bekerülését megelőzően szinte élettársi kapcsolatban éltek, gyakran hívta magához, így érkezését kö-

vetően hosszú időre engedély nélkül távozott. Szakításuk után a lánynak sikerült alkalmazkodnia új környezetéhez, elvégezte a nyolc általánost, jelenleg tizennyolc évesen, tizedik évfolyamon szakácsnak tanul. Azt tanulja, amit egyébként is legszívesebben végez szabadidejében.

Robi tizenhét évesen került a gyermekotthonba, amikor szülei már nem éltek. A fiút egy vallásos kereskedő karolta fel, akinél iskolai szünetekben dolgozott, és dolgozik a mai napig. Gondozásba vétele óta kollégista, így a gyermekotthonban élők szociometriai csoportjának központjába soha nem került be. Tizennyolcadik életévét elérve családi megtakarításaiból ingatlant vásárolt magának, amelyet albérletbe adott ki. Korábban, még bekerülése előtt, rendőrségi eljárás indult ellene illegális fegyverbirtoklás miatt, amiért próbára bocsátották. Leérettségizett, jelenleg 21 évesen fegyverműszerésznek tanul.

A tizenhárom éves *Tina* három hónapja került gyermekotthonba idősebb fiú testvérével együtt édesanyjától, aki nem tudta gyermekei felett tartani a kontrollt. *Tina* nem járt iskolába, így kiemelték családjából. Nevelőszülőhöz került, ahol a testvérpár mindent megtett annak érdekében, hogy az onnan továbbkerüljön. Gyermekotthonba érkezésekor az első napokat krízisben élte meg, hazaszökött, édesanyja azonban másnap visszahozta őt gondozási helyére. *Tina* meglepő rugalmassággal épült fel krízisének tüneteiből. Újra iskolába jár és jól tanul. A roma lány ápolja nemzetiségi hagyományait, cigánytánc fellépéseken vesz részt.

Győző *Tina* bátyja. A tizenöt éves fiú másodszor került vissza állami gondozásba. A bűn és a drog útjára lépett roma serdülő, újbóli bekerülése óta lemondott minden tudatmódosító szerről. Első gondozásba vétele során kettő évvel ezelőtt még normál általános iskolába tanult, időközben speciális iskolai képzésben folytatta tanulmányait. Magatartási problémái miatt nem járt iskolába, a gyámhivatal újra kiemelte őt, immár testvérével, Tinával együtt. *Győző* szereti énekelni az autentikus cigány népdalokat, népzene hallgat, táncol, sportol, országos versenyt

nyert futásban. Bekerülésekor nem mutatott krízistüneteket. Iskolába jár, és a tanulásban (igaz speciális tagozaton) szép eredményeket ér el.

Pepe tizenhárom évesen került gondozásba négy testvérével, egy másik gyermekotthonból. A roma származású fiú enyhe értelmi lemaradása viselkedésén és kommunikációján nehezen észrevehető. Mint lakásának legidősebb, és legnagyobb fizikai erővel rendelkező tagja, közösségének elismert vezetője. Iskolai lemaradása jelentős. Tizennyolc évesen, mindössze négy befejezett speciális osztállyal rendelkezik. Jelenleg magántanulónak végzi az ötödik-hatodik osztályt, napi szinten tanul az intézmény fejlesztőpedagógusával. Alsó tagozatban, már felfigyeltek jó képességeire a futballban és az ökölvívásban. Ő szervezi és irányítja a gyermekotthon focicsapatát. Tizenhat éves barátnője szintén a gyermekotthon lakója. *Pepe* és testvérei szülei szabadságvesztése miatt kerültek állami gondozásba.

Az öt reziliens serdülő mellett *Jónás* a tesztpontjai alapján nem, azonban a vele foglalkozó pszichológusok megfigyelései alapján mutat rugalmasan ellenálló tulajdonságokat. Tizenöt évesen került a gyermekotthonba családjától. Érkezésekor sok deviáns magatartásformát mutatott. Csavargott, iskola helyett az utcát járta, lopott, verekedett a városban, alkoholt és drogot fogyasztott. Barátságba került egy lánnyal, aki szintén a gyermekotthonban nevelkedett, és már bekerülésekor kisbábát várt. A barátságból komoly érzelmi kapcsolat alakult. *Jónás* viselkedése gyökeresen megváltozott. Segítette barátnőjét, leszokott a tudatmódosító szerekről, társai között kivívott tekintélyével segített a felnőtteknek újonnan érkező társai beilleszkedésében. *Jónás* közel tizennyolc éves, négy befejezett nyolc speciális osztállyal rendelkezik, *Pepé*-hez hasonlóan ő is egyszerre végzi az ötödik-hatodik osztályt. Szépen énekel, területi „Ki mit tud” versenyen első helyezést ért el, szereti a focit és az asztaliteniszt. *Jónás* a bekerülését követő fejlődése mellett saját maga által is elismerten komoly indulatkezelési problémákkal küzd, amelyre gyógyszert szed.

Énhatékonyság érzésének szempontjából hasonlít reziliens társaira, Önregulációs képességeit illetően azonban eltér tőlük. Esetével külön fejezetben foglalkozunk.

Pozitívan fejlődni – a vizsgált serdülők reziliencia mutatói a felvett kérdőívekben

A mintán felvett PIK skála Önregulációs Alrendszere amellet, hogy a teszt reliabilitás vizsgálaton érvényesnek bizonyult, nem mutatott együttjárást a másik két alrendszerrel. Mindez eredhet a gyermekotthonokba kerülő serdülők általános érzelmi és értelmi szabályozó képességének alacsony szintjéből. A helyzet a vizsgált három gyermekotthonban folyamatosan javul, korábban azonban súlyos pszichiátriai problémákkal küzdő gyermekek érkeztek a normál közösségekbe, akik tünetkonstellációjuk alapján a borderline és a narcisztikus személyiségfejlődés irányát mutatták. Az acting-out kitörések, törések, zúzások, önsértések, az ingadozó hangulat, a másik személy egyszerre történő idealizálása és devalválása, az empátia hiánya nagy hatást gyakorolt a csoport többi tagjára (*Budavári, 2007*). Az akkor kialakult csoportnormák megváltozásához idő kell, hiszen sok esetben a csoporttagok kicserélődése sem biztosítja a kialakult normák és szabályok gyökeres megváltozását, azok még nagyon sokáig hagyományozódnak (*Mérei, 2004*). A főleg elhanyagoló családból érkező gyermekek szabálytudata, társadalmi normákhoz való alkalmazkodási motivációja alacsony, és éppen ez a nevelési attitűd a csellengő, kriminális cselekedetekbe sodródó életutak melegágya (*Bagdy, 1977*). A gyermekek jelentős része bekerülésüket megelőzően állt már rendőrségi eljárás alatt. Az Önregulációs Alrendszer együttjárásának elmaradása a másik két alrendszerrel azt jelentheti, hogy az érzelmi, indulati gátlások illetve az impulzivitás kontrolljának hiányosságával kénytelenek a gyermekotthonokba kerülő serdülők megkapaszkodni az életben, problémáikat az önszabályozás gyakori félretételével próbálhatják megoldani. Annak ellenére, hogy a vizsgált mintán az Önregulá-

ciós Alrendszer a Monitorozó és a Végrehajtó Alrendszerekkel nem mutat kapcsolatot, a reziliens serdülők mindhárom alrendszer szinte minden skáláján erős pontszámokat értek el, és éppen az önreguláció területén tapasztaltak önmagukon pozitív változást. A jó megküzdő képességekkel rendelkező állami gondozott serdülők a gondozásba vétele óta az önmagukon tapasztalt változások közül magatartásuk pozitív fejlődését emelték ki. A közel tizennyolc éves Aranka indulatainak erősebb kontrolljáról számol be, amikor azt mondja otthonba kerülése óta kevesebbet felel vissza társaival és gondozóival, érzelmei felett is jobban képes uralkodni – mint kifejti – ritkábban válik szomorúvá. A huszonegy éves Robi saját elmondása alapján gondolkodásában komolyodott, igyekszik pozitívan várni az események alakulását. A tizenhárom éves Tina és a tizenöt éves Győző testvérek. A roma származású serdülők az otthoni szabályok feléjük támasztott elvárásainak hiányával érkeztek gondozási helyükre. Tina a változást tanulásának javulásában, bátyja a disszociális útról való letérésben illetve a drogozról történő lemondásban látja, hasonlóan a szintén roma származású tizennyolc éves Pepéhez. A tanulásképesség vizsgáló bizottság szakvéleménye alapján az enyhe értelmi elmaradással élő Győző és Pepe jó rugalmas ellenálló képessége alátámaszthatja, hogy a megküzdési képességeknek nem feltétele a magas IQ (Oláh, 2005), viszont utalhat a jobb agyféltekét preferáló cigány kultúra és a bal agyféltekén alapuló iskolai elvárások, valamint intelligencia vizsgáló eljárások ellentmondására is (Gyarmathy, 2010).

A jóleső emlékek – a korai családi légkör pozitív lenyomatai

A *családi hangulat*, az egymásra figyelés fontossága nem kérdéses, hiszen az élet küzdelmeihez a muníciót onnan szerezzük be (Somlai, 1997). Mindemelllett a család az érzelmi teherbírás fokozásával felkészít az élet kudarcával való megbirkózáshoz (Bodonyi, Busi és Vizelyi, 2006). Kozéki Béla (1975) a legked-

vezőbb fejlődést biztosító nevelési attitűdöt a „harmonikus” családi légkörben nevezte meg. Ebben a meleg, szeretetteljes közegben, a gyermek számára a szülők kereteket biztosítanak, és éppen ezekben a keretekben érzi ő biztonságban magát. A drilles nevelés az agressziót, az elhanyagoló légkör pedig a sodródást, a csellengést és a kriminális cselekedetekbe sodródást támogatja (Bagdy, 1977). Tapasztalataink alapján, a gyermekotthonokban élő serdülők többsége tizenhárom-tizenhat éves korában az utóbbi két családi mikromillióból érkezik állami gondozásba. Az öt legjobb megküzdési képességekkel rendelkező serdülő közös vonása, hogy kisgyermek korukra szívesen emlékeznek: – *„Otthon nagyon jó volt. Igaz, apu időnként elment otthonról, és néha ivott is, viszont mindemelllett soha nem veszekedett”* – idézi fel családi emlékeit Aranka. Robinak, akinek szülei már nem élnek, egy karácsony jut az eszébe, *„Legelső emlékem egy karácsony, együtt voltunk anyuval, és a testvéremmel. Kaptam egy kis autó szimulátort”*. Tina és Győző, elevenen emlékszik a nagygenerációs családra, ahol együtt laktak a szülők, nagyszülők, testvérek és az anya egyik testvére. Győző családi események közül kiemeli a nagymama születésnapját és a kistestvére keresztelőjét. A testvérpár a nagyszülőkre tekint elsősorú kötődési pontként, mivel az anya és az apa sokat tartózkodott távol a családtól. Legszívesebben azokra a közös bevásárlásokra emlékeznek, amelyekre a nagymamával mentek. Pepe szintén szívesen emlékszik vissza a családi légkörre: – *„Az otthoni légkör egészen addig, hogy testvéreimmel együtt el nem vittek gyermekotthonba minket, jó volt”* – mondja. A múlt meg is szépülhet, hiszen emlékeinket, amelyek három éves korukig történtek, konstruálhatjuk is (Baddeley, 2003), azonban a gyermekek egybecsengő pozitív otthoni légkörről adott beszámolóiban családjukban a melegség és a szeretet jelenlétét tanúsítják.

A pozitív családi légkört Tina és Győző esetében felborítja a nagyszülő halála, majd az apa börtönbe kerülése. A kisvárosi szegregátumban élő Pepe és testvérei a szülők együttes szabadságvesztése által kerültek

állami gondozásba, Robi és Aranka édesanyjuk mentális sérülése miatt kerültek el otthonról. – „*Anyu állítólag nem volt alkalmas a nevelésünkre, sokat ivott, nem tudott gondoskodni rólunk*” – utal kiemelésének okára Robi, aki akkor alig volt hat éves. Aranka életét megváltoztatta édesanyjának pszichiátriai betegsége, kénytelen volt parentifikálódott gyermekként az szülőről gondoskodni. Ez túl sok lehetett neki, hiszen tizenégy éves lányként inkább szerelmével töltötte idejét. A felborult családi egyensúlyt, mint minden csoportban, a rendszer elemeinek a változása követte, kiestek a családból azok, akikre számítani lehetett, így a család, azon belül a gyermekek élete is megváltozott.

Tina és Győző apjuk szabadulása után hol az apánál, hol az anyánál töltötte idejét. Aranka is arról számolt be, hogy szinte meg sem tudja számolni hányszor költöztek életükben. Robi először a nagymamájához, majd a nagynénijéhez került, aki leírása szerint rideg, érzelmileg elutasító attitűddel bánt vele. A korai emlékek után tehát minden gyermek veszteségekről, megváltozott érzelmi beállítódásról számol be, azonban ez sem írja felül az *első emlékek pozitív színezetét*.

Társas támogatás és önségítés

A családból történő kiemelés több megküzdési stratégia együttes használatát igényelheti (Dávid, 20014). Egyszerre kell megbirkózni az elkerülhetetlennel, a veszteségélménnyel, ilyenformán másodlagos kontrollt alkalmazni, valamint az új, ismeretlenségénél is fogva fenyegető helyzettel, az új társas környezetbe kerülés nehézségeivel is szembe kell nézni és előrántani, ha van honnan a problémafókuszú megküzdési stratégiát (Bagdy, 2007, Moussong-Kovács és Zámboi, 2007). Az öt jó reziliencia mutatókkal rendelkező serdülő közül Pepe került legfiatalabb korában állami gondozásba. A fiatal életkor a sérülékenységet fokozó tényező, hiszen a megküzdés kognitív stratégiái, az énhatékonyság, fejlett énvédelem még nem állnak a gyermek rendelkezésére. Pepe is erről számolt be: „*Tizenégy évesen kerültem el otthonról, nagyon sírtam, heteken*

keresztül, utána valahogy megszoktam. Nem foglalkoztam vele, nem érdekelt többet” Mind ez utalhat a depriváció utolsó stádiumaként kialakult apátiára is, viszont testvérei mellette voltak, és nem tudni, hogy nevelői milyen hamar fedezhették fel a fiú kiváló sportképességeit, amellyel képesek lehettek motiválni a megtört gyermeket. Tina és Győző szintén együtt érkeztek. Győző korábban már hónapokat nevelkedett ugyanabban a gyermekotthonban, ahol jól érezte magát, ismerte a gondozókat és többeket társai közül. Nem bízta a véletlenre sorsát, autonóm módon intézte el visszatérését a gyermekotthonba, jelezte szándékát a gyámnak, hogy nem a nevelőszülőknél szeretne élni. Ez az önségítő viselkedésforma a reziliencia fontos tényezője, más vizsgálati személynél is megjelenik a kutatásban. Kishúga félt ugyan a változástól, viszont testvére mellett biztonságban érezte magát. Tina emlékeiben elevenen él a hónapokkal ezelőtti kiemelés nehéz emléke, testvérenek a második már nem, viszont az első kiemelés okozott negatív élményt. Az érkezés krízisét a családjukból kiemelt gyermekek hasonló nehézségekkel élik át (Duleba, 2012).

Aranka tizenégy évesen, szintén *autonóm módon* levelet írt a gyermekjogi képviselőnek, hogy helyezték el a nevelőszülőktől, mert nem érezte magát jól náluk. Bekerülése pillanatában barátja, és barátnői támogatták és tartották benne a lelket. Nagyon fontosak számára a támogató kapcsolatok, ahogyan azt az interjúban is megfogalmazta: „*Legjobb talán a barátaimtól kapott szeretet volt, ma is ennek örülök a legjobban. Sajnos az általános iskolás barátnőimmal csak levelezésben tartjuk a kapcsolatot, viszont az új iskolámban is vannak barátaim, akikkel olyan jó beszélgetni. Van egy fiú is, aki szerelmes belém. Én nem szeretnék járni vele, viszont olyan jó, hogy legalább gondol rám, és foglalkozik velem*”.

Robi tizenhét évesen került állami gondozásba, szintén önállóan intézte elhelyezését. „*A sok otthoni veszekedést nem bírtam tovább. Elmentem a gyámhivatalba, és kértem, hogy elkerülhessek onnan*.” Azáltal, hogy több tapasztalattal, szélesebb összefüggésrendszerrel rendelkező gyermekotthonos társainál,

önmagát több alkalommal tudta sikeresen megsegíteni, énhatékonysága erősödhetett. Megfelelő kognitív képességei mellett segítője is volt, hiszen egy kereskedő karolta fel a gyermeket, aki diákmunkát biztosított számára, beszélgetett vele, meghallgatta őt, adaptív példaképpé válva a fiú szemében. *„Ebben az időben, úgy tizenöt-tizenhat évesen ismertem meg Z-ét, aki nagyon sokat tett érttem. Üzletlánc-tulajdonosként munkát adott a raktárában, beszélgetett velem, igyekezett jó irányba terelni, főleg, amikor megtudta, hogy berúgtam, vagy ha időnként füveztem. Ilyenkor olyan szépen elmondta nekem, hogy ez mivel jár. Ő tartotta bennem a lelket”*. Gyermekotthonba kerülését a már bent lévő társai nem fogadták örömmel. Az akkor bent lakó gyermekek szociometriai központja és Robi kölcsönös távolságtartásban éltek egymással. Az új fiú komolyabb volt. Nem vett részt deviáns akciókban, nem hagyta sodródni magát, kialakult külső kapcsolatrendszerrel, barátokkal rendelkezett, akik szintén segítették krízisének átvészelésében.

A velük folytatott beszélgetések alapján a reziliens serdülők a gyermekotthonba kerülés krízisét viszonylag könnyen megoldották, hiszen *számíthattak valakire*, aki mellettük állt a nehéz helyzetükben. Éppen a bekerülés feszültségének levezetése, valamint a támaszkeresés megkönnyítése érdekében vezette be a vizsgált gyermekotthonok fenntartója azt az új módszertant, amelynek egyik alappillére a pozitív első benyomás elengedhetetlen imprinting hatásának megteremtése. Az érkező gyermekek számára már az otthonban élő társaik és a felnőtt gondozók *„Vártunk rád”* élményt biztosítanak, több esetben személyre szabott, a gyermekek által készített ajándékkal és terített asztallal várják az érkezőt, miközben bemutatkoznak egymásnak és oldott beszélgetésben próbálják feloldani az új helyzet által kiváltott szorongást. A másik, szinte legfontosabb eleme a módszertannak, hogy minden gyermek mellé *mentort* biztosít, akinek elsődleges feladata, hogy bizalmat ébresszen a gyermekben, elsőként tartsa őt szem előtt, emberségével próbálja meg elérni, hogy a gyermek ömellette érzelmileg biztonságban

érezhesse magát és igyekezzen pótolni valamit elveszett, vagy soha meg nem élt kötődéséből (Bodonyi, Busi és Vizelyi, 2006). Amikor a gyermekeket a rájuk legnagyobb hatással lévő emberekről kérdeztük, Aranka elsőként mentorát említette, akire anyaként tekintett. A gyermek az érkezését követő szökése alkalmára így emlékszik: - *„Nem mondott semmi rosszat, helyette elmondta, mennyire aggódott értem”*. Tina élete referenciaszemélyei között szülein, testvérén kívül megemlíti korábbi osztályfőnökét, majd lakásotthon-vezetőjét - *„mindent megtesz értem”* - mondja elismerően az őt gondozó felnőttől. Győző az egykori testnevelő tanárnőjét említi, aki felkészítette őt az atlétikai versenyekre, a sorban azonban lakásotthon-vezetője és mentora következik. Pepe életére korábbi mentora és jelenlegi nevelője hatott pozitívan. Az egykori mentorral megélt együttes élményeik között szerepeltek a közös meccsnézések, amikor együtt szurkoltak kedvenc csapatuknak. - *„Rajtuk kívül is, szinte minden nevelőt szeretek, jó fejek, megértenek engem, bíznak bennem, és ez nekem jó”* - mondja hálát kifejező hangsúllyal a fiú. Robi példaképének patronálóját tekinti. - *„Próbálok jól tenni, hogy jól kapjak”* - mondja a fiú, aki elveszítette szüleit, majd hozzátette, hogy erre éppen az az ember tanította, aki önzetlenül segítette őt az életben.

Ha szülő nincs is, sokat pótolhat az, hogy vannak olyan felnőttek, akik a gyermeket sajátos önálló személyként kezelik, értenek a nyelvén, személyes módon érdeklődnek iránta, elvárásokat támasztanak felé és értékelik teljesítményét. Mindez megfelel a protektív csoport kritériumának (Komlósi, 1977), amely elemeiben hasonlít a harmonikus család nevelési attitűdjére (Bagdy, 1977). Ahogyan a gyermek által elfogadott felnőtt pozitívan értékeli az elért eredményeket, megerősítő hatásával a gyermeket magasabb teljesítmény elérésére ösztönözi, a gyermek a tevékenységekben kifejtett erőfeszítésével épp úgy hat vissza a felnőttre, akinek szakmai kompetenciája eközben erősödik és a gondozó-gyermek kapcsolat látványosan fejlődik.

Áramlatban az egyensúlyért – hobbi és érdeklődés

Az autotelikus, önmagukért végzett tevékenységekbe történő belemerülés megküzdési képességeket erősítő hatása tudományosan bizonyított (Csíkszentmihályi, 2001; Oláh, 2005). A rugalmas ellenálló képességűnek mutatózó öt gyermek mindegyike nem csak rendelkezik kedvenc szabadidős tevékenységgel, hanem többet is felsorol, közülük egyet szinte szenvedélyes elfoglaltságnak említi. Pepe futballozik, Tina táncol, szereti a kézműves tevékenységeket, Győző sportol, zenét hallgat, és mint mondja, ha tehetné, egész nap énekelne. Arankát kikapcsolja a szabadban tett séta, szeret barátaival beszélgetni, szabadidejében legszívesebben főz, életcélja egybeesik hobbijával, hiszen szakácsnak tanul. Robi érdeklődése, amely meghatározza terveit, specifikus. Szennvedélyesen érdeklődik a fegyverek iránt, fegyverműszerésznak képzi magát, ugyanakkor egyéb hobbit is említi: *„Szeretek fegyverekről olvasni, azokat szerelni, szeretek túrázni, az erdőben jó kikapcsolódni, szeretek utazni barátaimhoz, velük együtt lenni, és szeretek dolgozni, úgy értem tevékenykedni, mert nem szeretem az üres órákat”* Az üresség, a hiány félelmetes, a betörő rossz gondolatoknak ad helyet. Nem véletlen, hogy a nehéz sorsú, de reziliens serdülők, küzdenek ellene.

Ha azt vesszük alapul, hogy a hobbi egybeesik a tanulmányokkal, elmondhatjuk, hogy Aranka és Robi áramlatélményben tudja élni az életét (Csíkszentmihályi, 2007). A testmozgás az endorfin termelése által önmagában is javítja a közérzetet, ezáltal erősíti az immunrendszert (Bagdy, 2007). A futball, mint csoportos szabályjáték a vitalitás élnékitése mellett a fontos szerepet tölt be a szabálytudat elsajátításában (Budavári, 2007). A tánc szintén mozgásos tevékenység, és összekapcsolódik a zenehallgatással, a másik önmagában is dopaminpályákat stimuláló tevékenységgel (Szabó, 2015). Ezekben az elfoglaltságokban a gyermekek sikerélményeket élhetnek meg, ezáltal erősödhet önbizalmuk, önértékelésük. A flow élmények leggyakrabban a sport és művészeti tevékenységekben érhetőek tetten,

de bármilyen tevékenység közben átélhető (Csíkszentmihályi, 2001). Robi és Aranka mivel érdeklődési területének megfelelő területen tanul, szintén többször kerülhet olyan helyzetbe, amikor az elvégzendő feladat képességeik és a feladat nehézségi fokának határán áll. Figyelmüket erősen a tevékenységre összpontosítva új és új tapasztalatokat képesek integrálni, ezáltal személyiségük tágul (Oláh, 2005). Mindezek a vizsgált serdülőknél is megfigyelhetők voltak, áramlatélményeik ezáltal erősítették megküzdési képességeiket és rugalmas ellenállásukat. Elbeszélésükből szinte áradt a rajongás kedvenc tevékenységeikért.

A vizsgált gyermekotthonokban a módszertan különös hangsúlyt fektet a tehetséggondozásra és a szabadidő strukturálására. Központilag szervezett, a nevelőszülő hálózatokra is kiterjedő rendszeres focitornák adják a keretét annak, hogy a gyermekek motiváltak legyenek a rendszeres edzésekre. A sportprogramokhoz hasonlóan szintén ugyanekkor körben szerveznek rendszeres tehetségkutató vetélkedőket a művészeti tevékenységekben tehetséges gyermekek számára. A mindennapokban a vizsgált állami gondozottak életében jelen vannak az élménypedagógiai és a kézműves foglalkozások is. Vannak gyerekek, akik a gyermekotthonba érkezésüket követően tanulnak meg asztaliteniszni, gyakoriak a pingpong versenyek is. Ez az a sport, amelyben leginkább nyomon követhető a gyermekek fejlődése és a tevékenység végzésére irányuló motivációja, amely ha önfenntartóvá válik, szintén olyan hobbivá válhat, amely szintén nyújthat flow, vagy ahhoz közeli élményt. A sok szabadidő program, csökkenti az unalom által generált destruktív viselkedési formák felbukkanását, minden bizonnyal ennek is betudható, hogy a vizsgált gyermekotthonokban nevelkedők körében sikerült mérsékelni, az egyikben csaknem teljesen kiszorítani a drog jelenlétét.

Úton a reziliencia felé

Jónás az elért megküzdési és reziliencia pontértékei alapján, ezeken a területeken a minta átlagát érte el, viszont a három év alatt, amióta a közel tizenhét éves fiú fejlődését figyelemmel kísérhetjük, önmagához képest

rendkívüli pozitív változáson ment keresztül. A sokgyermekes roma család legidősebb gyermeke, az apa alkoholizmusa és az anya ebből eredő depresszív epizódjai miatt kénytelen volt felnőttként gondoskodni, sokszor a betevő falatról is. Jó megküzdési képességű társaihoz hasonlóan, enyhe mentális elmaradásának ellenére kézbe vette sorsát és autonóm módon rendezte saját gondozásba vételét. Bekerülését követően gyorsan csatlakozott a gyermekközösség informális vezetőségének köréhez, de ez nem óvta meg őt a nehézségektől. Auto- és heteroagresszív indulatkitörései során gyakran vérzett az ökle, volt, hogy sérülése orvosi ellátást igényelt. Érkezésekor többször használt beazonosíthatatlan származású drogokat, provokatív viselkedésével a kisváros lakóinak a figyelmét is felhívta magára. „Reziliens” társaival ellentétben Jónás mellett senki nem állt bekerülésének pillanatában. A beszélgetésben Jónás úgy értékeli, amit eddig elért és ahol tart, azt a nevelőinek, gondozóinak köszönheti. A serdülő deviáns viselkedésének enyhe javulása már az érkezést követő hónapokban tapasztalhatóvá vált, viszont a teljes fordulatot egy várandós lány érkezése hozta, akivel egymásba szerettek. Jónás lemondott a drogról, segített, nem csak a lánynak, hanem nevelőinek is mindenben, amiben csak kérték, és amiben lehetett. Jónást már kis korától kezdve gondoskodó attitűd jellemezte. Első emlékében egy kiskutyát említett, amelyet annak ellenére, hogy nem is ő kapott, ő etette és gondozta. Jó megküzdő társai pozitív emlékeivel szemben Jónás veszekedésről, drillről számolt be, amikor az interjúnál a családi légkörhöz értünk. Szüleivel kapcsolatban csak rossz élményei vannak. „Mindig csalódást okoznak nekem. Lassan innen is kirepülök és még mindig sz..nak rá, mint régen. Apu büntetését is én fizettem ki a múltkor, jött és kérte, hogy segítsek. Eladtam a hangfalaimat, és odaadtam neki a pénzt. Később tudtam meg, hogy azt is elitta”. A parentifikálódott fiú narratívájában beszámolt arról, hogy tizenkét éves korától nehéz fizikai munkát végzett részeges apja helyett, aki egyszer, amikor a kocsmából hazatért, fizikailag bántalmazta fiát, aki a szülők helyett vigyázott otthon kistestvéreire.

Egyik legerősebb befolyásoló tényezőként említi a szakirodalom az állami gondozottak szüleikkel folytatott kapcsolattartását (*Homoki*, 2014; *Káldi és mtsai*, 2010). Jónás számára a szülők csak folyamatos csalódások sorozatát okozzák, szemben Aranka, Tina, Győző és Pepe kiegyensúlyozott családjukkal való kapcsolattartásával. A fiú legfájdalmasabb friss élménye, barátnőjének elvesztése, Robiéhoz és Arankáéhoz hasonlóan elmaszkolta élete traumatikus eseményeit, most ettől szenved több mint fél éve. Gondolatai folyamatosan a lány körül járnak. Életének eddigi küzdőterén, a gondoskodás felelősségtudatában érzelmi kompetenciára is szert tehetett, amely szintén fejleszthette énhatékonyságát (*Saarni*, 1999). A fiú készségeinek fejlődését, mivel oda nem járt, ennél fogva nem az iskolai oktatás támogatta. Akinek felnőtté kell válni, az nem maradhat gyermek, így a fiú az iskolapad helyett fakitermeléseken dolgozott napszámokban. A munka során többnyire felnőttekkel lehetett kapcsolatban, akiktől tanulhatott viselkedési mintákat. Az iskolák való életre felkészítő rejtett tanterve helyett négy befejezett speciális osztállyal egyből a „mélyvízben” kezdte az élet összefüggésének megismerését. Jónás szeret barátaival focizni, pingpongozni, szeret énekelni is. Főleg az éneklésben tud kiteljesedni, és egyben elaborálni feszültségeit. Jónás elmondása szerint komolyodott, fejlődött a gyermekotthonban: „*Igényesebb lettem magamra, komolyabb lettem, igaz néha hülye vagyok. Itt a gyerekek között találtam rá a mélyen elrejtett erőmre. Elég, ha rászólok valakire, ha tiszteletlenül beszél egy felnőttel, akkor az egyből abbahagyja.*” Tart viszont saját dühétől, ingerültségétől, gyermekotthonos társaihoz hasonlóan érzelmei könnyen robbannak: „*Néha nagyon fel tudom húzni magam, olykor majd szétrobbanok. Ebben is sokat segítenek a felnőttek, hogy ne törjek ki annyira, de néha velük is visszafelelek.*”

Ha a fiú alatt marad még legalább négy évig háló, iskolai bizonyítványt szerezhet és sikerülhet lehetőségeihez mértén felzárkóznia, viszont hamarosan, ha a felnőtt gyermek felnőtt felnőtté válik, elég akár egy félreértelmezett rossz pillanat, hogy indulatában

felmondja utógondozói ellátását. Korán szerzett sérülékenységet a többiekől jóval kevésbé tudják kompenzálni meglévő jó szociális adottságai, vagy a jelenlegi támogatottsága. Szüleivel, főleg apjával szemben érzett jogos haragja sem a megbékélés és pozitív jövőkép irányába terelik a fiút.

Megbocsátás és optimizmus

A megbocsátás önmagában nem spirituális jelenség, inkább vallások által közvetített érték. Növeli az önbecsülést, ezáltal az önértékelést (Lyubomirsky, 2008), ezen keresztül megteremtheti a megbántott gyermekben is azt, hogy mint jó ember gondolhasson önmagára (Bagdy, 2011).

Az öt reziliens serdülő közül Robi megbocsátott mostoha-szívű nagynénjének, elengedte a vele kapcsolatos rossz emlékeit, így megszabadult a vélhetően sokáig visszatérő kínzó gondolatoktól, érzésektől. Most így beszél a régi sérelmekről: *„Haragudni senkire nem haragszom, a nagynénémet, vagy mást, aki rossz volt, elengedtem, nincs a mindennapi gondolataim között”*.

Aranka is próbálja felmenteni édesanyját, akiben bízott, hogy nem adja őt állami gondozásba, azonban mégis ez történt. Belátta, anyja mentális sérülése miatt nem is tudta volna ellátni őt, és igazából ő gondoskodott az anyjáról. Ez a belátás azonban nagyon is ambivalens, hiszen a kielégítetlen gyermeki szükségletek fájdalmas emléke nem tűnik el a sérülékenységről való tudással. Ez fogalmazódik meg az interjúban: *„Szerintem anyu tehetett volna azért, hogy másképp alakuljon a dolog, viszont az igazság az, hogy lehet, nem is tudott mit tenni. Azt akarom mondani, néha én voltam, aki főzött, amikor anyu maga alá került, én gondoztam őt, én vezettem a háztartást, mert ilyenkor semmire nem volt képes.”*

A harag megszelídítése és az önbecsülés erősödése közötti kapcsolat már nem ismeretlen (Bagdy, 2011; Hebl és Enright, 1993). A vizsgált gyermekotthonokban a megbocsátásban a gondozó felnőttek mutatják a pél-

dát, akiken a gyermekek gyakran vezetik le indulataikat a legcifrább szavak kíséretében. A gyermekek legtöbbször bocsánatot kérnek a megbántott felnőttől, aki abban is mintát nyújt, hogyan kell elfogadni a bocsánatkérést.

Megbocsátani akkor könnyebb, ha sikerül belátni, hogy az egykori sérelem valami jobbnak az eléréséhez segít, ha sikerül pozitívan újrafogalmazni a negatív életeseményeket (Bagdy, 2007).

A sorsba vetett bizalom és optimizmus így szintén fontos összetevője a rezilienciának. Szinte minden vizsgált gyermek képes volt meglátni sorsában a nehézségek ellenére jelenlévő gondoskodást, pozitív fejleményeket. Aranka így fogalmaz: *„Eddig minden rosszból, valami jó lett az életemben. Amikor elvittek otthonról, azt hittem, ennél nincs rosszabb, most hálás vagyok a sorsnak, hogy itt lehetek. Ha nem szakítottunk volna a volt barátommal, akkor lehet, most is folyamatos szökésben lennék, és iskolám sem lenne”*.

Robi komolyabban foglalkozik szakrális kérdésekkel, ő a keresztény és a távol-keleti vallások kombinációjában igyekszik hitet találni magának. Patronálója egy kereskedő, vallását gyakorló emberként feltételezhetően evangelizációs szándékkal is beszélgethetett a fiúval, aki, mint mondta, azért igyekszik jót tenni másokkal, hogy jót kapjon vissza. Így fogalmaz életéről: *„Szeretnék jobb ember lenni, mindig egy kicsit jobb. Elégedett vagyok az életemmel, és szeretnék helyt állni”*.

Összegzés és kitekintés

A vizsgálat eredményei szerint azok a családjukból kiemelt, lelki traumákat, vagy azok sorozatát átéltek gyermekek, akik minden nehézségük ellenére gördülékenyen képesek családjukban élő kortársaikkal egy szinten teljesíteni, azoknak első emlékei pozitív kontextushoz köthetők (Homoki, 2014). Jellemző rájuk, hogy már gondozásba vételük előtt több új nehéz helyzethez kellett alkalmazkodniuk. Szinte valamennyien önállóan intézték a gondozásba vételükkel kapcsolatos ügyeiket, azaz magas szintű önsegítés jellemző

rájuk Autonómiájuk társas kapcsolataikban is megmutatkozik (Masten, 2007), legtöbbször nem hagyják sodródni magukat deviáns cselekedetekbe. A rugalmas ellenálló képességű öt gyermek érzelmi, ingerületi és impulzus-szabályozó képessége magasabb társaik átlagánál. Nem rágódnak sorsukon, élettörténeteiken, tendenciaszerűen vonul végig a nehéz életesemények pozitív újrafogalmazása, felbukkannak spirituális érdeklődésük csírái. Szívesen gondolnak barátaikra, vagy azokra, akik az életben jók voltak hozzájuk. Bekerülésük pillanatában volt mellettük valaki, aki tartotta bennük a reményt. Elragadtatással beszélnek felnőtt gondozóikról, hálásak a segítségükért. A narratívában beszámolnak olyan pedagógusokról, akiknek támogatását érezték és a mai napig szeretettel gondolnak rájuk. Egységesek abban, hogy mindannyian rendelkeznek olyan kedvenc szabadidős elfoglaltsággal, amely elérhető számukra, és amelyekben áramlatélményeket képesek átélni (Csíkszentmihályi, 2001). A vizsgált gyermekotthonokban élő rugalmasan ellenálló serdülők, saját növekedésérzésüket leginkább a bűnözés és a drog útjáról való letérésben látják. Közülük, akik még nem botlottak meg az életben, talán mert szociokulturális helyzetük sem volt annyira hátrányos, azok a komolyság, a tiszteletudás és társas viselkedési szabályok fejlődését említették változásukban. Fogékonyak az élet szakrális, spirituális megközelítésére, képesek megbocsátani azoknak, akik valamikor rosszat tettek velük.

A reziliens állami gondozott serdülők kérdésekre adott válaszai tükrében elengedhetetlen támogatni a gyermekeket adaptív kedvenc szabadidős elfoglaltságaikban. A sport, a művészeti tevékenységek, a hobbi által megélt áramlatélmények gyógyító hatása felértékeli a tehetséggondozás szerepét. Felismerve a megbocsátási képesség interjúkon végigvonuló felbukkanását, a gyermekekkel folytatott terápiás tevékenységekben fokozottabb hangsúly helyezhető a bennük munkálkodó, a szülő és az egész világ ellen irányuló harag megszelídítésére. Mintánk reziliensnek mutató serdülői folyamatosan és rendszeresen tartják a kapcsolatot szüleikkel. A

szakellátás célja a hazagondozás, éppen ezért is fontos a gyermekek és szüleik kapcsolattartási lehetőségének folyamatos szélesítése. Fontos, hogy a világot sokszor szürreálisnak látó családjából kiemelt gyermek mellett álljon valaki, aki érzelmileg támogatja őt, mindezzel szintén csak felértékelve a gyermekekkel foglalkozó felnőtt gondozók szerepét, ezzel együtt a szakmai személyiség karbantartási szükségletét (Dye és Borders, 1990).

Kérdéseket vet fel azoknak a gyermekotthonokban elhelyezett serdülőknek a helyzete, akik nem kérnek jogaikból, és inkább bujkálva, a rendőrség által eltűnés miatt körözve csellengenek az országban, a világban. Többször lehetnek közülük, akik Jónáshoz hasonlóan szüleikről, vagy testvéreikről gondoskodhatnak. Mivel sok mindent önmaguknak kell megoldaniuk, így akár erős énhatékonysággal rendelkezhetnek, autonómok, hiszen önmagukat látják el, iskolába viszont nem járhatnak, mivel onnan a rendőrség vinné vissza őket gondozási helyükre, ahol a kis felnőttől azt várják el, hogy gyermek legyen. Ennek a dilemmának a megoldása nagyon fontos feladata a gyermekvédelmi intézményeknek. Kihasználni és támogatni a gyermek autonóm, önsegítő képességét anélkül, hogy azzal parentifikálnánk, támogatni a kötődését és kielégíteni az életkorának megfelelő kapcsolódási szükségleteit anélkül, hogy azzal a kiszolgáltatottságát növelnénk, összetett intervenciós megoldásmódokat igénylő kihívások. A jó gyakorlattal rendelkező intézmények kezdeményezéseinek összegyűjtése és megosztása lehet az első lépés ezzel kapcsolatban. Tanulmányunkban erre nem tudunk vállalkozni, de reméljük az érintett szakemberek elolvasva írásunkat kedvet éreznek majd a feladathoz.

Köszönetet mondunk a vizsgálatban résztvevő gyermekeknek és fiataloknak, akik őszinte válaszaikkal segítették az eredmények kimutatását és a leírtak mellett több új lehetséges vizsgálati terület felé irányították figyelmünket.

Felhasznált irodalom

- Baddeley A. (2003): *Az emberi emlékezet*. Osiris, Budapest.
- Bagdy Emőke (2007): *Pszichofitness*. Animula, Budapest.
- Bagdy Emőke (2011): Új irányok a pszichológiában: Az egészségvédő megbocsátás és a poszttraumás növekedés. In: Bagdy Emőke, Koltai Mária, Pál Ferenc, és Popper Péter *A belénk égett múlt*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (1977): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Budavári Ágota (2007): Személyiségzavarok. In: Fűredi János, Németh Attila és Tariska Péter (szerk.) *A pszichiátria rövidített kézikönyve*. Medicina, Budapest.
- Budavári Ágota (2007): *Sportpszichológia*. Medicina, Budapest.
- Bodonyi Edit, Busi Etelka és Vizelyi Ágnes. (2006): A család funkciói. In: Hegedűs Judit (szerk.) *Család, gyermek, társadalom*. ELTE PPK Neveléstudományi intézet, Budapest. URL: <https://goo.gl/437WkM>
- Carver C. S. és Scheier M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Cicchetti, D. & Cohen, D. J. (2006): Risk, Disorders and Adaptation. *Developmental Psychopathology*, **3**. 2. sz., 715–752.
- Comer R. J. (2005): *A lélek betegségei*. Osiris, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow – az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2007): *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Dávid Imre (2014): A stressz és kezelése. In: Dávid Imre, Fülöp Márta, Pataky Nóra és Rudas János (szerk.) *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. URL: <https://goo.gl/OXM6xz>
- Duleba Nikolett (2012): Az állami gondozás krízisei. *Nagyerdei Almanach*, **3**. 5. sz., 131–150. URL: <https://goo.gl/b3uil3>
- Dye H. A. & Borders L. D. (1990): Counseling supervisors: standards for preparation and practice. *Journal of Counseling and Development*, **69**. 1. sz., 27–32.
- F. Lassú Zsuzsa, Serfőző Mónika, Sándor Mónika és Kolosai Nedda (2015): Családi struktúra, szülői bánásmód és lélektani rugalmasság összefüggései serdülőkorban. *Alkalmazott Pszichológia*, **15**. 1. sz., 77–92. URL: <https://goo.gl/fR6k3f>
- Fülöp Márta (2014): A versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel való adaptív megküzdés tehetséges diákoknál. In: Dávid Imre, Fülöp Márta, Pataky Nóra és Rudas János (szerk.) *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. URL: <https://goo.gl/OXM6xz>
- Goleman D. (1995): *Érzelmi intelligencia*. Háttér, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2010): *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. URL: <https://goo.gl/wbdAay>
- Hajduska Mariann (2008): *Krízislélektan*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hargitai Rita (2007a): A személyiség struktúráis modellje Freud pszichoanalízisében. In: Gyöngyösiné Kiss Enikő és Oláh Attila (szerk.) *Vázlatok a személyiségről*. ÚMK, Budapest.
- Hargitai Rita (2007b): Narratíva és személyiség. In: Gyöngyösiné Kiss Enikő és Oláh Attila (szerk.) *Vázlatok a személyiségről*. ÚMK, Budapest.
- Hebl J. H. & Enright R. D. (1993): Forgiveness as a psychotherapeutic goal with elderly females. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, **30**. 4. sz., 658–667.
- Homoki Andrea. (2014): *A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a dél-alföldi és az észak-alföldi régióban*. Doktori (PHD) értekezés. Debreceni egyetem. Humán Tudományok Doktori Iskola. URL: <https://goo.gl/dQ2IZ8>
- Káldy Zsolt, Kincses Ádám, Nagy Gábor, és Szakácsné B. Anita (2010): Társkapcsolatok a gyermekvédelmi intézményekben. *Kapocs*, **9**. 47. sz., 52.
- Kiss Enikő Csilla, Vajda Dóra, Kaplár Mátyás, Csókási Krisztina., Hargitai Rita és Nagy László (2015): A 25-ites Connor–Davidson Reziliencia Skála (CD-RISC) magyar adaptációja. *Mentálhigiéne és pszichoszomatika*, **16**. 1. sz., 93–113.
- Komlósi Piroska (1997): A család támogató és károsító hatásai a családtagok lelki egész-

Reziliens serdülők a gyermekotthonokban

- ségére. A család helye a társadalomban. In Gerevich J. (szerk.): *Közösségi mentálhigiéné*. Animula, Budapest.
- Kopp Mária (2003): A Stressz szerepe az egészségromlásban. *Magatartástudomány*, **48**. 1. sz., 44–48.
 URL: <https://goo.gl/qbEFMT>
- Kozéki Béla (1975): *Motiválás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lyubomirsky S. (2008): *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának útjai tudományos megközelítésben*. Ursus Libris, Budapest.
- Major Zsolt és Mészáros Katalin (2007): *Fotel és karfa. Gyakorlat- és eszközközpontú nevelésmódszertani kézikönyv gyermekvédelemben, gyerek-és lakásotthonokban dolgozók számára*. Forrás Club, Szeged.
- Masten A. S. (2007): Resilience in developing systems: Progress and promise as the forth wave rises. *Development and Psychopathology*, **19**. 3. sz., 921–930.
- McAdams, D. P. (1988): *Power, intimacy, and the life story. Personological inquiries into identity*. Guilford Press, New York – London.
- Mérei Ferenc (2004): *A közösségek rejtett hálózata*. Osiris, Budapest.
- Mirnic Zsuzsanna (2006): *A személyiség építőkövei*. Bölcsész Konzorcium, Újvidék.
- Moussong-Kovács Erzsébet és Zámboi János (2007): Stressz- és alkalmazkodási zavarok. In Füredi J., Németh A., és Tariska P. (szerk.), *A*
- pszichiátria rövidített kézikönyve*. Medicina, Budapest.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort, Budapest.
- Rácz Andrea (2012): Gyermekvédelemben nevelkedők helyzete a kutatások tükrében. In: Rácz Andrea (szerk.), *Gyermekvédelemben nevelkedettek társadalmi integrációs esélyei*. Rubens Egyesület: Budapest.
 URL: <https://goo.gl/xaEHsX>
- Sarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina, Budapest.
- Szabó Gergely Sándor (2015): *Az elvárások és a hanginger szerepe a binaurális ütemek fenomenológiai hatásaiban*. Doktori (Ph.D.) értekezés. Debreceni Egyetem.
 URL: <https://goo.gl/EHKeIN>
- Szilárd János (2007): Mentális retardáció. In: Füredi J., Németh A., és Tariska P. (szerk.), *A pszichiátria rövidített kézikönyve*. Medicina, Budapest.
- Witvliet C. V., Philips K. A., Feldman M. E. & Beckham J. C. (2004): Posttraumatic mental and physical health correlates of forgiveness and religious coping in military veterans. *Journal of Traumatic Stress*, **17**. 3. sz., 269–273.

In flow and in peace with the world – resilient children and adolescents in institutional care

This study is about resilient children and adolescents growing up in institutional care (child protection), who had good coping skills, despite their difficulties. The results of the interviews showed that the first memories of family are pleasant and the loss has been positively reconstructed. They like and worship the people who care about them and they can deeply involve into their favourite activities. Some of them parentified in their lives and become more autonomous than their peers. Spiritual interest and forgiveness are important parts of their resilience. Our results can contribute to plan succesful intervention program.

Keywords: coping, resilience, flow, adult support, positive redefinition, forgiveness

Nagy Gábor – F. Lassú Zsuzsa (2017): Flow-ban, békében a világgal. Reziliens serdülők a gyermekotthonokban. *Kapocs* **16**. 2. sz., 27–39..

Gyermeknevelés határok nélkül

A gyermeknevelés a mindenkori pedagógia kihívásának számít, nem megtagadva, hanem újragondolva kíséri végig korokon át a pedagógiatörténetet. Makkai Sándor nyolcvan évvel ezelőtt megjelent könyvében (*Magyar nevelés – Magyar műveltség*. Révai Kiadás, 1937) a magyar műveltség szerves részének tekinti a gyermeknevelés ügyét. Abból a tételtől indul ki, hogy a múlt soha sincs lezárva, az egymást követő nemzedékek nevelése folyamat, így csakis egységes folyamatként szemlélhetjük az egymásra épülő korok pedagógiáját.

A határon túli pedagógiai kutatóműhelyekre kitekintő összeállításunk bemutatja, hogyan illeszkednek a neveléssel kapcsolatos regionális kutatások az összmagyar törekvésekbe. A jellegükben eltérő különféle államalakulatok (román, szlovák, szerb, ukrán) szervezik meg a nevelés-oktatás hivatalos kereteit, ám megfigyelhető egy törekvés is – a nemzeti és egyetemes hagyományokba illeszkedő tartalmi és szellemi integrációra. Közös alap a Makkai Sándor által említett nemzeti pedagógiai hagyomány és műveltség, ebbe illeszkednek az előre vivő modern törekvések is. Bármennyire is eltérő adminisztrációban tevékenykednek az utódállamok magyar anyanyelvű oktatói, azonos nemzeti-kulturális hagyományokat visznek tovább, hasonló módon válaszolnak a modern társadalom kihívásaira. Az itt közölt tanulmányok meggyőznek bennünket arról, hogy a nevelés kisebbségi körülmények között is komplex és tágan értelmezett tevékenység, azáltal pedig több, hogy felismeri és felvállalja a sajátos feladatokat, tekintettel van egy-egy nemzeti közösség igényeire. Sokat segített ebben az 1989 utáni kelet-európai fordulat, ami után a gyermeknevelés mentessé válhatott a társadalmi és politikai ideológiáktól, ismét a gyermek kerülhetett a középpontba. Az újra felfedezett gyermek lehet a 21. század pedagógiájának erénye, azé a gyermeké, akinek fejlődését

nem csupán a szabadon elérhető technikai és információs áradat alakítja, hanem a nevelő is. Manapság újabb kihívások (pl. a globalizáció) teszik próbára a gyermeknevelést, ezekre kell a kutatóknak, a pedagógusoknak válaszokat fogalmazniuk, hatékony módszereket és eljárásokat kidolgozniuk. A világ ilyenszerű gyors változásai miatt sem tekinthetjük befejezettnek a gyermeknevelést és végérvényesenek elveit és nézeteit, inkább örökös kísérletnek, megújulásra kész diszciplínának.

Rövid elméleti bevezetőm után ajánlom olvasóink figyelmébe az anyaországi határon túli kutatók és egyetemi oktatók tanulmányait. A változatos témakör az oktatás és nevelés kérdésének összetett megközelítését és a kutató személyek, csoportok többirányú érdeklődését jelzi. Olvashatunk felmérést arról, hogyan látják a pedagógusok az oktatás célját és saját oktatói szerepüket, hogyan jelentkezik a mindennapokban az osztálytermi interakció (*Kardos Melinda*), hogyan alakítja a kisiskolások önismeretét a történelem és művelődéstörténet (*Kovács Ildikó Katalin és Kovács Katalin*). Készült tanulmány az iskola szocializációs szerepéről (Borcsa Mária), az integrációról (*Bardocz Orsolya és Zoller Katalin*), a felekezeti szakoktatásról (*Frigy Szabolcs*), a Babeş-Bolyai Tudományegyetem óvodapedagógus- és tanítóképzéséről (*Szabó Thalmeiner Noémi*), a felsőfokú matematika-oktatásról (*Baranyai Tünde Klára*), a romániai magyar pedagógusjelöltek motivációiról, illetve a magyar pedagógusképzés néhány jellemző vonásáról (*Stark Gabriella Mária*), az iskolaérettség mérésének módszertanáról Szerbiában és Magyarországon, a két ország módszertanának komparatív megközelítéséről, a DIFER Programcsomag és a TIP-1 mérőeszköz bemutatásáról (*Gyurcsik Anita, Fehér Orsolya és Földi Fanni*), valamint egy erdélyi költő magyarországi közoktatásban történő oktathatóságának módszertanáról (*Mészáros Márton*).

A szám tanulmányai után megismerkedhetünk egy Dán egyetem belső életével (*Árva Valéria*), valamint betekintést nyerhetünk a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem módszertani műhelyébe (*Petres Csizmadia Gabriella és N. Tóth Anikó*). A tematikus számot egy magyar–magyar internetes szótár belső szerkezetéről, használatáról szóló ismertetés (*M. Pintér Tibor*), valamint egy, a határon túli magyar oktatással foglalkozó monográfia recenziója zárja (*Márton Réka*).

Szatmárnémeti, 2017. november 2.

Dr. Végh Balázs Béla
egyetemi docens

a Kolozsvári Babes-Bolyai
Tudományegyetem
Szatmárnémeti Kirendeltségének
oktatási igazgatója

Az oktatás céljáról, a tanári szerepről, a diákszerepről és osztálytermi interakcióról vallott pedagógusi nézetek

KARDOS MELINDA

Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat

Az osztálytermi interakciók és a tanári nézetek fontos helyet foglalnak el a hatékony oktatási folyamat megvalósulásában. Jelen tanulmány első részében leírja azon kutatások eredményeit, melyek a nézetekre és osztálytermi interakcióra fókuszálnak. Második részében jelen tanulmány a kapcsolatot próbálja feltárni a pedagógiai nézetek és osztálytermi interakciók, valamint osztálytermi gyakorlat között. A tanulmány eredményei ellentmondásokat találtak a tanári nézetek és az osztálytermi gyakorlat között, melyek a továbbiakban kerülnek részletes bemutatásra.

Kulcsszavak: oktatási folyamat, tanári nézetek, osztálytermi interakció, tanári szerep, tanulói szerep

Az iskolai tanulás hatékony megvalósulásának alapfeltétele a folyamatban részt vevő szereplők: a tanár és a tanuló közötti interakciók eredményes alakulása.

A tanulói és pedagógusi szerepváltozások közül a pedagógusmagatartás és pedagógusszerep alakulási folyamatát tekintve a reformpedagógia megjelenésével jól látható az ismeretközlő, távolságtartó, értékelés centrikus magatartás háttérbe szorulása. Egyre inkább az együttműködőbb interakciót érvényesítő, segítő, motiválásra orientált, differenciált bánásmódra képes pedagógiai magatartás a megerősített, ezen túlmenően az alkalmazkodó bánásmódot érvényesítő, a gyereket munkatársként kezelő magatartás kívánatos a pedagógus munkájában (Bábosik, 2006).

Az adaptatív bánásmódnak a pedagógusi munkában nem csak érvényesülnie kellene, hanem adaptatív magatartást kellene kifejleszteni a tanulóknak is, mivel a mindennapi életben bekövetkező gyors ütemű változás és fejlődés, megújulásra képes szakemberek foglalkoztatását és képzését teszi szükségessé. A megújulást elősegítő szemlélet viszont nehézkesen épül be a mindennapi oktatási gyakorlatba.

A tanulási folyamatot megújító szemlélet implementálásának nehézségeiről ír Halász (2014) tanulmányában, melyben a tanulás centrikus oktatáspolitikákkal és ezek sikerességének feltételeivel foglalkozik. Kiemeli azt, hogy a tanulási folyamat fejlesztése, bár jelentős imple-

mentációs kihívást jelent, a kihívások ellenére több fejlett országban is egyik legfontosabb célja lett az oktatáspolitikáknak, ami a globális gazdasági versenyben való előnszerzés miatt lett indokolt. A fejlett országok meglátása szerint, a globális versenypozíció javításának legfontosabb tartalmát az emberi erőforrás fejlesztése jelenti. Például a kelet- és délkelet európai országokban olyan curriculumreformokat vezettek be, melyek a kognitív képességek tömeges fejlesztését célozták, ugyanakkor ezek a reformok az osztálytermi tanulásszervezési folyamatok változását is maguk után vonták (Halász, 2014).

A tanulás eredményességének javítása, a tárgyaltak értelmében, elsődleges fontossággal bír. Bizonyítja ezt az is többek között, hogy ma már egy új tudományág foglalkozik a tanulási folyamat hatékonyságát befolyásoló tényezők vizsgálatával.

A „tanulástudomány” (learning science) azoknak a kognitív és társas folyamatoknak a megértését és megismerését tűzi ki célul, melyek elősegítik az eredményesebb tanulást, olyan tudás elsajátítását, amely az osztályteremben és más környezetben egyaránt hasznosítható.

Jelen kutatás a tanulástudomány körébe tartozó kutatások körét bővíti.

Kiindulópontként fontos megemlítenünk a tanulás általunk is alkalmazott konstruktivista értelmezési keretrendszerét, melyet kutatásunk felépítése során is szem előtt tartunk.

A tanulásról való mai gondolkodást a „konstruktivizmus” modellje írja le, amely szerint a tanulás a tudás személyes belső „felépítése”. Az emberi tudásról alkotott ezen nézetet elfogadják a tanuláskutatással foglalkozó szakmai közösségen belül, arról viszont élesen vitáznak, hogy ennek következtében az iskolai gyakorlat tényleges változása meg kell-e történjen.

Néhány szerző például az alábbi címmel jelentetett meg tanulmányt az amerikai pszichológiai társaság folyóiratában: „Miért nem működik a minimálisan irányított tanítás: a konstruktivista, felfedezési, probléma-alapú, tapasztalati és kutatás-alapú tanítás kudarcának elemzése”. A vita elemzése (lásd *Kirschner et al.*, 2006; *Scmidt et al.*, 2007; *Hmelo-Silver et al.* 2007; *Kirschner et al.*, 2007) azt is mutatja, hogy a kutatók körében a legnagyobb kérdés valószínűleg az, hogy a tudományos kutatás világából át lehet-e lépni a mindennapi oktatás világába. Mivel a két világot teljesen más logika jellemzi, ha a tudományos kutatás normái szerint igazuk is lehetne az elméletalkotóknak a hatékony tanulás értelmezését tekintve, ennek az igazságnak eszerint az értelmezés szerint kevés a jelentősége a pedagógiai gyakorlat javítását célzó cselekvés számára.

Halász (2014) leírása szerint Eric de Corte¹, aki többek között az Európai tanuláskutatási társaság EARLI² alapító tagja volt, 2010-ben közölt tanulmányában a tanulásról való mai tudás legfontosabb elemeit négy pontban foglalta össze: „Constructive”, azaz a tudás belső személyes felépítésének elemére utal.

- „Self-regulated” – az önszabályozó mechanizmusok működésének elemére utal.
- „Situative” – a kontextushoz kötődés elemére utal.
- „Collaborative” – a tanulás társas vagy szociális természetére utal.

Ezeket írja le a mozaikszóba foglalt „CSSC learning” tömörítés, amely az eredményes ta-

nulás fent bemutatott négy meghatározó elemét mutatja be. Bár ezek az elemek régebb óta ismertek, a legtöbb országban nem jelennek meg a mindennapi iskolai gyakorlatban. A tanuláskutatások gyakorlati hasznosítása céljából az alábbi módon próbálták a gyakorlat nyelvére fordítani a tanuláskutatás eredményeit: „a tanár-centrikus megközelítés felől a tanuló-centrikus megközelítés felé kell elmozdulni” vagy „kooperatív tanulószervezési formákat kell alkalmazni” (*Halász*, 2014)-

Az EARLI szakmai szervezethez hasonló szakmai szervezetekbe tömörülő tanulás és tanítás kutatásával foglalkozó szakemberek, a tanulásról való tudás gyakorlati alkalmazásának nehézségeit általában abban látják, hogy leginkább a tudástranszfer szemlélet jelenik meg az oktatási gyakorlatban, illetve kommunikációs problémák gátolják a tanulási folyamatok átalakítását (*Halász*, 2014)

Az iskolai gyakorlat a legtöbb helyen ma is a korábban kialakult hiedelmek és rutinok alapján valósul meg. Legjobban ezt a nézetet a pedagógus kommunikációban ma is gyakran használt „tudásátadás” metafora fejezi ki. A legtöbb országban az iskolai gyakorlat azt a nézetet követi, miszerint a tudás átadható, mivel olyan implicit tanuláselméletet követ, amely „ismeretként” vagy „műveltségként” kezeli a tudást. A „tanulás tanítása” vagyis a tanulás bonyolult képességének fejlesztése nem igen jelenik meg szakmai feladatként.

Halász (2014) kiemeli, hogy bár vannak olyan kezdeményezések is, amelyek a tanulásról való mai tudáshoz próbálják alakítani az iskolai gyakorlatot, ezek azonban általában szűk körben maradnak és az „alternatív” jelzővel utalnak gyakran ezekre a kezdeményezésekre (*Halász*, 2014).

Alternatív iskoláknak a II. világháború után kialakult iskolákat nevezik a neveléstudományi szakirodalomban. A Pedagógiai Kislexikonban megjelenő meghatározások szerint, az alternatív jelzőt tágabb értelmezésben is használhatjuk mindazon iskolákra, melyek eltérnek a hagyományos iskoláktól (*Langerné-Buchwald*, 2010).

Párhuzamot vonva a két oktatási paradigma irányelvei között a hagyományos és alternatív oktatás sajátosságait az 1. táblázatban összesítette Cucosra³ támaszkodva Trif (2012).

¹ Tanulmány adatai: de Corte, E. (2010): Historical developments in the understanding of learning. In: Dumont H., Istance, D. & Benavides, F. (eds.) *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD. Paris, 36–67.

² Teljes nevén European Association for Research on Learning and Instruction, azaz a „Tanulás és Tanítás Kutatóinak Európai Szövetsége”.

³ Constantin Cucos: Pedagogia generală,

A hagyományos paradigma irányelvei	Az alternatív paradigma irányelvei
A tartalomra helyezi a hangsúlyt, az információk helyes, pontos és végleges elsajátítására.	A hangsúly az információk közötti kapcsolatokon van, az új koncepciók felfogásán, kihangsúlyozva a folyamatos tanulás szükségességét.
A tanulás egy eredmény.	A tanulás egy folyamat.
Létezik egy hierarchikus és egy alárendelő struktúra, ahol a konformizmus (az átlagnak megfelelő viselkedés) a megerősített, az átlagtól eltérő gondolkodásmóddal szemben, mely nem megerősített, háttérbe szorított.	Jelen vannak a nem hierarchikus irányelvek, a tanárok és a tanulók leginkább úgy tekintenek egymásra, mint emberekre és nem, mint szerepekre.
A tanulás struktúrája szorosan meghatározott, kötelező oktatási programok jellemzik.	A tanulás struktúrája flexibilis, instruktív-formatív folyamatok mennek végbe, választható tantárgyak vannak és alternatív munkamódszerek.
Az ismereteket egy mindenki számára azonos, kötelező ritmusban sajátítják el.	Elfogadja azt a tényt, hogy a fejlődési potenciálok nézőpontjából a tanulók különböznek, ez a tény indokolja a tananyag elsajátításának eltérő ritmusát.
A hangsúly az elért sikerek számára tevődik.	A hangsúly annak az egyénnek a személyiségfejlődésére tevődik, aki tanul.
Túlnyomó részt a külső környezetnek tulajdonít jelentős szerepet.	Előnyben részesíti a képzelőerő és kreativitás aktiválását, a tanuló belső tapasztalatainak potenciálját.
A lineáris, analitikus gondolkodás fejlődésére tevődik a hangsúly, a bal agyfélteke potenciáljára.	Arra törekszik, hogy mindkét agyféltekét igénybevevő oktatási folyamatot működtessen, követve a bal agyfélteke racionalitásának összekapcsolását a jobb agyfélteke intuícióival.
A tanulók értékelése szigorúan meghatározott címkék alapján történik, ez a tény olykor stigmatizáláshoz vezethet, a tanuló korlátozásához az adott címkehez mérten.	A címkézésnek másodlagos/kisegítő szerepe van, nem szükséges, hogy ez meghatározott értékelés legyen, mely leírja és stigmatizálja a tanulót.
A tanulók teljesítményét a külső normákhoz és standardokhoz viszonyítják.	A tanulókról írt jelentésben teljesítményüket önmagukhoz mérik, lehetőségeik és az elért szint függvényében.
A hangsúly az elméleti jellegű ismeretekre van helyezve.	Az elméleti ismeretek bővítésére és ezek gyakorlati tapasztalatokkal történő megerősítésére helyezik a hangsúlyt az osztálytermen belül és az osztálytermen kívül is.
Bürokrácia és kitartás a közösség javaslataival szemben.	A közösség javaslatai beszámítottak-számba vettek és támogatottak.
Az osztálytermek szigorúan funkcionális szempontok szerint szervezettek és tervezettek.	Az osztálytermek szervezése és tervezése szem előtt tartja az ergonómiai szempontokat (világítás, szellőztetés, fizikai kényelem).
A tanulást a folyamat közben valósítják meg, az információáramlás a tudományos fejlődéshez mérten történik.	A tanulásnak előremutató jellege van, ami a jövőben fog kiteljesedni, az információ áramlás a tudományos fejlődést előrevetíti.
Az információ iránya egy irányúnak értelmezett, a tanártól a diák felé.	Az együttes tanulás a megerősített tanár-diák kapcsolatban.

1. táblázat: Az oktatási paradigma irányelvei (Cucos, 1996) idézi Trif, 2012. 20–21. o.).

Összegezve a táblázatban megjelenített sajátosságokat, láthatjuk, hogy a hagyományos oktatási paradigma az információátadásra helyezi a hangsúlyt, a tanár-diák kapcsolatot hierarchikus módon alakul és az értékelés külső normákhoz és standardokhoz viszonyított, ellenben az alternatív paradigma szemlélete szerint a hangsúly az új információk közötti kapcsolatra tevődik, a tanár-diák kapcsolat nem hierarchikus irányelvekre épül, a tanulók teljesítményét pedig leginkább önmagukhoz méri.

Jelen tanulmányban arra keressük a választ, hogy melyik nézet szerint (hagyományos vagy alternatív) vélekednek a megkérdezett pedagógusok az oktatás céljáról, tanárszerepről, tanulószerepről és mindezen nézetek hogyan tükröződnek az osztálytermi folyamatok vezetéséről vallott nézeteikben.

Az osztály vezetésére számos stratégia ismeretes a szakirodalomban és ezek a stratégiák széles körben elérhetőek a tanárok számára.

Ritter és Hancock (2007) tanulmányukban Glickman, Tamashiro (1980) és Wolfgang (1995)⁴ modelljét mutatják be, melyben az osztályvezetési stratégiákat három típusba sorolják:

- a) az intervencionalista (beavatkozó) stratégia szerint a tanulók úgy tanulják meg a megfelelő viselkedést, ha az adott viselkedés megerősített a tanár által, vagyis jutalmak illetve büntetések által. Az intervencionalista tanár állításai szerint a tanároknak ajánlott a magas fokú kontroll lépéseit gyakorolni a tanulók felett az osztálytermi tevékenységekben.
- b) a nem-intervencionalista (a be nem avató) a másik végletet képviseli, mely szerint a tanulók egy belső hajtóerővel, késztetéssel (drive) rendelkeznek, melynek feladata, hogy kifejeződjék a világban. Következésképpen a nem-intervencionalisták kiemelik, hogy a tanulókat engedni kell szabadon

megnyilvánulni és hatást gyakorolni az osztálytermi kontextusban, illetve a tanároknak kevésbé kellene beavatkozniuk a tanulók viselkedésének irányításába.

- c) a két véglet között az interakcionalisták szerint a tanuló a külső környezeti ingerekkel, tárgyakkal és emberekkel kapcsolatba kerülve sajátítja el a megfelelő viselkedést. Szerintük a tanulóknak és tanároknak közösen kellene felelősséget vállalniuk az osztálytermi folyamatok alakulásában (Martin, Yin és Baldwin, 1998 idézi Ritter és Hancock, 2007).

Hasonló módon vizsgálta az osztálytermi gyakorlat és a nézetek kapcsolatát Rahimi és Asadollahi (2012). Tanulmányukban megvizsgálták a kapcsolatot az iráni tanárok osztályvezetési irányultsága és a tanítási stílus között. A vizsgálat során háromszáz tanár töltötte ki az ABCCTAP (Attitudes and Beliefs on Classroom Control inventory and Teaching Activities Preference questionnaire) kérdőívet. A begyűjtött adatok értelmezése során arra a következtetésre jutottak, hogy a legtöbb iráni tanár órávezetési stílusát tekintve a beavatkozás híve (intervencionalista). Továbbá az eredmények szerint azok a tanárok, akik intervencionalistábbak voltak, az órávezetéskor sokkal több „tanítás” jellegű gyakorlatot használtak, mint azok a társaik, akik az órávezetési irányultságukat tekintve interakcionalistának bizonyultak. Egy mélységi elemzés feltárta, hogy az órávezetésre irányuló nézetek 28%-ban előre jelezhetik a gyakorlatban megjelenő tanítási stílust (Rahimi és Asadollahi, 2012).

A továbbiakban metaanalízis formájában összesítjük azokat a kutatásokat, melyek a pedagógusi nézetek, osztálytermi interakciók összefüggéseit vizsgálják (l. 2. táblázat).

⁴ Tanulmány adatai: Glickman, C. & Tamashiro, R. (1980): Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37. 6. sz., 459–464.

Szerzők, évszám	Kutatás célja	Vizsgálati eljárás	Eredmények
Knoblauch, D., Chase, M., A. (2015).	Ebben a tanulmányban a kutatók pedagógus hallgatók én-hatékonyságára vonatkozó nézeteit vizsgálták arra vonatkozóan, hogy az iskolák elhelyezkedése (vidéki, külvárosi, városi) befolyásolja-e a tanár hatékonyság érzetét.	Összesen 368 hallgató vett részt a kutatásban. Eszközként a TSES skála- (Teacher Sense of Efficacy Scale) Tschannen-Moran és Woolfolk Hoy (2001) által kidolgozott rövid változatát alkalmazták.	A pedagógiai gyakorlatot követően szignifikáns növekedés volt kimutatható a pedagógushallgatók én-hatékonyság érzetében. Azonban a városi környezetben tanító hallgatók szignifikánsan alacsonyabb én-hatékonyság érzetet mutattak, mint a külvárosi-, illetve falusi környezetben tanítók. Emellett a kutatásban kitértek a pedagógushallgatók attribúciójának vizsgálatára a tanítást követően. Mindhárom környezetben a pedagógus hallgatók ugyanolyan mértékben alkalmaztak külső ok-tulajdonítást, megtalálhatóak voltak mindannyik esetében az én-kiszolgáló attribúciós torzítások illetve az alapvető attribúciós hiba.
Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen M., Numi, J. E. (2014).	A kutatásban az osztálytermi interakciók minőségének és a tanulók viselkedésének kapcsolatát vizsgálták a kutatók teljesítmény helyzetekben.	70 osztályból származó 166 finn gyermek (első- és második osztályosok) teljesítménnyel kapcsolatos viselkedését tanulmányozták kihívást jelentő teszt helyzetekben.	Az eredmények kihangsúlyozták a gyerekek adaptív teljesítmény viselkedésének elérése érdekében, a meleg és támogató osztálytermi interakciók fontosságát. Ugyanakkor azt is kiemelték a kutatás eredményei, hogy a tanárok a gyerekek feladathoz való hozzáállásához igazítják az osztálytermi interakciókat.
Riensties, B., Brower, N., Lygo-Baker, S. (2013).	A kutatásban a TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) program hatását vizsgálták.	Kilenc felsőoktatási intézményből, összesen 73 pedagógus vett részt egy online tanárképző programban. Az adatokat a TPACK segítségével gyűjtötték, illetve az elő- és utóméréshez a Tanári Hiedelmek és Szándékok (Teacher Beliefs and Intentions) kérdőívet használták a kutatók.	A kutatási eredmények azt mutatták, hogy a vizsgált pedagógusoknak szignifikánsan eltérő nézetei és szándékai voltak. Az eredmények arra utaltak, hogy a tanítással kapcsolatos ideális koncepciók nagyban eltértek attól, amit gyakorlatba ültettek a vizsgált pedagógusok. A 33 résztvevő eredményei, akik a pre- és poszt-tesztben is részt vettek, azt mutatják, hogy a TPACK program hatására fejlődés volt kimutatható a vizsgált pedagógusok körében. Az programban az idő előrehaladtával a pedagógusok egyre kevésbé voltak meggyőződve a tudásátadás érdeméről, vagyis változás következett be nézeteikben.
Petek, E. (2013)	A tanulmányban a kutató szeretné feltárni a kapcsolatot a tanárok nézetei (az osztálytermi interakcióról) és az osztálytermi gyakorlataik között.	Alkalmazott módszerek: félig stuktúrált interjú és támogatott felidézés technika egy nem angol anyanyelvű és egy anyanyelvű angol tanár esetében.	Az eredmények azt mutatják, hogy a tanári nézetek és a gyakorlatok, nem minden esetben függenek össze. A tanulmány rávilágít a tanárok nézetei és az osztálytermi interakciók közötti különbségekre és kiemeli a további kutatások és tréningek szükségességét, amelyek a tanárok tudatossági szintjét növelik az osztálytermi interakcióval kapcsolatosan.
Rahimi, M., Asadollahi, F. (2012)	A tanulmány iráni tanárok osztály vezetési stílusát vizsgálja, valamint azokat a tanítási módszereket, amelyeket a tanárok az angol nyelvórakon alkalmaznak.	300 tanár töltötte ki az „Attitűdök és hiedelmek az osztály irányításról „skálát, valamint „ A tanítási módszerek és hatékonyság „ kérdőívet.	Az eredmények szerint a legtöbb iráni tanár órávezetési stílusát tekintve beavatkozás híve (intervencionista). Továbbá az eredmények szerint azok a tanárok, akik sokkal intervencionistábbak voltak az osztálytermi interakciókban sokkal több tanítási gyakorlatot használtak, mint azok a társaik, akik az órávezetési irányultságot tekintve interakcionista bizonyultak. Egy alaposabb elemzés feltárta, hogy az órávezetési irányultság 28%-ban előrejelezheti a tanítási stílust.

Eveyik, A. E., Kurt, G., Mede, E. (2009)	A tanulmány egy török angol nyelv, mint idegen nyelv, tanár nézeteit vizsgálja az osztály vezetésével, irányításával kapcsolatosan, valamint vizsgálta az osztály vezetéssel kapcsolatos nézeteket és a valós gyakorlat között megjelenő hasonlatokat és eltéréseket.	Vizsgálati eljárásaként az attitűd és nézetek vizsgálatára az osztály vezetési leltár (ABCC- Attitudes and Beliefs on Classroom Control) került alkalmazásra, a tanítási filozófia vizsgálata pedig egy támogatott felidézést alkalmazó ülés keretében zajlott. A kutatásban egy 29 éves tanár vett részt, aki 7 év oktatási tapasztalattal rendelkezett.	A kutatás eredményeinek elemzése során együttjárást mutattak ki a résztvevő tanár nézetei és valós osztály vezetési gyakorlatai között.
Ritter, J.T., Hancock, D., R., (2007)	Ebben a tanulmányban a tanári végzettség forrása (hagyományos vagy alternatív), a tanár tapasztalati szintje (tapasztalt vagy kezdő) és a tanár osztály vezetési stílusa (intervencionista, nem intervencionista vagy interakcionista) közötti összefüggéseket vizsgálták.	Az attitűd és nézet skálát alkalmazták a kutatás során. (ABCC Attitudes and Beliefs on Classroom Control) 158 középiskolai tanár vett részt a felmérésben.	Arra a következtetésre jutottak, hogy sem a tanárok képesítésének forrása sem a tapasztalati szint önmagában nem befolyásolja, nincs hatással a tanárok osztályvezetési stílusára. Ugyanakkor, azok a tanárok, akik hagyományos képesítéssel és sok év tapasztalattal rendelkeztek szignifikánsan kevesebb kontrollt gyakoroltak az osztály tevékenységekre és a tanulói viselkedésekre, azon kollégáikkal szemben, akik más képesítési és tapasztalati háttérrel rendelkeztek.

2. táblázat: A kutatás témájával kapcsolatos kutatások összegzése időrendi sorrendben

A szakirodalom részleges áttekintését követően, illetve a gyakorlati megfigyeléseinkre alapozva a központi kérdés, amire a kutatás során választ keresünk a következő: Milyen módon befolyásolja a tanári nézetrendszer az osztálytermi interakciókat?

Feltételezzük, hogy a tanárok nézetrendszer és az osztálytermi kommunikációs viselkedése között összefüggéseket figyelhetünk meg: a pedagógusok nézeteiben megjelenik az alternatív szemlélet, ellenben az osztálytermi folyamatok vezetésében leginkább a hagyományos szemléletet alátámasztó intervencionista osztályvezetési stílus jelenik meg.

Kutatásunk hipotézisének vizsgálata érdekében megyei szinten, Szatmár megyében, Romániában végzünk kérdőíves felmérést a tanári nézetek és az osztálytermi interakciós megnyilvánulások feltárása érdekében.

Összefüggéseket vizsgálunk a tanárok nézetrendszer és az osztálytermi interakciók között: alternatívak vagy hagyományosak-e a vizsgálatba bevont tanárok nézetei és ezek összefüggenek-e az osztálytermi interak-

ciók formájával – intervencionalista-nem intervencionalista-interakcionista.

A kvalitatív mintavételi eljárások közül a minta-előstruktúrálás-szelektív mintavételi eljárását alkalmaztuk. Az eljárás jellemzői és lehetőségei *Sántha* (2009) leírása szerint: világosan megfogalmazott előfeltevések, információra van szükségünk a vizsgált változók eloszlásáról, az eseteket viszonylag nagy számuk miatt össze lehet hasonlítani. Az esetek összehasonlítását csak az előre meghatározott dimenziók mentén lehet elvégezni, így az új és váratlan összefüggések felfedezése csak korlátozott számban lehetséges. Kutatásunkban viszonylag világosan megfogalmazott előfeltevéseink voltak a tanári nézetek és az osztálytermi interakció összefüggéseit illetően. Előfeltevésünk szerint a hagyományos nézeteket jelennek meg inkább a pedagógusok nézeteiben és intervencionista osztályvezetési stílus a leggyakoribb.

A vizsgált változók eloszlásának vizsgálata érdekében kérdőívet alkalmaztunk. A kérdőívet megyei szinten a magyartanárok segítségével jutattuk el a magyar nyelven oktató iskolákba.

Önkéntes formában, anonim módon kértük a kérdőív kitöltését, ami hatást gyakorolt a mintaszámra és a minta eloszlására. Ennek következtében kutatásunk mutató értékű és modellkutatásnak tekinthető, ez alatt azt értjük, hogy olyan modellt próbálunk ki egy kisebb mintán, ami nagyobb mértékű ráfordítással (több ember bevonása – hosszabb idő – nagyobb populáció) bármikor kiterjeszhető egy nagyobb mintára – bármilyen kontextusban, országhatártól függetlenül.

A kérdőív az alábbi részelemekre bontható:

- Demográfiai kérdések
- Nézetek feltárása: a trianguláció elvének szem előtt tartása érdekében a nézetek vizsgálatára három különböző módot választottunk:
 1. A hagyományos és alternatív oktatási paradigmát leíró kijelentések értékelése egy 4 fokú Likert-típusú skálán: a tanulásra, a tanári szerepre, a tanulói szerepre, az osztálytermi interakcióra, az osztályvezetési stílusra vonatkozóan.
 2. Metaforaválasztás.
 3. Mondatbefejezés-technika.

A kérdőíves felmérésben összesen 383 pedagógustól kaptunk vissza önkéntesen, anonim módon kitöltött kérdőívet 500 kiküldött kérdőívből. A 383 vizsgálati személy közül a nemek eloszlását tekintve a válaszadók 80% nő, 20% férfi. A résztvevők közül a legfiatalabb kérdőívet kitöltő pedagógus 23 éves, a legidősebb 69 éves, a vizsgálati minta átlagéletkora 41,7 év.

A vizsgálat eredményeinek bemutatása

A kérdőív első részében egy 1-től 4 fokig terjedő Likert-skálán kellett a résztvevőknek vélekedni arról, hogy milyen mértékben értenek egyet a tanulás célját, a tanár szerepét, a diák szerepét, az osztálytermi folyamatokat értékelő kijelentések hagyományos, illetve alternatív értelmezésével. A skála értékei közül az 1 értéktől: „Egyáltalán nem értek egyet” vélekedéstől növekvő módon fokozatosan halad a 4 értékig: „Teljes mértékben egyet értek” vélekedésig.

A skála kérdéseire, illetve kategóriáira kapott átlagértékét az 3. táblázatban mutatjuk be.

A vizsgálat eredményeinek összesítése	Hagyományos nézetek	Alternatív nézetek
A tanulás céljára vonatkozó nézetek.	2,6	3,3
A tanár szerepének értelmezésére vonatkozó nézetek.	1,6	3,3
A tanuló szerepének értelmezésére vonatkozó nézetek.	2,4	2,8
Az osztálytermi folyamatokra vonatkozó nézetek.	2,9	2,8
Itemek összesítése	2,6	3

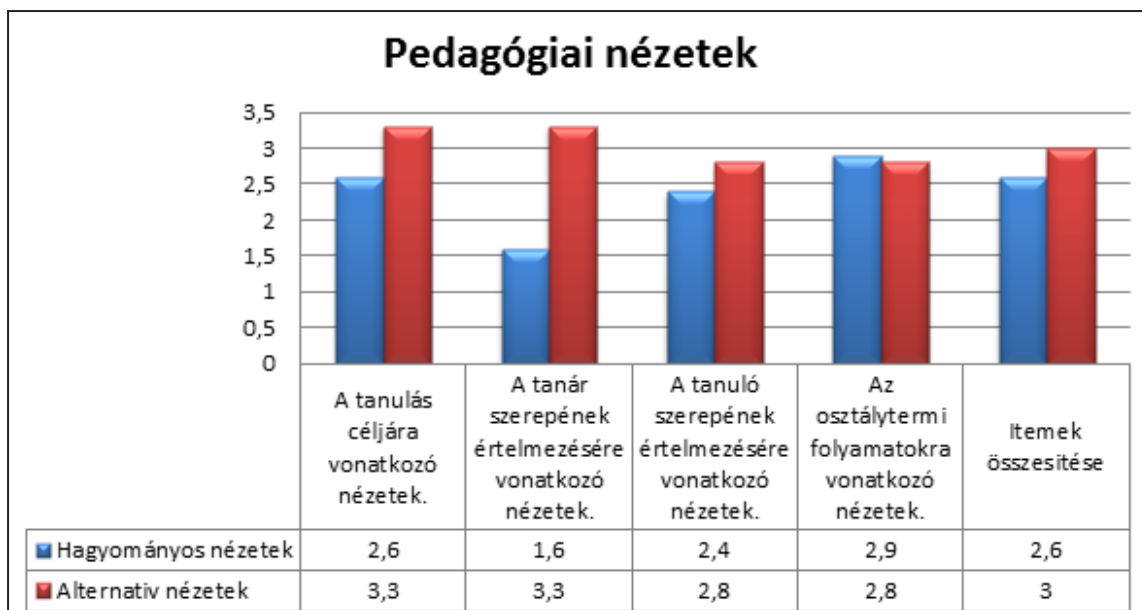
3. táblázat: A hagyományos és alternatív nézetek átlagértékeinek eloszlása

Az átlagértékek eloszlását tekintve elmondhatjuk, hogy összességében, illetve külön értelmezve a tanulás célját, a tanár szerepét, illetve a tanuló szerepét tekintve az alternatív szemlélet tükröződik a tanárok nézeteiben, ellentétben az osztálytermi folyamatokat tekintve a hagyományos szemlélet nagyobb mértékben jelenik meg, mint az alternatív szemlélet. A két szemlélet közötti különbség nem mondható számottevőnek, mutató értékű, azt igazolva, hogy amint a szakirodalomban is megjelenik: Halász (2014) tanulmányában ugyancsak a tanulási

folyamatot megújító szemlélet implementálásának nehézségeiről ír.

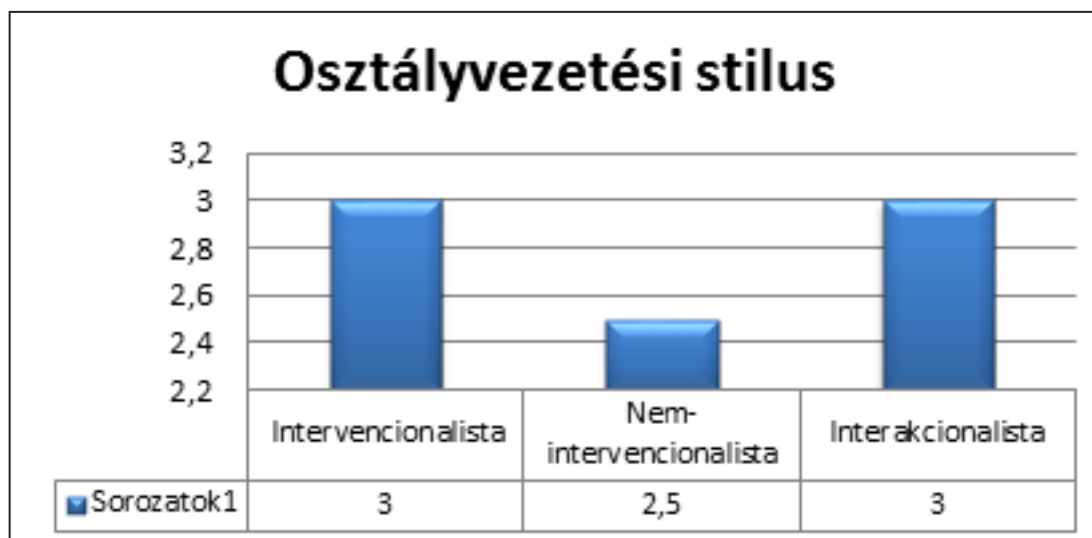
A kapott értékek eloszlását szemléltetjük az 1. ábrán.

Az osztálytermi folyamatokat tekintve az osztályvezetési stílusok közül az intervencionalista és az interakcionalista stílus egyenlő arányban jelenik meg, mindkettő 3 átlag értéket kapott a maximum 4-ből. A kapott érték nincs összhangban a skála első felében felmért osztálytermi folyamatok hagyományos szemléletével, mivel a hagyományos szemlélet az interakcionalista osztályvezetési



1. ábra: A hagyományos és alternatív nézetek átlagértékeinek eloszlása

stílust érvényesíti leginkább. Alacsonyabb átlagértéket kapott a nem-intervencionalista stílusra vonatkozó átlagértékek eloszlását a 2. ábrán összesítettük. 2,5 értéket. Az osztályvezetési stílusra vo-



2. ábra: Az osztályvezetési stílus átlagértékeinek eloszlása

A kérdőív második felében arra kértük a vizsgálatban résztvevő pedagógusokat, hogy hét javasolt metafora közül válasszanak ki egyet, melyhez a pedagógus leginkább hasonlítható.

A válaszok eloszlásának arányát a 4. táblázatban összesítettük.

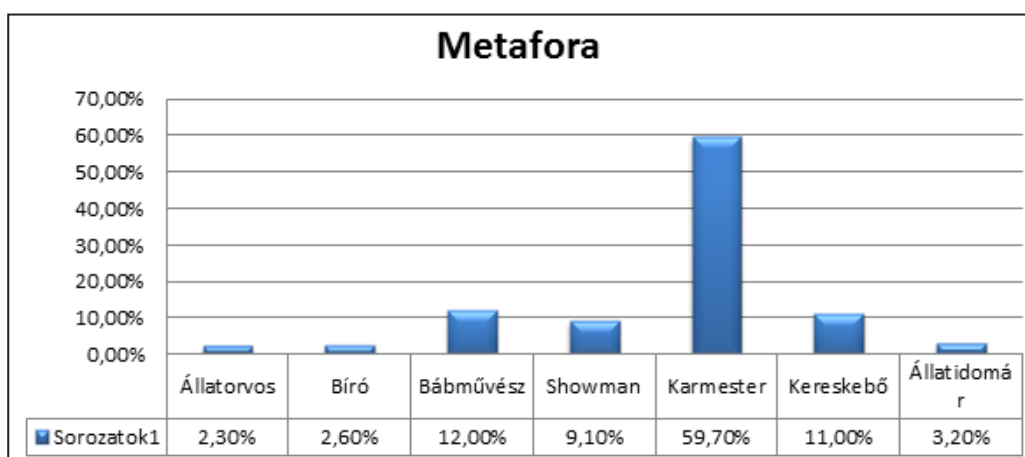
Minta	Állatorvos	Bíró	Bábművész	Showman	Karmester	Kereskedő	Állatidomár
308 válasz	2,3%	2,6%	12,0%	9,1%	59,7%	11,0%	3,2%
75 hiányzó válasz	7	8	37	28	184	34	10

4. táblázat: A pedagógusok által választott metaforák átlagértékeinek eloszlása

A 383 válaszadó közül 308 értékelést kaptunk, 75 személy nem válaszolt erre a kérdésre.

A válaszadók részt (59,7%) a „Karmesterhez” hasonlítják a pedagógus munkáját, ezt követi a „Bábművész” (12%), illetve a „Kereskedő” (11%). Értelmezésünk szerint a választott metaforák összefüggenek a skálán megjelenő értékekkel, mivel a „Karmester” szerep a pedagógust irányító szerepben tünteti fel, ami a hagyományos oktatási szemléletet tükrözi, ugyanakkor jelentős szerepet kap a zenekar, azaz a tanulók is, ami az alternatív szemlélet sajátossága. E szerint az értelmezés szerint, akárcsak a skála értékei szerint a

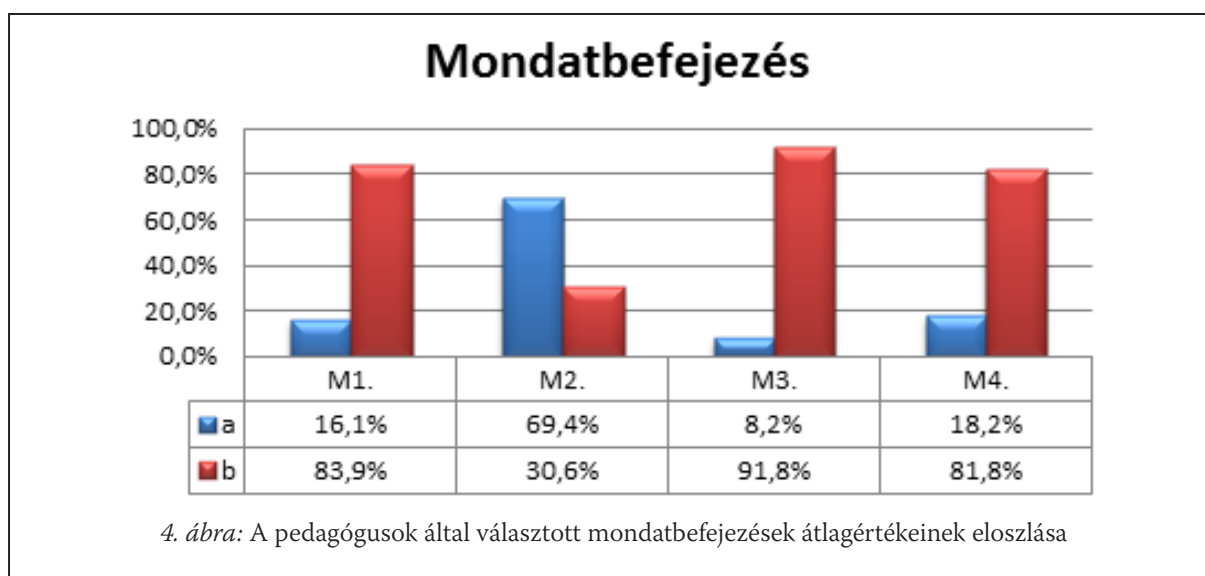
pedagógusok nézeteiben mindkét szemlélet elemei megjelennek. A második legnagyobb értéket kapó „Bábművész” metafora a pedagógust aktív szerepben, ellenben a tanulót megfigyelő, azaz passzív szerepben tünteti fel, ami a hagyományos nézeteket és az intervenconalista oktatási stílust tükrözi. A harmadik leggyakoribb választott metafora a „Kereskedő” az adok-veszek folyamatot szem előtt tartva ugyancsak a skála értékeiben megjelenő osztályvezetési stílust tükrözi, vagyis az interakcionista stílust, melynek során a tanár és a diák is szerepet kap. A metaforák értékeinek eloszlását a 3. ábrán szemléltettük.



3. ábra: A pedagógusok által választott metaforák átlagértékeinek eloszlása

A mondat-befejezési technika alkalmazása során az oktatás céljára (M1.), a tanár szerepére (M2.), a tanuló szerepére (M3.) és a tanár-diák kapcsolatra vonatkozóan kezdtünk el mondatokat, melyeknek a pedagógusok választottak befejezést két megadott lehetőség közül, me-

lyek szerint az *a. mondatbefejezés* mindegyik mondat esetében a hagyományos szemléletet, ellenben a *b. mondatbefejezés* mindegyik mondat esetében az alternatív szemléletet tükrözte. A választott mondatbefejezések eloszlásának arányát a 4. ábrán szemléltettük.



4. ábra: A pedagógusok által választott mondatbefejezések átlagértékeinek eloszlása

Amint azt az ábra is mutatja, a választott mondatbefejezések közül túlnyomórészt az alternatív szemlélet tükröződik a az oktatás céljára, a tanuló szerepére, illetve a tanár-diák kapcsolatra vonatkozó mondatok befejezésének választásában, kizárólag a tanár szerepére vonatkozó mondat választott befejezése tükrözi a hagyományos szemléletet.

Következtetések

A vizsgálat során összesített adatok részben igazolják felvetésünket, miszerint a tanárok nézetrendszere és az osztálytermi kommunikációs viselkedése között összefüggéseket figyelhetünk meg: a pedagógusok nézeteiben megjelenik az alternatív szemlélet, ellenben az osztálytermi folyamatok vezetésében leginkább a hagyományos szemléletet alátámasztó intervencionalista osztályvezetési stílus jelenik meg. Beigazolódott feltételezésünkben az a része melyben az alternatív szemlélet elemeinek jelenlétére tértünk ki a pedagógusok nézeteiben, a skála átlagértékei, a metaforaválasztás és a mondatbefejezések egyaránt rámutattak az alternatív nézetek jelenlétére, azonban az a rész hipotézisünkben, melyben az osztálytermi folyamatokra tértünk ki részben igazolódott be, mivel nem egyöntetűen az intervencionalista óra-vezetési stílus a jellemző a megkérdezett pedagógusok körében, ugyancsak megjelenik az intervencionalista stílus mellett az interkonacionalista stílus is.

Értelmezésünk szerint a megkérdezett pedagógusok körében elkezdődött egy váltás a hagyományos szemléletről az alternatív szemlélet irányába, azonban ez a váltás az oktatási gyakorlatban nehézkesen épül be, a vélekedések szintjén is.

Továbbfejlesztési javaslatként érdemes lenne a mindennapi oktatási gyakorlat megvalósulását alaposabban megvizsgálni, érdemes lenne a megkérdezett pedagógusok nézeteit és osztálytermi megnyilvánulásait az óráikról rögzített videofelvételek elemzésével mélyfúrászerűen vizsgálni.

Felhasznált irodalom

- Bábosik István (2006): Nevelés a tudásalapú társadalomban. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Műszaki Kiadó, Budapest, 11–24.
- Eveyik, A. E., Kurt, G., Made, E. (2009): Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. World Conference on Educational Sciences, Nicosia, North Cyprus, *New Trends and Issues in Educational Sciences*, **1**. 1. szám, 612–617.
- Halász Gábor (2014): *Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai*. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből – 2013: Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 79–104.
- Knoblauch, D. & Chase, M., A. (2015): Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, **45**, 104–114.
- Langerné Buchwald Judit (2010): *A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban*, Pannon Egyetem, Neveléstudományok Doktori Iskola, Doktori PhD értekezés. URL: http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Langerne_Buchwald_Judit_dissertation.pdf
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M., K., Poikkeus, A., M., Siekkinen, M., Nurmi, J., E. (2014): The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology*, **39**, 248–261.
- Petek, E. (2013): Teacher's Beliefs about Classroom Interaction and their Actual Practices: A Qualitative Case Study of a Native and a Non-native English Teacher's In-class Applications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, **70**, 1195–1199.
- Rahimi, M. & Asadolollahi, F. (2012): On the relationship between Iranian EFL teachers' classroom management orientations and teaching style. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **31**, 49–55.
- Riensties, B., Brower, N., Lygo-Baker, S. (2013): The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education*, **29**, 122–131.

Ritter, J. T., Hancock, D. R. (2007): Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, **23**, 1206–1216.

Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív kutatások módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Trif Letitia (2012): *Didactica din perspectiva centrarii pe elev*, Academia de vara, Universitatea, 1 Decembrie 1918, Alba Iulia.

URL: http://portal.didacticieni.ro/documents/41587/47997/Trif+L_Didactica+centrarii+pe+elev.pdf

Teachers' beliefs on the purpose of learning, teachers' and students' role as well as on the classroom interaction

Classroom interaction and the teachers' beliefs are important in the process of effective learning process. In the first part of this paper reports the author provides exploratory findings of the studies focusing on the beliefs and the classroom interactions. The second part attempts to unveil the relationship between teachers' beliefs and classroom interaction and their actual practices. The findings of the study indicate contradiction between teachers' beliefs and their actual practices which will be discussed in detail in an other study.

Keywords: *learning process, teachers' beliefs, classroom interaction, teacher's role, student's role*

Kardos Melinda (2017): Az oktatás céljáról, a tanári szerepről, diákszerepről és osztálytermi interakcióról vallott pedagógusi nézetek. *Gyermeknevelés*, **5**. 3. sz., 18–28.

A nemzeti identitás alakulása székely kisiskolás gyerekeknél

A történelem és kultúraismeret mint ágens a nemzeti identitás alakulásában

KOVÁCS ILDIKÓ KATALIN – KOVÁCS KATALIN

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kézdivásárhelyi Tagozat – Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

A túlélés után alapvető emberi szükségletünk a valahova tartozás, biztonság. Része lenni egy csoportnak, egy közösségnek biztonságot nyújt. A kisgyermek a neve után a nemével határozza meg önmagát, rámutatva arra, hogy a lányok vagy fiúk csoportjához tartozik. Valahová tartozik, ezt nem tanítják neki, ez „magától” jön. Jelen kutatásban a gyermekek történelmi tudását, kultúra ismeretét igyekszünk feltérképezni. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a 10–11 éves gyermekek mit tekintenek hazájuknak, mit gondolnak mely nemzethez tartoznak. A történelem, a kultúra ismerete, a kollektív memóriánkban elhelyezett emlékhelyek meghatározzák a nemzeti hovatartozásunkat illetve a nemzeti érzelmeink intenzitását. Vizsgálatunkban igyekszünk megérteni milyen kapcsolat van a történelmi-kulturális ismeretek és nemzeti identitás között. Szeretnénk jobban rálátni, hogy mi van a gyerekek fejében, mit gondolnak melyik nemzethez tartoznak, mit gondolnak mi a hazájuk. Résztvevők: Felső Háromszék, Kézdivásárhely és környékbeli iskolákból választott 100 negyedik osztályos, 10–11 éves gyermek.

Kulcsszavak: emlékezés, történelmi tudás, kulturális ismeretek, kollektív emlékezet, nemzeti identitás

Bevezető

Az ember társas lény, szüksége van arra, hogy tartozzon valahova. Egy nemzethez való tartozás biztonság érzéssel tölt el bennünket. Azok az emberek akik erős nemzeti identitással rendelkeznek magabiztosabbak, mint azok akik nem tudják honnan jöttek és merre tartanak. Abraham Maslow azt állítja, hogy a biztonság a második legfontosabb pillér a szükségletek hierarchiájában.

Arra a kérdésre, hogy „Ki vagy Te”, az emberek leggyakoribb válaszaik: a nevük, a nemük, a nemzetiségük és jellemző tulajdonságaik.

A székelyek mint kisebbségben élő magyarok úgy őrizhetik meg nemzetiség tudatukat, hogy kultúrájukat, szokásaikat akárcsak anyanyelvüket gyakorolják, nemzeti ünnepeiket megtartják. A nemzeti öntudat kialakítását majd fenntartását teszi lehetővé, ha képesek vagyunk megfogalmazni, hogy melyik csoporthoz (ez esetben nemzethez) tartozunk és melyek a csoport ismertető jegyei.

A 10–11 éves gyermekek prepubertás korszakba lépve, próbálják énképüket, csoportazonosságukat kialakítani, kezdetben a kollektív értékek és tulajdonságok alapján határozzák meg magukat, majd egyre inkább világosabbá válik, hogy mely tulajdonságok teszik őket egyedivé a csoporton belül. Egy nemzethez tartozni nem más, mint valahova tartozni, valaminek a része lenni. Egy hely és egy csoport ahonnan el lehet indulni vagy ahová vissza lehet térni. Számos pszichológiai kutatás is bizonyítja, hogy a megfelelő egyéni fejlődéshez, mentális egészséghez szükségünk van biztonságra, biztos pontokra pl. család, mikrokörnyezet. A jól ismert fizikai környezetben az ember otthonosan mozog. Az önmeghatározásban, a saját magamról való tudatosság kialakulásában, megerősödésében meghatározó szerepet játszik a fizikai környezet, a társadalmunk és ezen belül a nemzeti hovatartozás is.

1. A XXI. századi emberkép és a történelem

Korunk egyik eszméje, hogy olyan emberek építsék a társadalmat, akik gondolkodása innovatív, rugalmas, erősségük a csoportmunka, szívügyük a közösség építése, fejlesztése. A kis közösségek együttesen alkotják a nemzetet. Ahhoz, hogy egy nemzet fennmaradjon, tagjainak rendelkezniük kell egy közös nemzeti múlttal, értékrenddel és kommunikációs bázissal. A nemzet tagjainak birtokolniuk kell egy közös történelmi műveltséget, amely által megismerhetik a közösségük mérföldköveit, sorsdöntő eseményeit. Nincs jelen és jövő, múlt nélkül, s mivel az emberek identitásának fontos eleme a nemzeti tudat, a nemzeti hovatartozás kérdése is, kiemelkedő szerepet kap az oktatás és azon belül a történelem tanítása. Egy gyermek nem csupán bele születik az emberiségbe, hanem már egy jól kialakult, szocializálódott, kulturált társadalom közepébe csöppen, amely sajátos nyelvi készlettel, illetve normákkal ellátott (Bábosik, 1998).

A múlt eseményei közti eligazodás nehéz feladat a tanulók számára. *Kojanitz* (2013) szerint, a tanulóknak egy speciális mentális képet, reflektív szemléletet kell kialakítaniuk magukban, ahol összefüggésben látják egyes korok eseményeit, történéseit, ezáltal tudatosul bennük a történelem állandó újragondolása, értelmezése, értékelése.

2. Történelem, emlékezet és identitás kapcsolata

A történelem és emlékezet kapcsolata számos kutatás fő témája, hiszen a társadalmak fejlődése, hanyatlása abban is felfedezhető, hogy a csoport mennyire kezeli önmagát egy elválaszthatatlan egységként, amelyet értékek, hagyományok, tradíciók, történelmi emlékhelyek kötnek össze.

Assmann (2013) szerint az emlékezet egy művészet, amelynek kidolgozása, technikája csak az egyénre tartozik, de ugyanakkor az emlékezés egy csoport közös ügye is lehet. A kollektív emlékhelyeknek csoportformáló

szerepük van. Az ember szocializálódásának, integrációjának egyik legfontosabb feltétele az emlékezés, és az emlékezet által biztosított társadalmi modellek, ideálok. Az emlékezés kultúrája szorosan összekötődik a közösség jövőjével, mivel a múlt képei, történései, hozzájárulnak a tervezéshez, a reménykedéshez, amely elengedhetetlen egy biztos jövőkép kialakításában.

A múlt nem létezhetne bizonyítékok, emlékképek nélkül, és ezeknek a bizonyítékoknak szignifikánsan különbözniük kell a jelentől. Ez a jelentős különbség a közösség nyelvében figyelhető meg a legjobban, hiszen a kommunikáció, mindig változik, bővül, újjászületik. A változás megfigyelhető továbbá a hagyományok és a szokások terén is, ugyanis a különböző történelmi korokban, az emberek mindig igyekeztek, és igyekeznek visszatekinteni a múltba, emlékeznek. Egy hagyomány, szokás, műemlék elfeledésekor, egy szakadék tátong múlt és jelen között, de ha a közösség az újrakezdés mellett dönt „restaurál”, akkor ismét összefonódnak az idősíkok és a társadalmi emlékezet által újraéled a régmúlt a jelenben.

A kollektív emlékezés egy olyan folyamat, amelyben egy csoport tagjai, egy emlékezeti közösség tagjaivá válnak. Ebben a folyamatban a csoporttagok azonos történelmi múltat képesek azonosítani, értelmezni (*Bernáth*, 2010).

Pataki (2010) szerint, a kollektív emlékezés nem más, mint a múlt folyamatos rekonstrukciója, visszaemlékezések láncolata. Állítása szerint nincs emlékezés elraktározott, bevéselt emlékek nélkül.

Assmann (2013), továbbá azt mondja, hogy minden esetben az egyén az, aki emlékezik, de az emlékezőképesség egy kollektív produktum, nem születik az emberrel, hanem a szocializálódás folyamatában alakul ki. A kollektív emlékek a kommunikáció és az interakció által jönnek létre, és ha ezek hiánya jellemzi a csoport tagjait, bekövetkezik a felejtés, a közös történelmi múlt elenyészése, elvesztése. Az emlékezet szorosan kötődik térhez és időhöz. A különböző emlékezeti képek, csak térben és időben tudnak alakot öltetni, konkretizálódni, rekonstruálódni.

Egy csoport megszilárdulása helyhez kötött, amely szimbólumaival, alakzataival, alakítja a csoport életét, fennmaradását és identitását. Az emlékezetnek, fontos komponense az önazonosság is, hiszen az egyén eggyé válik a csoportjával, azonosul értékeivel és szabályaival, kialakul nemzettudata.

Bábosik (1998) szerint a nemzettudat, olyan személyiségbeli képződményt takar, amely kihat az egyén teljes életére, lelki, értelmi fejlődésére, illetve meghatározza életútját. A nemzettudat vagy más szóval nemzeti identitástudat egyaránt érinti az egyént és a nemzetet ahová tartozik, mivel minden ember ösztönösen igényli a valahová tartozás érzését. A nemzettudat kialakulásában az egyént az önbesorolás élménye ösztönzi és motiválja. Az identitás alakulása az egyéntől kiindul és a nemzetre kiható erő, amely oly módon realizálódik, hogy az identitás az egyén énképének részévé válik, ezáltal meghatározva azt. Semmilyen nemzettudat nem születik az emberrel, az identitás a nevelés folyamatában alakul ki. A nemzeti identitástudat kialakítása már kisgyermekkorban elkezdődik, a gyermek megtanulja, hogy melyik csoport tagja, mely nemzethez tartozik.

Csepeli (1985) szerint a nemzet a csoporttudatot kollektív kapocsként köti össze, amely nagyszámú egyént ragad magával. A nemzeti hovatartozás és a személyiség elválaszthatatlanok egymástól, hiszen nemzettudat, mint hatóerő, jelentősen befolyásolja a személy életét, a szocializálódás folyamatában. Ez a hatóerő, akkor mutatkozik meg teljes valójában, amikor a csoportot egy trauma, vagy éppenséggel nagy eufória éri. E külső tényezők hatnak a tagok érzelmi világára, ellenőrizve csoporttudatuk, összetartozásuk minőségét, ilyenkor derül ki, hogy elég erősek-e az egyének, az intézmények a csoporton belül, mennyire stabil a nemzethez való ragaszkodásuk.

A vizsgálat

Vizsgálatunkban székelyföldi és azon belül felső háromszéki kisiskolás gyermekek nemzeti identitását igyekeztünk megismerni, jobban megérteni.

Jelen vizsgálat egyik célkitűzése feltérképezni, hogy milyen kollektív tartalmakkal rendelkeznek a székelyföldi gyermekek, és ezek milyen kapcsolatban állnak a nemzeti identitás kialakulásával.

Igyekeztünk megvilágítani olyan környezeti faktorokat, amelyek befolyással bírnak az önazonosság, csoportazonosság alakulásában.

Hipotézisek

1. A negyedik osztályos tanulók történelmi ismereteik jobbak, mint a kulturális ismereteik.
2. A hovatartozás meghatározó szereppel bír a nemzeti identitást illetően, illetve azon belül nemzeti érzelemben, magyar és székely identitásban, kultúra gyakorlásában.
3. Annak függvényében, hogy a tanulók mit tekintenek hazájuknak történelmi tudásuk és nemzeti identitásuk jelentősen eltér.
4. A történelmi tudás változik annak függvényében, hogy a gyerekek mivel töltik a szabadidejüket.

Résztevők

A vizsgálat alanyait Kézdivásárhely és környékén található 5 elemi iskolából választottuk. Összesen 100 negyedikest véletlenszerűen választottunk ki, ebből 39 gyermek vidéki iskolába járó tanuló – 17 lány, 22 fiú –, 61 valamelyik kézdivásárhelyi iskolában tanult: 33 lány, 28 fiú.

Eljárás

Eszközök és módszerek:

A nemzeti identitás vizsgálatára – papír és ceruza használatával – kérdőívet töltöttek ki a gyerekek.

Az identitás kérdőív két nagy részből épül fel: a szociokulturális háttér, vagyis a környezeti faktorok feltérképezése, illetve az önazonosság vagy identitás, amely további három részre bontható: nemzeti érzelmek, székely identitás, kultúra gyakorlása.

Környezeti faktorok: nyitott kérdések formájában a gyerekeknek a következő kérdésekre kellett válaszolniuk: hol dolgoznak a

szüleik, milyen iskolai végzettséggel rendelkeznek, mivel és hogyan töltik a szabadidejüket, hol kirándulnak szívesen, ki/kik a legjobb barátaik, mit szoktak a barátaikkal játszani, szoktak-e segíteni a szüleinek és miben.

Kultúra: milyen műemlékek vannak a környezetükben, milyen könyveket tartanak otthon, milyen ünnepeket, jeles napokat tartanak a családban, kitől hallottak történelmi eseményekről, szereplőkről? Mit tartanak hazájuknak, mit szülőföldjüknek, mely nemzeti csoporthoz érzik tartozónak magukat? Ugyanakkor kontroll kérdéseket is betettünk (globális jeles napok): ismerik-e, tartják-e: május 1-jét, anyák napját, nők napját, gyermeknapot.

Nemzeti érzelmek, székely identitás, és kultúra gyakorlása egy likert skála típusú felmérés, amelyek 8-8 állítást tartalmaznak. A tanulóknak értékelniük kell magukat egyértékű szerint a skálán. Elérhető minimum pont 8, és maximum 56.

A kollektív memóriájukban levő történelmi ismereteket egy tudáspróba segítségével mértük, amely két részből épült fel: történelmi tudás és kultúra ismeret, 21–21 itemmel.

A tudáspróba kialakítása előtt elemeztük a negyedik osztályosok történelem Zsigmond Zoltán-Károly által írt tankönyvet, illetve a magyar irodalom tankönyvüket is, amelyet Kénosi Dénes Ida írt. A legendák, mondák és történelem tartalmak azt mutatják, hogy a tudáspróban szereplő, kérdéseket képesek a tanulók megválaszolni.

Történelmi személyeket tartalmazó feladat összesen 11 itemből áll, amelyek zárt feladatok formájában jelennek meg. Személyek: Attila, a hunok királya; Szent István, Hunyadi János, Hunyadi Mátyás, Bethlen Gábor, II. Rákóczi Ferenc, Gábor Áron, Kossuth Lajos, 13 aradi vértanú, Teleki Sámuel, Körösi Csoma Sándor. Minden helyes válasz 1 pontot ért.

Történelmi tények: honfoglalás (895), István király megkoronázása (1001), tatárjárás (1241–1242), nándorfehérvári csata (1456), 1948–1949-es forradalom és szabadságharc (1848–1949). Szintén zárt típusú feladat, amelyhez 5 item tartozik, esemény-évszám szerint, így a maximális pont 5.

Szómagyarázat: kódex, jurta, turul, szent korona, rovásírás. Zárt típusú feladat, a tanulóknak a szavakat kellett összekötniük a megfelelő magyarázattal. Itemeknek megfelelően 5 pont jár a helyes megoldásért. Összesen tehát 21 pont.

Kultúraismeret: félig nyílt és nyílt feladatok, amelyek egy mondatos választ vagy rövid felsorolást igényeltek, összesen 18 item. Feladatok: március 15-i jelkép a kokárda, a székely zászló szimbólumai, magyar mondák, írók, költők, néphagyományok felsorolása.

Véleménynyilvánítás: nyílt feladatok, amelyek 3 itemből épültek fel. Első feladat 2 itemes, történelmi szereplő megnevezése, mint modell, illetve logikus, történelmileg hiteles magyarázat rendelés az adott személyhez. Második feladat 1 itemes, a tanulóknak érvelniük kellett legalább egy mondatban, hogy miért kell ismerni a magyar történelmet. Összesen 21 pont, a teljes próbán elérhető maximális pont 42.

Eredmények

Eredmények bemutatása a hipotézisek sorrendjében következik.

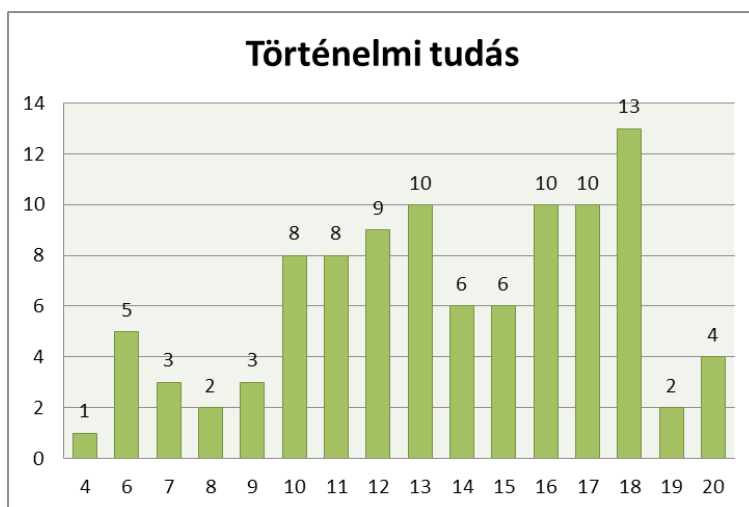
Az első hipotézist ellenőrző adatokat az 1. táblázat mutatja, a leíró statisztikai adatokból, illetve egyes pontszámok előfordulásának gyakoriságából kiolvasható, hogy a gyerekek jobban teljesítenek a történelmi tudáspróban, mint kultúraismeretből.

	Történelmi tudás	Kultúraismeret
Átlag	13.60	12.84
Medián	14.00	12.00
Módusz	18.00	20.00
Szórás	3,86	5.67

1. táblázat: Történelmi tudás és kultúraismeret statisztikai adatai

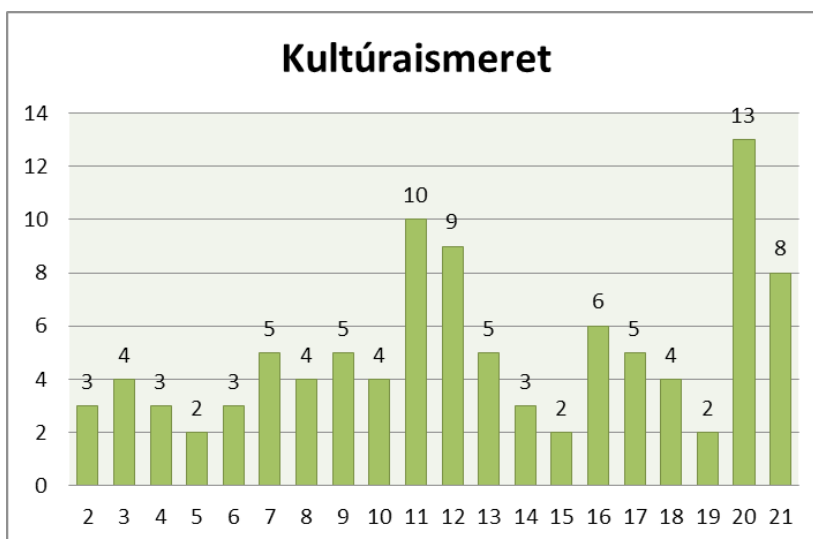
A történelmi tudáspróban elérhető pontszám: 0-21. 100 tanulóból 1 ért el 4 pontot, 5-ön érték el 6-ot, 3-an 7 pontot, 2-en 8 pontot,

3-an 9 pontot, 8-an 10 pontot, 8-an 11 pontot, 9-en 12 pontot, 10-en 13 pontot, 6-on 14 pontot, 6-on 15 pontot, 10-en 16 pontot, 10-en 17 pontot, 13-an 18 pontot, 2-en 19 pontot, 4-en 20 pontot.



1. ábra: Történelmi tudás gyakorisági eloszlása

A tudáspróbán elérhető pontszám: 0–21. 3 4-en 10-et, 10-en 11-et, 9-en 12-öt, 5-ön 13-at, tanuló elért 2 pontot, 4-en 3-at, 3-an 4-et, 2-en 3-an 14-et, 2-en 15-öt, 6-on 16-ot, 5-ön 17-et, 5-öt, 3-an 6-ot, 5-ön 7-et, 4-en 8-at, 5-ön 9-et, 4-en 18-at, 2-en 19-et, 13-an 20-at, és 8-an 21-et.



2. ábra: Kulturális ismeretek gyakorisági eloszlása

A második hipotézist Kruskal-Wallis próbával ellenőriztük, mivel a mintánk nem normál eloszlású. A 2. táblázatban található a normalitás vizsgálat eredménye: nemzeti érzelem, székely identitás és kultúra gyakorlása, ahol a Kolmogorov-Smirnov értékek szignifikánsak.

Változó	Kolmogorov-Smirnov	P
Nemzeti érzelem	0.127	0.000
Székely identitás	0.115	0.002
Kultúra gyakorlása	0.135	0.000

2. táblázat: A nemzeti identitás változóinak eloszlása

A gyermekek közül 30-an vallották magukat erdélyi magyarnak, 24-en magyarnak, 28-an székelynek, 8-an magyar anyanyelvű román állampolgárnak és 7-en románnak, illetve 3-an nem válaszoltak. Hovatartozás és nemzeti érzelm között nincs szignifikáns különbség; hovatarozás és székely identitás között tendencia figyelhető meg, tehát a hovatarozás nem határozza meg az identitást. Viszont kultúragyakorlás és hovatarozás között szignifikáns különbség figyelhető meg a csoportok között. Az erdélyi magyarok átlag

rangja a legkisebb 40,92, így ők a legjobbak a kultúra gyakorlásában a csoportok között, őket követik a székelyek, magyarok, a magyar anyanyelvű román állampolgárok és a románok. A második hipotézist (a hovatarozás meghatározza az identitást) ellenőrző számítások a 3. táblázatban találhatóak. A hipotézis nem igazolódott be, tendencia látható, de nincs szignifikáns különbség. Azonban a kultúra gyakorlása szignifikáns különbséget mutat a csoportok között az identitást illetően.

Változók	Hovatartozás	N	Átlag Rang	χ^2	p
Nemzeti érzelm	Erdélyi magyar	30	47.07	2.344	0.673
	Magyar	24	47.96		
	Székely	28	47.02		
	Magyar anyanyelvű román állampolgár	8	53.88		
	Román	7	63.21		
Székely identitás	Erdélyi magyar	30	42.00	8.960	0.062
	Magyar	24	56.27		
	Székely	28	50.23		
	Magyar anyanyelvű román állampolgár	8	33.25		
Kultúra gyakorlása	Erdélyi magyar	30	40.92	14.907	0.005
	Magyar	24	50.40		
	Székely	28	43.93		
	Magyar anyanyelvű román állampolgár	8	65.44		
Összesen	97				
Hiányzó adat	3				

3. táblázat: Hovatartozás tükrében a nemzeti identitás összehasonlítása

A harmadik hipotézist Kruskal-Wallis próbával végeztük: összehasonlítottuk, hogy annak függvényében mit tekintenek a gyermekek hazájuknak van-e jelentős eltérés

az történelmi tudást és a székely identitást illetően? Az eredményeket a 4. táblázatban láthatjuk, a hipotézisünk beigazolódott.

Változók	Haza	N	Átlag Rang	χ^2	p
Történelmi tudás	Erdély	43	47.10	11.191	0.024
	Település	23	52.52		
	Magyarország	4	37.25		
	Románia	13	36.62		
	Székelyföld	16	68.22		
Székely identitás	Erdély	43	54.29	9.040	0.060
	Település	23	50.80		
	Magyarország	4	69.25		
	Románia	13	54.54		
	Székelyföld	16	28.81		

4. táblázat: Haza függvényében az történelmi tudás és székely identitás vizsgálata

Ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk a csoportok páros összehasonlítását is elvégeztük. Mann Whitney U próba segítségével összehasonlítottuk a csoportok történelmi tudását és

székely identitását. Ahogy az 5. és 6. táblázatok mutatják az eredményeket. Történelmi tudásban jelentősen jobbak azok a gyermekek, akik Magyarországot tekintik hazájuknak.

Változó	Haza	N	Átlag Rang	U	Z	p
Történelem	Erdély	43	26.07	175.000	-2.885	0.004
	Székelyföld	16	40.56			
Történelem	Magyarország	4	5.25	11.000	-1.989	0.047
	Székelyföld	16	11.81			
Történelem	Románia	13	10.12	40.500	-2.790	0.005
	Székelyföld	16	18.97			

5. táblázat: Történelmi tudás szempontjából, a csoportok páros összehasonlítása

Változó	Haza	N	Átlag Rang	U	Z	p
Székely identitás	Erdély	43	33.91	172.50	-2.93	0.00
	Székelyföld	16	5.32			
Székely identitás	Magyarország	4	16.50	8.00	-2.28	0.02
	Székelyföld	16	9			
Székely identitás	Románia	13	19.12	50.50	-2.35	0.01
	Székelyföld	16	11.66			

6. táblázat: Székely identitás tükrében a csoportok páros összehasonlítása

A 6. táblázatban láthatjuk, hogy azok a gyerekek, akik Székelyföldet választották hazájuknak, szignifikánsan magasabb székely identitással rendelkeznek, mint, akik Erdélyt, Romániát vagy Magyarországot jelölték hazájuknak.

A negyedik hipotézis ellenőrzését Kruskal-Wallis próbával végeztük. Az eredményeket a 7. táblázat foglalja össze.

Változó	Szabadidő	N	Átlag Rang	χ^2	p
Történelmi tudás	IKT-eszközök	17	30.53	10.340	0.016
	Tanulás, házi feladat végzés	63	55.32		
	Mozgás	18	53.75		
	Játék	2	39.25		

7. táblázat: Szabadidős tevékenységi fajták alapján az történelmi tudás alakulása

63 tanuló tölti szabadidejét tanulással, 18 mozgással, 17 számítógép, tablet, telefon, TV, használatával (ezeket IKT néven használjuk), 2 pedig játékkal. Azok a gyerekek, akik IKT eszközöket használnak, és átlag rangjuk 30.53, tehát jobb a történelmi tudásuk.

A csoportok páros összehasonlítása Mann Whitney U próba segítségével történt. A 8. táblázat mutatja az eredményeket.

Változó	Szabadidő	N	Átlag Rang	U	Z	p
Történelmi tudás	IKT-eszközök	17	25.15	274.500	-3.073	0.002
	Tanulás, házi feladat végzés	63	44.64			
Történelmi tudás	IKT-eszközök	17	13.68	79.500	-2.429	0.015
	Mozgás	18	22.08			

8. táblázat: Csoportok páros összehasonlítása a szabadidős tevékenységek szerint

Azok a gyerekek, akik használnak IKT eszközöket, szignifikánsan jobban teljesítenek történelemből, azokkal szemben, akik tanulással vagy mozgással töltik a szabadidejüket.

Következtetések

Az általunk vizsgált gyermekek pontszámai a történelmi tudáspróbán magasabbak, mint kultúraismeretből. Az eredmények azt mutatják, hogy az egyszerű, tényszerű adatokat, könnyebben felidéznek, mint a kultúrával, szokásokkal, eredettel kapcsolatos információkat. Érdekes lenne megvizsgálni a későbbiekben, hogy a saját kultúrához tartozó szokásokat, hagyományokat, ételeket, illetve a globalizáltakat mennyire képesek megkülönböztetni egymástól. Eltűnőben van a határvonal saját kultúránk és más kultúrák között, csak gondoljunk az ételekre vagy néhány jeles napra. Nem igazán magyar specifikum a lasagne, mint ahogy a Valentin nap sem a szerelmesek napját jelöli a mi kalendáriumunkban.

A hovatartozás nem feltétlenül határozza meg az identitást. Ennek az egyik magyarázata talán az lehet, hogy a gyerekek fejében zűrzavar van az országot, az állampolgárságot valamint a nemzetiséget illetően. A kulturális szokások gyakorlása jelentősen eltér a családokban, az iskolák is különböző jelentőséget tulajdonítanak neki. A kultúra gyakorlás értékének változatos mivolta talán a régi politikai rezsimnek köszönhető. Elképzelhetőnek tartjuk, hogy az anyanyelv korlátozó, kultúra és vallás gyakorlását betöltő „hadjárat” olyan generációt formált, amelyik napjaink gyermekeit alakítja, ez okozhat különbségeket gyerek és gyerek között. Ez azonban feltételezés, ebben az általánosságban merész dolog lenne kijelenteni.

Az utóbbi években sokkal több hagyományokhoz kötődő eseményeket, szerveznek Székelyföldön (pl. farsangtemetés, néptánc találkozó, népi játékok felelevenítése stb.), irodalmi esteket, konferenciákat, ahol mind a felnőttek, mind a gyermekek megélik, megéltetik kultúrájukat.

Azok, aki Erdélyt, vagy Székelyföldet választották hazájuknak, szignifikánsan magasabb nemzeti identitás szinttel és jobb történelmi tudással rendelkeznek. A csoportok közötti különbséget jól magyarázza *Bábosik* (1988) elmélete, miszerint különbség figyelhető meg a gyerekek között, annak függvényében, hogy ingerszegény vagy ingergazdag környezetben nőnek fel. Milyen a mikrokörnyezetük viszonyulása a nemzetükhöz, elfogult vagyis etnocentrikus vagy teljesen passzív, érdektelen.

Negyedik hipotézisünk beigazolódott. Messzemenő lenne azt kijelenteni, hogy a történelmi tudást az IKT eszközök közvetítik. Ez a kérdés nyilván további kutatásokat kíván. Azonban, ha arra gondolunk, hogy sok történelemhez kapcsolódó számítógépes játékot (stratégiait, kvízt) találnak, a TV-ben ismeretterjesztő, dokumentumfilmeket nézhetnek vagy akár rajzfilm, mese, animációs film formájában juthatnak információhoz valóban bővíthet a történelmi és kulturális tudásuk. A kérdés, hogy milyen tartalmakat néznek, keresnek?

Továbbfejlesztés

Továbbfejlesztési lehetőségként először is meglehetne vizsgálni, hogy a nemzeti identitás milyen súllyal járul hozzá az éni-entitás, énkép alakításához. Aztán a nemzeti identitás 8. és 12. osztályokban milyen képet mutat, milyen hatása van a személyiség fejlődésére, mennyire befolyásolja a tanulók életét, beilleszkedését a társadalomba. Egy hosszmetzeti kutatás keretén belül érdemes lenne megvizsgálni, hogy miben és hogyan segíti a fiatalokat a nemzeti identitásuk a későbbi szocializációban?

Egy következő lehetőségként érdemes lenne megvizsgálni, hogy a különböző régiókban élő magyarok identitása milyen képet mutat. Mennyire sikerül megőrizni a magyar nemzeti identitást, más csoportok kultúrájának befolyása mellett. Milyen feltételek segítenek a nemzeti identitás őrzésében?

Végül, de nem utolsósorban a nemzeti ideák, preferenciák, mennyire befolyásolják vagy módosítják az énképet illetve nemzeti identitást?

Felhasznált irodalom

- Assmann, J. (2013): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Bernáth Ágnes (2010): A történelmi múlt megőrzésének természetes létformái avagy a kollektív emlékezet és a társas reprezentációk. In: Münnich Ákos és Hunyady György (szerk.): *A nemzeti emlékezet vizsgálatának pszichológiai szempontjai*. Debrecen, Elte Eötvös kiadó. (117-134).
- Csepeli György (1985): *Nemzeti tudat és érzésvilág Magyarországon a 70-es években*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.
- Kénosi Dénes Ida (2006): *Ablak a világra*. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- Kojanitz László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, **23**. 2. sz., 28–47.
URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_028-047.pdf
- Pataki Ferenc (2010): Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika. *Magyar tudomány*, **171**. 7. sz., 778–799.
URL: http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud_2010_07_778-798.pdf
- Zsigmond Zoltán-Károly (2006): *Történelem tankönyv a IV. osztály számára*. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.

The role of history and culture knowledge in forming identity at elementary school children

After our basic needs the second most important is security, the need to belong somewhere, to be part of a group, community make us feel secure. At first mall children determine themselves by saying their names, after their sex, showing that they belong to a group. Nobody thought them to belong somewhere, it came by itself. The present study we try to investigate the level of cultural and historical knowledge, although we make an attempt to discover their national identity. We were curious about what 10-11 years History, cultural knowledge, places in our collective memory determine our national identity and national feelings. In the current study we try to understand the connection between historical and cultural knowledg with national identity and feelings. We would like to have a deeper insight in how childre think about their nationality, what they consider their home country. Participants: 100 children, 50 girls, 50 boys. Participant are learning in Elementary Schools form Kézdivásárhely and from villages close by.

Keywords: *memory, historical knowledge, cultural knowledge, collective memory, national identity*

Kovács Ildikó Katalin – Kovács Katalin (2017): A nemzeti identitás alakulása székely kisiskolás gyerekeknél. A történelem és kultúraismeret mint ágens a nemzeti identitás alakulásában. *Gyermeknevelés*, 5. 3. sz., 29–38.

Mire szocializál az iskola?

Végzős diákok jövőképeinek alakulása a motiváció és nyitottság tükrében

BORCSA MÁRIA

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Kézdivásárhelyi Tagozat

A neveléstudományok szakemberei szerint az oktatás krízisével szembesülünk. Ennek egyik oka az tény, hogy a végzettség, az iskolai sikeresség többé nem garantálja a sikeres elhelyezkedést a munkapiacon. Milyen szerepe van akkor az iskolának a szocializációban és hogyan segíti a fiatalokat, hogy boldoguljanak a jövőben? Jelen kutatásban próbáltam feltérképezni a végzős középiskolás diákok jövőbeli elképzeléseit, pályaválasztási szándékait, továbbá igyekeztem körbejárni azt a kérdést, hogy mire szocializál az iskola: kudarcgerülésre vagy sikerorientáltságra? A diákok motiváltsága befolyásolja a sikeres iskolai és később egyetemi, illetve munkahelyi előmenetelüket. Vizsgálatom során próbáltam megvilágítani a pályaválasztás és motivációs bázis kapcsolatát, valamint a nyitottság személyiségdimenzió-szerepét a jövőkép alakulásában. Választ kerestem arra a kérdésre is, hogy a tanulmányi versenyeken való részvétel, a versengés milyen összefüggést mutat a motivációval. A kutatásban 293 végzős diák vett részt, 5 középiskolából (3 elméleti líceum, 2 szaklíceum).

Kulcsszavak: végzős diákok, motiváció, nyitottság, jövőorientáció, pályaválasztás

Bevezetés

Minden fejlődő társadalom oktatási paradigmái között helyet kap az egész életen át tartó tanulás, amely elősegíti a sikeres szocializációt, a munkaerőpiacon való elhelyezkedést, össztársadalmi szinten is hatása pozitív, azáltal, hogy élesíti az elmét, növeli az önbizalmat, fejleszti az interperszonális kapcsolatokat, a kommunikációs képességet, valamint szélesíti a sikeres karrier lehetőségét (Hildebrand, 2008). Azonban a tartós és eredményes tevékenység, legyen az tanulás vagy munka, feltételezi a megfelelő mértékű motiváltságot. Feltevődik a kérdés, hogy a mai végzős diákok milyen motívumrendszerrel rendelkeznek és hogyan gondolkodnak a jövőjükkel illetően, milyen jövőbeli tervekkel, elképzelésekkel hagyják maguk mögött az iskolát?

1. Elméleti háttér

A motiváció cselekvésünk pszichikai mozgatórugója, azaz indíttatás, készítés valaminek az elsajátítására, megszerzésére. A motiváció így a legalapvetőbb szükségletektől a differen-

ciált, szellemi szükségletekig terjedhet. Így kerül kapcsolatba a motiváció a tanulóval.

Az iskolai tanulás eredményességét nemcsak a kognitív képességek, hanem az egyén motivációs háttere is meghatározza. Az intrinzik, a belső motiváció (az optimális kihívások keresése, a feladat iránti érdeklődés) a megismerő tevékenység egyik energiaforrása, s feltétele a tartós, perspektivikus tanulási magatartás kialakulásának (Deci és Ryan, 1985). Abban az esetben, amikor a tanuló önmagát motiválja, és a tanulási tevékenységét önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérli és kontrollálja, önszabályozott tanulásról beszélhetünk (Réthyné, 2003a, 2003b). Az önszabályozásra képes tanulók a tudásukat megkonstruálják, s ekként mély koncepcionális tudásra tesznek szert. Jellemző rájuk a kialakult érdeklődés, belső célok állítása, saját képességeik reális ismerete, a tanulás szeretete.

McClelland (1985) szerint a motívumok cselekedetekben tükröződnek, viselkedésre, bizonyos célok elérésére sarkallnak. Szerinte az emberi cselekvések, céltárgyak, élmények iránti preferenciák három szükségletkategória köré szerveződnek: teljesítmény-, hatalomszükséglet

és a kötődési motiváció. Elméletében hangsúlyozza, hogy a szükségletek tanultak és fejleszthetőek, nem hierarchikusan szerveződnek, valamilyen mértékben mindenkit jellemeznek. *Atkinson* (1994) szerint a teljesítménymotiváció a viselkedés függvényében értelmezhető, így különbséget tehetünk sikerorientált és kudarc-kerülő személyek között.

Az általános teljesítménymotivációt (célra irányuló, valamint elkerülő teljesítménymotiváció) meghatározhatjuk mint azt a vágyat, hogy eredményesebbek legyünk mint mások és örömeinket leljük a nehézségek leküzdésében. Az emberek különbözőképpen viselkednek teljesítményt igénylő helyzetekben, a magas teljesítménymotivációjú személyek kitűnőségre törekednek, keresik a kihívásokat, kockázatot vállalnak, különleges dolgokat igyekeznek tenni.

A hatalmi motiváció az a késztetés, hogy az egyén hatást gyakoroljon másokra, helyzeteket kontrolláljon. Azok a személyek, akik magas hatalmi motivációval rendelkeznek, kedvelik a versengő, konfrontáló helyzeteket, fontos számukra a presztízs, elismertség, és a státusz.

A kötődési motiváció az elfogadottság és szeretet iránti vágyunkat fejezi ki. A magas kötődési motivációval rendelkező személyekre jellemző, hogy hatékonyan alakítanak ki társas kapcsolatokat, könnyedén elfogadnak másokat, gyakran vesznek részt szociális tevékenységekben (*Wong és Csikszentmihályi*, 1991). Elmondhatjuk, hogy a motivációnak fontos szerepe van a tanulásban, s így az iskolai teljesítményben is, ugyanakkor a tanulás fejleszti a motivációt.

A magas szintű belső motiváció kialakulását tekintve meg kell említenünk *Super* (1973) pályafejlődési elméletét, amelyben kifejti, hogy az egyén életkorának megfelelő célokat, különböző feladatok megvalósítását tartja fontosnak. Ötféle pályafejlődési feladatot különböztet meg: szakmai preferencia kikristályosodása (14–18 éves kor között), hivatási program kidolgozása (18–21 éves kor között), szakmai preferenciák megvalósítása (21–24 éves kor között), stabilizáció (25–35 éves kor között), konszolidáció (35 éves kor után következik). A középiskolában eltöltött évek alatt, a pályafejlődési elmélet értelmében, a szakmai orientáció, pályaválasztás kell megvalósuljon.

A motiváció energizálja, fenntartja vagy megállítja, valamilyen irányba tereli a cselekvést, azonban az értékek határozzák meg a viselkedés, cselekvések irányát. A jövőkép kialakításban, pályorientációban, sikeres szocializációban nem csak a motiváció játszik meghatározó szerepet, hanem a személyiség bizonyos faktorai is.

McCrae és Costa (1983, 1992) ötfaktoros személyiségelméletében a nyitottság mint az egyik alapidimenzió, megmutatja, hogy az egyén mennyire kíváncsi, kedveli-e az újdonságokat, izgalmakat, új eszméket, értékeket. A nyitottság faktor 6 alszálából áll: fantázia, esztétikum, érzések, cselekvések, gondolkodás és az értékek. A nyitott emberek alapjellemezője, hogy mind a belső, mind a külső világra kíváncsiak, kedvelik az újdonságokat, s hajlandóak az új eszméket, értékeket elfogadni. A zártabb egyének az életben sokkal konzervatívabbak viselkedésükben, gondolkodásukban, értékeikben.

A gondolkodás nyitottsága elsősorban az intellektuális kíváncsiságot takarja. Azt mutatja, hogy az egyén mennyire szereti az intellektuális kihívásokat, mint például a filozófiai, elméleti kérdésekkel való foglalkozást, valamint azt is mutatja, hogy hajlandó-e újragondolni régi, konvencionális eszméket, értékeket vagy nem kíváncsi természetű és nem intellektuális beállítottságú.

A cselekedetek nyitottsága, viselkedés szintjén közelíti meg az egyénnek azt a hajlandóságát, hogy új ismeretlen helyekre elmenjen, felfedezéseket tegyen, kipróbáljon újdonságokat vagy éppen ezzel ellentétben nehezen változik, ragaszkodik a jól bevált és ismert dolgokhoz az élet minden területén.

Az értékekbeli nyitottság alszála az egyén azon hajlandóságát mutatja, hogy felülvizsgálja a hagyományos szociális, politikai és vallási értékeket, vagy elfogadja a tekintélyek által diktált elveket, döntéseket, hagyományokat és alapvetően konzervatív beállítottságú az élet minden területén. A nyitottság mint stabil személyiségjellemző, meghatározza azt, hogy az egyén milyen tevékenységeket részesít előnyben, milyen széles az érdeklődési köre. A belsőleg motivált személy célja a továbbtanulás, az érvényesülés, a magasabb iskolába való bekerülés. Utánanézés a dolgoknak, élvezni, ha önállóan kutathat és oldhat meg problémákat.

2. A kutatás célja

Jelen kutatás egyik célja megtudni, hogy mire szocializál az iskola: a kudarc, versenyhelyzetek elkerülésére vagy versengés vállalásra, sikerorientáltságra?

Fontosnak tartottam feltérképezni a végzős diákok pályaválasztási szándékait, jövőjükkel kapcsolatos elképzelésüket. Ugyanakkor szerettem volna megvizsgálni a motivációs komponensek és pályaválasztási preferenciák kapcsolatát. Céljaim között szerepelt: feltárni a nyitottság szerepét a pályaválasztásban, illetve azt, hogy a tanulmányaik befejezése után külföldön szándékoznak-e élni, vagy a jövőjüket az országban képzelik el.

3. Hipotézisek

1. Az elkerülő teljesítménymotiváció szignifikánsan alacsonyabb a végzősök körében, mint a célra irányuló teljesítménymotiváció.
2. Azok a végzős diákok, akik egyetemre készülnek szignifikánsan magasabb pontszámot érnek el a célra irányuló és általános teljesítménymotiváció dimenziókban, mint azok a végzősök, akik nem folytatják tanulmányaikat.
3. A motiváció különböző dimenziói szignifikáns együttjárást mutatnak a nyitottság alskáláival.
4. A tanulmányversenyeken részt vevő diákok szignifikánsan magasabb pontszámot érnek el a nyitottságalskáláin, mint a nem versenyző társaik.

4. Eljárás

A felmérésben 323 alany vett részt, amelyből 293 valid adatot kaptunk. A minta begyűjtése Kovászna megye öt középiskolájában történt, 3 elméleti (gimnáziumban) és 2 szaklíceumban (szakközépiskolában) 3 elméleti és 2 szaklíceumban vettük fel az adatokat.

Vizsgálatom során kvantitatív és kvalitatív adatok gyűjtésére törekedtem. Az eljárásban

Célra irányuló motiváció (átlag)	Elkerülő motiváció (átlag)	df	t	p
63, 74	59,36	212	4,27	0,000

2. táblázat: Az elkerülő és célra irányuló teljesítménymotiváció értékei közötti különbség összehasonlítása

használt mérőeszköz a Diák Karrier Teszt (Csukonyi és Münnich, 2002), amely 0–20 terjedő skálán méri, hogy adott állítás mennyire jellemző az alanyra.

A Diák Karrier Teszttel a következő változókat vizsgáltam: 20 tétel fedte le a motivációs komponenseket: általános teljesítménymotiváció, célra irányuló teljesítménymotiváció, hatalmi motiváció, kötődési motiváció, elkerülő teljesítménymotiváció; 12 állítás fedte le a nyitottság 3 alskáláját: cselekvésbeli, gondolkodásbeli és értékbeli nyitottságot. Továbbá, rákérdeztem az iskolai évek alatt a tanulmányi versenyeken való részvételre és az érettségi utáni elképzelésekre a továbbtanulási szándékra, tartózkodási helyre.

5. A vizsgált minta

Kutatásomban kézdivásárhelyi és sepsiszentgyörgyi középiskolákban tanuló 293 végzős diák vett részt, ebből 131 fiú és 162 lány volt. Az 1. táblázatban a vizsgálati személyek különböző középiskolák képzési formája szerinti százalékos megoszlását foglaltam össze.

Középiskola	N	%
Elméleti Líceumok	212	72,4
Szaklíceumok	81	27,6
Összesen	293	100,0

1. táblázat: A vizsgált alanyok megoszlása tanintézmények szerint

6. Eredmények

6.1. Mire motiváltak a végzős diákok?

Vizsgálatomban arra kerestem a választ, hogy a teljesítménymotivációnak mely tényezők a forrásai: a célra irányuló teljesítménymotiváció, ami a sikerre való beállítódást vagy a kudarc elkerülését hangsúlyozó, elkerülő teljesítménymotiváció. Összehasonlítottam t-próba segítségével a résztvevők célra irányuló, illetve elkerülő teljesítménymotiváció mintázatát. A motivációs komponensek közötti különbség értékeit a 2. táblázat foglalja össze.

A 2. táblázat alapján elmondható, hogy a tanulók motivációs komponenseinek átlagértékei között szignifikáns különbség van a $p < 0,01$ szintjén, vagyis a célra irányuló teljesítménymotiváció jellemzőbb a diákokra, ami azt jelenti, hogy a céljaikat a siker felé törekedve akarják elérni, a kudarc lehetősége kevésbé foglalkoztatja őket.

Motivációs komponensek	Egyetem	Érettségi	df	t	p
Célra irányuló teljesítménymotiváció	63,57	62,49	222	-,558	0,577
Általános teljesítménymotiváció	58,71	56,05	222	-1,358	0,176

3. táblázat: Az általános és célra irányuló teljesítménymotiváció alakulása a pályaválasztás függvényében

A 3. táblázat átlagértékeinek különbségéből jól láthatjuk, hogy nincs szignifikáns különbség a $p < 0,05$ szinten, azok a diákok átlagértékei között, akik egyetemre készülnek és azok akik nem szeretnék folytatni a tanulmányaikat. Tehát feltételezhetjük, hogy azt a vágyukat, hogy eredményesek, sikeresek legyenek, szerintük nem befolyásolja az a tény, hogy továbbtanulnak-e az érettségi után.

6.2. A nyitottság és motiváció kapcsolata

Tanulmányomban arra is kerestem a választ, hogy a motiváció különböző dimenziói és a nyitottság mint a személyiség egyik alapidimenziója között kimutatható-e szignifikáns együttjárás.

Azt a feltételezést vizsgálva, hogy azok a diákok akik, folytatni akarják a tanulmányaikat magasabb értékeket érnek el az általános és célra irányuló teljesítménymotiváció dimenziókban, t-próba segítségével hasonlítottam össze, a következő eredményeket kaptam (l. 3. táblázat).

A nyitottság dimenziója hat alskálából áll (a fantázia, az esztétikum, az érzések, a cselekvések, a gondolkodás és az értékek), ezekből a Diák Karrier Teszt a nyitottság három alskáláját méri: a gondolkodással, cselekedetekkel és az értékekkel kapcsolatosan. Amint már említettem, a nyitottság kapcsolatba hozható a motiváció különböző dimenzióival. Így a változatosság, az újszerűség előnybe helyezése összefüggésbe hozható az egyén motivációs törekvéseivel, belső szükségleteinek kielégítésével. A diákok körében is tapasztalható, hogy a nyitottság aspektusai (gondolkodás, cselekvés, értékek) kapcsolatot mutatnak a teljesítménymotiváció bizonyos dimenzióival. Az eredményeket a 4. táblázat összesíti.

Motiváció	Korreláció	Értékbeli nyitottság	Cselekvésbeli nyitottság	Gondolkodásbeli nyitottság
Általános teljesítménymotiváció	r	0,074	0,278	0,514
	Sig.	0,208	0,000 P<0,01	0,000 P<0,01
Célra irányuló teljesítménymotiváció	r	-0,068	0,201	0,223
	Sig.	0,244	0,001 P<0,01	0,000 P<0,01
Elkerülő teljesítménymotiváció	r	0,008	0,131	0,020
	Sig.	0,893	0,025 P<0,05	0,727
Hatalmi motiváció	r	0,217	0,159	0,419
	Sig.	0,000 P<0,01	0,006 P<0,01	0,000 P<0,01
Kötődési motiváció	r	-0,056	0,154	0,095
	Sig.	0,342	0,008 P<0,01	104

4. táblázat: A motiváció és a nyitottság kapcsolata

A 4. táblázatban látható, hogy a nyitottabb egyének feltehetően magasabb motivációs szinttel rendelkeznek, hiszen mind az általános, mind a célra irányuló teljesítménymotiváció tekintetében szignifikáns a kapcsolat. Így a nyitottabb egyénekről elmondhatjuk, hogy a teljesítés szintjén is tapasztalható az a törekvés, hogy lehetőségükhöz és potenciáljukhoz mérten a maximumot teljesítsék és a céljaikkal összhangban a sikeres kimenetelre összpontosítsanak.

Érdekes összefüggést mutat a hatalmi teljesítménymotiváció és a három nyitottsági faktor kapcsolata. A nyitottabb emberek a teljesítőkéességük révén is hatást tudnak gyakorolni másokra, ha jobb pozícióra, befolyásra törekednek. Nem meglepő, hogy a cselekvésbeli nyitottság ami, új emberekkel kapcsolatot

teremteni, új hobbi választását és kipróbálását is jelenti, a kötődési teljesítménymotivációval mutat kapcsolatot, amely a másokkal való együttlétnek a szükségletéből fakad. Az elkerülő teljesítménymotiváció nagyon gyenge pozitív kapcsolatát a cselekvésbeli nyitottsággal azzal is magyarázhatjuk, hogy a céljaik elérésre hajlandóak új helyzetekben is helyállni.

6.4. A nyitottság szerepe az aktivitásban

Abból a feltételezésből indultam ki, hogy a diákok tanulmányi aktivitásokban (versenyek) való részvételét befolyásolja nyitottságuk. Az 5. táblázatban az aktív és nem aktív diákok átlagértékeinek összehasonlítását mutatom be a nyitottság dimenziói mentén.

Nyitottság	Versenyzett (átlag)	Nem versenyzett (átlag)	df	t	p
Cselekvésbeli nyitottság	60,83	56,85	290	2,466	0,014
Gondolkodásbeli nyitottság	47,87	43,28	290	2,749	0,006
Értékbeli nyitottság	60,90	52,81	290	4,201	0,000

5. táblázat: A nyitottság összehasonlítása versenyen való részvétel szerint

Az eredmények alapján elmondható, hogy a nyitottság mindhárom dimenziója mentén szignifikáns különbség van azok a diákok eredményei, akik nem vesznek részt tanulmányi versenyeken és azok között, akik részt vesznek. Ez azt látszik igazolni, hogy minél nyitottabb valaki a cselekvés, gondolkodás és értékek szintjén, annál inkább művel azokat a tevékenységeket, amelyek kíváncsiságát

kielégítik, intellektuális fejlődéséhez hozzájárulnak. Ha a diák örömet leli az akadályok legyőzésében és kiválóságra törekedik, nagyobb valószínűséggel vesz részt tanulmányi versenyeken. Azok a diákok tehát, akik belsőleg motiváltak, szívesebben vesznek részt többletmunkát és tanulást igénylő tevékenységekben.

Szempont	Választási lehetőségek	Elméleti líceum	Szaklíceum
Hely	Külföld	29,71	30,86
	Belföld	46,69	33,33
	Nem tudom	23,58	35,80
Pályaorientáció	Érettségi	8,01	66,66
	Posztlíceum	2,83	4,93
	Egyetem	64,15	20,98
	Nem tudom	25,00	7,40

6. táblázat: A diákok megoszlása jövőbeli elképzeléseik szerint

A 6. összefoglaló táblázat a diákok válaszá-
nak százalékos megoszlását mutatja be azok-
ra a kérdésekre, amelyek a jövőbeli elképzelé-
seikre vonatkoztak. A vizsgálatban résztvevő
293 diák közül egyharmada (30,03%) külföl-
dön képzelel el az életét, 43%-a itthon szeret-
ne maradni és 26,96% végzős még nem tudja,
hogyan szeretne élni. Közel fele (46,69%)
az elméleti líceumok diákjainak az ország-
ban képzelel el az életét tanulmányai befeje-
zése után, míg a szaklíceumokban végzetek
hasonló arányban választották a külföldöt
(30,86%), illetve a belföldön (33,33%) való
maradást. Rákérdeztem a pályaválasztásra
is, a válaszokból az derült ki, hogy a diákok
közel egynegyede (24,23%) érettségi után
biztosan nem akarja folytatni a tanulmánya-
it, ezek eloszlása a líceumtípusok között azt
mutatja, hogy míg az elméleti líceumokban
végzetek csak 8,01%-a marad az érettségivel,
addig a szaklíceumok végzőseinek nagy része,
66,66%-a befejezettnek tekinti tanulmányait
a líceumi évek végével. Az elméleti líceumok
tanulói több mint fele (64,15%) egyetemre
készül, míg a szaklíceumokból 20,98%-ban
szeretnék egyetemen folytatni tanulmánya-
ikat. Viszonylag kevesen választották a tovább-
tanulás posztliceális formáját (az érettségivel
rendelkezők számára létesített szakképzési
forma) összesen tízen (3,41%). Vannak akik
még nem döntöttek, 20,13%-a a diákok még
nem tudja merre orientálódjon. Ezek több-
ségben az elméleti líceumok diákjai (25%-a),
jóval kevesebben vannak a szaklíceumokban
(7,40%).

Következtetés

Kutatásom során arra kerestem a választ,
hogyan az iskola a siker elérésére vagy kudarc
kerülésére szocializál? Az eredmények alap-
ján feltételezhetjük, hogy a végzős diákoknál
szignifikánsan magasabb a célra irányuló tel-
jesítménymotiváció, mint az elkerülő teljesít-
ménymotiváció.

Az iskolai szocializáció során az általános
és célirányuló teljesítménymotiváció ha-
sonló mértékben fejlett mind a tanulmánya-
ikat nem folytató, mind az egyetemre készülő

diákok körében. A két motivációs kompo-
nens magas szintű fejlettsége mutatja, hogy
a végzősök különleges dolgokat igyekeznek
csinálni, kitűnő eredményeket szeretnének
elérni, akadályokat leküzdeni, siker fele tö-
rekszenek és nem foglalkoztatja őket a kudarc
gondolata. A kérdés csupán az, hogy mire
fordítják ezt a hajtóerőt a későbbiekben?

Az általános és célra irányuló teljesít-
ménymotiváció együttjárást mutat a cselek-
vésbeli és gondolkodásbeli nyitottsággal, me-
lyek meghatározóak a jövő orientációban. A
magas teljesítménymotivációval rendelkező
személyek szeretnek új dolgokat kipróbálni,
ismeretlen helyeket felfedezni, újdonságokat,
változatosságot keresnek, intellektuálisan kí-
váncsiak.

A versenyen résztvevő diákok nyitottab-
bak bizonyulnak, mint a nem versenyző tár-
saik, ugyanakkor a gondolkodásbeli nyitott-
ság átlaga a legalacsonyabb. Kutatásom során
csak egy szegmensét sikerült feltérképezni a
jelenségnek, így továbbra is nyitva marad a
kérdés: mire szocializál az iskola?

Felhasznált irodalom

- Atkinson, J. W. (1994): A kockázatvállaló viselkedés
motivációs meghatározói. In: Barkóczi Ilona
és Séra László (szerk), *Emberi motiváció II.*,
Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motiva-
tion and self-determination in human behav-
iour*. Plenum, New York.
- Hildebrand, D. S. (2008): *The powerful benefits of
lifelong learning*. Winnetka, California.
URL: [http://www.officearrow.com/training/
the-powerful-benefits-of-lifelong-learning-
oaiur-861/view.html](http://www.officearrow.com/training/the-powerful-benefits-of-lifelong-learning-oaiur-861/view.html).
- Csukonyi Csilla és Münnich Ákos (2002): Mire
motiváltak a hallgatók? In: Münnich Ákos
(szerk.) *A jövő vezetőinek jelene*, ELTE Eötvös
Kiadó, Budapest, 83–101.
- McClelland, D. C. (1985): *Human motivation*.
Scott-Foresman, Glenview, IL
- McCrae, R. R., Costa, P. T. (1983): Joint Factors
in Self-Reports and Ratings: Neuroticism,
Extraversion and Openness to Experience.
Personality and Individual Differences, 4. 3.
sz., 245–255.

- McCrae, R. R., Costa, P. T.(1992): Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, **13**. 6. sz., 653–665.
- Réthy Endréné (2003a): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2003b): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Super, D. E. (1973): The Career Development Inventory. *British Journal of Guidance and Counselling*, **1**. 2. sz., 37–50.
- Wong, M. M. & Csíkszentmihályi, M. (1991): Affiliation motivation and daily experience: some issues on gender differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, **60**. 1. sz., 154–164.

What is school socializing for? Forming future orientation of high school graduating students in reflection of motivation and openness

According to educational scientist we are facing an educational crises. One of the causing factors is: success in studies and high performance does not guarantee anymore the success in work life. Than how school help adolescents to find their way in life? What school's role is in the socialization process, how school helps youth to get along in the future? The present study tries to find out the followings: what graduating students think about their future, where they want to continue their life (university, working), and what the school is socializing for: achieving success or avoiding failure? The present study makes an attempt to highlight the relationship between carrier choosing and motivation, although tries to discover the role of openness in forming one's future representation. The current study investigates how school competitions are related to motivation. Participants: 293 undergraduated students (final year in high-school), they were chosen from 5 different high-schools (3 theoretical schools, 2 professional schools).

Keywords: *undergraduated students, motivation, openness, future orientation, carrier choosing*

- Borcsa Mária (2017): Mire szocializál az iskola? Végzős diákok jövőképe alakulása a motiváció és nyitottság tükrében. *Gyermeknevelés*, **5**. 3. sz., 39–45.

Integrációra alapozott tanulás és fogalomszervezés

A tantárgyi határok feloldása és a fogalomelsajátítás, illetve -szervezés kapcsolata

BARDO CZ ORSOLYA – ZOLLER KATALIN

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kézdivásárhely – Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kézdivásárhely

Egy gyerek gondolkodása nem sorolható be tantárgyakba. Mégis, az oktatási gyakorlatban tantárgyak sokaságával találkozunk, melyek éles határookra bontják az egyes tudományterületek ismereteit. Annak ellenére, hogy ezen területek ismeretei összekapcsolhatóak. A nemzetközi felmérések eredményei alapján, az elmúlt években sokat hallhattunk az északi országok, mint Finnország, Észtország, Svédország oktatási rendszerének eredményességéről. Sokakat foglalkoztató kérdés: hogy mi rejlik ezen eredményesség háttérében, miért teljesítenek ilyen jól az északi országok az említett teszteken. Ezen tanulmányban egy pedagógiai kutatás mutatunk be, mely abból a feltételezésből indul ki, hogy az északi országok eredményessége az oktatást szabályzó dokumentumokban keresendő. Feltételezésünk szerint, ezekben nagyfokú integrációval és interdiszciplinaritással találkozunk. Dokumentum- és tartalomelemzéssel, a tantervek közül a svéd, észt és román tanterveket vizsgáltuk, majd a Tudományok tantárgyi programokat is áttekintettük mindegyik ország esetében. Az adatok egyrészt információt nyújtottak a programok interdiszciplináris és integrációs szemléletmódjának mértékéről; másrészt segítettek egy olyan tantárgyblokk kidolgozását, mely teljes mértékben az előbb említett szemléletmódokat képviseli. Mind a tantervek, mind a programok esetében a 10–11 éves korosztályra vonatkozó részeket tekintettük át. Azon feltevésünk mérésére – mely az eredményesség gyökerét az interdiszciplinaritásban és az integrációban látja – a tantárgyblokk kísérleti csoportban történő beavatkozását tűztük ki célul, melyet a fentebb említett korosztály esetében teszteltünk. Az elő- és utófelmérés során megbizonyosodtunk arról, hogy – azon feladatokban, melyekben a tanulóknak fogalmi térképet kellett létrehozniuk vagy fogalmakat kellett csoportosítaniuk egy tetszés szerint választott szempont szerint – a beavatkozás után jobban teljesítettek az egyes feladatokban. Az eredmények feltételezésünket támasztják alá: a tantárgyi határok feloldásával a tanuló teljesítmény (a fogalmak szervezését és elsajátítását illetően) növelhető. Ezek a tantervfejlesztéshez járulhatnak hozzá.

Kulcsszavak: tanterv, interdiszciplinaritás, integráció, tantárgyblokk, fogalmi fejlődés

1. Bevezető

Az elmúlt években sokat olvashattunk az európai, északi oktatási rendszerről és eredményességéről. Ezt igazolják a nemzetközi felmérések eredményei is, legyen szó akár a PISA-felmérésről, akár a PIRLS-TIMMS-tesztekről. Részletesebben áttekintve látszik, hogy európai viszonylatban az északi országok vezetnek a listákat (OECD, 2012, 2015). Erre hivatkozik Tóth és Hercz (2016), kik az észt és a finn oktatási rendszer eredményességéről beszélnek, melynek háttéréként történelmi és oktatáspolitikai okokat említenek. Zakar (2015)

a finn rendszer kapcsán, a siker kulcsai között említi az oktatás anyagi kérdéseit (ingyenes), a kooperatív és partnerségi viszonyon alapuló tanulást és a fejlődésorientált értékelés fontosságát is. Az oktatáskultúra és -politikától eltekintve, kérdés, hogy az oktatást szabályzó dokumentumok szintjén, mi rejlik ezen országok eredményességének háttérében?

2. Elméleti megalapozás

Ha részletesebben megvizsgáljuk a 2015-ös PISA-felmérés eredményeit, láthatjuk, hogy európai viszonylatban az északi országok állnak

a lista élén, igen magas pontszámok birtokában (OECD, 2015). Ezzel szemben, a romániai tanulók az átlag alatt teljesítenek. A természettudományos tesztek 493 pontos átlagától Románia tanulói, 58 ponttal maradnak le; az olvasást mérő tesztek szintén 493 pontos átlagához képest 434 pontot értek el hazánk tanulói, míg a matematikai képességeket vizsgáló teszten a 490-es átlagtól a Romániában tanuló diákok 46 ponttal teljesítettek gyengébben (OECD, 2015). Hasonló eredményeket figyelhetünk meg a TIMSS-felmérés esetében is. Szalay és Szepesi (2009) szerzőpáros említi, hogy a felméréseken felmerülő eredményesség vagy éppen eredménytelenség okai között a teszteken résztvevő gyermek családi háttere, a tanárok neme és életkora, az óraszámok és az intézmény felszereltsége mellett, a tanterv is szerepel.

Világunkban mindennek van egy mozgatórugója és egy terve, mely alapján működik. Ezen tervek nem csak magát a működést biztosítják, hanem szabályzó és rendszerező funkciót is betöltenek. Nincs ez másképpen az oktatási folyamatnál sem.

A tanterv egy oktatást szabályzó dokumentum, mely előírja az egységes tanítandó tartalmakat, melyeket tantárgyakba szervez. Két meghatározó funkciót tölt be: oktatáspolitikai és pedagógiai funkciót. Az oktatáspolitikai funkcióját tekintve, hivatalos dokumentum, mely az oktatásirányítás eszköze. Emellett közvetíti a társadalom által elvárt értékeket (mint például az empátiás készség fontosságát), és a nevelési eszményt¹ is. Ugyanakkor megfogalmazza az oktatás rövid- és hosszútávú céljait is. Pedagógiai funkcióját tekintve a tanítási-tanulási folyamat hosszú távú tervezésének dokumentuma, a pedagógus egyéni terveinek alapja (Fóris-Ferenczi és Birta-Székely, 2007; Fóris-Ferenczi, 2008).

Egységeit tekintve (a bemutatás a Román Nemzeti Alaptantervre [*Curriculumul Național*] szól, ez más országok esetében

változhat), a tanterv tartalmazza az oktatáspolitikai célkitűzéseket, az egyes pedagógiai szakaszokra lebontva a nevelési alapelveket, követelményeket és célkitűzéseket, a kerettantervet (mely a fejlesztési szakaszokra és az egyes tantárgyakra felosztva, tartalmazza az időbeli beosztást) és a tantárgyi programokat, értékelési módozatok és útmutató mellet (Fóris-Ferenczi, 2008; Stoicescu és Noveanu, é.n.).

Ahogy említettük, a tanterv a tantárgyi programokat is tartalmazza. Ami közös ezen tervekben az az, hogy elsősorban magukba foglalják azokat a gyerekre vonatkozó, a pedagógus számára megjelölt képességeket és készségeket, melyeket az egyes szintek végére, ki kell alakítania és fejlesztenie kell a tanulóban. Másodsorban, magukba foglalják azokat a tartalmakat és témajavaslatokat, melyek a pedagógus segítségére vannak ezen készségek és képességek kialakításában. Tehát ezen tartalmakon keresztül fejleszti és tanítja a gyereket a nevelő pedagógus.

A különbségekhez a tartalmakat sorolhatjuk, melyek lényegében azt mutatják, hogy az adott program, mely tudományterület ismereteit öleli fel. Ilyen értelemben a tantárgyi programok, tulajdonképpen tantárgyakba, diszciplínákba sorolják a tudományterületek információit és strukturálják azokat. Ezzel a besorolással pedig igen éles határokat hoznak létre az egyes területek között, annak ellenére, hogy tudjuk: ahogyan a felnőttek gondolkodása és problémamegoldása, úgy a gyerekeké sem sorolható be tantárgyakba.

Ennek kapcsán, meg kell említenünk Brunert, ki azt jegyzi, hogy lényeges, hogy a tanítási-tanulási folyamatban a különböző diszciplínák ismeretei strukturáltak legyenek, hiszen ez egy eredményesebb folyamatot vonz maga után. Bruner mellett, Nagy is hasonlóan gondolkodik, viszont ő már kilép a tantárgyi keretből, és azt fogalmazza meg, hogy a különböző tantárgyak tartalmait kell úgy megszervezni, hogy azok kapcsolódjanak és épüljenek egymásra. És ilyen módon, az oktatási folyamat végén, ezek szerveződjenek egy komplex, világos és érthető rendszerré. A szerző hozzáteszi, hogy az elsajátított fogalmakat különböző hierarchiába rendezéssel

¹ Fóris-Ferenczi (2008) a nevelési eszményt, mint modellt említi, mely a társadalmi elvárások mellett, a kor embereszményét és értékrendjeit is magába foglalja.

tudjuk használni későbbiekben, tehát, a megszerzett ismereteket csoportosítanunk és más ismeretek mellé kell rendeznünk. Így egy egységes rendszert kapunk (Korom, 2005).

A fentiek értelmében elmondhatjuk, hogy az eredményes tanítási-tanulási folyamat érdekében, lényeges, hogy mind a tantárgyakon belüli fogalmak, mind az egyes diszciplínák fogalmai egymásra épüljenek és kapcsolódjanak egymáshoz. Az oktatási gyakorlatban az interdiszciplinaritás és az integráció nyújthat segítséget.

Ambrus (2013) úgy fogalmaz, hogy az interdiszciplinaritás egy keresztantervi modell, mely feloldja a diszciplínákat, viszont azok tartalmait egyetlen tantárgyba iktatja be. Vagyis, a tartalmak különböző témakörökön keresztül kerülnek feldolgozásra, és egy tantárgyban összesítődnek. Ambrus vélekedését tekintve, Chrappán (1998) értelmezésében tantárgyblokkoknak is nevezhetjük, a diszciplínák egybeolvasztását. Ezen tantárgyi blokk a koncentráció² egyik formája, mely „két vagy több tantárgy összevonásával keletkező tantárgyi-tantervi egységet” jelent. Felépítését tekintve, saját következetessége szerint rendezi a tananyagot. A rendezési elvek közé sorolhatjuk a tartalmi, szerkezeti és a módszertani elvet is.

Potolea és Manolescu szerzőpáros írja, hogy az interdiszciplinaritás egy olyan összefüggésekre épülő folyamat, melyben két vagy több tudományterület összevonása, összekapcsolása valósul meg, a közös ismeretek csoportosításán keresztül (Fóris-Ferenczi, 2008). Chrappán (1998) Kárpátit idézi: „az integráció új tantárgyakat hoz létre, azonos alapelvekhez rendeli hozzá a részterületek ismeretanyagát”. Chrappán értelmezése szerint, az integráció nem hoz létre okvetlenül új tantárgyat, megszüntetve a diszciplínák közötti határokat, hanem akár enyhítheti is azokat. Azt azonban kiemeli, hogy bizonyosan az integráció lényege a tantárgyak közötti kapcsolatban rejlik.

² A pedagógiai értelemben vett koncentrációról akkor beszélhetünk, mikor a tantárgyak közötti kapcsolatok felfedezésével és összegzésével, önálló tantárgyak kialakítását segítjük (Ballér, 1978).

Ha a tantárgyakon belüli fogalmakra gondolunk, mind az interdiszciplinaritás, mind az integráció keretén belül, és azok összekapcsolására, akkor egy igen hasznos módszerként említhetjük meg a fogalmi vagy gondolatlétképet. Ez nem csak abban segít, hogy rendezzük és kapcsoljuk az egyes diszciplínák ismereteit, hanem abban is, hogy megjelöljük a fogalmak közötti viszonyokat: alá-, fölé-, esetleg mellérendeltségi viszonyokat.

Az eddigiek során többször szó esett az oktatási folyamatról. Réthy (2003, 12. o.) meghatározásában az oktatás (tudományos megközelítésben) olyan „kultúra közvetítésében meghatározó szerepű komplex, tudatos, tervszerű, direkt és indirekt tevékenység, mely az ismeretszerzésnek, a jártasságok, a készségek kiépítésének, a gondolkodási funkcióknak, attitűdöknek, képességeknek, magatartás-, meggyőződésformálásnak az alapvető eszköze, s legfontosabb törekvése az önszabályozó tanulás kialakítása”.

Nahalka (2006, 7–21. o.) értelmezésében „a tanulás a tanuló ember aktív, értelmezést kívánó, értelmezést létrehozó tevékenysége”. Szerinte, két szempontból értelmezhetjük a tanulást: pedagógiai és tudományos-, illetve pszichológiai szempontból. Vallja, hogy a hétköznapi értelemben vett tanulás fogalma, a kezdetben az érthetetlen információk későbbiekben világossá válását takarja. Ez igen csak eltér a tudományos szemponttól, hiszen az mint folyamatot határozza meg a tanulást, melyben testünk, agyunk, érzékszerveink és a társas kapcsolataink is szerepet kapnak. Vélekedésében a tanulás cselekvésként is értelmezhető, hiszen ennek során jön létre. Annak ellenére, hogy a tanulás egy igen bonyolult fogalom, melyet nehéz meghatározni, írja, hogy „a tanulás egy rendszerben bekövetkező, hosszabb távon ható, adaptív változás”.

A tanuláshoz számos megközelítést említhetjük, melyek a tanuláselméletekben valósulnak meg (felsorolásuk a teljesség igénye nélkül történik). Ide sorolhatjuk például a behaviorista megközelítést, mely felfogása szerint, a tanulás függ a külső hatásoktól (tehát a környezettől), azonban belső hatások eredménye. A szemléletet nagymértékben

a tanár- és tananyag-centrikusság határozza meg. A behaviorizmus felfogásában, a tanulás inger-válasz kapcsolat eredménye. Azzal nem foglalkozik, hogy a viselkedés (vagyis a tanulás) mögött milyen egyéb folyamatok zajlanak (Virág, 2013).

Egy további tanulásemélet, a konstruktivista tanulásemélet szerint a tanulás egyfajta konstrukció. Ezen értelmezés szerint, a tanuló saját maga szervezi előzetes tudását az új információk értelmében, és önállóan építi, konstruálja tudását. A konstruktivizmus képviselői szerint, hogy a tanulás egy aktív folyamat. Vallják, hogy már születésünk előtt is tanultunk valamit (tehát a tanulás velünk született), mely a későbbiekben az egyes tanulási folyamatokat segíti (Virág, 2013).

3. A kutatás bemutatása

Kutatásunk a pedagógiai és a neveléstudományi kutatások sorába rendezhető be, mely kvalitatív (minőségi) vizsgálat is egyben.

A következő hipotéziseket fogalmaztuk meg a kutatás kapcsán:

1. A nemzetközi felméréseken eredményesen teljesítő országok (Észtország, Svédország) tudományok programjaiban nagyfokú interdiszciplinaritással találkozunk.

Ahogy szóltunk róla, európai viszonylatban az északi országok tanulói átlag fölötti eredményeket értek el a 2015-ös PISA-teszteken. Az északi országok közül Észtország és Svédország tanterveit választottuk ki. A tanterv egységeként megjelenő tantárgyi programokból a tudományok tantárgyi programjait jelöltük meg, mint vizsgálandó dokumentumot. A kutatás továbbfejlesztési lehetőségeként jelöltük meg a PISA-teszteken mért képességeket formáló diszciplínákat is. Az országok kiválasztásának hátterében a dokumentumok nyelvi hozzáférhetősége állt (ezen dokumentumok érhetőek el angol nyelven). Célul tűztük ki, a szintén eredményesen teljesítő Finnország tantervének átvizsgálását is. Azonban az előbb említett okok miatt nem volt lehetőségünk a vizsgálatot lefolytatni.

Feltételezésünk szerint, ezen országok eredményességüket annak köszönhetik, hogy az oktatást szabályzó dokumentumként megfogalmazott tanterv, ennek egységei a tantárgyi programok, az interdiszciplináris szemléletet képviselik. Hipotézisünk ezen tény vizsgálatát szolgálja.

2. Ha feloldjuk a tantervi határokat, a fogalomszervezés eredményesebb lesz.

Az interdiszciplináris szemléletmód, az éles tantárgyi határok feloldásával lehetővé teszi az egyes diszciplínák fogalmainak összekapcsolását, közös pontjainak kiemelését. Feltételezésünk szerint, ha a különböző tantárgyak határai elmosódnak, és egyetlen diszciplínaként jelennek meg (egy integrált tantárgyblokk keretén belül), a tanulók fogalomrendszerében olyan változások következnek be, mint a fogalmak eredményesebb összekapcsolása, ez által az egy téma alá tartozó fogalmak tárának kibővülése, eredményesebb fogalomelsajátítás.

3. A kísérleti csoport a beavatkozás után eredményesebben teljesít, mint a kontrollcsoport. Tehát az integrált tantárgyblokk elősegíti az eredményesebb tanulást (fogalmak elsajátítása, fogalmak konceptualizációja).

Kutatásunk első célja és egyben első lépése az volt, hogy áttekintsük olyan országok tanterveit (a 9–10 éves korosztályra vonatkozó részeket tekintve), melyek jó eredményeket értek el a PISA-felmérésen. Ahogy a fentiekben szóltunk róla, a választás az észt és a svéd tantervre és a tudományok programra esett, természetesen hazánk (Románia) programja is a vizsgálat részét képezte (Government Of The Republic, 2014a; National Agency for Education, 2011; Institutul de Științe ale Educației, 2015). Az áttekintés tartalom- és dokumentumelemzés módszerével történt. A 9–10 éves korosztályra vonatkozó, általános iskolás tanterv vizsgálati szempontjai a következők voltak: hogyan épül fel a terv, milyen célokat közvetít, milyen tanuláseméletet képvisel, milyen mértékben és milyen módon érvényesíti az interdiszciplináris és az integrációs szemléletmódot?

A tudományok programok esetében a következő megfigyelési szempontokat érvényesítettük: mit tartalmaz a programokban közvetített tananyag, milyen mértékű az interdiszciplinaritás és az integráció a tudományok programokban? Csak a tudományok területén mozgó ismereteket és fogalmakat jelölik meg, vagy más tudományterületek ismereteit is behívják, integrálják? A tantervek, így a programok esetében is, minden esetben a legújabb, érvényben lévő tantervet tekintettük át (Észtország és Svédország esetében 2011, Románia esetében 2015).

A következő lépés, a (rendre észt, svéd, román) tudományok programok (*Government Of The Republic*, 2014b; *National Agency for Education*, 2011, 105. o.; *Ministerul Educației Naționale*, 2014) által tartalmazott tanítandó tananyag és fogalmainak összesítése volt, melyet egy fogalmi térképen tettünk meg. Kiválasztva egy kiinduló témát is, mely a kutatás beavatkozási részét képezte. A választás az *Időjárás* témára esett.

A harmadik lépés a beavatkozás témáinak és óráinak kidolgozása volt, mely az előbb említett témából indult ki. A tevékenységek teljes mértékben az integrációs szemléletmódot képviselték, mely azt jelentette, hogy a vizsgált tantervek tudományok programjaiban megjelenő, nem csak a tudományok területéről behívott ismereteket vontuk be a beavatkozás óraiba, hanem olyan területeket is, melyek nem jelentek meg a programokban (például művészeti nevelés). Célunk ezzel az volt, hogy a központi téma (*Időjárás*) fogalmainak számát úgy gazdagítsuk, hogy minden tudományterület ismereteit érintsük, ezzel gyarapítva a tanulók egy téma alá tartozó fogalmainak számát és megjelölve a fogalmak közti kapcsolatokat is. Az interdiszciplinaritás szemléletmód a tantárgyi határok feloldásával, integráció segítségével valósult meg, mely a tevékenységek témáit egyetlen tantárgyblokba összesítette. Ennek fontosságát a második hipotézisünk alapozta meg, mi szerint

Ezután következett a kidolgozott tantárgyblok letanítása. A kutatás résztvevői IV. osztályos tanulók voltak, akik az osztályokat

tekintve két csoportot képezték. Ez egyik csoportot kísérleti csoportnak alakítottuk, a másikat kontrollcsoportnak. A kísérleti csoport egyrészt a beavatkozáson résztvevő tanulók mintáját adta, másrészt azon tanulókat foglalta magába, kik az interdiszciplinaritás és integrált szemléletmódot képviselő tantárgyblok tevékenységein vettek részt. Ezen csoporteredményei összehasonlítási alapként szolgálnak a kontrollcsoport eredményeivel kik nem vettek részt semmilyen beavatkozáson. Mindkét csoportban, 18–18 tanuló vett részt. Kiválasztásuk nem véletlenszerű, kényelmi alapú volt. A háromhetes (hetente két alkalommal) beavatkozást, egy pre-teszt előzte meg, mely a tanulók előzetes tudásáról nyújtott információkat. A kísérleti csoportban történt beavatkozást post-teszt követte, mely összehasonlítási alapul szolgált a kontrollcsoport poszt-teszt eredményeivel, ezzel az integrált és interdiszciplinaritás szemléletmódot képviselő tantárgyblok eredményességéről is adatokkal szolgált.

A tesztek³, a tantervek és programok⁴ mellett, a kutatás eszközeiként nevezendők meg, ezeket mi dolgoztuk ki: kérdőív, amely, nyílt és zárt kérdéseket tartalmazott. A teszt (mind a pre-, mind a post-teszt esetében) két fő feladatra épített: egy fogalmi térkép kiegészítése és megadott fogalmak tetszés szerinti csoportokba való rendezése.

A pre-teszten megjelölt fogalmi térkép esetében, az „időjárás” jelöltük meg mint központi, kiinduló fogalmat, melyet további három szinten bonthattak tovább. Az első szinten négy fogalmat kapcsolhattak az időjáráshoz, a második szinten nyolcat, míg a harmadik szinten már tizenhat fogalmat rendelhetek hozzá az előző fogalmakhoz. A gondolattérkép struktúráját megrajzoltam, hogy segítsen a tanulókat (mivel nem rendelkezünk információval arról, hogy

³ A pre- és post-tesztek az alábbi oldalon tekinthetők meg: https://www.dropbox.com/sh/l7bttf7f1sey86z/AACHdQowx-WqanGii56cYVR_a?dl=0

⁴ Eszközöknek tekintendők, mivel a svéd és az észt tanterv esetében is, az angol fordított változatot tekintettük át, és fordítottuk le magyarra.

készítettek-e már ilyent). A post-teszten a fogalmi térkép szerkezete változott, központi fogalma nem. Struktúráját tekintve nem adtam meg a térkép szerkezetét a tanulóknak (csupán három „buborékot” rajzoltam be), hanem saját maguknak kellett megrajzolni azt.

A fogalmak csoportosításánál fogalmakat adtunk meg a tanulóknak, melyeket csoportokba kellett rendezniük, és megjelölniük a csoport nevét is. A szempont, mely szerint történt a rendezés választható volt, ahogyan a csoport neve is. Íme egy példa: a „vándormadarak, elvackolódo állatok, sárguló falevelek” fogalmakat az „ősz” csoportjába lehetett sorolni. A tanulók a teszten öt csoportot hozhattak létre (ennyi helyet adtunk meg számukra), viszont ha tudtak még létrehozni, akkor arra is lehetőséget adtunk. A pre-teszt esetében 21 fogalom állt a tanulók rendelkezésére, a post-teszten 28 fogalmat jelöltünk meg. A fogalmak között megjelentek olyanok is, amelyeket a pre-tesztben is megadtunk. Ugyanakkor megjelentek azon fogalmak is, melyek a beavatkozás során kerültek tisztázásra. Figyelembe véve, hogy a kontrollcsoport nem vett részt azokon a beavatkozásokon, melyekben lehetősége nyílt volna egyes fogalmak elsajátítására, tisztázására; nem jelöltünk meg számukra ismeretlen fogalmakat.

Az utolsó lépés az eredmények feldolgozását, elemzését és értelmezését képezte.

4. Az eredmények bemutatása és értelmezése

Ahogy említettük, első lépésként a tervtervek áttekintését tűztük ki célul. Az észttanterv áttekintése után a következőket találtam: az észttanterv általános iskolás tanterv: *National curricula for basic schools (Government Of The Republic, 2014a)*. A következőkben struktúráját mutatjuk be röviden:

- szabályozás (*Regulation*), mely a dokumentum használatának célját és a struktúráját mutatja be
- az első részében az alapoktatás (általános iskolás) értékeit, második részben a tanítási-tanulási célokat, a kompetenciákat (kulturális kompetencia és érték

kompetenciája, szociális- és polgári kompetencia, önszabályzó kompetencia, a kompetenciák tanulásának tanulása, kommunikációs kompetencia, matematika, természettudományos és technológiai kompetencia, vállalkozói szellem, és digitális kompetencia), a harmadik részben pedig a tanulás fogalmát és a tanulási környezetet, és részletezi

- ezt követően megjelöli, hogy az általános iskolásokra vonatkozó oktatási szinteket, elsőként a *First Stage of Study*-t, mely az első és a harmadik osztályt foglalja magába (*Grades 1–3*), majd a *Second Stage of Study*, mely a negyediktől a hatodik osztályig tart (*Grades 4–6*), aztán a *Third Stage of Study* (*Grades 6–9*).
- részletezi a tanulási-tanítási folyamat megszervezésének alapjait; a szülőkkal való kapcsolat, a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatása és a távoktatás mellett a tantárgyközi témákat taglalja (ezek olyan témák, amelyek több tantárgy ismereteit vonják be)
- majd az értékelésről és az egyes osztályokból ;s az általános iskolából való kilépésről (elvégezéséről) ír
- végül pedig az iskolai, azaz a helyi programot mutatja be. Az utolsó fejezet a végrehajtási rendelkezések helye.

A tanterv tartalmazza a tantárgyi programokat és egy dokumentumot, mely a tantárgyközi témákat prezentálja. A tudományok program (*Science*) témákra lebontva tartalmazza a tanítandó tananyagot, például: „Évszakok”. Ezen témákon belül megjelöli a fontosabb fogalmakat és gyakorlati, illetve IKT-s példákat nyújt, melyek kapcsán további ötletek meríthetőek a téma mélyebb kimerítése érdekében. Ahogy említettük a tantervnél, a programokban szakaszokra bontva jelennek meg a tartalmak, jelen esetben (a fogalmak összesítése érdekében) a *First Stage of Study*-t kellett tekintenünk, mivel ezen szakasz foglalja magába a 10–11 éves osztály tanulóit (kik a kutatás alanyait képezik). Az észttanulóknak hetente három Természettudományok órán kell részt venniük ebben a szakaszban. Az interdiszciplinaritást és az integrációt tekintve, hat olyan területet találtunk a tudományokon

kívül, melyeket ezek mellé társít. Ezek a következők: biológia, fizika, földrajz, kémia, matematika és az erkölcsi nevelés.

A következőkben a svéd tanterv (*Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre 2011*) struktúráját prezentáljuk:

- tartalmaz egy bevezetőt (az iskola alapvető értékeiről és feladatairól, a célokról és útmutatóról, a sillabuszokról és az ismeretek követelményeiről ír), majd az általános értékeket és az iskola céljait határozza meg
- a **következő fejezetben az általános célokat és útmutatókat jegyez részletesen**⁵, melyben kitér a normákra és értékekre (köztük arra is, hogy az iskolának tiszteletben kell tartania más személyek értékeit, elutasítja az egyes személyek elnyomását és megalázó bánásmódját, tiszteletet és gondoskodást nyújt mindenki számára), az ismeretekre (az iskola felelős azért, hogy minden gyerek, aki elvégzi az iskolát használni tudja a svéd nyelvet, stb.), a gyermekek felelősségére és befolyására (a tanulók személyes felelősséget vállalnak tanulmányaikért és munkakörnyezetükért, stb.), az iskolára és az otthonra (az együttműködésre és a kooperációra fekteti a hangsúlyt), a tranzícióra és a kooperációra (a tanítók feladata, hogy növeljék a kooperációt az iskola és a délutáni foglalkoztatók között), az iskolára és a környező világra (a cél, hogy minden gyermek megvizsgálhassa a különböző lehetőségeket és döntéseket tudjon hozni, informálódjon továbbtanulási lehetőségeiről Svédországban), az értékelésre és a jegyekre (a cél, hogy minden tanuló felelősségét növelni tanulmányai iránt, és fejlessze saját képességeit ahhoz, hogy értékelni tudja eredményeit), és a **„headteacher” feladataira**.
- legvégül pedig a tantárgyi programokat ismerteti

⁵ Meghatározza, hogy mi a feladata a pedagógusnak, mit kell elérnie a tanulónak, és mit kell képviselniük az iskolákban dolgozóknak is. Ezekből csak néhányat mutatunk be (dolgozatunk terjedelme nem engedi meg a részletes bemutatást).

A svéd Tudományok program (*Science studies*) tulajdonképpen három programból tevődik össze: biológia- (*Biology*), fizika- (*Physics*) és kémiaprogramból (*Chemistry*). Mindhárom program a következő képpen épül fel: célok, a tartalom magja, lebontva az egyes tanulási szintekre („Years 1–3”, „Years 4–6”, „Years 7–9”, melyek rendre a következő életkorokat érinti 7–9, 10–12, 12–14), követelmények az ismeretek tekintetében, ez is szintezve és táblázatba is foglalva (melyben az is megjelöli, hogy ismereteire milyen minősítést kaphat a tanuló, vagy az egyes minősítések érdekében, mivel kell tisztában lennie). A vizsgálat érdekében, a „Years 4–6” szinten kellett tanulmányoznom a svéd program esetében. Az integrációt tekintve a program nyolc más terület ismereteit integrálja be a tudományok mellé, ezek a következők: biológia, fizika, földrajz, kémia, matematika, történelem, anyanyelv és az erkölcsi nevelés.

A román tanterv egységeit már részleteztük az elméleti rész megalapozásánál, így a tudományok programra térek át. A tantárgyi program neve románul **Științe**, azaz „Tudományok”. Az előbbi programokban is megjelölt korosztály szem előtt tartva (9–10 év), a IV. osztályos programot választottuk ki, ugyanis ebben a szakaszban állnak a legközelebb a 10 éves korhoz a tanulók (IV. osztályban a legtöbb gyerek 10 éves, és ekkor tölti be tizenegyedik életévét). A program három általános kompetenciát (*Competențe generale*) jelöl

⁶ Mivel a svéd programban külön programokban állnak rendelkezésre az egyes tudományterületek ismeretei, így feltételezhetően külön órákban, tantárgyakban is tanulják ezen területek ismereteit a tanulók. Erre vonatkozó információkat a Svéd Nemzeti Oktatási Ügynökség (*Swedish National Agency for Education*) igazgatójától, Ingela Akselltől kaptunk. Tájékoztattott arról, hogy a diákoknak (az általunk vizsgált életkori szakaszban) egy évben, legkevesebb 800 órán kell részt venniük. Ezen óraszám nem a tudományokat mint tantárgyat foglalja magába, hanem az ezen terület alá integrált tantárgyakat: fizika, biológia, kémia. Mivel az oktatási rendszer teret ad a helyi tervezésnek, ezért az iskola döntheti el, hogy ezen tantárgyakat együtt vagy külön tanítja. Dolgozatomban a tudományokat úgy tekintettük mint egy tantárgyat, mely a már említett, integrált területek ismereteit foglalja magába.

meg, melyeket a pedagógusnak kell kialakítania és fejlesztenie a tanulóban, mint például „A mindennapi élet problémáinak, feladatainak megoldása értékelve saját testünket és környezetünket”. Minden kompetencia mellé sajátos kompetenciákat is rendel, melyek az általános kompetenciák részletezett részei. A sajátos kompetenciák mellé feladathelyzeteket kapcsol, melyek ezek kialakítását és fejlesztését teszik lehetővé. Ezen feladathelyzetek mentén közli a tananyagot és az elsajátítandó fogalmakat is. A IV. osztályos tanulóknak hetente egy tudományok órájuk van. Az integrációt tekintve, a programban a tudományos ismeretek mellé, öt más terület ismereteit integrálja be a program, melyek a következők: biológia, fizika, földrajz, kémia és az erkölcsi nevelés.

Mindhárom tanterv a konstruktivista tanuláselméletet közvetíti és képviseli: megjelölik a tanulást, mint konstrukciós feladatot, és azt is, hogy az új információk elsajátítása és beépítése az előzetes tudás rendszerébe a tanuló feladata (melyet a pedagógus csupán irányít). A programok által közvetített fogalmakat és a tananyagot a tanulmány terjedelme nem engedi részletesen. A tantervek tananyaga és fogalmai között sok hasonlóság fedezhető fel. Különbségként a fentebb említett, más területről is behívott fogalmak és ismeretek jelenlétét, és előfordulási számát említhetjük meg. Mindhárom program nagy hangsúlyt fektet az ismeretek alkalmazására és a gyakorlati feladatokra is.

A pre-teszt fogalmi térképre vonatkozó eredményei a következők: a kísérleti csoport esetében, a 18 tanuló, összesen 432 fogalmat jelölt meg a fogalmi térkép három szintjén. Az első szinten 62 fogalmat, a második szinten 123 fogalmat, a harmadik szinten 247 fogalmat. A kontrollcsoportban, a 18 tanuló, összesen 294 fogalmat jelölt meg. Az első szinten 50 fogalmat, a második szinten 97 fogalmat, a harmadik szinten 147 fogalmat. Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a kísérleti csoport tanulói a kontrollcsoport tanulóihoz hasonlóan három szintes mélységig jutottak el fogalmakat tekintve.

A fogalmak csoportosítását illetően, a kísérleti csoport tanulói összesen 84 csoportot

hoztak létre, melyből 41 helyes⁷ (13 tanuló alkotta) és 43 helytelen (14 tanuló hozta létre). Ennek értelmében, a helyes csoportok 51%-ban, míg a helytelenek 49%-ban oszlanak meg. A leggyakoribb hibák a fogalmak megértésénél adódtak: erőforrások, elvackolódo állatok, kikelet. De, olyan is előfordult, hogy általunk nem megjelölt fogalmakat is beírtak pluszba, vagy ha három csoport nevéként az évszakok közül jelöltek meg párat, akkor próbáltak negyedikként a megmaradt évszakhoz kapcsolódó fogalmakat társítani, melynek eredményeképpen értelmetlen csoportot hoztak létre. Ezzel a probléma az lehet, hogy nem letisztázták az egyes fogalmak jelentései. A pluszban beírt fogalmak rendszerint nem odaillő fogalmak voltak, tehát helytelenek (nem a témához kapcsolódó fogalmak). Több esetben is megfigyeltük, hogy a Húsvét ünnepét többen a „tél” fogalmához kötötték. A kontrollcsoport tesztjei a következő eredményeket mutatják: 18 tanuló, összesen 74 csoportot hozott létre, melynek 68%-a helyes (50 csoport, 17 tanulótól) és 32%-a helytelen (24 csoport, 13 tanulótól). A leggyakoribb hibák itt is a fogalmak megértésénél adódtak: elvackolódo állatok, az egyes énekek versként való értelmezése, vagy éppen egy helyes csoportnak helytelen nevet jelölnek meg. Érdekes volt számomra, hogy 2 tanuló egy-egy csoportnevéként Jézust jelölte meg.

A post-tesztben található fogalmi térképet, a kísérleti csoport tanulói 283 fogalomra bővítették ki. A fogalmak szintjeit és mélységét tekintve, az 8. szintig jutottak el. Az első szinten 67 fogalmat, a második szinten 134 fogalmat, a harmadik szinten 50 fogalmat, a negyedik szinten 16 fogalmat, az ötödik szinten 9 fogalmat, a hatodik szinten 5 fogalmat, míg a hetedik és nyolcadik szinten 11 fogalmat írtak. A kontrollcsoport tanulói 140 fogalmat tüntettek fel a gondolattérképen, melyek a következőképpen oszlanak el az egyes szinteken: az első

⁷ A csoportok helyességét úgy állapítottuk meg, hogy figyelembe vettünk a csoport nevének helyességét, ugyanakkor azt is, hogy a csoportosított fogalmak között látható-e az összefüggés, vagyis helyesen kategorizálták-e azokat.

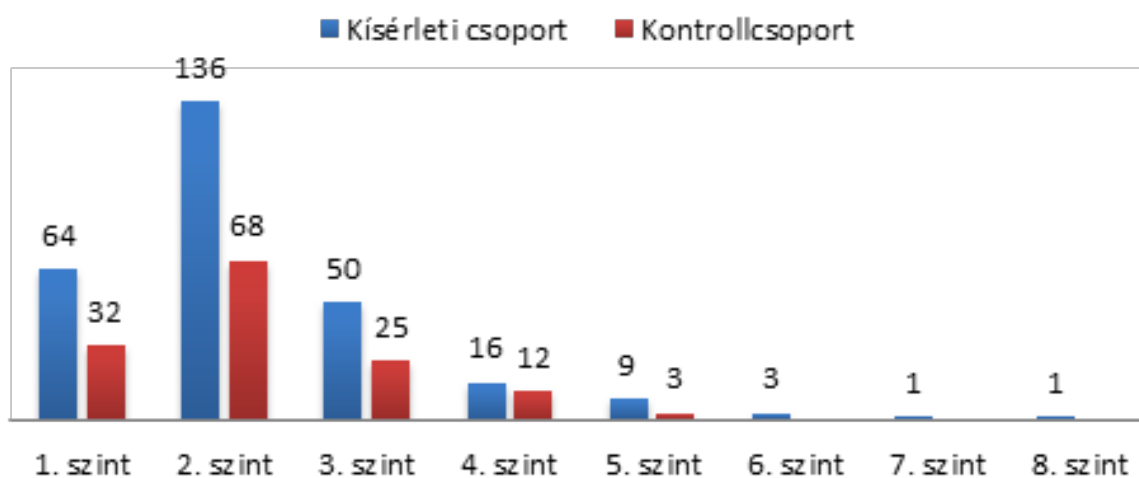
szinten 32 fogalmat, a második szinten 68 fogalmat, a harmadik szinten 25 fogalmat, a negyediken 12 fogalmat, az ötödiken 3 fogalmat jelöltek meg a gondolattérképen. Tehát a kísérleti csoport tanulói mélyebb szinten említettek fogalmakat, ellentétben a kontrollcsoporttal. Feltételezhetően, a kontrollcsoport teljesítménye az integrált és interdiszciplináris tantárgyblokknak köszönhető. Hiszen, segítségével a tanulók fogalmai közötti kapcsolatok világosabbá és érthetővé váltak, az egy téma vagy fogalom alá tartozó fogalmak száma gyarapodott. Így több kapcsolatot is létre tudtak hozni, mélyebb szintre jutottak el.

A fogalmak csoportosítását illetően, a post-tesztben a kísérleti csoport tanulói 104 csoportot alkottak. Ennek 55%-a (57 csoport) helyes, míg 45%-a helytelen (47 csoport). A leggyakoribb hibák a farsang és a húsvét ün-

nepek betájolásánál adódtak, annak ellenére, hogy a beavatkozás során tisztáztuk ezeket. Ezzel szemben a kontrollcsoportban, összesen 85 csoportot találtam. Ennek 69%-a (59 csoport) helyes, míg 31%-a helytelen (26 csoport). A leggyakoribb hibák néhány fogalom értelmezésében adódtak: „hőmérséklet, erőforrás, víz körforgása, szélmérő, meteoritok”. Az ünnepek évszakokban való elhelyezésénél is adódtak gondok (Húsvét, Március 15.).

A két teszt összehasonlítását tekintve, a fogalmi térképek esetében a következő következtetéseket vontam le: a fogalomszervezés eredményességét két feladat eredményeként is szemléltethetjük. Az első, a fogalmi térképén nyújtott teljesítmény a kísérleti- és a kontrollcsoport esetén. Összehasonlítottam és összefoglaltam a kísérleti- és a kontrollcsoport által megjelölt fogalmak számát az egyes szinteken.

Fogalmak számának eloszlása az egyes szinteken



1. ábra: A fogalmak számának eloszlása a fogalmi térképen, a kísérleti és a kontrollcsoportban, az utófelmérésen

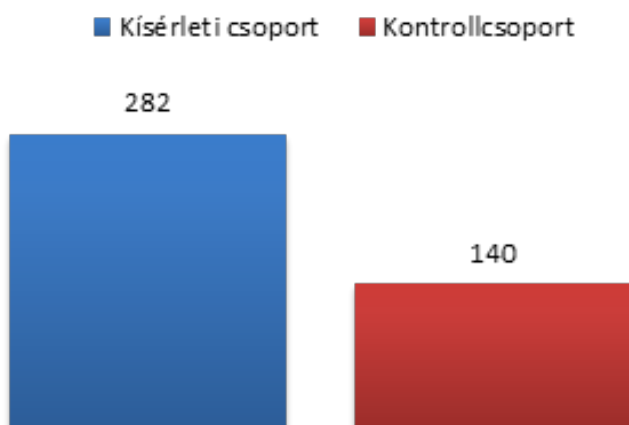
Hogyha megfigyeljük az 1. ábrát, akkor láthatjuk, hogy míg a kísérleti csoport résztvevői egészen a nyolcadik szintig jutottak el a fogalmak megjelölésében, addig a kontrollcsoportban résztvevő tanulók, az ötödik szinten említették utolsó fogalmaikat. A kísérleti csoport tanulói, kik részt vettek az integrált szemléletmódot képviselő beavatkozáson, mélyebb szintre jutottak el a fogalmak említését tekintve. Ez azt engedi feltételezni, hogy az in-

terdiszciplináris és integrált szemléletmódot képviselő tantárgyblokk, a fogalmak mélységi szintekre történő bontását pozitívan folyásolta be. Hogyha a fogalmak számát tekintjük, akkor a 2. ábrán megfigyelhetjük, hogy a kísérleti csoportban, kicsivel több mint kétszerese a fogalmak száma a kontrollcsoportban megjelölt fogalmak számának, tehát a kísérleti csoport a fogalmi térképen nyújtott teljesítménye eredményesebb, mint a kontrollcsoporté.

A második eredmény, mely a fogalmak szervezésének bizonyítására szolgál, az a megadott fogalmak kategorizációját igénylő feladat eredményei. A 3. ábrát tekintve,

láthatjuk, hogy a kontrollcsoportban, az összcsoportszámot tekintve több csoportot hoznak létre (101 csoport), mint a kísérleti csoportban (85 csoport).

Fogalmak száma a fogalmi térképen

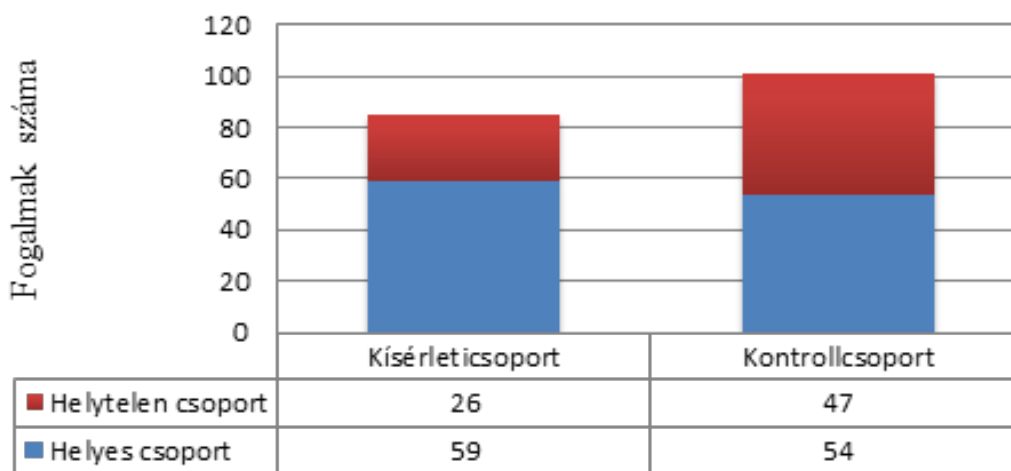


2. ábra: Fogalmak száma a fogalmi térképen, a kísérleti- és kontrollcsoport esetében, az utófelmérésen

Viszont, ezen csoport esetében a fogalmak minőségét tekintve, a helytelen csoportok száma kicsivel (7 csoporttal) marad le a helyes csoportétól, majdnem megegyezik. Tehát a

csoportok majdnem fele, helytelen (46,53%). Ez azért lehet érdekes és figyelemre méltó, mert annak ellenére, hogy nem történt semmilyen beavatkozás a kontrollcsoportban – mely a

Fogalmi csoportok minősége



3. ábra: A fogalmi csoportok számának minősége, a kísérleti- és kontrollcsoportban, az utófelmérésen

feladattal kapcsolatos információkat dolgozta volna fel - mégis megnövekedett a postesztben nyújtott helytelen csoportok száma. Ezzel szemben, a kísérleti csoportban a helytelen csoportok száma, kicsivel több mint fele az összcsoportszámnak. A csoportok 30,5%-a helytelen az összcsoportszámához viszonyítva. Tehát, a kísérleti csoportban a fogalmi csoportok eredményesebbnek mondhatóak minőségileg.

Fontos azt megjegyeznünk, hogy célunk nem az volt, hogy a tanulók előzetes tudását és a beavatkozás utáni ismereteit összehasonlítsuk, hanem az, hogy azt vizsgálhassuk meg, hogy a fogalomszervezés- és fogalomelsajítítás eredményesebb lesz-e, hogyha feloldjuk a tantárgyi határokat. Az összehasonlítást a post-teszt eredményeinek függvényében tettük meg. Így nem a tanulók előzetes és a beavatkozás után

elsajátított tudásának mennyiségét és minőségét hasonlítottuk össze, hanem a beavatkozás tárgyát képező tantárgyblokk eredményességét vizsgáltuk.

A postteszt és az összehasonlított eredmények a második, és egyben a harmadik hipotézisem érvényességét és igazolását támasztják alá.

5. Következtetés, összegzés

A bemutatott eredmények alapján, következtetésként elmondhatjuk, hogy első megfogalmazott hipotézisünk, miszerint a nemzetközi felméréseken eredményesen teljesítő országok (Észtország, Svédország) tudományok programjaiban, nagyfokú interdiszciplinaritással találkozunk, beigazolódt. A beavatkozás után kitöltött postteszt eredményei a következő adtak választ, miszerint ha feloldjuk a tantervi határokat a fogalomszervezés eredményesebb lesz. Az eredmények alapján feltételezésem beigazolódt, mely egyben második hipotézisem érvényességét is igazolta. A kísérleti csoport a beavatkozás után eredményesebben teljesített mint a kontrollcsoport. Tehát az integrált tantárgyblokk elősegítette az eredményesebb tanulást (a fogalmak elsajátítását és a fogalmak eredményesebb konceptualizációját is). Így harmadik feltételezésem is beigazolódt.

A fentiek értelmében összegzésként elmondhatom, hogy a nemzetközi felméréseken eredményesen teljesítő országok, feltételezhetően eredményességüket az integrált és interdiszciplináris szemléletmódnak köszönhetik. Ugyanakkor, feltételezhetően az oktatási folyamat eredményesebbé tehető a teljes körű integrációs és interdiszciplináris szemléletmóddal (integrált tantárgyblokkok alkalmazásával a gyakorlatban). Ezzel valószínűleg, a nemzetközi felméréseken elért eredmények is javíthatóak. Ezen kijelentések nem konkretizálhatóak és egyértelműsíthetőek, hiszen a vizsgálatban résztvevők száma kevés. A kiterjesztés és a kutatás további folytatása lehet erre a megoldás.

Felhasznált irodalom

- Ambrus Ágnes (2013): A központi és helyi tanterv viszonya. In: Ambrus Ágnes, Péter Lilla és Stark Gabriella (szerk.). *Gyakorlatközelben. Te mit választanál? Választható tantárgyak az elemi osztályokban*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 15–29.
- Ballér Endre (1978): *Tantervelmélet és tantervi reform*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Chrappán Magdolna (1998): A diszciplináris tárgyaktól az integrált tárgyakig. *Új Pedagógiai Szemle*, **48**. 12. sz., 59–74.
URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00022/1998-12-ta-Chrappan-Diszciplinaris.html>
- Fóris-Ferenczi Rita (2007): A tanterv elméleti és gyakorlati problémaköre. Tantervi reform a romániai oktatásban. In: Fóris-Ferenczi Rita és Birta-Székely Noémi (szerk.) *Pedagógiai kézikönyv. Az oktatás pedagógiaelméleti alapjai*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 203–263.
- Fóris-Ferenczi Rita (2008): *A tervezéstől az értékelésig*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Government Of The Republic (2014a): *National curricula for basic schools*. Tallin, Toompea.
URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/est_basic_school_nat_cur_2014_general_part_1.pdf
- Government Of The Republic (2014b): *Subject Field: Natural science*. Tallin, Toompea.
URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/est_basic_school_nat_cur_2014_appendix_4_final.pdf
- Institutul de Științe ale Educației (2015): *Curriculumul național*. K.n..
URL: http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Document-politici-curriculum_final_23decembrie.pdf
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Ministerul Educației Naționale (2014): *Programa școlară pentru disciplina Științe ale naturii. Clasele a III-a – a IV-a*. București.
URL: http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/22-Stiinte%20ale%20naturii_clasele%20a%20III-a%20-%20a%20IV-a.pdf
- Nahalka István (2006): *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
URL: <http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf>
- National Agency for Education (2011): *Curriculum for the compulsory school, preschool*

- class and the leisure-time centre*. Stockholm.
URL: <http://modersmal.skolverket.se/engelska/images/stories/filer/pdf2687.pdf>
- OECD (2012): *PISA 2012 Results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*.
URL: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD (2015): *PISA 2015. PISA Results in Focus*.
URL: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Réthy Endréné (2003): Oktatásméleti irányzatok. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika*. Hatodik átdolgozott kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Stoicescu, D. & Noveanu, G. (é.n.): *Priectarea și impelentarea curriculumului centrat pe competențe. Suport de curs*. K.n., H.n.
URL: 2017.05.22., http://www.masterprof.ro/files/Eftimie/curs_PICCC_actored.pdf
- Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2009): A matematika- és természettudomány-oktatásáról – TIMSS 2007. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 1. sz., 3–18.
URL: <http://ofi.hu/szalay-balazs-szepesi-ildiko-matematika-es-termesztudomany-oktatásrol-timss-2007>
- Tóth Viktória és Hercz Mária (2016): Észtország a PISA legeredményesebb oktatási rendszerei között: okfeltárás és reflexiók észt források tükrében. *Magyar Pedagógia*, **116**. 3. sz., 315–337.
URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/TothV_MPed20163.pdf
- Virág Irén (2013): *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
URL: http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2011-0021_04_tanulaselveletek_es_tanitasi-tanulasi_strategiak_pdf/04_tanulaselveletek_es_tanitasi-tanulasi_strategiak.pdf
- Zakar Ágnes (2015): Magyarország és a skandináv országok közoktatása a PISA mérések tükrében. *Opus et education*, **2**. 2. sz., 42–51.
URL: http://epa.oszk.hu/02700/02724/00003/pdf/EPA02724_opus_et_educatio_2015_02_42-51.pdf

Organization of concepts and learning, based on integration. The relation between removing subject boundaries, learning and organization of concepts

A child's thinking can't be classified into subjects. Despite of this, in the teaching practice there are too many subjects, which divide and separate the science fields' information. Tough, that these information, concepts can associate with each other. We heard a lot about the Nordic countries educational system and its efficiency, as Estonia or Sweden. It's an interesting and popular question: what is behind this efficiency, why do the Nordic countries perform as well on the international surveys. In this study we present a pedagogical research, which starts from the presupposition that the Nordic countries efficiency lies in the integration and inderdisciplinarity based curriculum. We are assumed to find a great degree of integration and interdisciplinarity. With comprehensive document- and content analysis, we investigated the Estonian, Swedish and Romanian curriculum, and after this the Science subject programs. On the one hand, these informed us about the extent of interdisciplinarity and integration view; on the other hand, aid to create a subject block, which represent the above-mentioned views. For both, curricula and programs we have reviewed sections for the 10-11 year age group. To measure our presupposition – which is based on interdisciplinarity and integration teaching – we created a subject block that was tested in the experimental group in the above-mentioned age group. During the pre- and post-test, we made sure that – in the exercises where the students needed to create mind maps or should group concepts according to a free decision – after the intervention, students performed better. The results confirm our presupposition: by removing subject boundaries, the student's performance (regarding the organization and acquisition of concepts) can be increased. This can contribute to the curriculum development.

Keywords: PISA, curriculum, interdisciplinarity, integration, subject boundaries

- Bardocz Orsolya – Zoller Katalin (2017): Integrációra alapozott tanulás és fogalomszervezés. A tantárgyi határok feloldása és a fogalomelsajátítás, illetve -szervezés kapcsolata. *Gyermeknevelés*, **5**. 3. sz., 46–57.

A felekezeti szakoktatás kihívásai a Partiumban¹

FRIGY SZABOLCS

Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat

A felekezeti és a szakoktatás az utóbbi időkig külön utakon jártak Erdélyben. A rendszer-váltás után újra-induló magyar tannyelvű egyházi iskolák sajátos helyet foglaltak el a román oktatási piacon, a képzési kínálatuk teljesen az elméleti (teoretic²) osztályokra korlátozódott. 25 évvel az indulásuk után megváltozott a mikro- és makrokörnyezet, az erdélyi közösségekben igény lett a színvonalas magyar szakoktatásra, amelyet időközben felkarolt Magyarország is. Az egyházi tulajdonban lévő épületek jó lehetőséget biztosítottak az ilyen irányú infrastrukturális fejlesztéseknek is. A tanulmány ennek az átalakulásnak néhány sarkalatos pontját kívánja felvázolni és ismertetni a román oktatási rendszer sajátosságain keresztül.

Kulcsszavak: szakoktatás, felekezeti iskolák, Románia, szerkezeti átalakulás

Felekezeti oktatás Romániában

A felekezeti oktatásnak az anyaországon innen és túl más hangzása van. Romániában az iskolákat 1948-ban államosították, és az addig nagy múlttal rendelkező felekezeti oktatás egyik napról a másikra megszűnt. Az épületeket államosították, a tanárokat áthelyezték (176 sz. Rendelet, 1948. augusztus 3.) A kommunista emberideál és a diktatórikus berendezkedés nem tűrhette, hogy az egyházak értékorientáltan, vallásos szellemiségben neveljenek gyerekeket. Romániában ez a törekvés találkozott a kisebbségek asszimilációs törekvésével is, ezért kétszeresen fájó volt, hogy a bezárt iskolák helyett csak kis számban volt biztosítva a magyar anyanyelvű oktatás, főleg az elméleti líceumokban (gimnáziumokban).

Az 1989-es forradalom után nagy reményekkel tekintettek előre a kisebbségek, és nagyon hamar megfogalmazódott az igény, hogy újraindítsák a felekezeti iskolákat. Egyrészt csalódás volt a demokratikus átrendeződés kisebbségi oktatáspolitikája (nem hozta el a várt eredményeket az anyanyelvű osztályok száma

alacsonyan maradt), másrészt az államosított épületek visszaadását remélték a felekezeti iskolák mihamarabbi megszervezésétől.

Minden erdélyi megyében a középiskolai osztályok beindítása volt a legfontosabb, hiszen az elmúlt évtizedekben a kisebbségi értelmiségi réteg kialakulását mesterségesen gátolták. A magyar anyanyelvű szakosztályok voltak többségben, és kevés érettségit biztosító osztály után még kevesebben tanulhattak egyetemen (Veres, 1998, 2000).

A felekezeti iskolák megszervezésének állami szabályozását úgy alakították ki, hogy az ortodox hagyományokat vették alapul, amelynek lényege, hogy az ortodox középiskolák kizárólag ún. kissemináriumként működtek, amelyek egyházi szolgálatra képeztek ki embereket. A papi szemináriumba tanulhattak tovább, de más felsőoktatási intézménybe nem jelentkeztek. Ez a hagyomány merőben eltért a katolikus, református, unitárius egyházak oktatási rendszerétől, amelyek keresztény szellemiségű értelmiségieket akartak képezni (akik később orvos, mérnök, tanárként állják meg a helyüket a világban, és így kapcsolódnak az egyházhoz).

Érthető volt az elégedetlenség, amikor csak teológiaosztályok indítását hagyták jóvá a 1991-es kormányrendeletekben. Az első osztályok több helyen tiszta fiúosztályokként indultak, és úgy is került be a köztudatba, hogy ezek papnevelő intézmények (Bura, 2009, 2012).

¹ A tanulmány az MTA Domus Hungarica ösztöndíj támogatásával készült.

² Kifejezetten érettségire majd egyetemi továbbtanulásra felkészítő osztályok, amelyek tudományterületen belül profilálódnak, például humán-teológia, társadalomtudományok, természettudományok stb.

A felekezeti oktatás mindig komoly szerepet vállalt a társadalmi mobilitás elősegítésében. Olyan diákoknak is lehetőséget adott a továbbtanulásra, akik bár tehetségesek voltak, az anyagi helyzetük nem tette ezt lehetővé (Pusztai, 2004, 2011). A rendszerváltás után nehezen indultak (újra) a bentlakások és kollégiumok, amelyek pont a fent említett társadalmi mobilitást segítették volna és amely hozzáadott értéket tudott volna adni a felekezeti iskoláknak.

Ugyanakkor az egyházi javak visszaszolgáltatása sem indult be az elvárt módon, az új intézmények iskolához nem méltó helyen (pincékben, melléképületekben) kaptak helyet. Az iskolába járó vidéki diákokat román tannyelvű bentlakásokban tudták csak elszállásolni kifejezetten rossz körülmények között. A felekezeti iskolák bentlakásai, ahol egyházi szellemiségű nevelők dolgoznak még több évig nem tudtak megfelelő módon működni.

Jelen keretek között nincs lehetőség az egyes intézmények történetét külön-külön tárgyalni, de néhány közös elemet fontos kiemelni, amely sajátos társadalmi, politikai kontextusba helyezi majd az eredményeket.

A partiumi iskolatörténeteket vizsgálva jól látszik, hogy mindegyik intézményt „újraindították”, megpróbálnak olyan történelmi gyökökhez, intézményi kultúrához és narratívához visszakapcsolódni, amelyet fél évszázada megszüntettek. Ennek mindenhol fontos eleme az épület visszaigénylése és lehetőség szerinti birtokbavétele volt. Elmondható, hogy a rendszerváltás után majd tíz évvel szinte minden iskola a saját felekezetéhez tartozó, visszaszolgáltatót épületben működik, még akkor is, ha nem a nagy múltú ingatlanban működnek (pl. a Hám János Líceum). Az épületkérdés bár lassan lezárulni látszik, mindenképp meg kell említeni a precedens értékű Székely Mikó Református Kollégium visszaszolgáltatását. 2012-ben egy peres eljárásban három hivatali személyt elítélték az állammal szembeni nagy értékű károkozás vádjával, mert a fent említett iskolát és épületet visszaszolgáltatták a református egyháznak. Az ügyben az indoklás a legfontosabb: nem volt jogos a visszaszolgáltatás, mert az épületet közadakozásból építették (a református egyházban jellemző módon), és

mint ilyen állami tulajdonban kell, hogy maradjon. Az ügy még folyamatban van, erőteljes érdekérvényesítés mellett a hazai és nemzetközi sajtó és politikum is figyelemmel kíséri, hiszen széles körű hatásai lehetnek.

Lévén, hogy a felekezeti iskolák állami finanszírozással működnek, mindig jelentős befolyása van az aktuális politikai konjunktúrának, az intézményeknek korlátozott autonómiájuk van, egyszerre kell megfelelniük az állami előírásoknak és a működtető felekezeti is.

Közös jellemzője az iskoláknak, hogy a közeljövőben teljes iskoláztatást szeretnék biztosítani intézményeiken belül, óvodától középiskoláig. A hagyományoknak megfelelően az alulról való építkezésre törekszenek. Ez az épületben és nevelő személyzetben is folyamatos bővülést, változást jelent. Ezek a strukturális változások (főleg az előkészítő osztály bevezetésével) a közeljövőben finalizálódnak minden intézménynél.

A fenti tényezőkből adódóan és az intézményi kultúra fejlődésének szakirodalmát vizsgálva (ahol a nevelők fluktuációja negatívan hat az intézményi kultúrára; a vezető és a tíz évnél régebben tanító tanárok határozzák meg domináns módon a szervezeti kultúrát) elmondható, hogy a megszilárdulás időszaka még hátra van (Bacsikai, 2008). A megszilárdulást gyengíti a jelenleg is érvényben lévő törvényi előírás, amely a centralizált számítógépes beiratkozás és leosztás révén (a nem teológiai profilú osztályokat jelentő) olyan diákokat helyez felekezeti iskolába, akik számára nem volt prioritás. Másrészt a teológiai osztályok kapcsán kicsi a társadalmi megbecsülés, jelentősen kisebb médiával jutnak be ide a diákok, megosztva az iskoláról kialakított képet. Ugyanakkor a törvény ennek a profilnak a megváltoztatására/elhagyására sem ad lehetőséget (ezen osztályok nélkül nem működhetnének állami vokacionális³ iskolaként).

³ A vokacionális tagozatot elhivatottsági vagy képességi tagozatnak lehet fordítani, illetve a Romániában élő magyarok egyszerűen csak magyarítják vokacionálisnak. A törvény szerint a vokacionális tagozatok a következő területeken indíthatóak: katonai (militar), teológiai (teologic), sport (sportiv), művészeti (artistic) vagy pedagógiai (pedagogic).

Az intézmények újraalakulásakor fontos szempont volt a vidéki diákok felzárkóztatása, bentlakások kialakítása, továbbtanulásuk támogatása. Olyan társadalmi rétegnek kínált továbbtanulást, akik a kommunizmusban nehezen kerülhettek be elméleti oktatásba és tanulhattak tovább egyetemen. Sokáig úgy is élt a köztudatban, hogy ezek olyan iskolák, ahova azok járnak, akik nem jutottak be az elit iskolába, mintegy másodrangú elméleti líceumok. A negatív megítélést nagyban befolyásolta, hogy saját épület hiányában alig voltak láthatóak a helyi közösség számára. A 2000-es évek elején, tehát tíz évvel az indulás után kezdődött meg az iskolaépületek visszaszolgáltatása, és a felekezeti iskolák átköltözhettek.

A felekezeti szakoktatás – egy új korszak kezdete?

Az előző fejezetben már leírtam, hogy az 1990-es újraindulások időszakában fontos volt a múlthoz való visszanyúlás, amely tulajdonképpen legitimizálta is az intézmények létjogosultságát. Felekezeti oktatás sajátosan találkozik a kisebbségi létben való megmaradás kérdésével, még akkor is, ha a partiumi nagyvárosokban mindenhol van a felekezeti magyar középiskoláknak magyar nem-felekezeti alternatívája is. Míg a rendszerváltás után a szellemi elitréteg utánpótlása és a többségi társadalomhoz viszonyítva alacsony iskolázottsági mutatók javítása volt a cél, addig 25 évvel később, részben a demográfiai népességfogyásnak köszönhetően, hangsúlyeltolódások figyelhetők meg.

A szakoktatást 2008 után új paradigmában szemlélik a politikusok, igaz ez Romániára ép úgy, mint az anyaországra is. A rendszerváltás utáni oktatáspolitikai „mostohagyereke” a magyar szakoktatás, hiszen a kisebbségi politikának más prioritásai voltak. Míg önálló elméleti líceumokért harcolt a közösség, elfeledkezett a szakosztályokról, amelyek a kommunista időkhez képest változatlanul működtek/működnek, román tannyelvű iskolákban, kisebbségi létmódban. Lévén, hogy

a kevés osztály miatt főállású szakembereket nem tudnak alkalmazni, a szaktantárgyakat románul kénytelenek tanulni, román tankönyvekből.

A szakoktatás két szinten történik. Választható egy 3 éves szakosztályos középfokú képzés, amely erősen gyakorlatorientált, sok iskolán kívül töltött gyakorló idővel, ám ez érettségit nem biztosít. Emellett létezik egy szaklíceumi képzés is, amely lehetőséget ad az érettségire, ám kevesebb idő jut gyakorlatra.

A Szatmár megyei helyzet tipikus minden nem tömbmagyarságban élő közösség számára. A magyar szakoktatás nagyon töredezett, ezért nem tud egységes klaszterként működni, beletagolódnak a román tannyelvű intézményekbe. A 2014/2015-ös tanévben 114 induló osztályból, 32 volt magyar tannyelvű, ebből 14 osztály szakképzést biztosít, ám ez 8 különböző intézményben oszlik meg.

A romániai szakoktatás nincs könnyű helyzetben, számos rendszerszintű probléma van, ezeket kitűnően összegyűjtötték a *Szakképzés, együttműködés, társadalmi modernizáció – A romániai magyar szakképzés helyzetképe és fejlesztési lehetőségei* című kötetben, amely a 2015-ös külhoni magyar szakképzés évének lezáró kiadványa az RMPSZ (Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége) támogatásával született (Bíró, Bodó és Burus-Siklodi, 2015)

A rendszer nagyon rugalmatlan, a bonyolult és költséges szakakkreditációk miatt az iskolák évekig nem változtatnak a képzési kínálaton és emiatt eltávolodnak a munkaerőpiactól. A képzések, amelyek működnek, azok viszont korszerűtlenek, a tanműhelyek elavultak a szektor alulfinanszírozottsága miatt. A szakok és intézmények annyira feldaraboltak, hogy javaslatok szintjén megjelenik a régiós magyar nyelvű szakképző intézmények kialakítása, amelyek korszerű felszereléssel, bentlakással látnák el a feladatot (Baranyai, 2015).

A több sebből vérző szakoktatás megoldása illeszkedik Magyarország nemzetpolitikai stratégiájába is. Az elmúlt években komoly dialógus folyt az oktatás és a gazdaság szereplőinek a bevonásával a helyzet megoldására.

Ennek kiemelkedő része volt a már említett 2015-ös külhoni magyar szakképzés éve, de nem csak elméletalkotás szintjén foglalkoztak a témával, hanem a magyar állam több iskolát és tanműhelyt létesített vagy újított fel (pl. a kolozsvári Református Kollégium) és biztosít támogatást a jövőben induló osztályainak (pl. a szatmári Hám János Római Katolikus Teológiai Líceum).

Fordulópont és új perspektívák

A fent említett iskolastruktúra, amely a felekezeti oktatást vokacionális állami intézményként definiálja, új távlatokat kapott a 2015-ös év elején, amikor a történelmi egyházak egy-egy protokollszöveget írtak alá az Oktatási Minisztériummal, amely a 2011-es tanügyi törvény kötelező, de nagyban elkészt

melléklete. Ebben elvi lehetőség nyílik minden szinten, minden típusú osztály indítására, amelyet jóváhagy a helyi tanfelügyelőség és a minisztérium (Frigy, 2017).

Az aláírt protokollszövegek egy meglévő helyzetet próbáltak meg szabályozni, mert az 1990-es iskolaalapítások után másfél évtizeddel a felekezeteknek kiterjedt iskolastruktúrával rendelkeztek, esetenként óvodától érettségig, sőt jó néhány esetben már szakosztályokat is működtettek.

A híreket és a beiskolázási számokat figyelve nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a 90-es években indított elméleti és teológiai profilú felekezeti iskolák elkezdtek nyitni a szakoktatás felé.

A következő táblázat a Szatmár, Zilah és Bihar megye felekezeti középiskoláinak IX. osztályos felvételi kínálatát összegezi:

Intézmény neve	Képzés típusa		
	Vokacionális	Elméleti	Szakképzés
Hám János Líceum Szatmárnémeti	Teológia	Természettudomány	- Elektronikai műszerész - Szakács-pincér
Református Gimnázium Szatmárnémeti	Teológia	Matematika-informatika Filológia	- Gazdasági szak
Kalazanci Szt. József Nagykároly	Teológia		- Élelmezés és turizmus
Lorántffy Zsuzsa Nagyvárad	Teológia		- Elektromosság
Szent László Nagyvárad	Teológia		- Élelmezés és turizmus - Gazdasági szak
Wesselényi Református Gimnázium Zilah	Teológia	Matematika-informatika Filológia	

1. ábra: A partiumi felekezeti intézmények oktatási kínálata a 2017-es tanévben
(forrás: <http://www.admittereliceu.ro>)

Ki kell emelni, hogy a táblázat nem ragadja meg az időbeni átmenetet, amely minden intézménytípusnál sajátos életciklushoz kapcsolódik. Másrészt a szakoktatás formája (szakosztály vagy szaklíceum) különbözik az egyes intézményeknél.

A táblázatból kiolvasható, hogy a felekezeti iskolákban elmozdultak a szakoktatás irányába, érezhető egy nyitás és nyitottság. A változás iránya nem kizárólag oktatáspolitikai megfontolá-

sokhoz köthető, váltást nem az indokolja, hogy az elméleti osztályok elnéptelenednének (bár a lokális oktatáspiacon soha nem voltak könnyű helyzetben), sokkal inkább az egyházak egy új „misszióként” tekintenek erre, amely sajátos társadalmi réteget akar felkarolni. Ezek a szakosztályok úgy vannak megszervezve, hogy egy szakma elsajátítása mellett nyitva hagyja vagy éppen feltételezi az érettségit is, így az egyetemi továbbtanulást sem zárja ki.

A társadalmi felzárkóztatás ezen formája különbözik a rendszerváltást követő keresztény értelmiségit kitermelni vágyó törekvésektől, amellyel majd huszonöt év alatt többekévesbé elismert státuszt vívtak ki maguknak a régióban.

A váltást a partiumi intézményi struktúra is indokolja, ha nem is közvetlenül. A szakosztályok etnikai összetételének vizsgálata évek óta mutatja, hogy a magyar gyerekek egy része román szakosztályokban tanul tovább, ami sok szempontból problematikus. A román tannyelvű szakiskolákba integrált magyar tannyelvű osztályok nehezen tudják megjeleníthető módon képviselni identitásukat (pl. március 15. egy magyar tannyelvű intézményben ünnep, ahol a diákok ünnepi műsorral készülnek, ez egy vegyes tannyelvű iskolában nem elképzelhető).

A fent leírtakból nem evidensen következik, hogy miért pont egy felekezeti iskola, amely elméleti (theoretic) osztályokat működtet, kell felkarolja a szakoktatást. Néhány pontban összefoglalhattam, hogy miért ilyen irányba indult el a magyar szakoktatás a Partiumban:

- A magyar állami segítség csak ott van biztonságban és ott kivitelezhető, ahol az épület egyházi kézben van és a fejlesztés célzottan a magyar diákokat érinti.
- A magyar osztályok szétszórt-sága úgy enyhíthető, ha a meglévő teljesen magyar tannyelvű intézményrendszerhez kapcsoljuk valamilyen formában a szakképzést.
- A szakoktatás az elmúlt évtizedekben hatalmas bizalomvesztésen ment át, elvesztette presztízsét, ennek jó kompenzálása lenne a felekezeti jelleg, amely egy bizalomtöbbletet, vagy az elmúlt évek jó híréből táplálkozva egyfajta bizalomtranszfert jelentene.

A beiskolázási adatokat vizsgálva évenként látszik, hogy csak az elmúlt egy-két évben volt jellemző ez az irányváltás, és még csak az elején vannak ennek a változásnak, amely biztos nem lesz zökkenőmentes. Számos esetben a szakosztályok az elméleti osztályok kárára jöttek létre (nagykárolyi és váradi intézmények esetében). Mivel a diáklétszám folyama-

toson csökken, nem lehet új osztályokat indítani anélkül, hogy valahol meg ne szűnne egy másik. Az intézményi struktúra átalakításáról van szó, amelyet nem lehet gyorsan és körültekintés nélkül megvalósítani.

Az átalakulás több problémát is felvet:

- Minden intézménynek szüksége lesz a saját intézményi identitásának újrágondolására, átfogalmazására. Talán „aktualizálni” kell a megváltozott külső (társadalmi) környezet kihívásainak megfelelően a küldetésüket.
- A tanárok saját maguk is át kell értelmezzék saját státuszukat (egy elméleti (theoretic) középiskolának nagyobb a társadalmi elismertsége, mint egy szakiskolának).
- Az iskola célcsoportja is megváltozik, ehhez pontos, világos üzeneteket kell majd megfogalmazni (kiket, miért milyen motivációval várunk stb.). A célcsoport kiszélesedik, vagy átalakul, a meglévő elméleti osztályokat választó családok mellé bekerülnek a szakoktatást választók, vagy az intézmény besorolása és kiterjesztett státusza negatívan hat majd a tiszta elméleti iskolát választó szülőkre (az én gyermekemet ugyanúgy ítélik meg, mint az ugyanoda járó szakosztályost). Tudjuk, hogy szociokulturális és gazdasági különbségek is vannak a különböző képzéstípus diákjainak családjai között (*Dronkers és Avram, 2017*).
- Mitől lesz felekezeti a szakoktatás? Milyen mértékben kell/lehet a már meglévő szokásrendet (kötelező lelki nap, heti istentisztelet/szentmise stb.) a szakosztályokra is kiterjeszteni?
- Együtt vagy külön? Egy épületben vagy külön kell-e elhelyezni a szak- és az elméleti osztályokat? Mindkét képzési iránynak sajátos igényei vannak.

A fenti folyamatot a közgazdaság és marketing világából kölcsönvett fogalommal „át kell pozicionálni”, amely nem egy könnyű dolog, de minden esély megvan a sikerre.

Összegzés

A partiumi magyar felekezeti oktatás új kihívásokkal szembesült az elmúlt időszakban.

A megváltozott demográfiai helyzet, a társadalmi elvárások és a lokális oktatási struktúrák átalakulása utat nyitott a szakoktatás irányába. Az új beiskolázási tervek egy kétpólusú képzési kínálatot tükröznek. Egyrészt megmaradnak az elhivatottsági, teológiai osztályok, amelyek törvényi alapot és létjogosultságot adnak az intézménynek, másrészt a hagyományos elméleti líceumi osztályok mellett/helyett megjelennek a szakosztályok is. Ez a folyamat egy valós közösségi igényre válaszol, hiszen a magyar szakoktatás nehéz helyzetben van ebben a régióban, a magyar egyházak társadalmi küldetésüknek érzik, hogy válaszoljanak erre az igényre. Másrészt az anyaországban is prioritás a szakoktatás kérdése, amely az országhatárokon átlépve az egyházi ingatlanokba való beruházással tudják segíteni a magyar nyelvű szakképzést.

A feladat azért nehéz, mert ahhoz, hogy sikeres legyen (például társadalmi, gazdasági, pedagógiai értelemben), tudni kell felülemelkedni a rendszerszintű problémákon. Míg az elméleti osztályok tekintetében „hozni kell a kötelezőt”, addig a szakosztályoknál felül kell emelkedni, a meglévő tapasztalatokat átvéve, de azokkal nem megelégedve kell új pedagógiai rendszert építeni, az amúgy elég szűkös állami rendszerben. Bár a demográfiai adatok csökkenő létszámot mutatnak, a közösség bizalma adott a felekezeti intézmények irányába. Erre építve lehet elindulni a sikeres szakoktatás felé vezető úton.

Felhasznált irodalom

Bacsikai Katinka (2008): Református iskolák tanárai. *Magyar pedagógia*, **108.** 4. sz., 359–378.

Baranyai Tibor. (2015): Magyar nyelvű szakképzés a Partiumban. In: Bíró A. Zoltán, Bodó Julianna és Burus-Siklódi Botond (szerk.) *Szakképzés, együttműködés, társadalmi modernizáció – A romániai magyar szakképzés helyzetképe és fejlesztési lehetőségei*. Alutus, Csíkszereda.

Bíró A. Zoltán., Bodó Julianna és Burus-Siklódi Botond (2015): *Szakképzés, együttműködés, társadalmi modernizáció – A romániai magyar szakképzés helyzetképe és fejlesztési lehetőségei*, Alutus, Csíkszereda.

Bura László (2009): *A megújuló egyház*. Státus Kiadó, Csíkszereda.

Bura László (2012): *Sakkfigurák*. Státus Kiadó, Csíkszereda.

Dronkers, Jaap és Avram, Silvia (2017): Mit mutatnak a nemzetközi összehasonlítások az iskolaválasztás és a nem állami iskolák terén Európában? In: Bacsikai Katinka (szerk.) *A felekezeti oktatás új negyedszázada. Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 97–116.

Frigy Szabolcs (2017): Az egyház és az állam közötti protokollszerződés a felekezeti oktatás rendezésére Romániában. In: Bacsikai Katinka (szerk.) *A felekezeti oktatás új negyedszázada. Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 71–80

Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat, Budapest.

Pusztai Gabriella (2011): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, **20.** 1. sz., 48–61.

Veres Valér (2000): *Nemzeti vagy nemzedéki integráció? Erdélyi középiskolások átalakulásban*. Limes – Új Mandátum, Kolozsvár – Budapest.

Veres Valér (1998): Pénz vagy tudás? A kolozsvári román és magyar egyetemisták társadalmi háttere és az értelmiségi utánpótlás sajátosságai. *Korunk*, **9.** 6. sz., 26–36

Challenges of denominational vocational education in the Partium

Denominational and vocational education have been separated in Transylvania until recently. After the fall of communism, Hungarian-language ecclesiastical schools re-started occupying a special place in the Romanian educational market, their training offerings were limited exclusively to theoretical classes. 25 years after the foundation of our school the micro- and macro environment has changed, in the Transylvanian community the high quality Hungarian vocational education has been demanded, which has in the meantime been underwritten by the Hungarian State. The buildings, which are in the possession of the Church offer a trustworthy possibility for such infrastructural developments as well. The aim of the study is to outline some fundamental points of that change and to present them through the peculiarities of the Romanian educational system.

Keywords: vocational education, denominational schools, Rumania, structural change

Frigy Szabolcs (2017): A felekezeti szakoktatás kihívásai a Partiumban. *Gyermeknevelés*, 5. 3. sz., 58–64.

Felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen

SZABÓ-THALMEINER NOÉMI

Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat

Jelen tanulmányban egy többfázisú kutatás eredményeit mutatjuk be, melyet a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok karán végeztünk az óvodapedagógus- és tanítóképzős hallgatók körében. Az eredmények helyes keretben való értelmezése érdekében a tanulmány első részében a tizenhat éve beindult állami magyar felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés törvényi szabályozását, megszervezését taglaljuk kitérve a változások tantervre gyakorolt hatásának a bemutatására is. Kutatásunkkal arra kerestünk választ, hogy miként látják, hogyan ítélik meg a végzős hallgatók az intézményünkben zajló képzés színvonalát, felkészültségük mértékét a pedagógusi pályára.

Kulcsszavak: óvóképzés, tanítóképzés, határon túli magyarok oktatása, harmadfokú képzés

Intézményi, jogi keretek, képzési formák

A Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kara 1999-ben elsőként vállalta fel Romániában a felsőfokú, állami, magyar tannyelvű tanítóképzés majd óvodapedagógus képzés beindítását, működtetését, a 84/1995-ös oktatási törvény alapján¹, mely lehetővé tette, hogy az addig középiskolai szinten, pedagógiai líceumokban, illetve ideiglenesen érettségi utáni, posztliceális³ formában megvalósuló óvodapedagógus- és

tanítóképzés főiskolai szinten valósulhasson meg, szakpárosításban: a tanítóképzést idegen nyelv oktatói, rajz, ének és testnevelés szakkal lehetett párosítani. Ennek figyelembevételével az 1999/2000-es tanévre az egyetem négy helyszínen, Székelyudvarhelyen, Kézdivásárhelyen, Kolozsváron és Szatmárnémetiben tanítóképző – angol nyelv oktatói, egy helyszínen, Nagyenyeden⁴ pedig tanítóképző – francia nyelv oktatói képzés beindítására szervez felvételt nappali tagozaton, majd a 2000/2001-es tanévtől Marosvásárhelyen is beindítja a képzést óvodapedagógus-tanítóképző szakpárosítással. Ettől az évtől kezdődően a Kar távoktatásos formában is beindítja a képzést kolozsvári központtal⁵ (Szabó-Thalmeiner, 2009, 2011b).

Románia Európai Unióhoz való csatlakozása⁶ változást idéz elő a felsőoktatásban is. A felkészülési időszakban a BBTE-n a Bolognai Nyilatkozathoz igazodva olyan átszervezése-

¹ Jelen tanulmány az alábbi kötetben jelent meg: Pusztai Gabriella és Márkus Zsuzsanna (2017, szerk.): *Szülföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 298–311.

² Ezt a lehetőséget a magánegyetemek korábban felismerték, korábban léptek, ebben az időben már a nagyváradi Sulyok István Református Főiskolán (későbbi Partiumi Egyetem) illetve Marosvásárhelyen, a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának kihelyezett tagozatán is működik felsőfokú tanítóképzés. A BBTE-n kívül állami magyar tannyelvű tanítóképzést a 2001/2002-es tanévben indít be a Nagyváradi Állami Egyetem, majd 2012-ben megszünteti, teret engedve a Partiumi Egyetemnek a képzés megvalósítására. Az egyezmény azonban csak egy évig tart, a 2013/2014-es tanévtől, az Állami Egyetem újra beindítja a tanítóképzést az intézmény keretein belül. (Szabó-Thalmeiner, 2013)

³ A posztliceális képzés beindítására 1990 után a nagy tanítóihiány miatt volt szükség, ekkor több pedagógiai

líceum beindítja ezt a három éves időtartamú, harmadfokú képzést.

⁴ Az alacsony diáklétszám miatt Nagyenyeden mára már megszűnt a képzés.

⁵ A távoktatásos képzés három helyszínen: Székelyudvarhelyen, Kézdivásárhelyen és Szatmárnémetiben valósult meg, két éven keresztül.

⁶ 2007. január 1-jén.

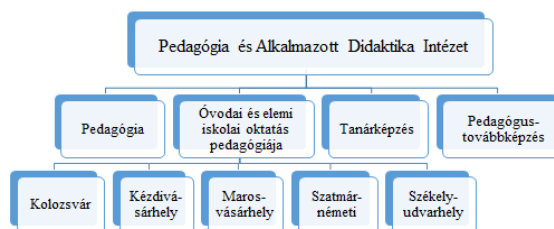
ket foganatosítanak meg, melyek elősegítik a hallgatók mobilitását a képzési időszakban, illetve lehetővé teszik az oklevelek elismerését az európai uniós tagországokban⁷. Ennek következtében a 2005/2006-os tanévtől egyetemi szintűvé válik az óvodapedagógus- és tanítóképzés a BBTE-n, három éves képzési idővel BA szintű képzési formában képez tanárokat *Az óvoda és elemi iskolai oktatás pedagógiája* szakon, előbb csak nappali képzés formájában, majd a 2006/2007-es tanévtől kezdődően távoktatásos formában is (Szabó-Thalmeiner, 2011a).

A bolognai rendszer lehetővé teszi a mesteri szinten történő szakosítást. Tanárok, tanítók és óvodapedagógusok számára a 2010/2011-es tanévben Székelyudvarhelyen és Szatmárnémetiben indult MA szintű képzés *Hatékony kommunikációs és tanulási stratégiák a közoktatásban* szakosítással, mely azonban rövid életű volt, a törvényi szabályozás változásai miatt, a következő tanévben nem indulhatott be újra a képzés. Jelenleg az Intézet keretén belül Kolozsváron működik mesteri képzés, mely az *Alternatív módszerek az óvodában és az elemi oktatásban*⁸ szakon nyújt továbbképzési lehetőséget a hallgatóknak.

Az 1/2011-es oktatási törvény elfogadása újabb változásokat hoz a pedagógusképzés terén. A törvény 236. cikkelye értelmében az óvodapedagógusok és tanítók képzése BA és MA szinten zajlik, majd egy év gyakorlati idővel zárul. E szabályozás értelmében a jövőbeli óvodapedagógusok és tanítók hat évnyi felkészülési idő után válhatnak csak szakképzett pedagógusokká. A törvény módosítása azonban nem várhat sokáig magára, az oktatásügyi miniszter 5745/13.09.2012-es rendelete alapján az óvodapedagógusok és ta-

nítók számára nem kötelező a didaktikai mestri szak elvégzése.

Ugyancsak az 1/2011-es oktatási törvény rendelkezik a felsőoktatási intézmények megszervezéséről is (131–133. cikkelyek). Ennek értelmében az egyetemeken a karoknak alárendelt Intézetek alakulhatnak, melyek magukba foglalják egy vagy több képzési terület szakembereit (Stark, 2012). Kihasználva a lehetőséget a BBTE Pszichológia és Neveléstudományok Karán 2011-ben megalakul a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, mely egy szervezeti egységbe tömöríti a pedagógia, az óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szakot, a tanárképzést és -továbbképzést (l. 1. ábra).



1. ábra: A 2011-ben alakult Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet szerkezete⁹

Szakosítások, tantervi változások

Amint az előző, felvezető fejezetből kiderült, tizenhat éves működése során a BBTE óvodapedagógus és tanítóképzésében számos változás ment végbe, mely kihatott a képesítésre s ezzel párhuzamosan a képzési tartalomra, a tantervre is.

A képesítés terén kezdetben nagy bizonytalanság figyelhető meg (l. 1. táblázat): első évben tanító – nyelvoktató képzést nyújt az egyetem, majd a következő tanévtől ezt kiegészítik az óvodapedagógusi képzéssel. Az első évfolyam államvizsgájakor azonban kiderül, hogy az itt szerzett nyelvoktatói képesítést nem tekintik egyenértékűnek a nyelvszakos oklevéllel, ezért

⁷ A Bolognai Nyilatkozatot 1999 júniusában írta alá Európa több államának oktatási szakértője, köztük Andrei Marga, Románia akkori oktatási minisztere, később a BBTE rektora, akinek nagy szerepe volt a bolognai rendszer gyakorlati bevezetésében egyetemünkön. (Az európai felsőoktatási térség. Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata 1999)

⁸ 2013-tól működik.

⁹ Az érdeklődés hiányában az Intézet jelenleg nem működeti a pedagógia szakot. A pedagógus-továbbképzés a kolozsvári központ mellett Székelyudvarhelyen és Szatmárnémetiben is működik, II. fokozati és I. fokozati vizsgákat szervez az óvodapedagógusok és tanítók számára.

2003-tól csak tanítói képesítést lehet szerezni a képzés során. Állandósul a helyzet a bolognai rendszer bevezetésével (2005-től), a végzősök tanári képesítést kapnak, mely feljogosítja őket arra, hogy az óvodában illetve az elemi oktatásban tanítsanak¹⁰.

A fentiekben bemutatott képzések alakulása illetve az intézményi változások természetes módon kihatottak a tantervre is, tizenhat éves működése során az óvodapedagógus és tanítóképzés tanterve szinte évről évre változott, hol kisebb, hol nagyobb mértékben.

Felvételi éve	Államvizsga éve	Képzési forma	Képesítés
1999	2002	nappali	tanító és idegennyelv-oktató (angol vagy francia nyelv)
2000	2003	nappali	óvodapedagógus, tanító és idegennyelv-oktató
		távoktatás	óvodapedagógus és tanító
2001	2004	nappali	óvodapedagógus, tanító és idegennyelv-oktató
		távoktatás	óvodapedagógus és tanító
2002	2005	nappali	tanító és idegennyelv-oktató (angol vagy francia nyelv)
2003	2006	nappali	tanító
2004	2007	nappali	tanító
2005	2008	nappali	tanár az elemi és óvodai oktatás számára (egyetemi szintű képzés)
2006 - 2015	2009 - 2018	nappali és távoktatás	tanár az elemi és óvodai oktatás számára (egyetemi szintű képzés)

1. táblázat: A BBTE óvó- és tanítóképző főiskolái/tagozatai által biztosított képesítés¹¹
(Szabó-Thalmeiner, 2013. 243. o.)

A jelentősebb tantervi változások a hármas szakosítás bevezetésével (2000/2001), a csak tanítói szak beindításával (2004/2005) majd a bolognai rendszer bevezetésével (2005/2006)

illetve a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet (továbbiakban PADI) megalapításával érhető tetten. (l. 2. táblázat)

	1999/2000	2000/2001	2004/2005	2005/2006	2012/2013
Ped.-pszich. elmélet	19,5%	18,9%	31,2%	45,8%	42,4%
Pedagógiai gyakorlat	13,5%	18,2%	19%	19,5%	11,32%
Tantárgy-pedagógiák	14,6%	10,5%	16,9%	18%	19%
Általános műveltségi tárgyak	27,9%	27,1%	32,9%	16,7%	27,24%
Idegen nyelvi képzés	24,5%	25,3%			
Összesen - óraszám	2213	2083	2087	2016	2136

2. táblázat: A képzés területeinek aránya a vizsgált tantervekben

Amint a fenti táblázatból is kiderül a jelenleg használt tantervben a pedagógiai-pszichológiai elméleti tárgyak 42,4%-át töltik ki a képzésnek, ami jelentős növekedés a kezdeti 19,5%-hoz képest. Ezt a jelentős változást a bolognai rendszerhez való csatlakozás hozta magával, mivel a 2005/2006-ban megírt tanterv első három féléve azonos volt a pedagógia szakon tanuló hallgatókéval, csak a negyedik félévtől váltak szét a csoportok, és az Óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szakon tanuló hallgatók az utolsó három félévben a tantárgypedagógiákra és az azokhoz kapcsolódó gyakorlatokra összpontosítottak.

Amint a fenti táblázatból is kiderül a jelenleg használt tantervben a pedagógiai-pszichológiai elméleti tárgyak 42,4%-át töltik ki a képzésnek, ami jelentős növekedés a kezdeti 19,5%-hoz képest. Ezt a jelentős változást a bolognai rendszerhez való csatlakozás hozta magával, mivel a 2005/2006-ban megírt tanterv első három féléve azonos volt a pedagógia szakon tanuló hallgatókéval, csak a negyedik félévtől váltak szét a csoportok, és az Óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szakon tanuló hallgatók az utolsó három félévben a tantárgypedagógiákra és az azokhoz kapcsolódó gyakorlatokra összpontosítottak.

¹⁰ 2007-ig a szak főiskolai szintű oklevelet bocsátott ki a végzős hallgatóknak, 2008-tól viszont már egyetemi oklevelet. A főiskolát végzettek számára két tanévben kiegészítő képzést szervezett az egyetem, mely során egy év alatt egyenértékűsíthették oklevelüket a bolognai rendszerben végzett tanerőkével. Kiegészítő képzést csak két évig szervezett az egyetem, jelenleg a főiskolát végzetteknek is el kell végezniük a három éves képzést az egyetemi oklevél megszerzéséért.

¹¹ Marosvásárhelyen óvodapedagógusi és tanítói képesítést nyújtott a képzés.

Így ebben a tantervben az általános műveltségi tantárgyak aránya felére csökken az előző tantervhez képest (16,9%). Bár a pedagógiai gyakorlatra szánt idő folyamatosan növekedett a vizsgált tantervekben, a jelenlegi tantervben visszaesés mutatkozik, a képzési idő 11,32%-át teszi ki. A 2012/2013-as tanterv készítői a gyakorlat megerősítését képviselték, azonban a központi előírások kevés szabadságot biztosítottak számukra¹². A kezdeti tantervek nyelvoktatást is biztosítottak a hallgatóknak, a képzés negyedét a nyelvi képzés tárgyai képezték. A nyelvoktatói képzés megszűntével növekedett a pedagógiai-pszichológiai elméleti tárgyak, a tantárgypedagógiák és az általános műveltségi tárgyak aránya a képzésben.

Kutatásunk szempontjából fontos ismerünk a fentiekben bemutatott tantervekben a képzési területek arányát, hiszen arra kerestünk választ, hogy a tantervi változások, a képzés megszilárdulása, miként hatott a képzés hallgatók általi megítélésére.

Az óvodapedagógus- és tanítóképzős hallgatók véleménye a képzésről

2002 és 2015 között többfázisú kutatást végeztünk a BBTE Pszichológia és Neveléstudományok Karán, az óvodapedagógus- és tanítóképző szakon annak érdekében, hogy megtudjuk, miként vélekednek a III. éves hallgatók képzésük színvonaláról, illetve, hogyan ítélik meg saját felkészültségüket a pedagógusi pályára. Vizsgáltuk, milyen tényezők befolyásolják a képzés és a felkészültség megítélését, illetve tudni szerettük volna, hogy igénylik-e a hallgatók a továbbtanulást, a magiszteri fokozat megszerzését.

A vizsgálat *időpontjai* nem véletlenszerűek, 2002-2003-ban az első két végzős évfolyamot kérdeztük meg, akik kettős (tanító – idegen nyelv oktatói) illetve hármas képesítést

(óvodapedagógus – tanító – idegen nyelv oktatói) szereztek nappali tagozaton illetve kettős (óvodapedagógus – tanító) képesítést távoktatásos formában; 2010-ben a bolognai rendszerben végzett hallgatókat kérdeztük meg, akik az első egyetemi szintű képzést biztosító tanterv szerint tanultak (képesítésük: tanár az óvodai és elemi iskolai oktatásban) illetve 2015-ben a PADI által kidolgozott tanterv szerint képzett végzős hallgatók véleményére voltunk kíváncsiak.

A kutatást a kolozsvári egyetem *minden kihelyezett tagozatán* elvégeztük, így egységes képet kaptunk a szak működéséről: Kézdivásárhelyen, Kolozsváron, Nagyenyeden, Marosvásárhelyen¹³, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen (l. 2. ábra)



2. ábra: A magyar tannyelvű óvodapedagógus – és tanítóképzés helyszínei a BBTE-n

Teljeskörű mintavételre törekedtünk, az adott évek harmadéves hallgatóinak körében, a kérdőívek kitöltésében az egyes helyszíneken tanító oktatók segítettek. Mivel a minta elég nagyszámú volt (656), az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmaztuk, eszköze pedig a kérdőív volt. Az adatok feldolgozásánál leíró matematikai (relatív és abszolút gyakoriság, átlag, szórás) illetve statisztikai módszereket (korrelációs számítás, t-próba) alkalmaztunk az SPSS program segítségével.

¹² Az ARACIS (a felsőoktatás minőségellenőrzésével foglalkozó intézmény) konkrétan előírja a képzésben használt kötelező, opcionális és fakultatív tantárgyak arányát, illetve megszabja az alapozó tárgyak, szaktárgyak és kiegészítő tárgyak listáját, így a képzés tartalma központilag nagymértékben meg van szabva.

¹³ Nagyenyeden csak 2002-2003-ban végeztük el a kikérdezést, mivel nem sokkal ezután ezt a kihelyezett tagozatot megszüntették, Marosvásárhelyen pedig csak 2010-től kérdeztük meg a hallgatókat.

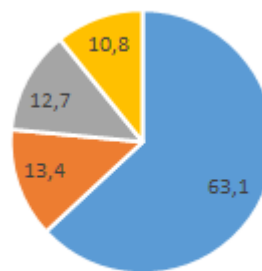
A minta bemutatása

A mintában tehát 656 hallgató vett részt a hat helyszínen: Székelyudvarhelyen 257-en, Szatmárnémetiben 165-en, Kézdivásárhelyen 108-an, Kolozsváron 55-en, Marosvásárhelyen 50-en, Nagyenyeden 21-en töltötték ki a kérdőívet. Amint a 3. táblázatból is jól kivehető a hallgatói létszám egyre csökkent az évek folyamán¹⁴.

	2002-2003	2010	2015	Σ
Szatmárnémeti	108	44	13	165
Székelyudvarhely	123	87	47	257
Kézdivásárhely	55	41	12	108
Nagyenyed	21	-	-	21
Marosvásárhely	-	26	24	50
Kolozsvár	13	22	20	55
Összesen	320	220	116	656

3. táblázat: A minta helység és kitöltés időpontja szerinti megoszlása

A nemek megoszlása tekintetében az arányok megfelelnek az óvodapedagógusi illetve tanítói pályán elhelyezkedők arányának, hiszen a válaszadók 97%-a nő, s csak 3%-a férfi. Az életkori megoszlás tekintetében azonban a minta sajátos, hiszen többféle korosztály képviselteti magát: a válaszadók 63,1%-a 20-25 év közötti, közvetlenül a középiskola befejezése után, vagy pár évvel később jelentkezett a képzésre, 13,4%-a 26-30 év közötti, 12,7%-a 31-35 év közötti, illetve a minta 10,8 %-a 36-50 év közötti (l. 3. ábra)¹⁵.



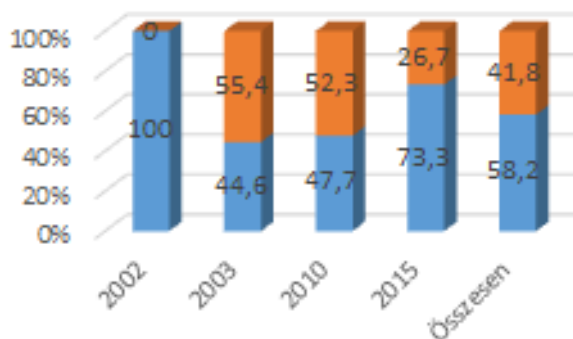
■ 20-25 év ■ 26-30 év ■ 31-35 év ■ 36-50 év

3. ábra: A minta életkor szerinti megoszlása

A válaszadók 58,2%-a nappali, 41,8%-a távoktatásos képzési formában végezte el a főiskolát, illetve egyetemet. 2002-ben csak nappali képzésben végzett hallgatók voltak a szakon, a többi időpontban változó arányban távoktatásos hallgatók is kitöltötték a kérdőívet. A mintában résztvevő távoktatásos hallgatók 55,1%-a Székelyudvarhelyen, 27,4%-a Szatmárnémetiben, 15,7%-a Kézdivásárhelyen, 1,8%-a Kolozsváron végezte tanulmányait (l. 4. ábra és táblázat).

	Nappali	Távoktatás
2002	89	-
2003	103	128
2010	105	115
2015	85	31
Összesen	382 – 58,2%	274 – 41,8%

4. táblázat: A minta képzési forma szerinti megoszlása



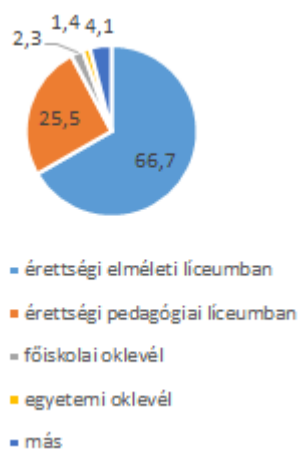
4. ábra: A képzési formák arányai a mintában

A képzésben résztvevő hallgatók különböző előképzettséggel rendelkeznek: többségük, 66,7% elméleti líceumban végzett,

¹⁴ Bár a kérdőív kitöltésében nem vett részt minden harmadéves diák (esetleg éppen hiányoztak), a létszám csökkenés jellemző az óvodapedagógus-, tanítóképző szakon.

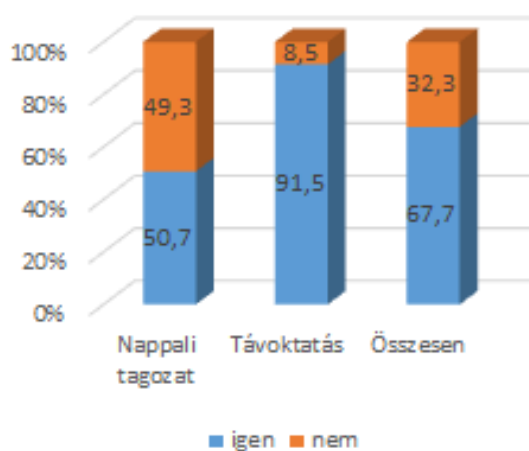
¹⁵ Az életkor szerinti szórás egyik magyarázata, hogy a képzés törvényi szabályozása az elmúlt húsz évben folyamatosan változott, így tanítóképző liceumot, posztliceális képzést, illetve főiskolát végzett gyakorló pedagógusok is jelentkeztek a képzésre, hogy megszerezhessék a szakterületükön a legmagasabb végzettséget.

25,5% pedagógiai líceumban szerzett már előzetesen szakképesítést, kisebb arányban vannak azok, akik főiskolai vagy egyetemi oklevéllel rendelkeznek (l. 5. ábra).



5. ábra: A minta előzetes végzettség szerinti megoszlása

Az adatok elemzése szempontjából jelentős, hogy a megkérdezett hallgatók tanítottak-e a tanulmányi idő alatt. Azt tapasztalhattuk, hogy a hallgatók nagy része hosszabb-rövidebb ideig tanított a képzés során. Leginkább a távoktatásos hallgatókra jellemző ez a tendencia, hiszen a pedagógusi képzettséggel rendelkező hallgatók azért választották ezt a képzési formát, mivel már tanítottak, s csak hétvégén tudtak részt venni a kontakt-órákon (l. 6. ábra, 5. táblázat)



6. ábra: Tanítottak-e a képzés éve alatt?

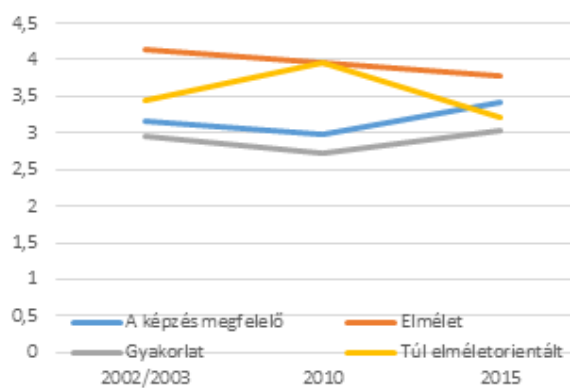
	IGEN	NEM
Elméleti líceum	55,8%	44,2%
Pedagógiai líceum	92,2%	7,8%
Főiskola	93,3%	6,7%
Egyetem	75%	25%
Más	95,8%	4,2%
Összesen	67,8%	32,2%

5. táblázat: Tanítottak-e a képzés éve alatt?

Az adatok bemutatása és értelmezése

A vizsgálat megkezdése előtt feltételeztük, hogy a képzés megítélését befolyásolja a kérdőív kitöltésének az ideje, vagyis, hogy milyen tanterv szerint folyt a képzés az adott időpontban, hiszen nem mindegy, hogy a képzésre szánt három év alatt milyen képzettséget szerez a hallgató. Ezt a feltevésünket támasztották alá az előző kutatások során nyert adatok is (Szabó-Thalmeiner, 2009, 2011a, 2013). Kérdés volt számunkra az is, hogy a képzés mely oldalával elégedettebbek a hallgatók, az elméleti vagy a gyakorlati képzéssel, hiszen a képzés felsőfokúvá válásával félő volt, hogy a gyakorlati képzés háttérbe szorul, a tanulmányok túl elméleti jellegűvé válhatnak. Azt feltételeztük, hogy a hallgatók az elméleti képzéssel elégedettebbek lesznek, mint a gyakorlati képzéssel.

Az adatok feldolgozása során azt vehettük észre, hogy a képzés általános megítélése javult 2015-re. Ugyanez a tendencia figyelhető meg a gyakorlati képzés megítélésénél is, viszont az elméleti képzéssel való elégedettség az évek során folyamatosan csökkent, bár 2015-ben még mindig a legnagyobb minősítést kapta. Az elméleti képzés megítélésének csökkenésével párhuzamosan a hallgatók egyre inkább úgy vélték, hogy a képzés nem túl elméletorientált (l. 7. ábra).



7. ábra: A képzés megítélése

Az átlagértékek¹⁶ vizsgálata során azt tapasztalhatjuk, hogy a bolognai rendszerű tömbösített tanterv szerint felkészített hallgatók a legkevésbé elégedettek a képzéssel, s azon belül a gyakorlati képzéssel, s bár ők ítélik meg legelméletorientáltabbnak a képzést, az elméleti képzéssel kevésbé elégedettek, mint a 2002-2003-ban végzett társaik (l. 6. táblázat).

	N	Általánoson	Elmélet	Gyakorlat	Elméletorientált
2002-2003	307	3,15	4,13	2,95	3,44
2010	216	2,99	3,96	2,72	3,96
2015	115	3,43	3,78	3,04	3,22
Σ	523	3,15	4,01	2,89	3,57

6. táblázat: A képzés megítélésének átlagértékei egy ötfokú skálán

Ez az eredmény kissé ellentmond a tantervek elemzésénél tapasztaltaknak, hiszen a 2. táblázatból azt olvashatjuk ki, hogy a pedagógiai gyakorlat aránya ebben a tantervben a legmagasabb (19,5%). Viszont a tanterv tüzetesebb elemzése során azt vehetjük észre, hogy a gyakorlati órák csak a negyedik félévben jelennek meg, viszonylag magas heti óraszámban. A 2015-ben megkérdezett hallgatók viszont elégedettebbek a gyakorlati képzéssel, bár a pedagógiai gyakorlat a tantervük 11,32%-át teszi ki. Az ő esetükben azonban a gyakorlati képzés már a második félévben megjelenik megfigyelési gyakorlattal, ezért több idő marad a tanítási készségek kialakulására, viszonylagos megszilárdulására.

Az adatok elemzése során felmerült a kérdés, hogy a tantervi változások mellett még milyen tényezők befolyásolják a hallgatókat a képzés megítélésekor. Azt tapasztalhattuk, hogy a távoktatáson végzett hallgatók globálisan és területenként is jobbnak minősítették a képzést, mint nappalis társaik (l. 7. táblázat).

Tagozat	N	A képzés	Elmélet	Gyakorlat	Elméletorientált
Nappali	374	2,93	3,84	2,59	3,54
Távoktatás	264	3,47	4,25	3,32	3,63
Összesen	638	3,15	4,01	2,89	3,57

7. táblázat – A képzés megítélése képzési forma függvényében

Ez újból elgondolkodtató adatnak számít, mivel a gyakorlatban azt vehetjük észre, hogy a nappalis hallgatók sokkal több előadáson, szemináriumon vesznek részt, mint távoktatásos társaik, a távoktatáson sokkal nagyobb hangsúly fektetődik az önálló tanulásra, felkészülésre. Ezért tovább vizsgálódtunk és azt tapasztalhattuk, hogy a képzés megítélése erősen korrelál azzal is, hogy a képzés éve alatt a hallgató tanított-e vagy sem (a gyakorló pedagógusok pozitívabbnak minősítették a gyakorlati felkészítést (l. 8. táblázat), illetve, hogy milyen helységben végezte tanulmányait a megkérdezett hallgató.

Tanított-e	N	A képzés	Elmélet	Gyakorlat	Elméletorientált
IGEN	425	3,21	4,07	3,08	3,57
NEM	208	3,02	3,88	2,49	3,58
ÖSSZESEN	633	3,15	4,01	2,89	3,57

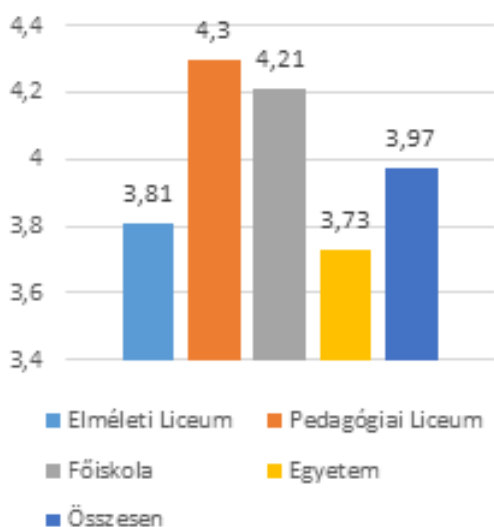
8. táblázat – A képzés megítélése annak függvényében, hogy a hallgató tanított-e

A képzés megítélése mellett az is kérdés volt számunkra, hogy mennyire érzik a hallgatók magukat felkészültnek a pedagógusi szakma gyakorlására a három évet követően.

¹⁶ A válaszadóknak 1-5-ig terjedő skálán kellett megjelölniük elfogadásuk mértékét, ahol 1 – az egyáltalán nem tartja megfelelőnek, az 5 pedig a teljes mértékben elégedett jelentette.

en¹⁷. Azt feltételeztük, hogy az előzetes végzettség (pl. hogy valaki pedagógiai líceumot végzett-e vagy sem), illetve, hogy a hallgató a képzéssel párhuzamosan tanított-e gyakorló pedagógusként meghatározza majd a felkészültsége mértékének megítélését¹⁸.

Az adatok elemzése során beigazolódott előzetes feltevésünk, a pedagógiai líceumot, vagy előzetesen főiskolát végzett hallgatók ítélték meg legkedvezőbben felkészültségük mértékét (4,3 illetve 4,21 átlaggal) az elméleti líceumot (3,81), illetve a más egyetemet végzett hallgatókkal (3,73) szemben. Az átlageredményeket tekintve úgy gondolom, hogy elégedettek lehetünk a felkészültségük szintjének általános megítélésével, hiszen az ötfokú skálán a hallgatók szinte 4-es átlagot jelöltek meg (3,97). (l. 8. ábra)



8. ábra: A felkészültség megítélésének átlagértékei előzetes végzettség szerint

Ákárcsak a képzés általános és területenkénti megítélésénél, a felkészültség mértéké-

¹⁷ A felkészültség megítélését nyilván befolyásolja a hallgató igény- és elvárás szintje, önbizalma, önértékelése is, viszont a felkészültség megítélése a képzés minőségétől is nagy mértékben függ. Különösen jó visszacsatolás a képző intézménynek a felkészültség területeinek a megítélése, hiszen ezáltal visszajelzést kap arról is, hogy milyen hiányosságokat kell pótolnia még a képzés során.

¹⁸ Ez az előfeltevésünk abból indult ki, hogy a pedagógiai líceumot végzett hallgatók összesen hét (4+3), illetve 8 (5+3) évet készültek a szakma elsajátítására, míg az elméleti líceumot végzett hallgatók csak hármat.

nek megbecsült értékét befolyásolta a képzés helyszíne (a legelégedettebbek a kézdívsárhelyi (4,04), székelyudvarhelyi (4,03) és szatmárnémeti (4) hallgatók), a képzés formája (a távoktatásos hallgatók felkészültebbnek ítélték meg magukat), illetve az, hogy a képzés éve alatt tanított-e a hallgató.

A képzés tartalmának javítása érdekében azonban nagyon tanulságos megfigyelnünk, hogy a hallgatók, mely területeken érzik magukat felkészültebbeknek és hol érznek hiányosságokat.

Az átlagértékeket rangsorba helyezve a 9. táblázatban található sorrendet kapjuk.

Felkészültségi terület	Átlagérték
Tanítási eszközök elkészítése	4,40
Lecketervek megírása	4,37
Diákok munkájának folyamatos ellenőrzése és értékelése	4,27
Tanulók aktivitásának biztosítása a tanórán	4,20
Változatos módszerek alkalmazása	4,19
Szülőkkel való kapcsolattartás	4,12
Kirándulás megszervezése	4,11
Diákok tudásszintjének minősítése	4,07
Órarend elkészítése	4,00
Diákok közötti konfliktusok kezelése	3,97
Tanító-diák kapcsolatban jelentkező konfliktus kezelése	3,92
Differenciálás biztosítása az osztályteremben	3,86
Szülői értekezlet megtartása	3,85
A pedagógusi munka folyamatos értékelése	3,6
Tematikus terv összeállítása	3,5
Éves munkaterv összeállítása	3,48
Szakköri tevékenység megszervezése	3,35

9. táblázat: A felkészültségi területek átlagértékei

Azt tapasztalhattuk, hogy a tervezésben való jártasságuk inkább az órai tervezésre korlátozódik, kevésbé gyakorlottak a hosszú távú tervezésben, az éves és tematikus terv elkészítésében, az órarend összeállításában (ennek a területnek a fejlesztésére külön is felhívták a figyelmet a kérdőívet záró nyitott kérdésre adott válaszukban). Felkészültek a változatos oktatási módszerek alkalmazásában, a tanulók tanórai aktivizálásában, a tanítási eszközök elkészítésében, feladatlapok összeállításában, viszont kevésbé tudnak differenciált munkát illetve csoportmunkát szervezni. A szülőkkal való kapcsolattartásra is felkészültek, bár igényelnék a szülői értekezlet megtervezésére, lebonyolítására vonatkozó ismeretek bővebb elsajátítását. Úgy érzik, hogy kirándulást is tudnak szervezni, de a szakköri tevékenység megszervezésekor már nehézségbe ütköznek. Erősségük a diákok minősítése, értékelése is, de kevésbé érzik magukat felkészülve a saját, pedagógusi munkájuk folyamatos értékelésére, illetve a konfliktusok kezelésére.

A felsorolt területek kitöltési idő szerinti vizsgálatakor azt vehettük észre, hogy 2015-re javult a hallgatók felkészültségének a megítélése az előző évekhez képest a szakkör megszervezésének, a tematikus tervezés elkészítésének, a tanulók aktivizálásának és a változatos módszerek alkalmazásának terén.

Kutatásaink során megkértük a hallgatókat, hogy egy adott tantárgylistából válasszák ki azokat a tantárgyakat, amit szívesen tanulnának

(tanultak volna) a képzés során. Az összesített eredményekből kiderül, hogy a hallgatók igényelnék a gyakorlati, képességfejlesztő tantárgyak jelenlétét a tantervben: kommunikációs képességek és önismeret fejlesztése, drámapedagógia, feszültségkezelés, a tanulók megismerésének módszerei, tehetséggondozás. Kevésbé érdeklődtek az iskolavezetést, a felnőttoktatás, iskolai mentálhigiéné iránt. A tantervek újraírásakor az opcionális tantárgyak listájának összeállításakor figyelembe vettük a hallgatók véleményét is, a 2015-ben végzetek már választhatták az önismeret fejlesztését, a konfliktuskezelés tantárgyat, illetve a drámapedagógia már a 2010-ben végzett hallgatók számára is opcionális tantárgy volt.

A kutatás során bebizonyosodott, hogy a felkészültség mértékének megítélése szignifikánsan korrelál ($p < 0,01$) a képzés általános, elméleti és gyakorlati oldalának megítélésével, tehát joggal mondhatjuk, hogy a képzés minőségétől függ, hogy a hallgató mennyire érzi magát felkészültnek a szakma gyakorlására.

Kutatásunk során arra kerestünk még választ, hogy a hallgatók szeretnék-e az Intézet keretén belül továbbtanulni, magiszteri fokozatot szerezni, és mi motiválja őket erre a lépésre.

Amint a 10. táblázatból is jól látható, a végzős hallgatók 79%-a gondolkodik a továbbtanuláson, a válaszadók fele pedig határozottan állítja, hogy szeretne továbbtanulni, magiszteri fokozatot szerezni.

	Igen	Nem	Talán	Nem tudom
Kézdiv.	50%	15,4%	26,9%	7,7%
Kolozsvár	64,3%	7,1%	23,8%	4,8%
Marosv.	54%	14%	24%	8%
Szatmár	38,6%	24,6%	31,6%	5,3%
Udvarhely	57,7%	11,9%	26,1%	4,5%
Összesen	53,4%	14,3%	26,6%	5,7%

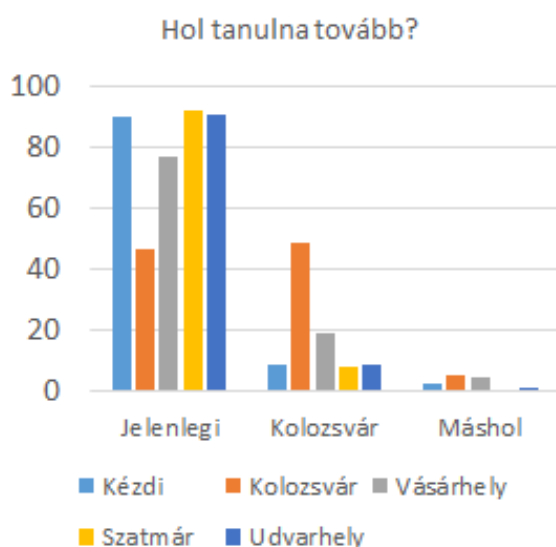
10. táblázat: A hallgatók továbbtanulás iránti igénye

A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a kolozsvári tagozaton működő magiszteri képzésen ennél sokkal kevesebb hallgató tanult tovább. Ennek okát keresve rákérdeztünk, hogy a hallgatók hol szeretnék elvégezni a két éves szakképesítést. Azt tapasztalhattuk, hogy a vidéki tagozaton tanulók az eddigi

képzésük helyszínén jelentkeznének magiszteri képzésre, s mindaddig, amíg ez nem valósulhat meg, elodázzák a továbbképzésüket (l. 9. ábra).

A 2010 és 2015-ös adatokat összehasonlítva azt tapasztalhattuk, hogy a magiszteri képzésben való részvételi kedvet befolyásolta az is,

hogy a képzés helyszínén kilátásban volt-e magiszteri képzés beindítása¹⁹. A hallgatók helyzetét ismerve a helyszínhez való ragaszkodás érthető, hiszen az egyetem befejezése után a hallgatók többsége munkába áll, így egyfelől nehezebben tudja bevállalni a folyamatos utazást Kolozsvárra, másfelől pedig a költségek is sokkal nagyobbak, ha a kolozsvári központban kell a tanulmányaikat elvégezniük.



9. ábra: Hol tanulnának tovább a hallgatók?

Amint az előbbi elemzésből kiderült, dacára annak, hogy a BA szintű képzés elegendő az óvodapedagógusi, illetve tanítói állás betöltéséhez, mégis sok hallgató szívesen továbbtanulna és MA szintű végzettséget szerezne. Utánajártunk, mi motiválja a hallgatókat a továbbtanulásra, és azt tapasztalhattuk, hogy legtöbbjüket (77,2%) a tudásvágy, a szakmai ismeretek gyarapítása sarkallja a továbbtanulásra, illetve a magasabb végzettség megszerzése (59,3%). A továbbtanulni szándékozók csupán egy harmada a magasabb fizetés (32,5%), illetve a jobb elhelyezkedés és magasabb pontszám reményében végezné el a magiszteri képzést. A válaszadók kisebb arányban a kollégákkal való kapcsolattartást jelölték meg motiváló tényezőként (11,4%).

¹⁹ A szatmárnémeti és kézdivásárhelyi hallgatók aránya csökkent, a székelyudvarhelyieké megmaradt, a kolozsváriaké megnőtt. Marosvásárhelyen a hallgatók nagy része más egyetem magiszteri képzésére szeretne jelentkezni.

Következtetés, összegzés

Az adatok elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy a BBTE Óvoda és elemi iskolai oktatás pedagógiája szakán végzett hallgatók egyre pozitívabban ítélik meg a képzés minőségét, s bár az elméleti képzéssel a legelégedettebbek, a gyakorlati képzés megítélése is egyre kedvezőbb. Valószínű, hogy a tantervek változása, illetve a képzés terén nyert tapasztalat jó hatással volt a képzés minőségének javulására, hiszen a hallgatók a felkészültségüket 2015-re jobbnak ítélték. A különböző időpontokban történt felmérés eredményeit összehasonlítva arra a következtetésre jutottunk, hogy az először bevezetett bolognai tanterv alkalmazása során volt a legkedvezőtlenebb a képzés minőségének, illetve a felkészültség mértékének a megítélése. Bebizonyosodott az az előfeltevésünk is, hogy az előzetesen pedagógiai végzettséget szerzett diákok, illetve azok, akik a képzés éve alatt gyakorlatban is alkalmazhatták a tanultakat felkészültebbnek érezték magukat a szakma gyakorlására. Megállapíthatjuk tehát, hogy a minél több gyakorlati tapasztalat, a sok tanítási gyakorlat megerősíti a képzés hatékonyságát az Óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szakon.

A tanítási tartalom szempontjából vizsgálatunk tükröt mutatott arról, hogy mely területeken érzik magukat magabiztosabbnak a hallgatók, illetve, hol éreznek még hiányosságokat. A képzés nagy hangsúlyt fektet a tanóra megtervezésére, megszervezésére és kivitelezésére vonatkozó ismeretek és jártasságok fejlesztésére, viszont háttérbe szorulnak az oktató-nevelő munka más területei, mely a hosszútávú tervezésre, a konfliktusok kezelésére, a szülővel való kapcsolattartásra vonatkoznak. A pedagógiai gyakorlat megszervezése során valóban, inkább a tanórai tervezésre van lehetőség, a tanítási-tanulási folyamat megtervezése és kivitelezésére fektetjük a hangsúlyt. A hiányosságok pótlására javasolható a megfigyelési gyakorlat különböző szempontokra történő irányítása, illetve a szemináriumi tevékenységek ezirányú megszervezése: pl. szerepjátékok, gyakorlatok, esettanulmányok, stb. révén. A hallgatók

igénylik a gyakorlati képzés további erősítését, színesebb tételét²⁰.

A hallgatók szeretnék továbbtanulni, magiszteri oklevelet szerezni, s ennek fő célja az új szakmai ismeretek elsajátítása lenne elsősorban. Azonban a magiszteri képzés helyszíneként azt a tagozatot jelölik meg, ahol az alapképzést is végezték. Ebből a válaszból kiindulva érdemes lenne minőségi magiszteri képzést indítani a kihelyezett tagozatokon is a kolozsvári központ mellett.

Az adatok elemzése során eltérések mutatkoztak tagozatonként, megfigyelhető, hogy bár azonos tantervvel működnek, a kihelyezett tagozatok helyi sajátosságokkal rendelkeznek. A továbbiakban javasolható a kutatási adatok tagozatonkénti elemzése, és a megfelelő következtetések megfogalmazása a helyi képzés hatékonyságának növelése érdekében.

Szakirodalom

*** *A Bolognai Nyilatkozat szövege. Az európai felsőoktatási térség. Európa oktatási miniszterinek közös nyilatkozata.* 1999.

URL: http://www.felvi.hu/felsooktatasimuhely/archivum/bologna/a_bolognai_nyilatkozat_szovege/ (2015.11.30)

*** *Legea învățământului nr. 84/1995.* In. Monitorul Oficial al României, 1996.I.1. – a 84/1995-ös Oktatási Törvény, In. Románia

Hivatalos Közlönye. 1996.I.1. http://legislatie.resurse-pentru-democratie.org/84_1995.php (2012.12.10)

*** *Legea educației naționale 1/2011,* in. Monitorul Oficial al României anul 179 (XXIII), nr. 18., luni 10 ianuarie 2011. Törvény a nemzeti nevelésről, in. Románia Hivatalos Közlönye, 179. Évf. (XXIII), 18. Sz., hétfő, 2011. Január 10.

Stark Gabriella (2012): Kisebbségi pedagógusképzés Romániában. Esettanulmány a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetéről. In. *Educatio* 2012/1 p. 133-139. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=89 (2013.09.27.)

Szabó-Thalmeiner Noémi (2009): *Metszet. Az erdélyi magyar állami óvó- és tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében.* Státus Kiadó, Csíkszereda.

Szabó-Thalmeiner Noémi (2011a): A bolognai képzés bevezetésének hatása az óvó-, tanítóképzésre a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen a hallgatók szemszögéből. In. Demény Piroska – Fóris-Ferenczi Rita (szerk.). *Új utak és módok az oktatásban.* Galaxia Gutenberg, Targu Lapus, p. 52-59.

Szabó-Thalmeiner Noémi (2011b): Az erdélyi magyar pedagógusképzés összehasonlító vizsgálata (1990-2006). In. Keszeg Vilmos (szerk.) *Iskolák, iskolamesterek, diákok Erdélyben. Iskola- és oktatástörténeti tanulmányok.* Erdélyi Múzeum Egyesület, Kolozsvár. P. 214-223.

Szabó-Thalmeiner Noémi (2013): Állami magyar tannyelvű óvó- és tanítóképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen (1999-2013). In. Kotschy Beáta (szerk): *Új utak a pedagóguskutatásban.* Líceum Kiadó, Eger. (237-256)

²⁰ pl. gyakorlatot az összevont osztályokban, vidéki környezetben stb.

Primary and pre-school education on the Babeş-Bolyai University

The following paper presents the findings of a multiphase research that has been conducted among the students at the Kindergarten Teacher Training and Primary School Teacher Training Departments of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the Babeş-Bolyai University. With the aim of providing the right frame for a correct interpretation of the findings, the first part of the paper focuses on the legal background that has been regulating the state tertiary education in Hungarian for kindergarten and primary school teachers over the last sixteen years, as well as the effects on the curriculum of the changes that have occurred. In our survey we tried to find out the opinion of the students in their final year about the quality of the educational process, as well as the level of preparation they achieve for a career in teaching.

Keywords: kindergarten teacher training, primary school teacher training, education in Hungarian outside Hungary, tertiary education

Szabó Thalmeiner Noémi (2017): Felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen. *Gyermeknevelés*, 5. 3. sz., 65–76.

Matematika tanítása a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében

Végzős hallgatók véleménye matematikai felkészültségükről

BARANYAI TÜNDE KLÁRA

Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat

A matematika, a tanítóképzős hallgatók véleménye szerint, a nehéz tantárgyak közé tartozik, ezért fontos lenne, hogy a hallgatók alaposan felkészüljenek a gyerekek tanításra, biztos és pontos ismeretekkel rendelkezzenek a matematikai fogalmak és tulajdonságok körében. Egy korábbi kutatásomban már foglalkoztam a hallgatók felkészültségével (Baranyai, 2009, 2010, 2011), ezt a kutatást folytatva ebben a tanulmányban a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének öt tagozatán kutattam a végzős hallgatók felkészültségét matematikából.

Kulcsszavak: matematika tanítása, kisebbségi egyetemi oktatás, tanító- és óvodapedagógusképzés

Elméleti megalapozás

Korábbi kutatásaim alapján kijelenthetem, hogy a matematika nem tartozik a tanítóképzős hallgatók kedvenc tantárgyai közé, ennek oka az lehet, hogy többségük filológia (bölcész) szakon végzett és ezen a szakon az érettségi előtti két évben nem tanulnak a diákok matematikát (Baranyai és Stark, 2012; 2013)

Az óvodapedagógia és elemi oktatás (általános iskola pedagógiája) pedagógiája szakon a tanterv szerint az Aritmetika módszertana tantárgy és a matematika mintatanítások egy félévre vannak beosztva (a IV. félévben) és az Aritmetika tárgy az előtte lévő félévben tanítjuk (Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet tanterv). A szakunkon tanító matematika szakos oktatók célja: a matematikai fogalmak és tulajdonságok pontos elsajátítása, a matematikai nyelvezet kialakítása, a matematikai fogalmak tanításra vonatkozó módszertani ismeretek átadása a hallgatók számára. A matematikai ismeretek elsajátítása után a hallgatóknak mintatanításaik során óvodában és iskolában lehetőségük van megtapasztalni a matematikaórák és -tevékenységek jellegzetességeit, a javasolt munkaformákat, a hagyományos és az alternatív módszereket.

Tanulmányom célja feltérképezni a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézet öt tagozatán utolsó éves végzős hallgatók véleményét a matematika tanításáról. Intézetünkben öt helyszínen folyik tanítóképzés: Kolozsváron, Székelyudvarhelyen, Marosvásárhelyen, Kézdivásárhelyen és Szatmárnémetiben. Minden tagozaton van nappali képzés, távoktatás (csökkentett óraszámú képzés) viszont csak Kolozsváron, Székelyudvarhelyen és Szatmárnémetiben (Szatmárnémetiben a 2016–2017-es tanévben végzett az utolsó távoktatásos évfolyam).

A tanulmány egy pedagógiai kutatást tartalmaz, mely a dokumentumelemzést és kérdőíves felmérés módszerét alkalmazza.

A dokumentumelemzés során megvizsgáltam az intézetben érvényes tanterveket, (PADI-tantervek), melyekből kiderült, hogy melyik félévben és milyen óraszámokban tanulják a hallgatók az Aritmetika, az Aritmetika tanításának módszertana, valamint a Szórákozató matematika tantárgyakat (l. 1. táblázat)

A táblázat alapján kijelenthető, hogy az intézetben érvényes tanterv az 1999–2000-es, első egyetemi év óta, többször is változott, mely mind az óraszámokban, mind a tantárgy egyetemi félévek szerinti beosztásában mutatkozott. Leg-

Évfolyamok Félévek	1999-2000	2000-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2009	2009-2010	2010-2013	2013-2017
1. félév	2+1A	1A	1+1A					
2. félév	1+2A	1+1A	1+1A	2+1A				
3. félév	1+1A	1+1AM	1+1A	2+1A				2+2A
4. félév	1+1A, 2+1AM	1A	2+1AM	2+1AM				2+2AM 1+2SZM
5. félév					2+3A, 2+1AM	2+2A, 2+2AM	2+2A	
6. félév							2+2AM	
Összesen	10x14=140A 3x14=42AM 182	4x14=56A 2x14=28AM 84	6x14=84A 3x14=42AM 126	6x14=84A 3x14=42AM 126	5x14=70A 3x14=42AM 112	4x14=56A 4x14=56AM 112	4x14=56A 4x14=56AM 112	4x14=56A 4x14=56AM 3x14=42SZM 154

1. táblázat: Az Aritmetika (A), Aritmetika módszertana (AM) és Szórakoztató matematika (SZM) tantárgyak helye és óraszámja a tantervekben

több matematikaórája az első évfolyamnak volt, majd a bolognai rendszer bevezetése óta 52 Aritmetika és 52 Aritmetika módszertana óra van, melyet kiegészít 42 Szórakoztató matematika óra, mely utóbbi választható tantárgy.

A minta bemutatása

Kutatásomat az intézet öt tagozatának végzős hallgatói körében végeztem. A mintát 116 végzős hallgató képezi, kolozsvári a minta 17,2%-a, szatmárnémeti 11,2%-a, kézdivásárhelyi a 10,3%-a, marosvásárhelyi a 20,7%-a, illetve székelyudvarhelyi a hallgatók 40,5%-a.

Életkor szerint a legtöbben 21 (26,7%) és 22 (31%) évesek, vagyis a minta felét olyan hallgatók képezik, akik érettségi után iratkoztak be egyetemünkre, viszont vannak olyan hallgatók is, főleg távoktatáson, akik pedagógusi munkájuk mellett végzik az egyetemet.

Végzettségük szerint, érettségi bizonyítvánnyal rendelkeznek, elméleti líceumban a minta 67,5%-a, érettségivel pedagógiai líceumban (pedagógiai szakközépiskolában) a hallgatók 17,5%-a, főiskolai végzettsége a minta 6,1%-nak, egyetemi oklevele 4,4%-nak van, 4,4% pedig a más választ jelölte meg.

A megkérdezett hallgatók 72,4%-a nappali tagozaton, 26,7%-a távoktatáson tanult a lekérdés időpontjában.

Céljaimat figyelembe véve a következő hipotéziseket állítottam fel:

Hipotézisek:

1. A megkérdezett hallgatók nincsenek teljes mértékben felkészülve a matematika tanítására.
2. A hallgatók többsége a mintatanításokra való felkészülésben a mentoroktól kér segítséget és a tankönyvekből készül.
3. A megkérdezett hallgatók többsége nem tartja felkészültnek magát a sajátos matematikai kompetenciák (műveletsorok, szöveges feladatok és logikai feladatok megoldása, tehetséges tanulókkal való foglalkozás) terén.

Az eredmények bemutatása

Az első hipotézis arra vonatkozott, hogy mennyire érzik felkészültnek magukat a végzős hallgatók a matematika tárgy tanítására. A hallgatóknak egy 1-től 5-ig terjedő skálán kellett kiválasztaniuk, a felkészültségük fokát elméleti

illetve gyakorlati ismeretek terén. Az 1-es érték azt jelenti, hogy nincs felkészülve, a 2-es hogy kis mértékben, a 3-as hogy átlagosan, a 4-es hogy felkészült, az 5-ös pedig, hogy teljes mértékben felkészült a megkérdezett matematika területen. A kapott eredményeket az alábbi két táblázat mutatja be, helyszínenként (l. 2. táblázat és 3. táblázat).

Tagozat	Átlag	Számosság	Szórás
Szalmárnémeti	3,75	12	,965
Székelyudvarhely	3,73	44	1,020
Kézdivásárhely	4,00	12	,739
Marosvásárhely	2,95	21	1,161
Kolozsvár	3,90	20	,718
Hiányzó adatok		7	
Összesen	3,64	116	1,014

2. táblázat: Felkészültség elméleti ismeretekből

A 2. táblázat alapján kijelenthetjük, hogy a megkérdezett hallgatók felkészültnak érzik magukat az elméleti ismeretekből, ha helyszínenként vizsgáljuk az eredményeket, akkor kiderül, hogy a kézdivásárhelyi tagozat hallgatói érzik magukat a legfelkészültebbnek, illetve a marosvásárhelyiek a legkevésbé felkészültnak, mindkét esetben a többi tagozat válaszaihoz képest a szórás alacsony.

Tagozat	Átlag	Számosság	Szórás
Szalmárnémeti	3,58	12	,900
Székelyudvarhely	3,89	44	1,125
Kézdivásárhely	4,17	12	,835
Marosvásárhely	3,10	21	1,261
Kolozsvár	3,85	20	,745
Hiányzó adatok		7	
Összesen	3,72	116	1,079

3. táblázat: Felkészültség gyakorlati ismeretekből.

A 3. táblázat azt mutatja, hogy a megkérdezett végzős hallgatók mennyire érzik magukat felkészültnak a gyakorlati ismeretekből, ami a módszertani ismereteket takarja, hogy

a matematikai fogalmak tanítását mennyire sajátították el. A kapott értékek a gyakorlati ismeretek esetében nagyobbak, egyedül a kolozsvári tagozat hallgatói érzik úgy, hogy az elméleti ismeretekből kicsit felkészültebbek.

Összességében a két táblázat alapján kijelenthetjük, hogy a végzős hallgatók felkészültek matematikából, vagyis első hipotézisemet elvettem.

A második hipotézis arra vonatkozott, hogy a hallgatók a mintatanításokra kitől kérnek segítséget. A pedagógiai gyakorlat során a hallgatóinkat mentorok, vagyis a csoport vagy osztály pedagógusa, a módszertanos tanár, a gyakorlatvezető tanár segíti a mintatanításokra való felkészülésben. Kíváncsi voltam, melyik személy jelenti a legjelentősebb segítséget a megkérdezett hallgatók számára. A hallgatók válaszai a következők voltak: 70%-uk a mentortól, 24,3%-uk a módszertanos tanártól, 23,6%-uk az évfolyamtársaktól kér segítséget. A „más” választ a hallgatók 5,5%-a adta, és itt a következő válaszokat adták a hallgatók: gyakorlatvezető, kolléganők, internet. A második hipotézis arra is kitér, hogy a hallgatók, a hipotézisem szerint, a tankönyvekből készülnek fel a mintatanításokra. A hallgatók többsége nem használja a tanulmányi útmutatót (29,7%) a felkészülésben, a tankönyv (63,6%) (Baranyai és Stark, 2011) és a munkafüzetek (74,8%) használatosabbak inkább. Sajnos a tanterv használatát kevés hallgató jelölte meg (24,3%). Sajnálatos a kapott eredmény azért is, mert mind az alsós, mind az óvodai tantervek az utóbbi években változtak és ezeket a változásokat a tankönyvek nem minden esetben követik, illetve nem minden osztály számára van új tankönyv. A fentiek alapján a 2. hipotézis teljes értékben beigazolódott.

A harmadik hipotézis arra kereste a választ, hogy a hallgatók a sajátos részkompetenciákban ilyen mértékben érzik magukat felkészülve. A 4. táblázat a hallgatók válaszait találjuk, hogy milyen mértékben felkészültek például a műveltsorok vagy a szöveges feladatok megoldására, mennyire ismerik az alternatív módszereket, felkészültek-e a tehetőséges vagy a gyengébben teljesítő tanulókkal való foglalkozásra.

Kompetenciák	Mini- mum	Maxi- mum	Átlag	Szórás
műveletsor megoldása	1	5	3,91	1,000
munkaformák változatossága	1	5	3,87	1,064
matematikai nyelvezet	1	5	3,65	1,082
tehetséges tanulók felkészítése	1	5	3,01	1,193
gyenge tanulókkal való foglalkozás	1	5	3,44	1,166
logikai feladatok megoldása	1	5	3,90	1,071
matematikai eszközök használata	1	5	3,97	,952
alternatív módszerek alkalmazása	1	5	3,58	1,137
aritmetikai módszerek alkalmazása	1	5	3,43	1,109
fogalmak bevezetése	1	5	3,54	1,059

4. táblázat: A hallgatók véleménye a részkompetenciákról

A fenti, 4. táblázatból kiderül, hogy a hallgatók a közepesnél nagyobb átlagot adták a legtöbb kompetenciák esetében. A legmagasabb átlagot a műveletsorok, logikai feladatok megoldása, matematikai eszközök használata (3,9-es körüli átlag) kapta, vagyis a végzős hallgatók ezeken a területeken érzik leginkább felkészültnek magukat. Legalacsonyabb átlagok a tehetséges tanulókkal való foglalkozás (3,01), aritmetikai módszerek alkalmazása (3,43), gyengébb képességű tanulókkal való foglalkozás (3,44) kapta. A harmadik hipotézis nem igazolódott be, ugyanis a megkérdezett hallgatók nem közepes mértékben, hanem a közepesnél nagyobb mértékben érzik magukat felkészültnek, bár különbségek jelentkeznek a részkompetenciák között.

Következtetések és javaslatok

A bemutatott adatok alapján, a hipotézisek mentén a következőket jelenthetjük ki:

A megkérdezett végzős hallgatók úgy érzik, hogy jól felkészültek a matematika tanítására, mind elméleti, mind gyakorlati szempontból. A hallgatók többsége a mentorok segítségét veszi igénybe a matematikatevékenységekre való felkészülésben. A hallgatók többsége a tankönyvekből, illetve a munkafüzetekből készül fel a matematikaórákra, -tevékenységekre. A hallgatók úgy érzik, felkészültek olyan sajátos matematikai területeken, mint a műveletsorok megoldása, a munkaformák váltakoztatása illetve matematikai eszközök használata. Kevésbé felkészültek viszont a tehetséges, illetve gyengébb képességű tanulókkal való foglalkozásban és az aritmetikai módszerek alkalmazásában.

Az eredmények alapján javaslom, hogy bátorítsuk hallgatóinkat arra, hogy a matematika tantervet és Aritmetika tanulmányi útmutatót is használják a felkészülésben, mert ezek a dokumentumok mindig aktuális információkkal szolgálnak a matematika tanításával kapcsolatban. A módszertanos tanárok szakítsanak időt a hallgatókkal való konzultációkra. Mi oktatók foglalkozzunk többet a differenciálással és az aritmetikai módszerekkel.

A tanulmányt nem tér ki minden adat elemzésére, például össze lehetne hasonlítani egy korábbi kutatás eredményeivel (Baranyai, 2010).

Köszönetnyilvánítás

Szeretném megköszönni a kutatásban szereplő hallgatóknak illetve oktató kollégáimnak, hogy segítették munkámat.

Felhasznált irodalom

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak egyetemi tantervei, 1999–2017

URL: <http://dppd.ubbcluj.ro/mag/tanito/programok.htm>

Baranyai Tünde Klára (2009): Az aritmetika tanításának jellegzetességei a szatmárnémeti tanítóképző tagozaton, In: *Sodrásban 1999–2009*, STATUS Kiadó, Csíkszereda, 122–130.

Baranyai Tünde Klára (2011): Felkészültek-e a matematika oktatására a végzős óvo-és tanítóképzős

- hallgatók a BBTE kihelyezett tagozatain, In: *Útkeresés*, STATUS Kiadó, Csíkszereda, 48–58.
- Baranyai Tünde Klára (2011): Óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babes-Bolyai Tudományegyetem hallgatói szemszögéből. A matematika oktatása, "Új utak és módok az oktatásban" Konferencia, In: *Új utak és módok az oktatásban*, Galaxia Guttemberg Kiadó, 274–279.
- Baranyai Tünde Klára és Stark Gabriela-Maria (2013): Matematika tanítás a tantervi váltás küszöbén az alapozó szakaszban, In: *Kompetencia es tudás transzfer az oktatásban IV.*, Presa Universitara Clujeana Kiadó, Kolozsvár, 49–60.
- Baranyai T. K. & Stark G. M. (2012): Basic knowledge of mathematics of the first-year students, In: I. Belyacz, J Fogarasi, K. Szabo & E. Szasz (eds.) *Knowledge and sustanable economic developement*, Univ Partium Kiadó, Nagyvárad, 701–714.

Teaching Mathematics at the Institute of Pedagogy and Applied Didactics, Babes-Bolyai University. Students attitude toward the own knowledge of mathematics

The teacher training students consider the Mathematics to be a heavy subject, so it is important for students to prepare thoroughly for teaching children, to have accurate knowledge of mathematical concepts. In my older researches, I have already occupate with the students' preparedness in Mathematics (Baranyai, 2009, 2010, 2011). In this study, I studied the mathematical preparation of graduate students in five extension of the BBTE Pedagogy and Applied Didactics Institute.

Keywords: *teaching mathematics, minority higher education, teacher training*

- Baranyai Tünde Klára (2017): Matematika tanítása a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében. Végzős hallgatók véleménye matematikai felkészültségükről. *Gyermeknevelés*, 5. 3. sz., 77–81.

Romantikus és pragmatikus kisebbségi pedagógusjelöltek

PADI-s tanulási útvonalak hallgatói interjúk tükrében

STARK GABRIELLA MÁRIA

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Szatmári Kihelyezett Tagozat; Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi doktori Program

Tanulmányom célja a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében tanuló hallgatók tanulási útvonalainak bemutatása, s ezáltal a kisebbségi pedagógusképzés néhány jellemző vonásának körvonalazása. Feltérképezem azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a kisebbségi pedagógushallgatók intézmény- és szakválasztását, illetve pályaelkötelezettségét. Értelmezési keretemet a kisebbségi oktatás magyarázó tényezői képezik. Kutatásom mintáját a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete hallgatói képezik (N=16), alkalmazott kutatási módszerem az interjú. Vizsgálatom eredményei szerint a pedagógusjelöltek óvodától a mesterképzésig az anyanyelvi tanulási útvonalakat választották. Kirajzolódott a romantikus pedagógusjelöltek csoportja, akik gyermekkori álmot megvalósulásaként tekintenek a pedagóguslétre. A gyakorló pedagógusok pragmatikusabbak, s a kisebbségi oktatás lényegét az anyanyelvi eredményes(ebb)ségben látják.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, tanulási útvonal, kisebbségi felsőoktatás, regionális egyetem, tannyelv.

Értelmezési keret

makroszintű, etnikailag semleges magyarázó tényezője:

Elemzésemben abból indultam ki, hogy a pedagógusképzés a kisebbségi oktatás egyik

	Makroszintű magyarázatok	Mezoszintű magyarázatok	Mikroszintű magyarázatok
Etnicitással összefüggő	<ol style="list-style-type: none"> Nemzetállami keret és etnopolitikai környezet Deszegregációs politika Lingvicizmus Etnokulturalista magyarázatok Diszkrimináció Társadalmi előítéletek és interetnikus kapcsolatok rendszere Kisebbségi kurrikuláris jelenlét 	<ol style="list-style-type: none"> Iskolák közötti és iskolán belüli szegregáció Anyanyelvi programok, önkéntes szegregáció Tanár-diák kapcsolat, pedagógusok elvárásai Kisebbségi tanulási útvonalak 	<ol style="list-style-type: none"> Család kulturális tőkéje Etnikai sztereotípiák Államnyelvi kompetenciák megléte Ifjúsági kultúra sajátosságai
Etnikailag semleges	<ol style="list-style-type: none"> Az ország külső-belső regionális környezete Oktatási rendszer filozófiája Rendszer működése (korai szelekció, óvodáztatás, centralizáció-decentralizáció) Pedagógiai képzés, továbbképzés rendszere 	<ol style="list-style-type: none"> Iskola mint szervezet Iskolai erőforrások megléte Pedagógusok társadalmi összetétele Pedagógusok bérezése (alulfizetés, korai kiégés) Használható pedagógiai kultúra Iskolaszervezet, iskola-előkészítő oktatás lényege Településszintű szegregáció 	<ol style="list-style-type: none"> Család szociális és gazdasági tőkéje/pozíciója Belső migráció, lakóhely változtatása A célországban eltöltött idő és motivációja

1. táblázat: A kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezők (Papp, 2012. 9. o.)

A tanulási útvonalakat a kisebbségi oktatás mezoszintű magyarázó tényezőjének tekintem. A tanulói utak alatt általában „az iskola-rendszeren átvezető, nagyrészt a rendszer által a tanulók számára kijelölődő különböző oktatási szinteket érintő útvonalakat értjük”, mely elsősorban a formális oktatásra vonatkozik, a tanulási utak pedig a különböző tanulási formákban való részvételt jelentik, formális és nonformális tanulási szinteket, kiegészítve a formális oktatást (Imre, 2010. 53. o.). Az iskolai szintekből és átmenetekből összetevődő tanulási útvonalak az iskolai életútra vonatkoznak, amelyek Papp Z. szerint (2012) makro és mezo szinten ragadhatóak meg. Boudon „az iskolai életutat átmenetek sorozataként fogja fel, amikor az egyes iskolai szakaszok végén a tanulóknak és családjának döntenie kell a továbbtanulásról és az iskola megválasztásáról (Boudon, 1974; idézi Csata, 2004. 107–108. o.).

Tanulmányomban a tanulási útvonalak kifejezés alatt azt az iskolai életutat értem, mely különböző szakaszokból/szintekből tevődik össze, s minden szakasznál egy döntési helyzet elé állítja a tanulót.

Vizsgálati személyek

A pedagógusjelölti tanulási útvonalak bemutatásához a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének¹ hallgatóit választottam.

A kisebbségi pedagógusképzés feladatával foglalkozó Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet² a 8928/2011.05.11.-es szenátusi határozat révén alakult meg a Babeş-Bolyai Tudományegyetem keretén belül, a Pszichológia és Neveléstudományok Kar alapegységeként. Hálózatos szerkezetéből kifolyólag jelenlegi formájában a neveléstudományok kar magyar tanulmányi vonalára épül, magába foglalja a tanárképzést és tanártovábbképzést Kolozsváron, továbbá a kihelyezett tagozatokon (is) működő óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakokat.

A PADI tehát öt szintéren működik (Kolozsvár, Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely), a vezetősége Kolozsváron van. A PADI tevékenységi területei közé tartozik: oktatás BA-szakon, pedagógusi MA, alapképzés és továbbképzés, valamint kutatás, információátadás, közszolgálati tevékenységek a következő területeken: pedagógia, óvodai és elemi oktatás pedagógiája, társadalomtudományok és természettudományok didaktikája (PADI Működési Szabályzata 2011).

Az adatfelvételre³ 2015 tavaszán került sor a BBTE PADI harmad éves óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szakos hallgatói körében, 116 hallgató lett bevonva a kérdőíves kikérdezésbe⁴. A kutatási kérdések árnyaltabb megválaszolásához interjúkat is készítettem a kérdőíveket kitöltő hallgatók egy részével (N=16), három tagozaton készültek interjúk: Kézdivásárhelyen (N=5), Székelyudvarhelyen (N=6) és Szatmárnémetiben (N=5). Jelen tanulmányban a hallgatói interjúk tapasztalatait mutatom be.

Alany	Nem	Életkor	Tagozat	Munka melletti tanulmányok
1. A.K.	nő	21	Székelyudvarhely	Nem
2. B.B.	nő	21	Székelyudvarhely	Nem
3. B.H.	nő	22	Székelyudvarhely	Nem
4. B.CS.	nő	31	Szatmárnémeti	Igen – óvónő
5. CS. I.	nő	22	Szatmárnémeti	Igen Korrepetálás autista gyermek
6. D.A.	nő	22	Székelyudvarhely	Nem
7. F. D.	nő	22	Kézdivásárhely	Nem
8. H. T.	nő	21	Székelyudvarhely	Nem
9. K.Er.	nő	22	Szatmárnémeti	Nem

³ A survey kutatás 2 szakaszból állt: egy kérdőíves lekérdésből, illetve interjúzásból. Az első szakaszt BBTE Szatmári Kihelyezett Tagozata két oktatóival együtt végeztem: Dr. Szabó-Thalmeiner Noémival és Dr. Baranyai Tünde Klárával. A második szakaszt egyedül végeztem, jelen tanulmányban csak a második szakasz eredményeit mutatom be.

⁴ A kérdőíves lekérdés adatainak bemutatását lásd Stark 2016.

¹ A továbbiakban: BBTE, illetve PADI.

² Az intézetet részletesen bemutattam egy korábbi munkámban: Stark, 2012.

10. K.V.	nő	22	Szatmár-németi	Nem
11. K.E.	nő	22	Kézdi-vásárhely	Nem
12. M.É.	nő	40	Kézdi-vásárhely	Igen – tanító (ebben az évben tanulmányi szabadság)
13. Sz. C.	nő	22	Székely-udvarhely	Nem
14. SZ. K. R.	nő	20	Kézdi-vásárhely	Nem
15. Z. T.	nő	23	Kézdi-vásárhely	Nem – összeegyeztethetetlen az egyetemi programmal
16. ZS. B.	nő	22	Szatmár-németi	Nem

2. táblázat: Interjúalanyok (N=16)

Az interjúalanyok közé csak női hallgatók kerültek be, 20–40 éves korcsoportból. A többségük tradicionális hallgató, akik a középiskola

elvégzése után nyomban megkezdtek egyetemi tanulmányaikat. De nem tradicionális pedagógushallgató interjúalanyom is volt, aki idősebb az átlagkorosztálynál, pedagógusként dolgozik, s már második pedagógusdiplomáját szerzi: B.Cs. már rendelkezik középfokú pedagógus-oklevéllel, M. É. pedig főiskolai szintű pedagógus oklevéllel – mindketten főként a munkahelyük megtartása miatt végzik a képzést.

Tanulási útvonalak

Minden megkérdezett pedagógushallgató magyar nemzetiségűnek vallja magát. Többségük a magyar nyelvet használja a mindennapi életben, szülőkkel, barátokkal, vásárláskor. B.Cs, CS.I. és ZS.B. mindkét nyelvet használják, a családtagjaikkal anyanyelvüket használják, barátaikkal és hivatalos ügyek intézésére viszont már inkább az állam nyelvét.

Alany	Nemzetiség	Nyelv-használat	Állam-nyelv ismerete	Idegen nyelv ismerete	Tanítási nyelv
1. A.K.	Magyar	Magyar	Közepes szint Ritka használat Félelem a megszólalásban	Német – középfok Angol - kezdő	Magyar
2. B.B.	Magyar	Magyar	Közepes szint Csak iskolában használt	Angol – kezdő (nem használva)	Magyar
3. B.H.	Magyar	Magyar	Társalgási haladó szint; Aktív használó (barátok, családtagok)	Kezdő szint, alapok	Magyar
4. B.CS.	Magyar	Magyar és román	Középszint	Angol és német - alapszint	Magyar
5. CS.I.	Magyar	Magyar legtöbbit. Román hivatalos ügyekben, vásárláskor, barátokkal	Átlaghoz képest jó (átlagon felüli) Napi használat	Angol közép, német kezdő – felejtés	Magyar, szükség esetén román
6. D.A.	Magyar	Magyar	Alapszint	Alapszint	Magyar
7. F.D.	Magyar	Magyar	Megértési szint, ritka használat	Angol – középszint Német - kezdőszint	Magyar vagy angol
8. H.T.	Magyar	Magyar	Közepes szint	Ritkán	Magyar
9. K.Er.	Magyar	Magyar	Középszint	Angol - középszint	Magyar
10. K.V.	Magyar	Magyar	Középszint	Angol - kezdő	Magyar
11. K.E.	Magyar	Magyar	Középszint	Alapszint	Magyar
12. M.É.	Magyar	Magyar	Magas szint	Angol – közép (értés, de nehéz beszéd)	Magyar
13. Sz.C.	Magyar	Magyar	Magas szint	Középhaladó	Magyar
14. SZ.K.R.	Magyar	Magyar	Középszint	Haladó szint	Magyar, szükség esetén román
15. Z.T.	Magyar	Magyar	Középszint	Angol - kezdő	Magyar
16. ZS.B.	Magyar	Magyar és román	Középszint	Angol - kezdő	Magyar

3. táblázat: Nemzetiség és nyelvhasználat

A megkérdezett hallgatók többsége saját bevallása szerint az államnyelvet közepes szinten ismeri. Akadnak a román nyelvet folyékonyan használók (SZ.C., M.É., CS.I.B. H.), viszont olyanok is, akik az államnyelvet nagyon ritkán és (akár) helytelenül használják, ezért verbális gátjaik vannak. Az idegen nyelvű kompetenciáikat gyakran jobbnak tartják a megkérdezett hallgatók, mint az államnyelvi kompetenciájukat. Az államnyelv

ismeretének szintje összefüggésben áll a tanítási nyelvvel. Minden hallgató elsősorban anyanyelvén szeretne oktatni-nevelni, viszont akik magas szinten ismerik az államnyelvet, azok elképzelhetőbbnek tartják, hogy szükség esetén az államnyelvén is tanítsanak (CS.I., SZ.K.R., M.É.). Vagyis az anyanyelv iránti elköteleződés olykor az államnyelv ismeretének hiányát is kompenzálja a megkérdezett hallgatók esetében.

Alany	Tanulási útvonal	Választás indítéka	Képzéssel elégedettség	Felkészültség mértéke
1. A.K.	Tisztán kisebbségi	1. választás Elhivatottság	Nagyon jó, néha túlzó elmélet Kevés gyakorlat (3x kevesebb)	Közepes Elméleti tudás Kevés gyakorlati tapasztalat
2. B.B.	Tisztán kisebbségi	1. választás Szakmai kompetencia („Nekem való szakma”)	Többnyire elégedett +pedagógia, román nyelv - matematika módszertan	Többnyire felkészült
3. B.H.	Tisztán kisebbségi	1. választás Romantikus Gyermekkori álmom	Teljes elégedettség Kicsit kevés gyakorlat	Kellő felkészültség, hiányosságokat a gyakorlat és saját tapasztalatok kiegészítik.
4. B.CS.	Tisztán kisebbségi 2x pedagógus	1. választás Modellkövető (Pozitív és negatív pedagóguspélda miatt) Pragmatista („papír”)	Elégedettség Pedagógusi munkát segítő gyakorlatias tantárgyak	Felkészültség
5. CS.I.	Váltó	1. választás Gyermekszeretet	Részben Csak városi gyakorlat, infólabor hiányosságai	Felkészültség Optimizmus
6. D.A.	Tisztán kisebbségi	1. választás Érzelmi beállítódás („szívhez közel érzem”) Gyermekszeretet Pragmatista - Hasznosság	Elégedettség: alapozás	Még nem teljes felkészültség Kezds nehézsége
7. F.D.	Tisztán kisebbségi	Gyermekszeretet Csökkent érdeklődés középiskolában- pedalagi hiánya miatt Jelenleg szülők vágya miatt	Nagymértékű elégedettség Infrastruktúra hiányosságai (tanterem)	Érettség a feladatra Még tanulás szükségessége
8. H.T.	Tisztán kisebbségi	1. választás Gyermekszeretet	Elégedettség mind elméleti, mind gyakorlati résszel	Közepes szint
9. K.Er.	Tisztán kisebbségi (1 év angol)	II. opció Gyermekszeretet	Részben Több tervezés	Elvállik a gyakorlatban Helyettesítői tapasztalat
10. K.V.	Tisztán kisebbségi	I. opció Gyermekszeretet	Elégedettség Gyakorlati pedagógia kiemelten	Jó
11. K.E.	Tisztán kisebbségi	II. opció Következő legjobb lehetőség	Elégedett Papírmunka részhez kevésbé	Nem eléggé felkészült, ezen gyakorlat segíthet

12. M.É.	Tisztán kisebbségi 2x pedagógus	I. opció Pragmatista („papír”)	Elégedettség Életszerű tudás, Korábbi tanulmányokhoz képest többlet	Felkészült
13. Sz.C.	Tisztán kisebbségi	I. opció Szívesen végzett tevékenység	Teljes mértékű elégedettség tárgyi tudással, gyakorlati rész kevés	Felkészült kezdő szinten
14. SZ.K.R.	Tisztán kisebbségi	I. opció Romantikus: Gyermekkori álom	Elégedett, vendégtanárok tömbösített órái nehezen emészthetők	„Elég jó pedagógus”
15. Z.T.	Tisztán kisebbségi	I. opció Szakmai kompetencia: Képességekhez, személyiséghez illő	Közepes szint Kevés hospitálási gyakorlat	8 (1-10)
16. ZS.B.	Váltó Kisebbség- centrikus (román óvoda)	I. opció Romantikus Gyermekkori álom	Elégedett, Félelem a papírmunkától	Jó

4. táblázat: Tanulási útvonalak

Akárcsak a kérdőíves lekérdezés esetén, a hallgatók többsége tisztán kisebbségi tanulási útvonalat járt végig, óvodától az egyetemig magyar nyelven folytatva tanulmányait. Megjelenik egy évnyi angol felsőfokú tanulmány (K.E.), továbbá két váltó útvonal: ZS.B. váltó kisebbségcentrikus útvonalat járt be (óvodai tanulmányait román nyelven végezve a szűkös tanulási lehetőségek miatt), Cs.I. pedig váltó útvonalat járt be, menet közben áttérve a többség nyelvére, majd visszatérve a kisebbségi útvonalra, mivel „nem nyelvet választottam, hanem érdeklődésemnek és igényeimnek megfelelő oktatást.”

A többszörös pedagógusi tanulási útvonal is megjelenik, az óvodapedagógusként dolgozó B.Cs. a pedagógiai líceumi (szakközépiskolai) oklevele mellé szeretné megszerezni az egyetemi oklevelet, elsősorban a munkahely megtartása miatt, a tanítóként dolgozó M.É. elmondása szerint pedig „a főiskolai végzettség mellé szükséges az egyetemi végzettség munkahely megtartása miatt”. Ismételten felvetődik a képzések megtérülési rátája (Polónyi 2004), a két hallgató kiemelte, hogy elsősorban a papír motiválta a képzésre való jelentkezésben, de menet közben ez a motiváció átalakult, s a régi/új alapképzés a szakmai fejlődés igazi terepévé vált, mivel életszerűen és gyakorlatiasan kiegészítette a korábbi tanulmányokat: „Korábbi tanulmá-

nyaimhoz viszonyítva sok új tantárgyat tanultunk, mint: tanzavarok, gyógypedagógia, oktatásmenedzsment. Ezekre valóban szükség van a mindennapokban, valóban életszerű tudást adtak”(M.É.). „[...] sok hasznos új dolgot tanultam. Azon tantárgyakat éreztem hasznosnak, amelyek a konkrét munkát segítik, magát a gyakorlati részt” (B.Cs.)

A pedagógusjelöltek többségének a pedagógusképzés jelentette az első továbbtanulási opciót. A pedagógusszak választásának indítékai között megjelenik az elhivatottság a nevelés iránt (A.K.), a szívesen végzett tevékenység (Sz.C.), ehhez szorosan kapcsolódva a gyermekszeretet (K.V., H.T., D.A., Cs.I., F.D, K.Er.). Ez kiegészül a szakmai kompetenciával (Z.T., B.B.), illetve a modellkövető attitűddel (B.Cs.). Az interjúk erőteljesebben kidomborítják a pragmatista attitűdöt. A pragmatisták közül egyesek hasznos tagjai szeretnének lenni a társadalomnak a pedagógusmunka révén (D.A.), mások pedig az egyetemi oklevelet szeretnék pragmatikusan a már meglévő oklevelük mellé a jobb szakmai érvényesülés érdekében (B.Cs., M.É.). A kérdőíves lekérdezés eredményeit kiegészítve az interjúk kidomborították, hogy a fiatal, tradicionális hallgatók körében egy „romantikus” csoport is körvonalazódik, akiknél a gyermekkori álom beteljesülésének indítéka jelenik meg erőteljesen (Zs.B., K.R, B. H.).

A pedagógusképzés mint második opció K.E. számára a „következő legjobb lehetőség, mivel az első opcióra nem volt lehetősége”. A romantikus gyermekkori álom be nem valósulása jelentkezik F.D.-nél, akinél jelenleg a szülői elvárásoknak való megfelelés az indíték: „Mindig is szerettem volna tanító néni lenni, imádtam gyerekekkel foglalkozni. Középiszkolás éveim során nem volt lehetőségem tanítóképzőbe iratkozni, így érdeklődésem is csökkent a szakma iránt. Végül csak szüleim vágyának eleget téve iratkoztam erre az egyetemre.” (F.D.)

Az interjú adatai szerint a hallgatók többsége elégedett a PADI-s pedagógusképzéssel. Ez egybecseng Szabó-Thalmeiner (2017) összehasonlító vizsgálatával, mely szerint a 2015-ös évfolyam pozitívabban ítéli meg a képzést, mint korábban 2010-ben, illetve 2002/2003-ban, vagyis a PADI jó képzést nyújt a hallgatók szemszögéből.

D.A. az alapozásban látja a képzés erősségét: „Az alapokat megkaptuk, aminek örülök, a mi feladatunk tovább fejlődni és képezni magunkat” (D.A.). B. Cs. kiemelten azokkal a gyakorlatias tantárgyakkal elégedett, melyek segítik a munkáját. A már pedagógusként dolgozó hallgatók olyannak látják a képzést, mely segíti a gyakorló pedagógusi munkájukat (B.Cs.), illetve többletet nyújtónak a korábbi tanulmányaikhoz képest (M.É.). A megkérdezett hallgatók többsége az elméleti képzéssel inkább elégedett, mint a gyakorlati képzéssel, a kelleténél háromszor kevesebbnek érzik a pe-

dagógiai gyakorlatot (A.K.), kevesellik a hospitálási gyakorlatot (Z.T.), hiányolják a vidéki terepgyakorlatot (Cs.I.). De ellentmondás is tapasztalható a hallgatói válaszokban, mert K. V. például a gyakorlati pedagógiát érzi a képzés erős pontjának. A hallgatók úgy vélik, az elméleti képzés nem készíti fel őket a közoktatásban elvárt papírmunka gyakorlati kivitelezésére (Zs.B., K.E., K.Er.). Kiemelik az infrastrukturális hiányosságokat: teremgondok (F.D.), informatika laborok felszereltsége (CS.I.).

A képzéssel való elégedettséggel összhangban van a hallgatók pedagógusi pályára való felkészültségi érzete. A hallgatók többsége többnyire felkészültnek érzi magát (Z.T., Zs.B., Cs.I., B.H., B.B.), azt vallva, hogy a „hiányosságokat a gyakorlat és saját tapasztalatok kiegészítik” (B.H.). Cs.I. szerint „Nem vagyok az a típus aki megfutamodik, úgy érzem fel vagyok készülve, vannak persze hiányosságaim, de nem gondolom, hogy ezeket ne tudnám pótolni idő közben.” SZ.K.R. „az elég jó pedagógus” fogalmát hozza be a beszélgetésekbe, akinek még vannak hiányosságai, de mindent megtesz, hogy megfelelő legyen. F.D. a felkészültség helyett a feladatra való érettséget emeli ki: „Még úgy érzem, hogy van mit tanulnom gyakorlat terén, de szerintem már megértem, felkészültem a feladatra.” Akik nem érzik magukat eléggé felkészültnek, azok a kevés gyakorlati tapasztalatot emelik ki (A.K.), illetve a munkába állás, a kezdés nehézségeit (D.A.).

Alany	Tanítási útvonal	Intézménytípus	Tanítási nyelv	Kisebbségi oktatás
1. A.K.	Igen Szakmai hozzáértés	Vidéki iskola – „én is falusi vagyok”	Magyar Nyelvi identitás Erős kisebbségi identitás	Hagyományörzés Nyelvi kompetencia
2. B.B.	Igen, tanító Cél és vágy	Városi iskola	Magyar Erős kisebbségi identitás	Védelmi pajzs
3. B.H.	Igen Romantikus	Környéki iskola	Magyar	Nyelvi kompetencia
4. B.CS.	Már pedagógus	Óvoda	Magyar Nyelvi identitás Anyanyelvi eredményes(ebb)ség	Anyanyelvi eredményes(ebb)ség
5. CS.I.	Igen Megerősített hivatás	Óvoda Nem központi Akár hátrányos helyzetű	Magyar Kisebbségi tanulási útvonal folytatása Könnyebbség „De akár román is” Pragmatizmus	Multikulturalitás Oktatás minősége

5. táblázat: Kisebbségi tanítási útvonalak és kisebbségi oktatás

6. D.A.	Igen Megfelelő szakma Örömforrás	Mindegy	Magyar Nyelvi identitás	Nyelvi kompetencia
7. F.D.	Nem Elhivatottság hiánya	Iskola	Magyar vagy angol	Inter- és transzdiszciplinaritás
8. H.T.	Igen Céltudatos továbbtanulás	Városomhoz közeli óvoda	Magyar Nyelvi identitás	Védelmi pajzs
9. K.Er.	Igen Szívesen végzett tevékenység	„ahol helyet kapok”, inkább vidéken	Magyar Nyelvi identitás	Hagyományőrzés
10. K.V.	Igen: céltudatos továbbtanulás	Óvoda városon vagy vidéken	Magyar Nyelvi identitás	Igen (indok nélkül)
11. K.E.	Igen: céltudatos továbbtanulás	Vidéki iskola	Magyar Nyelvi identitás	Inter-és transzdiszciplinaritás
12. M.É.	Már pedagógus	Vidéki iskola, akár összevont osztály	Magyar Földrajzi adottságok (tömbmagyarság)	Anyanyelvi eredményes(ebb)ség
13. Sz.C.	Igen Itthon maradás, élet továbbépítése	Vidéki óvoda	Magyar	Nyelvi jog
14. SZ.K.R.	Igen Szívesen végzett tevékenység Tudásátadás	Óvoda Hátrányos helyzet SNI	Magyar Szükség esetén román (kihívás)	Hagyományőrzés
15. Z.T.	Cél és vágy	Óvoda	Magyar Anyanyelvi eredményes(ebb)ség Biztonság	Hagyományőrzés
16. ZS.B.	Igen Szívesen végzett tevékenység	Óvoda	Magyar Kisebbségi tanulási útvonal folytatása	Nyelvi jog

5. táblázat: Kisebbségi tanítási útvonalak és kisebbségi oktatás

A tanulási útvonal végén a pedagógushallgatók a tanítási útvonalat választják, egy kivétellel. F.D. nem szeretne pedagógusként elhelyezkedni, „mert nem igazán ez az a hivatás, amit el tudok képzelni számomra.” Szándékát az elhivatottság hiányával indokolja. Ketten már pedagógusként dolgoznak (B.Cs., M.É.). A többi hallgató a tanítási útvonalat vállalja fel, különböző indokok miatt. Megjelenik a romantikus kategória, akik a gyermekkori álmukat teljesítik be azzal, hogy pedagógusként fognak majd tevékenykedni (B.H.). „Én alig várom már, hogy gyerekekkel foglalkozhassak, legyen egy osztályom, próbálok mindent megtenni, hogy valóra válhasson az álmom.” (B.H.)

Szakmai hozzáértésük miatt is szeretnének pedagógusi munkát vállalni („értek a gyermekek nyelvén” – A.K.), megerősített el-

hivatottság miatt („az egyetem csak megerősített abban, hogy ez lesz az én hivatásom.” – Cs.I.), illetve a tudásátadás miatt (szeretném, ha én adhatnám át nekik azt a tudást, amit kaptam – SZ.K.R.).

A kérdőíves lekérdezésben gyakran megjelenő szívesen végzett tevékenység gondolata is gyakran megjelenik az interjúkban (SZ.K.R., Zs.B., K.Er.). A kérdőíves kikérdezéshez képest többletet jelent a céltudatos továbbtanulók kategóriája: „hiszen azért végeztem el” (H.T.), „azért választottam a pedagógusi képzést, hogy ezt követően én is elhelyezkedjek, mint óvónő” (K.V.), „Ezért végeztem el az egyetemet!” (K. E.). Megjelenik a céltudatos továbbtanuló és a romantikus kereszteződésének kategóriája is, akinél a pedagógusként való elhelyezkedés egyrészt vágy, másrészt

cél: „csak tanítónak tudom elképzelni magam, ez a céлом már évek óta” (B.B.). Mert ez volt a céloom, ezzel akarok foglalkozni és sokat dolgoztam azért, hogy pedagógus váljak belőlem. Még ha az utam folyamán kétségeim is voltak, de ez a vágyam és dolgozom azért, hogy meglegyen. (Z.T.). Továbbá a kisebbségi létet felvállaló pedagógus, aki „itthon szeretné(k) maradni és tovább építeni az életem ezen a pályán” (Sz.C.).

A megkérdezett hallgatók számára inkább az a fontos, hogy pedagógusként dolgozhassanak, az intézménytípus már kevésbé mérvadó. A romantikus és elhivatott pedagógus képe keveredik itt, aki szerint „minden gyermek egyforma” (B.H.), „minden gyermek fejleszthető” (D.A.). A megkérdezett hallgatók többségénél már körvonalazódott, hogy óvodában vagy iskolában vállalna munkát, a többség számára nem fontos, hogy városi vagy vidéki az intézmény, többen dolgoznának hátrányos helyzetű (Cs.I, SZ.K.R.) vagy speciális nevelési igényű gyermekekkel (SZ.K.R.), vagy összevont oktatás keretei között (M.É.).

A megkérdezett hallgatók többsége a tisztán kisebbségi tanulási útvonal után a kisebbségi tanítási útvonalat választja, az anyanyelven való tanítást. Az indoklásokból különböző pedagógusi attitűdök rajzolódnak ki.

Legerőteljesebben a nyelvi identitástudat domborodik ki, számos hallgató azzal indokolja, hogy magyar nyelven szeretne tanítani, mert „[...] az anyanyelvem” (B.Cs., A.K., H.T., K.V., K.E., K.Er., Z.T.). Erős kisebbségi identitástudatot is felfedeztem a hallgatói válaszokban: „mert magyar vagyok, magyar gyerekeket akarok tanítani, akiből majd magyar felnőttek lesznek”(B.B.); „a székely gyermekek fejlesztését tartom fontosnak” (A. K.). A korábbi kisebbségi tanulási útvonalak folytatásának szándéka is megjelenik indokként: „[...] magyarul végeztem a tanulmányaimat” (Cs.I., Zs.B.).

Több hallgatónál az anyanyelvi eredményes(ebb)ség a döntő szempont: „itt tudásom legjavát tudom átadni tanítványaimnak” (B.Cs.), „ ismerem, jól tudok benne magyarázni” (Z.Z.). Van, aki számára a biztonságot jelenti az anyanyelvi oktatás („ biz-

tonságban érzem magam, ha az anyanyelven beszélhetek” – Z.T.), van, aki számára a könnyebbséget („ezáltal könnyebb lenne” (Cs.I.). A helyi földrajzi adottságok – román tannyelvű iskolák hiánya – mint meghatározó tényező is megjelennek M.É. indoklásában: „mi itt Székelyföldön többen élünk magyarok, kevesebb a román tannyelvű iskola” (M.É.).

Két hallgató (Cs. I., SZ. K. R.), aki haladó/ magas szinten beszéli az államnyelvet, román tannyelvű iskolában is dolgozna. Van, aki pragmatikus okok miatt: „Magyarul szeretnék, [...] de már gondoltam arra is, hogy ha nem lesz pár éven belül címzetes helyem akkor, nyelvizsgázok és román helyre pályázok.”(Cs.I.). Van, aki – szükség esetén – kihívásként éli meg az állam nyelvén való tanítást. „Mindenképp magyar nyelven szeretnék tanítani, de ha úgy adódik nem hátrálok meg a kihívás előtt, hogy esetleg román nyelven tanítsak „(Sz. K. R.).

E.D. – bár nem szeretne pedagógusként dolgozni, mert nem érez magában elhivatottságot, akár magyar, akár angol nyelven tanítana.

A megkérdezett hallgatók többsége magyar tannyelvű oktatási intézményben szeretne dolgozni, felvállalva a kisebbségi tanítási útvonalat. Értelemszerűen nagyon fontosnak tartják a kisebbségi oktatást, de más-más indokok miatt.

A már tapasztalattal rendelkező, gyakorló pedagógusok kiemelik, hogy a gyermekek az anyanyelvükön jobb eredményekre képesek: „pedagógiai szempontból tekintve, a gyerekek eredményesebben tanulnak anyanyelvükön” (M.É.). „a gyermek anyanyelvén könnyebben kifejezi magát, könnyebben tanul és napjainkban bármilyen hivatást szakmát elsajátíthat már anyanyelven is.” (B.Cs.).

Jelentkezik a nyelvi jog kérdése is a pedagógusjelöltek indokai között: „mindenkinek joga van az anyanyelvén tanulni” (Sz.C., Zs.B.).

A hallgatók egy csoportja védelmi pajzsként tekint a kisebbségi oktatásra: „mert ebbe születünk, ezt kell fejlesztenünk, és jókára lennünk, hogy megvédhessük magunkat ha szükséges” (B. B.); „hogy ne legyünk elnyomva” (H.T.).

Már korábban is kirajzolódott a kissé romantikus hallgatók csoportja, ez a romantikus szemlélet keveredik egy erőteljesebb kisebbségi identitástudattal, mely a gyökerek megőrzésében, a hagyományörzésben, a hagyományok átadásában látja a kisebbségi oktatás fontosságát: „A népnek vannak gyökerei többek között az anyanyelve és ha azt akarjuk ne halljon ki akkor fontos életben tartani, és nemzedékről nemzedékre tovább adni” (Z.T.). „Ez a miénk és ezt meg kell őriznünk, bárhová is sodor az élet” (A. K.). „ha mi magyarok nem visszük tovább a saját nyelvünket, hagyományait, szokásainkat más nép nem fogja megtenni helyettünk”(K.Er.). „Természetesen fontosnak tartom, nemcsak anyanyelvi szempontból, de az irodalom, a hagyományörzés, kultúra szempontjából is” (Sz. K.R.).

A megkérdezett hallgatók egy csoportja szűk értelemben használja a kisebbségi oktatást, anyanyelvi oktatást, leszűkítve az anyanyelvi nevelés kompetenciáinak kialakítására, a nyelvi kompetenciára és olvasásra, szövegértésre (Anyanyelv tanterv kompetenciái⁵): „Fontosnak tartom, hogy egy gyerek helyesen tudja használni a szép magyar nyelvet” (D. A.). „Fontosnak tartom, hisz mindenkinek érdeke, hogy szépen, érthetően beszéljen; szövegértően tudjon olvasni; egyáltalán szeressen olvasni” (B.H.). „A tanító néni tanít meg írni, olvasni anyanyelvünkön és ezt nem felejtjük el” (A.K.).

Velük szemben egy másik hallgatói csoport úgy véli, az anyanyelvi oktatást csak tág megközelítésben, inter –vagy transzdiszciplinárisan lehet értelmezni: „Na-

⁵ Az anyanyelvi nevelés kompetenciái a romániai kisebbségi oktatásban (programe.ise.ro):

Előkészítő, I-II.osztály:

- 1.A szóbeli közlés megértése (beszédészlelés)
- 2.A szóbeli kifejezőképesség (beszédprodukción)
- 3.Az írott szöveg megértése
- 4.Az írásbeli kifejezőképesség

III–IV. osztály:

1. Beszédértés különböző kommunikációs helyzetekben
2. Szóbeli szövegalkotás különböző kommunikációs helyzetekben
3. Az írott szöveg megértése különböző szöveggörnyezetben
4. Írásbeli szövegalkotás különböző kommunikációs helyzetekben

gyon fontosnak tartom, de nem csak az anyanyelv tantárgy keretében” (K.E.). „Rendkívül fontosnak tartom, mert ezáltal nemcsak az irodalmi műveket ismerhetik meg a gyerekek, hanem fejlődik általa a szépérzékük, kreatív gondolkodásuk, stb.” (F.D.). Egyik tágan értelmező pedagógusjelölt fogalmazza meg azt, hogy kisebbségi oktatásnál fontosabb az oktatás minősége: „Sokkal fontosabbnak tartom ennél azt, hogy mire a gyermek felcseperedik, legyen egy nyitott, multikulturális ember, aki több nyelven is beszél. A nagyobb hangsúly szerintem az oktatás minőségén van, nem pedig a nyelven, amin zajlik” (Cs. I.).

Alany	Továbbtanulás formája	Továbbtanulás indítéka
1. A.K.	MA	Továbbfejlesztés
2. B.B.	MA – Szociológia	Érdeklődés
3. B.H.	MA	Ha követelmény lesz a munkahely megtartásához
4. B.CS.	Nem, de változhat	-
5. CS. I.	MA, esetleg másik BA	-
6. D.A.	MA	Önfejlesztés Gyermekekhez való hozzáértés
7. F. D.	BA: rajz, design	-
8. H. T.	Egyelőre nem	-
9. K.Er.	Angol BA MA (regionalitás)	-
10. K.V.	Nem	
11. K.E.	MA	Jobb elhelyezkedési esélyek
12. M. É.	Nem tudom	-
13. Sz. C.	MA	Továbbfejlődés
14. SZ. K. R.	MA	Folyamatos önképzés
15. Z. T.	MA később	-
16. ZS. B.	Nem tudom	-

6. táblázat: Továbbtanulási szándék

Akárcsak a kérdőíves felmérés adataiból, ugyanúgy az interjúkból is az derül ki, hogy a pedagógusképzés befejezésével a hallgatók nem tekintik lezártnak, befejezettnek a tanulási útvonalait. Mindössze három hallgató nem szeretne (egyelőre) továbbtanulni (K.V., H.T. s a már pedagógusként dolgozó B.Cs.),

továbbá ketten bizonytalanok (a már pedagógusként dolgozó M.É. és Zs.B.). A többség a bolognai többlépcsős képzési rendszer második fokozatát szeretné meg, vagyis mesterképzésben venne részt.

Pár hallgató fontolgatja egy másik alapképzés elvégzését is, vagyis a folyamatban lévő szakmai kompetenciák szerzése mellé más szakmai kompetenciák megszerzését. Például K.E.r. a megszakított bölcsészeti tanulmányai újratekintését, a szülei kedvéért pedagógusi alaptanulmányait folytató F.D. pedig az őt valójában érdeklő alapszakot végezné el (rajz, design). A továbbtanulási motivációk másabbak, mint a melyek a kérdőíves lekérdezésben kidomborodtak. Többetként a folyamatos önképzés, szakmai önfejlesztés jelenik meg a hallgatói válaszokban (A.K., D.A., Sz.C., SZ.K.R.), a személyes érdeklődés (B.B. szociológiai tanulmányainak szándékában), illetve a kérdőíves felmérésben megjelenő pragmatizmus is: az elhelyezkedési esélyek növelése (K. E.), illetve „ha követelmény lesz a munkahely megtartásához”(B. H.).

Összegzés

A PADI-s pedagógushallgatók főbb jellemzőit próbáltam körvonalazni, s ezáltal a tanulási útvonalaik főbb regionális sajátosságait kiemelni.

Az interjúk árnyalták a kérdőíves lekérdezés adatait. Kirajzolták a romantikus pedagógusjelöltek csoportját, akik gyermekkorai álommegvalósulásaként tekintenek a pedagóguslétre.

A gyakorlópedagógusok pragmatikusabbak, s a kisebbségi oktatás lényegét az anyanyelvi eredményességben látják.

A hallgatók óvodától a mesterképzésig az anyanyelvi tanulási útvonalakat választották. A hallgatók egy rétege magasan kvalifikált (lesz) a pedagógusi szakmájában, mert a jelenlegi pedagógusképzési tanulási útvonala a középiskolai pedagógusképzési útvonal folytatása. A hallgatók nagy része folytatná pedagógusi tanulmányait MA fokozaton is, viszont e tervezett továbbtanulási útvonalak

egy része meg fog rekedni a képzési kínálat szűkössége miatt, mivel a regionális tagozatokon nincs lehetőség mesteri képzés elvégzésére.

Az interjúk halványan arra is rávilágítottak, hogy a kisebbségi tanítási útvonal felvállalása az erőteljes anyanyelvi és kisebbségi identitástudaton túl a nyelvi korlát kompenzálása is lehet, hisz azok a hallgatók tanítanak csak anyanyelven, akik gyengébb állanyanyelvi kompetenciákkal rendelkeznek. Akik felsőfokon használják az állanyanyelvet, azok a többség nyelvén is dolgoznának pedagógusként gyakorlati indokok miatt, vagy kihívásként tekintve a feladatra.

Felhasznált irodalom

- Anyanyelvi nevelés tantárgyi programja.*
URL: programe.ise.ro
- Csata Zsombor (2004): Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi társadalom*, 2. 1. sz., 99–132
- Imre Anna (2010): Tanulói és tanulási utak a 90-es években. *Educatio*, 19. 2. sz., 251–263.
- Papp Z. Attila (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. In: *Educatio*, 21. 1. sz., 3–23.
- Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Működési szabályzata 2011. Regulamentul de funcționare al Departamentului de Pedagogie și Didactică aplicată în limba maghiară 2011. *Buletinul informativ UBB*. Nr. 23/2011.
- Stark Gabriella (2012): Kisebbségi pedagógusképzés Romániában. *Educatio*, 21. 1. sz., 133–139.
- Stark Gabriella (2016): PADI-s hallgatók tanulási útvonalai az óvodától a mesteri képzésig, In: Barabási Tünde és Péter Lilla (szerk.) *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban VII.*. Presa Universitara Clujeana, Kolozsvár, 97–110.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2017): Tanítás felsőfokon, avagy felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babeș–Bolyai Tudományegyetemen. In: Pusztai Gabriella és Márkus Zsuzsa (szerk.) *Szülföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl.* Debreceni Egyetem Kiadó. Debrecen, 298–311.

Romantic and pragmatic minority teacher students. Learning paths in PADI

In our research we examine which factors influence minority teacher students' institutional and vocational choice and indirectly, the views of minority teaching as a career choice. The interpretation frame is set by factors that influence minority higher educational and institutional choice. We surveyed the students from the Department of Pedagogy and Applied Didactics from the Babes-Bolyai University (N=16). We defined the category of romantic and pragmatic teacher students.

Keywords: teacher education, learning path, minority higher education, regional university, learning language

Stark Gabriella Mária (2017): Romantikus és pragmatikus kisebbségi pedagógusjelöltek. PADI-s tanulási útvonalak hallgatói interjúk tükrében. *Gyermeknevelés*, 5. 3. sz., 82–92.

Az iskolaérettség mérésének összehasonlítása Magyarországon és Szerbiában

GYURCSIK ANITA – FEHÉR ORSOLYA – FÖLDI FANNI

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudomány MA program

Az elmúlt években egyre nagyobb figyelmet kapott az iskolaérettség, amely nagy szerepet játszik a gyermekek iskolai életében. Számos nehézséggel találkozhatnak azok a tanulók, akik nem rendelkeznek az iskolai tanuláshoz szükséges előfeltétel készségekkel. Tanulmányunkban összehasonlításra kerül a Magyarországon fejlődésvizsgáló tesztek közül széles körben alkalmazott DIFER Programcsomag, továbbá a Szerbiában használt TIP-1 mérőeszköz. Az elemzés során a két teszt hasonlóságait és különbségeit ismertetjük. Végezetül a tesztekhez kötődő fejlesztési lehetőségeket tárjuk fel.

Kulcsszavak: iskolaérettség, iskola-előkészítés, DIFER, TIP-1, iskolaérettségi vizsgálat

Az elmúlt évek kutatásai egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek az iskolaérettség fontosságára (Guernsey, Bornfreund, McCann és Williams, 2014), azonban problémássá válhat az iskolaérettség fogalmának meghatározása, hiszen nehéz megfogalmazni azt, hogy mit is jelent készen állni az iskolára (Aiona, 2005; Kende és Illés, 2007). Az iskolai felkészültség nagy szerepet játszik a gyermekek iskolai életében, különösképpen a kezdetekben. Nehézséggel találkozhatnak az iskola kezdetén azok a tanulók, akik nem érdeklődnek az iskola iránt és nem rendelkeznek az iskolai tanuláshoz szükséges előfeltétel készségeivel (Burchinal, Magnuson, Powell és Hong, 2015; Snow, 2006; Tymms, Jones, Albone és Henderson, 2009).

Tanulmányunkban bemutatjuk az iskolaérettség koncepcióját hazai és külföldi szakirodalom alapján. A magyarországi fejlődésvizsgáló tesztek közül a széles körben alkalmazott DIFER Programcsomagot ismertetjük, emellett a Szerbiában használt TIP-1 mérőeszközt mutatjuk be. Ezt követően áttekintjük, hogy milyen hasonlóságok és különbségek fedezhetőek fel a két tesztben. Végül azokról a fejlesztési módszerekről teszünk említést, amelyek segítséget nyújtanak a gyerekek közötti fejlettségbeli különbségek csökkentésében.

Iskolaérettség

Az iskolaérettség két különböző koncepciót kapcsol össze, az egyik a tanulásra való felkészültségre irányul, a másik pedig az iskolára való felkészültséget foglalja magába. A tanulásra való felkészültség azt a fejlettségi szintet jelöli, melynek révén a gyermek képessé válik arra, hogy különféle tananyagot megtanuljon. Azonban ez nem jelent egyet az iskolában való sikerességgel. Az iskolai felkészültség fogalma magába foglalja azt a fizikai, szellemi és szociális fejlődést, amely lehetővé teszi a gyermek számára, hogy teljesítse az iskolai követelményeket és elsajátítsa az iskolai tananyagot (Lewit és Schuurmann, 1995).

Az iskolaérettség meghatározása összetett folyamat, függ attól is, hogy a vizsgálatot végző személy mely területen tevékenykedik. Az iskolaérettséget három összetevőjével határozzák meg, ezek a tényezők a szomatikus, pszichés és a szociális érettség (Apró, 2013). Magyarországon ahhoz, hogy egy gyermek az óvodából az iskolába kerüljön, az alábbi feltételek megléte szükséges: a hatéves kor körül testileg egészségesen fejlődő gyermeknek megváltoznak a testarányai, mozgása összerendezettebb, harmonikus finommozgásra képes. Mozgását, viselkedését, valamint testi szükségleteit szándékosan irányítani tudja. Az óvodáskor végére

a lelkiileg egészségesen fejlődő gyermek nyitott érdeklődéssel várja az iskolát. Ebben az időszakban különös jelentősége van még a téri észlelés fejlettségének, a téri tájékozottságnak és a test-séma kialakulásának. A szociálisan egészségesen fejlődő gyermek készen áll az iskolai élet és a tanító elfogadására, képes az együttműködésre és kapcsolatteremtésre (ÓNOAP, 2012). A szerb szakirodalom alapján a gyermek akkor válik iskolaéretté, ha fizikailag, szociálisan, affektíven és intellektuálisan elér egy meghatározott fejlettségi szintet. Képesnek kell lennie arra, hogy figyelmét 45 percen át fenntartsa, a pedagógus utasításait és előadását követni tudja, társaival és tanítóival kapcsolatot alakítson ki és együttműködjön, továbbá a sikeres iskolai előmenetelhez szükséges még egy bizonyos nyelvi fejlettségi szint (Tovilović és Baucal, 2007).

Iskolaérettség mérése Magyarországon

Abban az évben, melynek augusztus 31. napjáig a gyermek hatodik életévét betölti, tankötelessé válik. A 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről 45. § (4) leírja, hogy tankötelezettség kezdetéről a) az óvoda vezetője, b) ha a gyermek nem járt óvodába az iskolaérettségi vizsgálat alapján a szakértői bizottság, c) az óvoda, az iskola vezetője vagy a szülő kezdeményezésére az iskolaérettségi vizsgálat alapján a szakértői bizottság dönt. Az iskolaérettségi vizsgálat egy komplex eljárás, amely során az adaptív viselkedést, a nyelvi, számolási, mozgás- és kognitív fejlettséget méri egyéni és csoportos helyzetekben egyaránt (Apró, 2013). Magyarországon az óvodapedagógusok nem végeznek kötelező jelleggel iskolaérettségi vizsgálatot, azonban kiemelt feladatként szerepel a gyermekek fejlődésének nyomon követése, melyhez különböző módszereket, eszközöket használhatnak fel, ilyen lehet a DIFER is (ÓNOAP, 2012).

Az óvodás- és kisiskoláskorú gyerekek alapképességeinek vizsgálatára a Szegedi Tudományegyetem kutatói Nagy József vezetésével kifejlesztették a PREFER tesztrendszer a hetvenes években. A Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyerekek számára

lett kidolgozva. A tesztrendszer továbbfejlesztésének eredményeként jött létre a DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára. Az elsődleges célja az elemi alapképességek fejlesztésének segítése óvodás- és kisiskolás korban. Két nagyobb egységre bontható: a készségmérő tesztekre, illetve a készségek fejlesztését segítő módszerekre. A tesztek diagnosztikus képet adnak a készségek fejlettségéről, lefedve minden rész-késztséget és összetevőt (Józsa, 2016).

Alapképességnek tekintjük azokat a készségeket, amelyek jelentős szerepet töltenek be valamely képesség, kompetencia vagy az egész személyiség fejlődésében. A DIFER a következő alapképességek mérését és fejlesztését segíti: az írásmozgás-koordináció, a beszédhang-hallás, a relációszókinccs, az elemi számolási készség, a tapasztalati következtetés, illetve a tapasztalati összefüggés-megértés és a szocialitás (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004b).

Az első az írásmozgás-koordináció, amely az íráskészség elsajátításának előfeltétele. A kéz finommozgásának koordinációja teszi lehetővé az írás elsajátítását és használatát. Másodikként említhetjük a beszédhang-hallást, ami az olvasás és az írástanulás megkezdéséhez szükséges. „A beszédhanghallás spontán fejlődő készség, amely lehetővé teszi, hogy a beszédhangokat változó környezetben, önállóan észlelni tudjuk. Közreműködik a beszéd-észlelés során a tiszta hangejtésben, a szavakat alkotó hangsorok differenciálásában, a szó értelmezésében” (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004b, 18. o.). A következő rész a relációszókinccs, amely a hatékony szóbeli kommunikáció feltétele. A relációszókinccs minden nyelv alapját képezi, ezek a szavak dolgok, tulajdonságok és folyamatok közötti viszonyokat, relációkat fejeznek ki. A mérés során a négy tesztváltozat mindegyike nyolc térbeli viszony megmutatását kéri (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004b). Ezt követi a matematika tanuláshoz szükséges elemi számolási készség. Az elemi számolási készség alatt a száz-as számkörbeli számlálást és számolvasást, a húsz-as számkörbeli

manipulatív számolást, a tízes számkörbeli számképfelismerést értjük (Józsa, 2014). Az ötödik rész a tapasztalati következtetés, ami a tudásszerzés, a tanulás és a gondolkodás feltétele. „A tapasztalati következtetés olyan egyszerű következtetési típusok megértését és használatát jelenti, amelyek mindennapi tartalmakkal és szituációkban is működnek, és a kommunikációban sajátos, de gyakran használt nyelvi szerkezetek segítségével jeleníthetők meg” (Vidákovich, 2008, 199. o). A hatodik részben a tapasztalati összefüggésmegértés megfelelő fejlettségét vizsgálják. Az összefüggések megismerésének, megértésének és alkalmazásának készségei a tudásszerző képesség, amely az iskolai eredményesség és az életminőség feltétele. A vizsgálat nyolc feladatból épül fel, a tesztbe kerülő összefüggés tartalmát meg kell magyarázni és ellenőrizni kell, hogy a gyermek érti-e. A fejlettségvizsgáló rendszer utolsó része a szocialitás mérése, mely a gyermekek társas készségeinek és motívumainak fejlettségét méri (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004b).

A méréseket évente, esetleg félévente érdemes elvégezni. A teszt nem igényel speciális szakértelmet, óvónők és általános iskolai tanítók is felvehetik. Az adatfelvételhez három alkalom szükséges. Az első vizsgálati alkalom során az írásmozgás-koordináció és az összefüggésmegértés javasolt, ezt követően a beszédhanghallás és a -következtetés, majd a relációszókinccs és az elemi számolás ajánlott (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a).

Jelenleg nincs egységes fejlődésvizsgáló rendszer, hanem az óvodapedagógusok döntenek el, hogy hogyan követik a gyermekek fejlődését. Az óvodák 86 százaléka végez iskolaérettségi vizsgálatot, ezek közül 46 százalék használja a DIFER-t vagy korábbi változatát, a PREFER-t. Ehhez képest a többi vizsgálati eljárás alkalmazása sokkal kevésbé elterjedt (Apró, 2013). Az iskolák azokkal a tanulókkal végzik el a DIFER vizsgálatot, akiknek az elemi alapkészségeik lassabb ütemben fejlődnek. Az első osztályos gyerekek kb. 30 százalékánál látják szükségesnek elvégezni a DIFER mérést az iskolák (Józsa, 2016).

Iskolaérettség mérése Szerbiában

Évente több tízezer gyermek kezdi meg az első osztályt Szerbiában, így nagy segítség, ha az iskolába induló diákokról minél többet tudunk meg a tanítás kezdete előtt, ezáltal segítve az iskolai munka szervezését. Amennyiben hasznos információkat szereznek a diákokról még az iskolakezdés előtt, azok alkalmazásával számos iskolai probléma kiküszöbölhető lenne (Ivić, Milinković, Pešikan és Bukvić, 2004).

Ebből a célból állították össze a TIP-1 (Test za ispitivanje prvaka) iskolaérettséget mérő tesztet 1989-ben, Belgrádban (Novović, Tovilović, Jovanović és Biro, 2009), amely az óvodás gyermekek kognitív képességeinek dinamikus értékelésére használható (Luković, Baucał és Tišma, 2013). A vizsgálat során a gyermekkel olyan mérést végeznek, melynek az adatfelvétele és az értékelése is rövid időt vesz igénybe (30 perc), továbbá az eszköz által mért eredmények alapján megoldhatóvá válnak olyan problémák, mint az osztályon belüli teljesítménybeli különbségek kiegyenlítése és a tanulási nehézségekkel rendelkező tanulók korai kiszűrése (Ivić, Milinković, Pešikan és Bukvić, 2004).

A teszt 6,8 éves kortól 7,4 éves korig vizsgálja a gyerekeket, legkorábban 6,2 éves kortól alkalmazható, mely során megállapításra kerül, hogy iskolaérett-e a gyermek (Ivić, Milinković, Pešikan és Bukvić, 2004). Az alapfokú oktatásról és nevelésről szóló törvény alapján Szerbiában „az iskolaév kezdetéig legalább hat és fél és legfeljebb hét és fél éves életkort betöltő összes gyermeknek iskolába kell iratkoznia” (Az SZK Hiv. Közlönye, 26. o.). A tesztfelvételt az iskola-pszichológus végzi az iskola megkezdése előtti tavaszon, szülői jelenlét nélkül (Tovilović és Baucał, 2007). Abban az esetben, ha a gyermek nem tud önállóan válaszolni a feltett kérdésre vagy nem tudja önállóan megoldani a feladatot, akkor a pszichológus előre meghatározott kérdések segítségével próbálja a megoldásra rávezetni. A vizsgálat során azonnal értékeli a gyermek válaszát és az eredményeket a válaszlapon rögzíti. Miután az egész tesztet megoldotta a gyermek, újból felteszik számára azokat a kérdéseket, amelyekre nem jól válaszolt (Luković, Baucał és Tišma, 2013).

A TIP-1 teszt problémamegoldó feladatokon keresztül a logika, térbeli és időbeli viszonyok ismeretét egyszerűbb matematikai problémák megoldását, természetes és társadalmi, valamint logikai kapcsolatok megértését vizsgálja (Luković, Baucal és Tišma, 2013). A teszt öt részből tevődik össze: tudás, emlékezet, következtetés megfigyelés útján, verbális képességek és logikai műveletek (Ivić, Milinković, Pešikan és Bukvić, 2004; Novović, Tovilović, Jovanović és Biro, 2009). Az első rész (tudás) feladatainak szerkesztésénél arra törekedtek, hogy azok ne az információ reprodukciójára, hanem a megértésre irányuljanak. A második részben (emlékezet) klasszikus emlékezeti feladatok szerepelnek. Ehhez két feladatcsoport tartozik: az egyik a rajzok emlékezetben tartására, a másik pedig a számok felidézésére irányul. A harmadik rész feladatai (következtetés megfigyelés útján) során két részt különböztetnek meg: az első a sejtett alakzat felismerése, a második a rejtett alakzatok felfedezése a képsorozatban. A negyedik részben lévő feladatok (verbális képességek) további alrészeket foglalnak magukba: mondatok megértése, ellentétek, határozószók és a szorzatok. A feladatok az ötödik részben (logikai műveletek) a klasszikus, Piaget által kifejlesztett logikai gondolkodás vizsgálata alapján lettek megtervezve. Ez a rész négyféle feladatcsoportot tartalmaz: alakzatok csoportosítása, számosság, sorozat és egynemű osztályok rendezése (Ivić, Milinković, Pešikan és Bukvić, 2004).

A teszt eredményei által a gyermekek képességeiről nyerünk információt, amely megmutatja az egyéni különbségeket. Előrejelzést kapunk a későbbi iskolai teljesítményről, továbbá egyes tantárgyak eredményeiről, mint például a matematika és a szerb nyelv (Luković, Baucal és Tišma, 2013; Novović, Tovilović, Jovanović és Biro, 2009).

Összehasonlító elemzés

A következőkben a DIFER és TIP-1 iskolárettséget mérő tesztek különbségeit és hasonlóságait ismertetjük. A két teszt ösz-

szehasonlítása során a különbségek két fő csoportját különítettük el: az általános eltéréseket és a feladatok közötti különbségeket.

Általános eltérések közé sorolható a vizsgálatban résztvevő gyermekek életkora, ugyanis a DIFER 4–8 éves korosztályt mér, míg a TIP-1 6,8-tól 7,4 éves korig vizsgálja a gyermekeket. Különbségként említhetjük még a vizsgálatot végző személyt is, mely a DIFER esetében az óvodapedagógus vagy a tanító, a szerb teszt esetében pedig az iskolapszichológus. Fontos eltérés a tesztek felvételének ideje és a mérési alkalmak száma is, ugyanis Magyarországon három mérési alkalom, míg Szerbiában egy mérési alkalom ajánlott a teszt felvételéhez. A TIP-1 normaorientált teszt, mivel a gyerekek teljesítményét a minta átlagához viszonyítjuk. Ezzel szemben a DIFER egy kritériumorientált teszt, amely esetében a gyermekek fejlettségét a készségek optimális elsajátításához viszonyítják (Józsa, 2011).

A két mérőeszköz kézbevétele során a legfeltűnőbb az, hogy a DIFER teszt színes képekkel dolgozik, ezek alapján kell a gyerekeknek a feltett kérdésekre válaszolniuk. Ezzel ellentétben a TIP-1 alig használ képeket, így a gyermeknek fejből kell a pszichológus kérdéseire felelni.

Általánosan megfogalmazhatjuk, hogy a két teszt feladataiban hasonlóságokat és különbségeket is felfedeztünk, legfőképpen a feladatok csoportosításában figyelhetünk meg eltéréseket. A DIFER teszt relációszókinccs részében megtalálható feladatok a TIP-1 teszt különböző részeiben jelennek meg. Ilyen például az évszakokra vonatkozó kérdés, amely a DIFER teszt relációszókinccset vizsgáló részében, míg a TIP-1 esetében a tudást mérő részben található. A magyarországi teszt 7 fő részből épül fel, ezzel szemben a szerbiai teszt 5 részből, és ahhoz tartozó alrészekből tevődik össze.

Számos olyan feladatot találtunk a magyarországi tesztben, amely a másikban nem található. Ilyen például az, hogy a DIFER tartalmaz számképfelismerésre és számolvasásra vonatkozó feladatokat. Megjelennek benne az írásmozgás-koordináció fejlettségét mérő

feladatok, míg a szerbiai tesztben a gyerekek ilyen feladatokkal nem találkoznak. Ehhez hasonló feladat a TIP-1 tesztben az, amikor a gyermekeknek ábrákat kell rajzolniuk emlékezetük alapján. A DIFER tapasztalati összefüggés-megértésre, valamint beszédhanghallásra vonatkozó feladatokat is tartalmaz, ilyen és ehhez hasonló feladatokat a szerbiai mérésben nem találtunk. A TIP-1 tesztben is található olyan feladatok, amelyek a magyarorszáiban nincsenek. Ezek közül kiemelhető a tudás rész, amely rákérdez az olyan általános ismeretekre is, mint: "Hány éves leszel 1 év múlva? Mit csinál az orvos? Mire szolgál a fa gyöke-re?" stb. (Ivic, Milinkovic, Pesikan és Bukvic, 2004, 25. o.). A rajzok és a számok emlékezetből történő megismétlése, valamint a sejtett és rejtett alakzatok felismerése, hasonlóságok és ellentétek kiválasztása is a szerbiai teszt sajátosságai közé sorolható. A TIP-1 teszt további jellegzetessége a miért kérdés, ugyanis több feladatban meg kell indokolniuk a gyerekeknek a válaszaikat. Összességében megállapíthatjuk, hogy a TIP-1 teszt elsősorban a gyermekek tudására irányul, míg a DIFER inkább a képességek feltárását célozza meg.

A tesztek feladatai közt hasonlóságokat is felfedeztünk. Ezek közé sorolható, hogy mindkettőben található relációszókincsre vonatkozó feladat. Például, amikor a különböző határozókra kérdeznak rá (alatt, mellett, utolsó, harmadik), továbbá nagyságokra vonatkozó feladatok is jellemzőek (hosszabb, vékonyabb, stb.). A két teszt közös vonása az, hogy mindkettő tartalmaz számokhoz kapcsolódó feladatokat, de ezek a feladatok nem teljesen egyformák, továbbá a TIP-1 csak a tízes, míg a DIFER a százas számkörben mozog. A tapasztalati következtetés és a verbális képességek feladatai is hasonlóan, bár a tapasztalati következtetés alapja a ha, akkor és a tehát séma, a verbális képességek pedig legfőképpen a ki kérdésre irányulnak.

Mindkét teszt felvétele alatt a gyermekek folyamatos megfigyelés alatt állnak, viselkedésüket különböző szempontok alapján figyelik meg. A DIFER felvétele alatt gyermekek kitarását, az érzelmi viszonyulását és a koncentrációs készséget pontozzák (Nagy,

Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a). Ezzel szemben a TIP-1 tesztben a vizsgálatot végző személy a saját véleményét írja le a gyerekekről röviden (Ivic, Milinkovic, Pesikan és Bukvic, 2004).

Iskolaérettség és készségfejlesztés

Komoly kihívást jelentenek a gyógypedagógia és a többségi pedagógia számára az azonos életkorú gyermekek közötti fejlettségbeli különbségek (Józsa, 2011; Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2006b). A kutatások eredményei azt jelzik, hogy a készségek fejlődése több évig tartó folyamat (Nagy, 1980; Nagy, Józsa, Vidákovich és Fenyvesi, 2004b). A különbségek kialakulásában a környezeti tényezők nagy szerepet játszanak, ugyanis kimutatható a hátrányos helyzetű gyermekek elmaradása. Az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei több mint két évnyi fejlettségbeli megkésettiséggel kezdik meg az iskolát, mint a felsőfokú végzettséggel rendelkező családok gyermekei (Józsa, 2004). A hátrányos helyzetből bekövetkező elmaradás csökkenthető az elemi alapkészségek játékos fejlesztésével. Fontos, hogy a szülők rendszeresen meséljenek gyermeküknek, illetve beszélgetéssel és játékkal töltsék a szabadidejüket (Józsa és Zentai, 2007; Nyitrai, 2016).

Az iskolai évek alatt azok a diákok, akiknek a képességeik lassabb ütemben fejlődnek, lemaradnak a társaiktól. Az elemi alapkészségek lassabb fejlődése következtében az iskolai tanulás nehezítetté válik számukra, így sok gyermek a szakértői biztosság véleménye alapján speciális tantervű iskolába kerül (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2006a). A DIFER programcsomag a gyógypedagógia fontos eszközévé vált, mivel a tanulásban akadályozott tanulók fejlettségének feltárására is alkalmas (Józsa, 2011).

Az utóbbi évek kutatásai arra is felhívták a figyelmet, hogy a DIFER tesztek az értelmileg akadályozott tanulók vizsgálatára is használhatók (Radványi, Fazekasné és Radicsné, 2012). A tanulási zavar DIFER tesztekkel való feltárásáról még nincsenek mérési eredmények, ugyanis ezek a nehézségek többnyire az

iskola későbbi éveiben jelentkeznek. Longitudinális vizsgálatokkal lehetne a DIFER előre jelző funkcióját feltárni (Józsa, 2016).

A DIFER egyik célja a készségfejlődés segítése. A tesztek diagnosztikus eredményeket nyújtanak a készségek fejlettségéről, ezáltal egyértelműen meg lehet határozni a fejlesztési tennivalókat. A gyerekek eredményeinek dokumentálására a Fejlődési mutató (Nagy és Józsa, 2016) használható, ami jelzi, hogy mely készségeket sajátították el, és melyek azok a területek, amelyek további fejlesztést igényelnek. A fejlesztő programokban alkalmazott módszerek, játékok, gyakorlati ötletek könyvsorozat formájában jelentek meg (Fazekasné Fenyvesi, 2006; Józsa, 2014; Józsa, Zentai és Hajdúné, 2017; Miskolcziné és Nagy, 2006; Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009; Zsolnai, 2006).

A DIFER fejlesztőfüzetek célja az egyéni fejlesztéshez szükséges gyakorlatok biztosítása az iskolába készülő vagy az iskolát kezdő gyermekek számára (Kriston-Bordi, 2011). Ezek a füzetek négy terület fejlesztésére irányulnak: írás, betűtanulás, számolás és tájékozódás. A gyerekek egyéni munka során az óvodában, az iskolában vagy otthon is elvégezhetik ezeket. A feladatokat a füzetben megjelenő sorrendben kell kitölteni, mert a fejlesztés elvárt lépéseinek megfelelően követik egymást (Kriston-Bordi, 2008). Az Írás munkafüzet egyénileg fejleszti azokat a gyerekeket, akinél még kialakulatlan írásmozgás- és szem-kéz koordináció (Kriston-Bordi, 2008a). A Betűtanulás munkafüzet feladatai a betűk felismerésének elmélyítése mellett azokat az alapkészségeket is segítik, amelyek szükségesek az eredményes iskolai munkához, például a kézmozgás koordinációjának fejlesztése, az irányok, a síkbeli tájékozódás, a számolás, számlálás (Kriston-Bordi, 2011). A Számolás füzet feladatai alkalmasak a még kialakulatlan számfogalom fejlesztésére, a manipulatív számolás alapjainak elsajátítására, emellett tartalmaz számlálással, mennyiségek összehasonlításával kapcsolatos gyakorlatokat is (Kriston-Bordi, 2008b). A Tájékozódás fejlesztőfüzet feladatai az irányfogalom fejlesztésére, a síkbeli tájékozódás gyakoroltatására, a tárgyak és események közötti vi-

szonyok felismertetésére, a relációszókincs bővítésére alkalmasak (Kriston-Bordi, 2010).

A TIP-1 nem foglalkozik fejlesztéssel, azonban a Vajdaságban is találhatunk fejlesztési programot (Ivić, Milinković, Pešikan és Bukvić, 2004). 2010-ben végzett iskolaérettség vizsgálat alapján megállapították, hogy néhány gyereknek még az óvodában lenne a helye és komoly segítségre van szükség ahhoz, hogy a társaihoz fel tudjon zárkózni. A Vajdasági Pedagógiai Intézet kifejlesztett egy olyan módszert, amely a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek fejlesztésére irányul, az iskolaérettség vizsgálatához köthető. A fejlesztést a tanítók megfelelő felkészültséggel is elvégezhetik, a diagnózis elkészítéséhez szakember szükséges (Tóth, 2011).

Összegzés

A sikeres iskolakezdés nagyban meghatározza egy gyermek további iskola eredményességét, számos iskolai probléma megoldásra kerülne, amennyiben elegendő hasznos információt szerezni a gyermekekről még az iskola megkezdése előtt. Az eredményes iskolakezdés feltételeinek megteremtésére így egyre több kutatási és fejlesztési programot dolgoznak ki, melyek segítségével a fejlődési folyamat nyomon követhető. Az óvodákban alkalmazásra kerülnek iskolaérettséget, valamint fejlődést vizsgáló tesztek, ilyen a Szerbiában is használandó TIP-1, valamint a magyarországi DIFER fejlődésvizsgáló rendszer.

A kétfajta teszt összehasonlítása során több különbséget és hasonlóságot is felfedeztünk. Az általános eltérések közé sorolhatjuk a vizsgálatban résztvevő gyermekek életkorát, a tesztek felvételének idejét és a vizsgálati alkalmak számát, valamint a vizsgálatot végző személyt is. Továbbá elmondhatjuk, hogy a legnagyobb különbségeket a feladatok csoportosításában, illetve típusában találtuk. Több olyan feladat is megtalálható az egyikben, ami a másikban egyáltalán nem jelenik meg, illetve a hangsúly is más és más típusú feladatokra tevődik. Az eltérések mellett hasonlóságokat is felfedeztünk, ezek közé sorolható a relációszókincsre vonatkozó, valamint a számokhoz kapcsolódó

feladatok, valamint a tapasztalati következtetés és a verbális képességek részfeladatai.

A DIFER egyik fő céljaként említhető a készségfejlődés elősegítése. A tesztek alkalmazása során nyert diagnosztikus eredményekből egyértelműen meghatározhatjuk a fejlesztési feladatokat, melyhez a DIFER módszertani könyvsorozat, valamint a DIFER fejlesztő füzetek vannak segítségünkre. A TIP-1 teszthez nem kapcsolódik fejlesztő program, de Szerbiában is találhatunk olyan módszereket, amelyek a gyerekek fejlesztésére irányulnak.

Felhasznált irodalom

2011. Évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 45. § (4)

URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

A Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye (55/2013): Törvény az alapfokú oktatásról és nevelésről.

URL: <http://www.mnt.org.rs/dokumentumok/hasznos-tartalom/torvenyek-es-egyeb-jogi-dokumentumok-magyar-nyelven>

Apró Melinda (2013): A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra*, **23**. 1. sz. 52–71.

Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., & Hong, S. S. (2015): Early childcare and education. In: Lerner, R., Bornstein, M. és Leventhal, T. (szerk.): *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4. Ecological settings and processes, Chapter 6*. Wiley, Hoboken, NJ. 1–45.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban: módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Guernsey, L., Bornfreund, L., McCann, C. & Williams, C. (2014): Subprime learning: Early education in America since the great recession. *New America/Education Policy Program*, 1–25.

Ivić, I., Milinković, M., Pešikan, A. @ Bukvić, A. (2004): *Test za ispitivanje prvaka (TIP-1)*. Centar za primenjenu psihologiju, Beograd.

Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége: Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 3–16.

Józsa Krisztián (2011): Híd a többségi és a gyógypedagógia között: a DIFER Programcsomag. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. Eötvös Kiadó, Budapest. 37–58.

Józsa Krisztián (2014): *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, **26**. 4. sz. 59–74.

Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006a): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – I. rész. *Gyógypedagógiai Szemle*, **34**. 2. sz. 133–141.

Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006b): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – II. rész. *Gyógypedagógiai Szemle*, **34**. 3. sz. 161–176.

Józsa Krisztián, Zentai Gabriella és Hajduné Holló Katalin (2017): *A gondolkodás fejlesztése 4–8 éves életkorban: Módszertani kézikönyv szülőknek, óvodapedagógusoknak, tanítóknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Kende Anna és Illés Anikó (2007): A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 11. sz. 17–41.

Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (363/2012. XII. 17)

URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200363.kor

Kriston-Bordi Zsuzsanna (2008a): *DIFER fejlesztő füzetek – Írás*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Kriston-Bordi Zsuzsanna (2008b): *DIFER fejlesztő füzetek – Számolás*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Kriston-Bordi Zsuzsanna (2010): *DIFER fejlesztő füzetek – Tájékozódás*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Kriston-Bordi Zsuzsanna (2011): *DIFER fejlesztő füzetek – Betűtanulás*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Lewit, E. M. & Schuurmann, B. L. (1995): School readiness. *The Future of Children*, **5**. 2. sz. 128–139.

Lukovic, S., Baucal, A. & Tisma, B. (2013): Dinamicko procenivanje zone narednog razvoja testom za ispitivanje prvaka – 1 (TIP-1). *Primenjena Psihologija*, **6**. 4. sz. 371–383.

Miskolcziné Radics Katalin és Nagy József (2006): *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

- Nagy József és Józsa Krisztián (2016): *DIFER – Fejlődési mutató*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Nyitrai Ágnes és Vidákovich Tibor (2009): *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nyitrai Ágnes (2016): Mese és mesélés. *Iskolakultúra*, **26**. 4. sz. 75–83.
- Novović, Z., Tovilović, S., Jovanović, V. & Biro, M. (2009): Validacija testa zrelosti za školu. *Primenjena psihologija*, **2**. 2. sz. 129–147.
- Radványi Katalin, Fazekasné Fenyvesi Margit és Radicsné Szerencsés Teréz (2012): A pedagógiai diagnosztika lehetőségei enyhén és középsúlyosan értelmi fogyatékos gyermekek együttnevelésében. *Gyógypedagógiai Szemle*, **40**. 3. sz. 214–225.
- Shelli, A. (2005): Assessing School Readiness. *Educational Perspectives*, **38**. 1. sz. 47–50.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, **17**. 1 sz. 7–41.
- Tóth Karolina (2011): A tanulási nehézséggel küzdő gyermek fejlesztése. *Iskolakultúra*, **21**. 2–3. sz. 3–16.
- Tovilović, S. és Baucal, A. (2007): *Procena zrelosti za školu. Kako pristupiti problemima procene zrelosti i adaptacije marginalizovane dece na školu*. Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije, Beograd.
- Tymms, P., Jones, P., Albone, S. & Henderson, B. (2009): The first seven years at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, **21**. 1. sz. 67–80.
- Vidákovich Tibor (2008): A tapasztalati következtetés fejlődése az óvodától a középiskoláig. *Magyar Pedagógia*, **108**. 3. sz. 199–224.
- Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Assessing school readiness in Hungary and Serbia

In the past years school readiness has got more and more attention that has a big effect on a child's school experiences. Those students who do not have the necessary skills before entering school face numerous problems. In this text we compare the Hungarian and Serbian ability tests and describe the similarities and the differences that we found between them. Finally we summarize the developing possibilities linked to these tests.

Keywords: school readiness, maturity, DIFER, TIP-1, child development

Gyurcsik Anita – Fehér Orsolya – Földi Fanni (2017): Az iskolaérettség mérésének összehasonlítása Magyarországon és Szerbiában. *Gyermeknevelés*, **5**. 3. sz., 93–100.

Árdeli dallamok – A Kovács András Ferenc-olvasás lehetőségei a közoktatásban

MÉSZÁROS MÁRTON

Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

KAF írásművészetének a közoktatás keretei közt történő tárgyalása számos izgalmas lehetőséget kínál az ezzel kísérletezők számára, noha kétségkívül jó néhány nehezen megkerülhető problémát is fölvet. A nehézségek minden bizonnyal a közoktatásban, illetve a tudományos igényű szakirodalomban használt terminológia – és főként az alapvető problémafókusz (irodalomfölfogás) – mindmáig nem kellő hatékonysággal áthidalta különbségében gyökereznek. Míg a KAF-szöveg rendkívül dialógusképesnek mutatkozik bizonyos teoretikus kérdezési irányokkal, a közoktatásban a mai napig elterjedt szerzőközpontú irodalomfelfogás nézőpontjából (a gyerekversek kivételével, ahol ezt a szempontrendszert hagyományosan nem érvényesítik) feltűnően nehezen szólaltatható meg. Alapvető probléma, hogy az ezredforduló költészeti tendenciáinak részletes tárgyalására a legtöbb esetben nem marad idő. Mindez azonban nem csupán akadály, hanem akár lehetőséget is kínálhat is a két „szféra” és a két irodalomfölfogás közti közvetítésre – és ezen közvetítő feladatra KAF költészeténél alkalmasabbat keresve sem találhatunk: tulajdonképpen KAF költészetét a közoktatásban tanított szinte valamennyi fontos és hangsúlyos témakör, korszak vagy költői életmű kapcsán „összehasonlítási alapként” vehetjük számításba: az effajta kortárs irodalmi jelenségekkel történő összehasonlítások pedig (akár konkrét szövegelemzések keretei közt, akár csupán példaként) legalább annyira segíthetik az adott szerző vagy irodalomtörténeti korszak stilisztikai, poétikai, retorikai sajátosságaiban való elmélyülést, mint a kortárs magyar irodalom (vagyis az olvasókhöz, diákokhoz nyelvileg, kulturálisan legközelebb álló irodalmi alkotások) élővé tételét. A tanulmány azokat a nagyobb problémacsoportokat veszi sorra, amelyek kapcsán KAF költészetének tanítása akár a közoktatás jelenlegi keretei közt is megvalósítható: a gyerekköltészet, a költői „maszkok”, alakmások valamint az intertextualitás problémakörét, majd egy függeléssel: néhány konkrét – a középiskolai oktatás menetébe is jól beilleszthető – összehasonlító elemzésre javasolt szöveg felsorolásával zárul. A felsorolásból látható, hogy szinte alig akad olyan, a középiskolában tanított költői életmű, amelynek vizsgálatához KAF költészete ne kínálhatna újabb szempontokat.

Kulcsszavak: gyerekköltészet, intertextualitás, szerepköltészet, kortárs magyar költészet, Kovács András Ferenc

Kovács András Ferenc (Szatmárnémeti, 1959) vagy ahogyan a szakirodalomban is emlegetik: KAF, az egyik legtöbbet elemzett, legnagyobb hatású kortárs magyar költő. Költészete a kilencvenes évek kritikai vitáinak egyik legfontosabb terepe volt (erről bővebben *Korpa, Mészáros és Porció*, 2017). A KAF-értelmezés kulcsfogalmi – „identitásvesztés”, „kulturális emlékezet”, „nyelvi megelőzöttség”, „intertextualitás”, „szerepköltészet” – a tradicionális szerzői pozíció elbizonytalanítására, majd felszámolására, végső soron pedig az irodalmi szöveg eredendő nyelvi, intertextuális létmódjára, irodalmiságára kérdeznék rá. Költészetének a mai magyar irodalomban szinte példa nélküli formagazdagságát a következetes részletességgel

felépített költői maszkok, alakmások (Jack Cole, Lázár René Sándor stb.) is segítik. KAF írásművészetének egyik meghatározó eleme a hagyomány általi megelőzöttség belátása, a költői megnyilatkozás „eredetiségéről” való lemondás. A forma iránti elkötelezettségben Csokonaival és Kosztolányival; sokszíniségében Weöressel rokonítható (vö. *Harmath*, 2013).

KAF írásművészetének a közoktatás keretei közt történő tárgyalása számos izgalmas lehetőséget kínál az ezzel kísérletezők számára, noha kétségkívül jó néhány nehezen megkerülhető problémát is fölvet. A nehézségek minden bizonnyal a közoktatásban, és a tudományos igényű szakirodalomban használt terminológia – és főként az alapvető prob-

lémafókusz (irodalomfölfogás) – mindmáig nem kellő hatékonysággal áthidalta különbségében gyökereznek. A fenti, hangsúlyozottan jelzésszerű felsorolásból is érzékelhetővé válik a KAF-értelmezői hagyományban meghatározó szerephez jutó fogalmi keret látványos inkompatibilitása a közoktatásban használt fogalomkészlettel és kérdésvetésekkkel, amely probléma természetesen számos más, a szakmai reflexióban igen erősen kanonizált kortárs magyar irodalmi életmű (Esterházy Péter, Garaczi László, Parti Nagy Lajos stb.) taníthatóságát is ugyanilyen mértékben megnehezíti. Míg a KAF-szöveg rendkívül dialógusképesnek mutatkozik például a fent jelzett, teoretikus kérdezési irányokkal, a közoktatásban a mai napig elterjedt szerzőközpontú irodalomfelfogás nézőpontjából (a gyerekversek kivételével, ahol ez utóbbi szempontrendszer hagyományosan nem érvényesítik) feltűnően nehezen szólalhat meg. Alapvető probléma az is, hogy az ezredforduló költészeti tendenciáinak részletes tárgyalására a legtöbb esetben nem marad idő.

Mindez azonban nem csupán akadály, hanem akár lehetőséget is kínálhat a két „szféra” és a két irodalomfölfogás közti közvetítésre – és ezen közvetítő feladatra KAF költészeténél alkalmasabbat keresve sem találhatunk. Sőt, a bevezetőben említett fogalmak értelmezésbe való bevonása („intertextualitás”, „hagyomány általi” vagy „nyelvi megelőzöttség”) tulajdonképpen szinte szükségszerűen oda vezet, hogy KAF költészetét a közoktatásban tanított szinte valamennyi fontos és hangsúlyos témakör, korszak vagy költői életmű kapcsán „összehasonlítási alapként” vehetjük számításba: az effajta kortárs irodalmi jelenségekkel történő összehasonlítások pedig (akár konkrét szövegelemzések keretei közt, akár csupán példaként) legalább annyira segíthetik az adott szerző vagy irodalomtörténeti korszak stilisztikai, poétikai, retorikai sajátosságaiban való elmélyülést, mint a kortárs magyar irodalom (vagyis az olvasókhöz, diákokhoz nyelvileg, kulturálisan legközelebb álló irodalmi alkotások) élővé tételét.

Gyerekköltészet

Óvodás kortól kisiskolás korig nyilvánvalóan KAF gyerekversei ajánlhatók – elsősorban mondókázásra, esetleg játékos verstanulásra. közös olvasásra. A szerző – aki pályája kezdetétől folyamatosan foglalkozik gyerekköltéssel – eddig öt gyerekvers-kötetet jelentetett meg. A Miénk a világ (Kovács, 2000)¹ Vásárhelyi vásár (Kovács, 2003) és a Vig toportyán (Kovács, 2005) Erdélyben jelentek meg², ezért magyarországi terjesztésük kissé esetleges volt, szerencsére azonban ezen kötetek anyagának jó része megtalálható a Magvető által kiadott, és Takács Mari által igen invenciózusan és progresszíven illusztrált Hajnali csillag peremén (Kovács, 2007)³ című gyűjteményes anyagban is, amely nem csupán a három Erdélyben megjelent kötet anyagából válogat, de számos „felnőtteknek szánt” verset is – elsősorban a szövegek hangzó, játékos aspektusát kiemelve – gyerekversként kínál (újra)olvasásra. KAF gyerekköltészetére általában is jellemző ez a fajta „kettős kódolás”: azaz, hogy miáltal a felnőtt és a gyerek olvasót (vagy hallgatót) – nyilvánvalóan a szöveg különböző regisztereiben –, egyaránt képes megszólítani. Szintén erre a kettős kódolásra, illetve kettős olvashatóságra épít a legutóbbi „gyerekvers-kötet”, az Egerek könyve (Kovács, 2015) is, amely Szalma Edit vicces, néhol kissé groteszk, a szövegekkel aktív dialógusba lépő illusztrációival jelent meg, a Magvető gondozásában.

Noha valamennyi kötet igen magas színvonalú, szép kiállítású kiadvány⁴, talán meg-

¹ Az illusztrációk képi világa a hetvenes évek gyerekkönyv-illusztrációit idézi: mindez persze mit sem von le kétségbevonhatatlan művészi értékéből.

² Utóbbi két kötetet a Deák Ferenc illusztrálta a mai, magyarországi olvasó számára kissé ódivatúan.

³ A kötet a Márai-programba is bekerült, így elvileg valamennyi magyar közkönyvtárban hozzáférhető.

⁴ Jelen sorok szerzőjének például az Egerek könyve különösen kedves darabja, annak ellenére is (vagy éppen azért), mert az önfelelt játékosság mellett elsősorban teoretikus problémákkal, a költőiség, irodalmiság olyan alapkérdéseivel szembesíti olvasóját, mint pl. a név, különösen a személynév körüli kétségek: a szövegek jelentős része már címében is jelzetten a tulajdonnévhez tartozó „személy”, „személyiség” szövegi megalkotását teszi

kockáztatható az az értékelés, hogy a fenti kötetek közül komplexitás, az illusztrációk vitathatatlan gyerekközpontúsága, szépsége és játékosága, különösen pedig a tanításban való felhasználhatósága tekintetében egyértelműen a Hajnali csillag peremén emelkedik ki. A kötet egésze – az ismert gyerekverskötet-hagyományt követve – egyfelől a naptári év eseményei alapján szerveződik (Vízkeresztől Karácsonyig), a verscímekben is következetesen jelezve mind a hónapok, mind az évszakok múlását (Vízkereszt, Farsangi bolondságok, Március, április, ó! Májusi nóta, Tavaszutó, Juharfában nő a nyár, Júniusi gombászás, Nyári varázslat, Július, Augusztusi sóhajtás, Őszelő, Gyorsan ellobbant a nyár, Szeptember, Őszi nap, Szüreti mulatságok, Szüreti ének, Őszi hold, Télelő, December, Téli falucska, Erdélyi tél, Karácsonyi énekek, Betlehemes, Téli éjszakák). Ez a szerkesztési eljárás megkönnyíti a versek kontextualizálását a tanításban, lehetővé téve például, hogy minden hónapban vagy minden esemény? kapcsán közösen elolvassuk az arra az időszakra vonatkozó verset vagy verseket. Másfelől a napszakok (ébredés-ébredés) logikáját is követi a kötet: hajnaltól (ehhez rendre a Hold képe társul) az éjszakáig (ehhez pedig a csillagoké) ívelő rendben közölve a verseket.

A Hajnali csillag peremén – ahogyan a KAF-gyerekversek egészében – a gyerekversek „érzéki, játékos irányvonalát” (Lapis, 2017. 101. o.) követi, amely a gyermeki befogadáshoz igazodva erősen támaszkodik a nyelv hangzóosságának, a költészet szekvencialitásának vagy ritmikusságának megtapasztalására, átélésére és örömeire (ezért is mondogathatók, „mondókázhatók” ezek a versek); gyakran pedig – különösen a

legkiemelkedőbb darabokban – az elbűvölő akusztikai élmény „varázslata” és a tartalom közti diskurzusra vagy éppen kontrasztra.

Erre a kontrasztra épül például a sokat elemzett Friss tinta, tinta, tinta című szöveg is, amely annak a Friss tinta (*Banyó és mtsai.*, 2005) című gyerekvers-antológiának is kötetcímadó darabja lett, amely a kétezres évek közepén szemléletformáló és úttörő szerepet vállalt a legfrissebb magyar gyerekversek tendenciáinak fölmutatásában és népszerűsítésében.

Kovács András Ferenc
Friss tinta, tinta, tinta!

Földdja fent a holdat
Az éji tentaoidat
Ma este még kicsordul
Csillagfény sem csikordul
Alusznak kósza macskák
Malackák jó lovacsákák
Nem leng a régi hinta
Terjeng az éji tinta
Nincsen több ugra-bugra
Álom száll kengurukra
Nincsen víg ugri-bugri
Alszik Balu Maugli
Majom méhecske medve
Durmol végleg feledve
Hogy vadmézet nyalinta
Nincs hinta meg palinta
Most nem lehet lovazni
Papírdarabkán pacni
Földdja fent a holdat
Az éji tentaoidat
Folt szunnyad így az irkán
Nyugszik Bagira Sir Kán
Bölcs nyúl ravaszdi róka
S a rozzant óraműben
Elpilledt kis manóka
Álmában ring az inga
Szivárgó ritka tinta
Hegyek sorára csordul
S a szó a szó a szó is
Más oldalára fordul
A nincs jelenbe olvad
Földdja fent a holdat
Az éji tentaoidat
Friss tinta tinta tinta

feladatává; a névhez tartozó persona jellemvonásai pedig mintha legalább annyira magukból a nevekből következnének, mint megfordítva: (Cincius Mus Musculus – erős, Marcipáni Marcell – cukrász, Futokoda Cukijó – segítőkész stb.) Hasonlóképpen invenciózus és a teljes kötetet keretbe foglaló játék a gyereknyelv által égerhangként meghatározott „cin” szócska és általában a „ci” hangkapcsolat poétikai és akusztikai lehetőségeinek igen szórakoztató feltérképezése, amelyet a szöveg nem ritkán szintén a tulajdonnév problémájával együtt vizsgál (pl. Cincilla Prézli, XXX. Felicián, Alvinczy Nárcisz, Szőr Lőrinczy Jácint, Pucc Cini stb.).

Aludj kincsem ma hol vagy
Krisztinka tinka tinka

Kovács András Ferenc
Hajnali csillag peremén

Az andalító, trochaikus lejtésű sorokból építkező szöveg intenciója szerint egy altató-dal, egy, csak a vers zárlatában lelepleződő (és valószínűleg csupán a felnőtt olvasó számára érzékelhető) csavarral, amely még a legkiválóbb értelmezők figyelmét is rendre elkerüli: a legtöbb, a szövegről szóló elemzés ugyanis egyáltalán nem szembesül azzal az értelmezési lehetőséggel, hogy az „altató” esetleg olyasvalakihez szólhat, aki fizikai valójában *nincs jelen*, holott a vers zárlata, legalábbis szemantikai szinten, aligha érthető másképpen: „*Aludj kincsem ma hol vagy / Krisztinka tinka tinka.*” Ebből a kiindulópontból a nyugodni térő játékok, meselények, gyermeki elfoglaltságok (egyébként is kissé ellentmondásos, nyugtalanító képekkel teli) seregszemléje alapvetően teszi kétségessé a szöveg altatóként, vagyis a szó literális értelmében ’altatásra szánt beszédként’ való olvashatóságát. A lista egyébként pozitív, vidám, gyermeki önfeledtséget sugalló elemeinek tagadásása (*nem leng a régi hinta, nincsen víg ugri-bugri, nincs hinta meg palinta*) tulajdonképpen tragikus veszteséglistává hangolja a szöveget; azt az értelmezést sem zárva ki, hogy a felsorolt tárgyak és cselekvések sora végső soron azon dolgok katalógusa, amelyek alkalmasak arra, hogy felébresszék az éppen a Friss tinta tinta című szöveget író „Én”-ben a távollévő Krisztinka emlékét, aki ennek az elszakítottságnak a traumatikus élményét a Friss tinta tinta című szöveg formai rögzítésében igyekszik domesztikálni vagy megszelídíteni. A szó legpozitívabb értelmében vett pátoz (azaz az olvasóban keltett fájdalom, együttérzés, szánalom) abból a kettősségből fakad, hogy az olvasó csak a szöveg legvégén szembesül (ha szembesül egyáltalán) azzal, hogy tulajdonképpen egy el nem hangzó, esetleg csupán valamilyen emlékként felidéződött altatódal szövegét olvassa.

Hasonlóképpen erre a „kettős kódolásra”, forma és tartalom közti rejtett kontrasztra épül a kötet címadó verse, a Hajnali csillag peremén is:

Hajnali csillag peremén
várjuk a reggelt, te meg én:
harmatozó fény a házunk,
mélybe kalimpál a lábunk.

Vacsoracsillag peremén
lessük az estét, te meg én:
elsuhanó fény a házunk,
reszket a mélyben a lábunk.

Földre bukó fény: te meg én.
Éjbe hunyó fény: te meg én.
Lobban a sóhaj-uszályunk:
csönd ciripelget utánunk.

A szöveg – számos Weöres-gyerekvershez hasonlóan – a hangzás, az akusztikai élmény andalító muzsikája mögött az emberi létezés és nemlétezés szorongató egzisztenciális problémájának játékos, gyermeki, ugyanakkor mellbevágóan lényeglátó megfogalmazásaként is olvasható. A szöveg Én-je az Esthajnalcsillag „peremén” ül (tehát veszélyes, kiszolgáltatott, határhelyzetben) egy Te-vel. Az égitest szintén határhelyzetben van. A népi megfigyelések alapján, mint a neve is mutatja, először tűnik fel az esti égbolton, hajnalban pedig a legtovább marad látható, és így mindig a „másik szférára” (a világosban a sötétre, a sötétben pedig a világosra) utal, és tulajdonképpen ez a kettősség lesz a szöveg fő szervező elve: fény-sötét, magasság-mélység, én-te, lét-nemlét. Az égitest az első két versszakban különbözőképpen van megnevezve (hajnali csillag vs. vacsoracsillag), amely megnevezésbeli különbség a „Mi” (te meg én) világhoz való különböző viszonyulásait, vagy általánosabban az emberi életút különböző állomásait mutatja. Míg az első strófa hangulatát és képeit a bizakodás, az örömteli várakozás határozza meg: „várjuk a reggelt”, „harmatozó fény a házunk”, sőt, még a lelógó lábak „kalimpálása” is gyermeki önfeledtséget sugall, a második strófában ugyanezek a képek gyorsulnak fel kontrollálhatatlanul, és válnak fenyegetővé: „elsuhanó fény

a házunk”, „lessük az estét”, ahogy a lábak vidám „kalimpálása” is „reszketésbe” fordul át. A harmadik versszak tulajdonképpen ennek a szükségszerű bukástörténetnek a logikus végkifejlete, a fény és a hang hiányával végző soron az elmúlás élményét viszi színre: a „te meg én” itt már egyenesen azonosítódik az „éjbe bukó fényvel”, a harmadik sor sóhajt pedig a „földre bukó fényként” is azonosítható „te meg én” eltűnése és az azt követő némaság, pontosabban (mivel a csönd – lévén éppen az akusztikai jel hiánya – akusztikai jelként nem érzékelhető) a csönd (borzongató, mert ember nélküli) „ciripelő” akusztikai élménye zárja le.

Vagyis, csak egyetérthetünk Lapis József találó összefoglalójával: „Kovács András Ferenc úgy írja meg ezeket a könyveket, hogy ki-ki megtalálhassa benne a maga számára vonzó elemeket, legyen az bár a ritmus és a hangsor mámora, a jelentésrétegek gyönyöre, a kulturális távlat deleje vagy a jelenlét közvetlen bizsergése (...) a szövegek eltérő módon hidalják át a befogadási stratégiák és szokások közötti távolságokat, s funkcionálnak kompként, közvetítőként olvasói világok között.” (*Lapis*)

Maszkok, alakmások

Valószínűleg életkori sajátosságokból és a minket körülvevő technikai környezetből egyaránt következik, hogy a KAF-költészetnek egyik legkönnyebben tanítható és a középiskolásokat leginkább megragadni képes sajátossága az írói, költői alakmások vagy maszkok használata, amely a szerzősége, a kulturális megelőzöttségre vonatkozó irodalomelméleti kérdések mellett olyan, a gimnazistákat eredendően is foglalkoztató problémák átgondolását segítheti, mint a „Ki vagyok én?” kérdése, az önidentikusság, vagy a digitális, illetve valós térben történő szerepjátszás, amely problémákról a mai diákok saját tapasztalattal is rendelkeznek (pl. fiktív facebook-profilok stb.). A magyar irodalomban a hetvenes évektől, nem utolsósorban Weöres Sándor *Psyché* című munkája nyomán terjedtek el ezek az „alakmá-

sok” (pl. Baka István – Sztjepan Pehotnij, Esterházy Péter – Csokonai Lili, Parti Nagy Lajos – Sárbogárdi Jolán stb.), amely elsősorban abban különbözik a hagyományos „álnevektől”⁵, hogy ezekhez a „posztmodern” alakmásokhoz vagy maszkokhoz⁶ sajátos, a „valódi szerzőétől” gyakran radikálisan eltérő vers- és formanyelv, sajátos, beazonosítható téma- és motívumrendszer, önálló nézőpont, nem ritkán pedig, mint KAF „alakmásainak”, „personáinak” esetében is, részletesen kidolgozott kerettörténetek, fiktív életrajzok és bibliográfiák is tartoznak. ez a fikciós keret egyrészt a szövegekhez mellékelt jegyzetekből, másrészt pedig magukból a versekből fejthető föl.

KAF számtalan alakmásából itt most csak néhányat van mód kiemelni: a legismertebb minden bizonnyal Lázár René Sándor, aki a fikciós keret szerint 1859. szeptember 17-én született Kolozsvárott, latin és francia szakos tanár volt, de hivatalnokként dolgozott, Marosvásárhelyen vagy Marossárpatakon hunyt el 1927-ben. A történet szerint a (valóságban sosem létezett) költő kéziratait KAF találja meg egy marosvásárhelyi ház padlásán, és ő az, aki igyekszik az életművet gondozni, közreadni, „kikutatni” Lázár életrajzát is.

Hasonlóan kidolgozott figura Jack Cole (*Kovács*, 2010b) is: a fiktív amerikai költő verseit KAF ’fordítja le’ (ezek tehát fiktív fordítások). Ráadásul a Jack Cole (fiktív) szerzői név a fikción belül is csupán művésznév, Jack Cole „eredeti” (szintén fiktív) neve John Coleman volt, és egy (szintén fiktív) erdélyi származású, 48-as szabadságharcos – később az amerikai polgárháborúban őrnagyi rangig emelkedő – Kálmáncsehy József ükunokája⁷.

⁵ Mint ismert, Mikszáth Kálmán például nem kevesebb, mint 135 különböző néven jegyezte publikációit (vö. *Németh*, 2013).

⁶ Természetesen ez sem csupán a posztmodern irodalom jellemzője: akár az Arany János által megszólaltatott „Vojtina” is ide sorolható. (Vojtina Mátyás egyébként valóban létező „költő”, helyesebben a korban ismert kocsmai versfaragó – mai, kissé anakronisztikus, mégis meglepően pontos kifejezéssel – afféle 19. századi slammer volt.

⁷ Különösen szórakoztató, hogy a két fiktív életmű keresztezi egymást, ugyanis ugyanez a Kálmáncsehy

Szintén önálló kötetben jelentek meg Alekszej Pavlovics Asztrov (fiktív) orosz költő versei és az életéről, költészetéről szóló (fiktív) életrajzi jegyzetek (Kovács, 2010a), amelyek nyilvánvalóan az orosz irodalomban való elmélyülést segíthetik (a név „Alekszej” tagja talán Puskinra, a „Pavlovics” talán Csehov nevére utalhat).

És tulajdonképpen ugyanebbe a körbe sorolható egy valóban létező újgörög költő, a világhírű Konsztandinosz Kaváfisz verseinek „fordítása” is, a Hazatérés Hellászból: Kaváfisz-átiratok című kötet, amelybe a valóban létező Kaváfisz-versek fordításai mellé néhány saját maga által írt „Kaváfisz-vers” (fiktív) fordítása is bekerült. A kötet nagy vitákat váltott ki, mert sok, a KAF-életműben járatanabb olvasó és kritikus nem vette észre (vagy nem akarta észre venni), hogy KAF a kötet végén maga is leplezte, melyek a saját és melyek Kaváfisz versei⁸.

Bármennyire szórakoztatóak is ezek a „maszkjátékok”, elsődleges funkciójuk KAF költészetében az, hogy gyakorlatilag végtelenné bővítsék a költő nyelv megszólalási lehetőségeit (vagyis a KAF-vers úgy is meg tud szólalni, mint egy VIII. századi kínai, és úgy is, mint egy XVIII. századi angol költő), azaz, képes ezen költészeti hagyományokkal termékeny párbeszédbe lépni. Mindez nagyban megkönnyíti KAF taníthatóságát – másfelől természetesen arra is alkalmas, hogy szem-

besítse az olvasót a hagyományos „szerzőközpontú” irodalomfölfogás korlátaival...

Intertextuális kapcsolódások

Az intertextualitás kérdése, mely a KAF-költészetértelmezés meghatározó eleme, meglepően sok nehézséget, problémát okoz a tanításban, amit elsősorban a fogalommal kapcsolatos félreértések okoznak. Ez az általános problémakör is kitűnően megvilágítható KAF költészetén keresztül, a kérdések tisztázása után pedig – ahogyan utaltunk rá – számos izgalmas és megvilágító erejű összehasonlító elemzés alapja lehet. (Itt jegyzendő meg, hogy a kortárs vagy posztmodern irodalom és költészet tárgyalása az intertextualitás ismeretének hiányában gyakorlatilag lehetetlen). Saját tanítási tapasztalataim azt mutatják, az intertextualitás fogalma (egy egyszerű elméleti bevezető után és sok példával), könnyedén és jól érthetően tanítható, az alábbiakban erre igyekszem példát kínálni.

Kovács András Ferenc ezt írja PRO DOMO című versében:

*Csak én írok, versemnek hőse: semmi.
Vak úrnek voltál viselőse, Emmi -
vidám hasadban zsidó voltam s dán is,
csordult a számon vád, vér, vodka, ánizs...*

A strófa első sora láthatóan Babits A lírikus epilógja című versének híres első sorát idézi meg:

*Csak én bírok versemnek hőse lenni
első és utolsó mindenik dalomban:
a mindenséget vágyom versbe venni,
de még tovább magamnál nem jutottam*

Az *intertextualitás* jelenségét kissé felületesebb, de elterjedt nézet szerint a posztmodern egyik jellemző eljárásaként szokták leírni, mint afféle idézéstechnikát, amelynek során a szerzők mások műveiből kiragadott mondatokat, esetleg hosszabb szövegrészleteket használnak föl saját műveikben. Láthatjuk a fenti példából, hogy az intertextualitás nem szükségszerűen egyenes idézet, a két sorban

József, egyes Lázary-versek tanúsága szerint Lázary René Sándor nagybátyja volt, a két fiktív szerző: Lázary és Jack Cole tehát rokonságban állnak egymással. Ha mindehhez hozzávesszük, hogy a (fiktív) Lázary René Sándor (a fiktív) kerettörténet szerint „fordítója” a fiktív Fu An-kung VIII. századi kínai költőnek, a valóságban is létező Catullus-kori latin rétornak, Caius Licinius Calvusnak (akinek a valóságban egyetlen verse sem maradt fenn, ha írt egyáltalán verseket), a szintén fiktív későreneszánsz-kori Marullo Pazzino, valamint a XVIII. századi (fiktív) angol költőnek, Sir Andrew Blacksmithnek (magyarul: Kovács Andrásnak); akkor talán érzékelhetővé válik, milyen alaposan és játékosan felépített utalásháló alakul ki KAF költészetében.

⁸ KAF saját „Kaváfisz-verseit” a kerettörténet szerint az a „Két athéni füzet” tartalmazza, amely a „Blacksmith-gyűjteményből” került elő: a Két Athéni Füzet akrosztikonja KAF, a Blacksmith-gyűjtemény pedig magyarul természetesen Kovács-gyűjteményt jelent.

csupán a „csak én” és a „versemnek” alak azonos, sok olvasóban mégis felidéződhet Babits verse. Sőt, bár mindkét sor a versben megszólaló énről tesz kijelentést, éppen ellenkező dolgokat állítanak: A lírikus epilógja azt mondja, hogy csak ez az Én tud a vers hőse lenni, míg KAF szövege azt, hogy ez a versben beszélő Én, aki a verset írja, nem csak nem „hőse a versnek”, de egyenesen a semmivel egyenlő (aki azonban rejtélyes módon mégis ír). Jobban megérthetjük az intertextualitás jelenségét, ha így fogalmazzunk: az intertextualitás az a jelenség, amikor az olvasó a szövegben egy másik szöveg jelenlétét érzékeli. Fel kell hívnunk a figyelmet, hogy korántsem csupán megfogalmazásbeli, jóval inkább szemléletbeli különbség van a két definíció közt: míg az „idézéstechnika” azt sugallja, a szerző *rakja bele* az idézetet a szövegbe, amit aztán az olvasónak ki kell onnan olvasnia, a második definíció inkább azt, intertextualitásról csak akkor beszélhetünk, ha az olvasó saját műveltségének, korábbi olvasmányainak függvényében *intertextusként ismerte föl* az adott szövegrészt. Elképzelhető például olyan olvasó, aki nem ismeri fel A lírikus epilógjával való kapcsolatot, esetleg mert nem olvasta, nem emlékszik rá, vagy egyszerűen csak nem ugrik be neki, ez nem jelent szükségképpen *hibás olvasást*, csak azt, hogy a szöveg ezen regisztere számára nem fog megszólalni. Kovács András Ferenc szövegében például más, kevésbé nyilvánvaló intertextusokat is fölfedezhetünk: abból adódóan, hogy a szöveg hangja azt állítja magáról, hogy mielőtt megszületett volna, dán volt, akár a Hamletre is asszociálhatunk, de természetesen ez sem szükségzerű; az Én Hamlettel való azonosítása azonban természetesen új irányokba terelheti az olvasást. Mi haszna van ennek az eljárásnak? Az értelmezés szempontjából mindenekelőtt az, hogy összekapcsolja a két, illetve több szöveget, amelyek így egymás függvényében is olvashatók, és más szövegeket is bevonnak az értelmezés terébe. (Más megközelítések azt állítják, az intertextuális feszültséget akkor is érzékeli az olvasó, ha magát az intertextust nem ismeri föl, más-képp fogalmazva, nem az intertextus azono-

sítása, hanem idegenségének, idézettségének érzékelése a fontos.)

Mondhatjuk-e mindezek után, hogy az intertextualitás kifejezetten a posztmodernre jellemző jelenség? Semmiképpen sem, noha a posztmodern szövegek kétségkívül sok lehetőséget biztosítanak az intertextualitásközpontú értelmezések számára). Pápai Páriz Ferenc (1649-1716) például így határozza meg a paródia fogalmát: „Valamelly versnek követése, vagy azon, vagy más értelemmel” (Tarnai, 1990). Mint látható, Pápainál a fogalom nem a paródia mai (irodalmi mű, stílus tréfás, torzító utánzata), hanem általánosabb értelemben szerepel, mindazonáltal ez a fogalom talán nem is áll olyan távol attól, amit intertextualitásnak nevezhetünk. Sőt, ha figyelembe vesszük, hogy gyakran formai vagy tematikus hasonlóságok is létrehozhatnak intertextuális kapcsolatot, kijelenthetjük, hogy az intertextualitás az irodalmi szövegek olvasásának szükségszerű velejárója.

Az alábbiakban tehát, ha csak jelzésszerűen is, arra igyekszem példákat mutatni, hogy egyes középiskolai tananyagban szereplő szerzők szövegei kapcsán mely KAF-szövegeket lehet, érdemes megvizsgálni, és ezekkel összefüggésben mely, a tudományos diskurzus és a középiskolai oktatás számára egyaránt izgalmas problémák vethetők föl. A javaslatokhoz rövid mintaelemzéseket is készíttettem.

(Arany János: *Vojtina ars poétikája*, József Attila: *Emberek, Favágó, Tiszta szívvel*)

Kovács András Ferenc
J. A. szonettje⁹

Gallyát töröm csak, mert a töve vén:
nem dönthető a korhadt líra fája –
vak föld alá nő visszás koronája,
s a szó a szájban senki: jövevény.

⁹ Az elemzés nagyban támaszkodik H. Nagy Péter jóval részletesebb tanulmányára (*H. Nagy*, 2000). Az itt olvasható elemzés hosszabb változatát a Mai magyar irodalmi olvasókönyv című kötetemben közöltem először (vö. *Mészáros*, 2010).

Megköt, felold a vándor szövevény –
hú mindenségben szétfutó gyökérszét
göröngyeként ha pörgök, hörgök, érzek:
a dallam nem változtat szövegén.

De van szöveg, mely falsít dallamán –
őszintébb volna ölni vagy rabolni...
S a lélek dúdol: kába, gyatra holmi.

De mindezt mintha másról hallanám:
nem a valót, csak annak én-imázsát,
mint földöntúli lombok roppanását.

A J. A. szonettje igen világosan mutatja meg a magyar posztmodern költészet hagyományhoz való viszonyát. A cím egy J. A. monogramú szerzőtől eredezteti a verset, amelyet a monogram feloldásában érdekeltté tett olvasó valószínűleg a József Attila névvel helyettesít be. Ez a feloldás azonnal kétségekhez is vezet: tulajdonképpen ki is írja a verset, Kovács András Ferenc vagy József Attila? Melyik költői hang beszél a szövegben? Az első strófa intertextusa megerősíti ezt az azonosítást, a „gallyát töröm csak, mert a töve vén” sor ugyanis a legtöbb olvasóban József Attila Favágó című versét idézheti fel: *„Ejh, döntsds a tőkét, ne siránkozz, / ne szisszenj minden kis szilánkhoz!”* Míg a Favágó a töke szó két lehetséges jelentése révén (‘a fa töve’ illetve ‘gazdasági töke, pénz’) politikai tette hívja föl olvasóját, sőt lehetségesnek is tartja a töke kidöntését (a tőkésosztály megdöntését), KAF szövege csak „gallyak tördelésére” vállalkozik. A „korhadó líra fájának” kidöntése a költészeti hagyomány alapvető megújításának lehetőségét ígéri, ez azonban a szöveg logikája szerint két (egymással összefüggő) okból is illúzió. A „líra fája” legalább akkora gyökérszéttel rendelkezik, mint a felszín fölött látható fa (vak föld alá nő visszás koronája); a lírát megújítani szándékozó költőnek csupán „jövvény” szavak állnak a rendelkezésére: éppen a költői tradíció által ráhagyományozott szavak, annak a tradíciónak a szavai, amelyet megújítani, „megdönteni” igyekszik.

A második strófában újabb József Attila-intertextusokra figyelhetünk föl, ezúttal az

Emberek című szonettből: *„Kibomlik végül minden szövevény. / Csak öntudatlan falazunk a gaznak, / kik dölyffel hisszük magunkat igaznak / A dallam nem változtat szövegén.”* A J.A. szonettjében az Én a költészeti hagyomány, „a mindenségben szétfutó gyökérszét” foglya, nemhogy kibontaná ezt a „szövevényt” hanem éppenséggel feloldódik benne. A harmadik strófa is jól példázza ezt a feloldódást, hiszen az Én továbbra is József Attila-intertextusokban képes csak megnyilvánulni, a Tiszta szívvel idézve meg: *„Tiszta szívvel betörök, / ha kell, embert is ölök”.*

Az értelmezés elején fölöttébb kérdés, „kinek a szövegét olvassuk?”, egyre kevésbé válaszolható meg, a József Attila-intertextusok gyakorlatilag kiszálazhatatlanok KAF szövegéből. Az a költészeti hagyomány azonban, amelyben a KAF-szöveg Én-je feloldódik, nem szűkíthető kizárólag József Attila költészetére. A negyedik strófa még inkább megnehezíti a szövegben megszólaló hang azonosítását: „nem a valót, csak annak én-imázsát” sor ugyanis Arany János Vojtina ars poétikája című versének híres sorait értelmezi újra: „Nem a való hát: annak égi mássa / Lesz, amitől függ az ének varázsa.” Míg Arany versében az „égi más” pozitívan értékelendő a valósághoz képest: valamiféle „valóság fölötti”, transzcendens tökéletesség biztosítja a költészet sikerét, KAF-nál az „énimázs” a „valóhoz” képest egyértelműen negatív: a költészetben megnyilvánuló hangnak csupán (például a költői tradícióból rámaradt) maszkok állnak a rendelkezésére, amely mögött valójában nincsen semmi. Innen olvasva pedig a J.A. monogram eddig biztosnak tűnő azonosítása is megkérdőjeleződhet, Arany János monogramja ugyanis A.J. (J.A. visszafelé olvasva), AMI végképp ellehetetleníti a szöveg eredetének meghatározását.

(Kosztolányi Dezső: *Hajnali részegség*)

Kovács András Ferenc: *VERSFORGATÓ-KÖNYV. MUNKAFILM*¹⁰

¹⁰ Az elemzés részletesebb változatát az *Alszik a fény* című kötetben közöltem (vö. Mészáros, 2010).

Kovács András Ferenc:
VERSFORGATÓKÖNYV. MUNKAFILM
Gulyás Gyulának szeretettel

Elmondanám talán Így szinte kosztolányis. Te közben észrevétlen, Kigyúlt az égi műszer, De más kéz forgat engem, Mit ér a puszta létre	neked. Ha még nem unnád. Szavakban képanyag van. ha itt vagy, tedd a munkád: vesz már a gép az agyban... s hiába kérdezed vont nyelvi vértetet?
Hogy is kezdjem, barátom? A Székely Vértanúknál, Hol Fannistul, Julistul, Élek, s hűlt éveim, mint Fölordódnak kesernyés Nyelek, s az életíztől	Te ismered lakásom s tudod, hogy szent a helyszín, könyvekkel egy rakáson kávében zsenge tejszín, éjek setét levében sincs egyre véleményem.
Nem is tudom, de olykor, Lefilmezel, meséltetsz S megint habozni készitetsz Pedig fölösleges, mert Vidékies valónkba, Mintsem fölfogni képes	ha megjössz átutazván, magunkról, drága testvér, a lélek bárgyú hasznán — több Párizs, Prága, Pest fér s több vérző, víg pofon, egy érző mikrofon...
Hogy is mondjam? Szavam sincs, Mint múlik kétezerégy, Lehet, bevallhatom majd, Fényévekben rokon, Hogy voltom csak potom folt Mely messzicsillanó	ha épp megkérdesz: s miképp telt kétezer? tán tíz év múlva, bátyám, míg elszívsz egy szivart, a mennybolt zsúrkabátján, konfettivel kivarrt...
Elsiklik válaszom... Minden szavam kitérő — Ragyogni fárad arcom, Uram, villants vakut! Maradt időnk! Csapongunk Bár senki sem lapoz ránk	Bocsásd meg enyhe bliccem, perc megszalad, fut óra, s fejem kezemre biccen... Pár pillanat-fotóra kedélyes, halk dumában, a képes albumában.
Sosem tudhatni... Mégis Ha rámfigyel, ha hallgat, Mely megfakult, kiégett,	jobb volna néha félnem, ha lát e néma filmen, már-már szakadni véled.
Nézd csak, feléd beszélek, Akár lejárt, lejátszott, Kazetta — nézd meg ismét Ha mit ma látsz, az egyszer És ürbe szállt mozikban S minden képsort a gépész Hisz meghívott, miként én,	ha védtelen beszélek, s forogni újra föltett a mély azúrt s a földet! a végtelenbe széled, villogni kezd a portál, örömmel visszaporget, kinek nézője voltál.

A témáját és formáját tekintve egyaránt meglehetősen különös Versforgatókönyv. Munkafilm (Kovács, 2006. 59–60. o.) a vizualitás technicizáltságát tematizálva éppen a szöveg beszélőjével való „együttlátás” képességét, lehetőségét vonja meg olvasójától. Az elemzés során így lehetőségünk van reagálni korunk mediális változásaira, például arra, hogy a valóság számunkra gyakran nem közvetlen élményekben, hanem mediálisan, filmen, interneten közvetített, technikailag előállított – ezért manipulálható – képekben tárul föl. A Versforgatókönyv. Munkafilm olyasfajta kettős címadás, amely az életműben egyáltalán nem jellemző, ahogyan a cím mindkét tagja szokatlan szóösszetételek eredménye (ha a versforgatókönyv szóösszetétel nem egyenesen mediális oximoron, hiszen forgatókönyvet jellemzően nem versekhez, hanem filmekhez szokás készíteni). A cím alatti ajánlás pedig első olvasásra mintha inkább az új kötetekben egyébként nem ritka alkalmi költemények sorába utalná a szöveget¹¹. A szöveg – egyike a KAF-nál feltűnően kevés Kosztolányi-parafrazisnak¹² – mind az általános beszédhelyzet, mind a gyakorlatilag megkerülhetetlen intertextusok révén a Hajnali részszegséget (Kosztolányi, 1975. 444–447. o.) idézi. Amennyiben a Versforgatókönyvet a Hajnali részszegség értelmezéseként fogjuk föl, nem csupán azt kell előzetesen kiemelnünk, hogy KAF szövege a Hajnali részszegség (természetesen a Kosztolányi-recepció által is igen gyakran emlegetett) látványközpontúságára koncentrálnak, de azt is, hogy KAF verse az egyébként mindkét szövegben végrehajtható, a vizualitással is összefüggésbe hozható önreflexív olvasat lehetőségére is ráirányítja a figyelmet. Egy ilyen olvasat

szerint a Hajnali részszegségben az ablakon tekintő alak számára feltáruló égbolt látványa, valamint a csillagok rá visszairányuló tekintete indítja el a „transzcendens” élményt, valamint az a vágya is a vizualitásban gyökerezik, hogy kommunikálja, verbalizálja azt: „*de pattanó szívem feszítve húrnak / dalolni kezdtem ekkor az azúrnak*”. A dal, a húr megjelenésének okán az így elhangzó dal, akár általában a lírával, konkrétan a pedig a Hajnali részszegség című szöveggel is azonosíthatóvá válik, a lenyűgöző látvány tehát a dalolás, versírás vágyát váltja ki az addig passzívan szemlélődő alakból. A Versforgatókönyv ezzel párhuzamos önreflexív olvasatában, a Hajnali részszegség transzcendens élményével éles ellentétben, egy nagyon is profán aktust, egy filmforgatási szituációt mesél el. Az E/1-gyel jelölt alakhoz egy vendég érkezik, aki valamilyen okból filmre veszi a vendéglátóval folytatott beszélgetését (a harmadik strófa tanúsága szerint ráadásul rendszeresen). A Versforgatókönyv végső soron ennek a forgatásnak, és az ezt a forgatást elbeszélő versnek a forgatókönyve, ez a forgatókönyv jellegéből adódóan azonban nem leíró (a Hajnali részszegséggel szemben nem az élmény lejegyzését szolgálja) hanem előíró, az E/1-gyel jelölt alak mintha uralni, irányítani akarná azt a filmet, amely róla készül, és amelyről a verset írja. Míg a Hajnali részszegség célja a látvány kiváltotta élmény írásos rögzítése, a Versforgatókönyv a látvány előzetes szöveges irányítását kísérli meg. (Kosztolányi szövegében a dal írásos rögzítése a végső állapot¹³, míg KAF-nál, lévén szó forgatókönyvről, a szöveges rögzítés eleve csak egy olyan köztes fázisként jelenik meg, amelynek végcélja éppen nem nyelvi produktum, hanem egy film.)

Miközben a látvány rögzítésének több technikai médiuma is folyamatosan megjelenik a szövegben, nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a vers kiindulópontja egy szóbeli közlés („Elmondanám talán neked. Ha még nem unná”), lényegében a nyelvet is a vizualitás közvetítésé-

¹¹ Gulyás Gyula, az ajánlás címzettje dokumentumfilm-rendező.

¹² Noha a kötet címe, Álmatlan ég, nyilvánvalóan szintén a Hajnali részszegségre utal. Ugyanitt jegyzendő meg, hogy ez a dolgozat Hajnali részszegség értelmezésére – különös tekintettel a vers recepciójának alig feldolgozható mennyiségére (talán elég itt csak a 2010 áprilisában Szabadkán megrendezett Hajnali részszegség-konferencia mintegy negyven előadására utalnunk) – természetesen nem vállalkozhat, ahhoz legjobb esetben is csak némi hatástörténeti adalékkal járulhat hozzá.

¹³ Az, hogy az én az írásos lejegyzést választja, mintha a szóbeli közlés hallgatójának eleve feltételezett érdektelenségével is összefüggésben lenne.

re alkalmas médiumként tételezve: („Szavakban képanyag van”). A két versben a szóbeli közlés címzettjének státusa különböző: míg a Hajnali részegség E/2-jel jelölt hallgatója passzív, mint ha csak a beszédhelyzet imitálása miatt lenne fontos, a Versforgatókönyv „Te”-je aktív, az ő kérdéseire válaszol a „hang”, az ő tevékenységéhez íródik a forgatókönyv, sőt, tulajdonképpen ő a látvány rögzítésének autentikusabb felelőse (ami a nyelv tulajdonképpeni közvetítőképességének elégtelenségével függ össze). Jól mutatja ezt a pozícióbeli különbséget az „Ám a gép az agyban zörgött tovább”, valamint a „*Kigyúlt az égi műszer, vesz már a gép az agyban...*” sorok összevetése: míg Kosztolányinál az agyban lévő gép az E/1-hez, KAF szövegében az E/2-höz kapcsolódik, a gép itt már egyértelműen a kamerára utal. Kosztolányi szövege a megszólítások révén végéig fönntartja az E/2 személyű beszédhelyzetet, a Versforgatókönyvnek csupán az első öt strófájában tűnik egyértelműen meghatározhatónak a beszéd címzettje, a hatodik versszak azonban elbizonytalanít: az E/1-gyel jelölt alak ugyanis az ötödik strófa végén elalszik (éles ellentétben a Hajnali részegség álmatlanságával), majd kilépve a forgatókönyvből az eddigi beszédpartnerrel közösen készített film E/3-mal jelölt nézőjének reakcióit próbálja meg elképzelni:

Sosem tudhatni... Mégis jobb volna néha félnem,
Ha rámfigyel, ha hallgat, ha lát e néma filmen,
Mely megfakult, kiégett, már-már szakadni véled.

Az utolsó strófa hangsúlyos aposztrófikus gesztusával ezután már ez a néző szólítódik meg E/2-ként: „Nézd csak, feléd beszélek, ha védtelen beszélek”. A nézőt azonban éppen a Kosztolányi-szöveg fényében nem azonosíthatjuk a Kosztolányi szövegében megjelenő transzcendenssel, hiszen míg a Hajnali részegségben a beszélő/író alak az azúrhoz kezd el dalolni, KAF nézője kívülről tekint az azúrra is („nézd meg ismét a mély azúrt, s a földet!”).

A szöveg zárata legalább annyira enigmatikus, mint a cím: a 'forgatókönyvíró – operatőr – néző' hármas egy újabb elemmel bővül, a géppésszel, aki folyamatosan újrátjátsza a filmet. A versforgatókönyv eredménye tehát a kazetta,

amely az „Én” életével azonosítódik, és amely a szöveg értelmében erőteljesen rá van utalva valamiféle rögzítésre (aminek mediális státusa roppant ellentmondásos, hiszen egy olyan némafilm, amelyen folyamatosan beszélnek, és amit valaki hallgat). A leglényegesebb különbség tehát a Hajnali részegséghez képest éppen a tekintettel van kapcsolatban. Míg a Hajnali részegség Hangja a csillagok időtlen tekintetétől (autentikusként megélt) transzcendens élményhez jut, KAF-nál az operatőr- újrátjátszható kazetta- gépezés túltechnikizált és túlközvetített, ám feltétlenül igényelt rögzítettség, valamint az alig azonosítható megszólítottak okán nem képes ilyen élményhez jutni.

(Pilinszky János: *Halak a hálóban, Őszi vázlat, Apokrif stb.*)

Kovács András Ferenc:
*András evangéliuma*¹⁴

- 1 Kezdetben volt a sírás:
zord kövek a szélben,
friss kerti fáké - a fény
forró kardja ha zúgott.
- 2 Nyüzsögtek ott, vergődtek
városok, mint hálóban
halak: hiú világba
vetettek miként magok.
- 3 Mert így szórattatunk szét.
- 4 Sosem leszünk bölcsebbek,
jobbak, halhatatlanok:
minden eltöröltetik.
- 5 Három vagy négy véletlen
kézvonás: pusztában írt
gazdátlan szép nevek - a
többi névtelen homok.

¹⁴ Az elemzés részletesebb változatát az *Alszik a fény* című kötetben közöltem (vö. *Mészáros*, 2010).

6

Írás vagyunk s a kéz, mely
eltöröl - mintha a föld
fáradt hátát simogatná.

7

Mit írtam a porba,
mit? S miért tüntettem el?
Tüzeknek üdvét, bűnjelét:
vak angyaloknak énekét?

A vers nem csak hangulatában, de hermetikus, tárgyias jellegében is emlékeztet Pilinszky költészetére, a cím mintha az Apokrifra utalna (lévén a Bibliában nem szereplő, tehát „apokrif” evangélium), egyes képei konkrétan is a Halak a hálóbant idézik meg, míg a nagyon egyértelmű bibliai utalások szintén távolabbról kapcsolódnak Pilinszky-vers világához. A szöveg egy KAF-nál meglehetősen gyakori, mégis nehezen azonosítható alakzattal kezdődik: „Kezdetben volt a sírás”. A sor nyilvánvalóan megkerülhetetlenül földidézi János evangéliumának kezdő sorát: „Kezdetben volt az Ige”, és az Ige testé lett. A szöveg azonban a hasonló hangzás révén egy harmadik elemmel is kibővíti az alakzat hatókörét: a legtöbb olvasó számára a kezdetben volt az írás sort is bevonja az értelmezésbe. Ez az alakzat azért tehet szert kitüntetett jelentőségre, mert három olyan elemet (Ige – írás – sírás) képes egyetlen alakzatba sűríteni, amelyek (szemantikailag) a leg hangsúlyosabban szembesítenek a költői nyelv medialitását érintő vitákkal, hiszen a „kezdetben” kifejezés, (a János evangéliuma értelmében is) a legvégső, illetve legelső eredetre vonatkozik (hogyan tudniillik a kimondott, vagy a leírt szó élvez-e elsőbbséget).

A sírás szó használatával azonban első ránézésre megkerülhetőnek tűnik az elsőbbség kérdése, a szöveg ugyanis a sírás révén a nyelvnélküliségben határozza meg kezdőpontját. Az ötödik strófától kezdődően már szövegszerűen is az írás kerül a középpontba, a záróstrófa pedig mintha újra a kezdőstrófa mediális kétségei közé vezetné vissza az értelmezőt.

A hatodik versszak meghatározatlan többes szám első személyvel jelölt „hangja”, saját magát és a meghatározatlanságból adódóan végső

soron akár a teljes teremtett világot is az írással azonosítja: „írás vagyunk”. Erről az egyébként rögtön ki is törlődő (írott) szövegről a hetedik strófában az derül ki, hogy valószínűsíthetően „vak angyaloknak énekét” rögzítette. (Az azonosítások láncolatában tehát a világmindenség egy olyan azonnal kitörülő szöveggé válik meghatározhatóvá, amely egy már korábban följegyzett, illetve esetleg megszólaltatásra váró éneket tartalmazott. KAF szövege sem a porba írt szöveg tartalmára vonatkozóan, sem pedig a kitörlés cselekvőjére, annak motivációira nézve nem szolgál biztos információval. Az angyalok porba írt énekének rejtélyessége, kétségessége így azt a szintén a János evangéliumában leírt történetet idézheti meg, amikor Jézus egy a farizeusokkal folytatott vitában, válasz helyet a porba ír. A történet annál is inkább rejtélyes, mert a Biblia szerint ez az egyetlen olyan alkalom, amikor Jézus nem beszél, hanem ír (sajátos módon azonban, a KAF-szöveghez hasonlóan, nem tudjuk meg, hogy mit.) A legelterjedtebb értelmezések szerint pontosan ugyanazt írja, amit utána mond: „Én sem ítélek el téged, menj el és mostantól fogva többé ne vétkezz.” Innen nézve nem zárható ki, hogy az eltüntetést pontosan a feljegyzés tökéletlensége teszi szükségessé, hiszen a tökéletesség egyedül Isten sajátja; a szöveg eltörlésével viszont az angyalok éneke is hozzáférhetetlenné válik, és végső soron a kezdő, nyelvnélküli állapot áll újra elő, amely újra csak szóbeliség és írásbeliség egymásra utaltságát erősíti meg. Innen nézve a „kezdetben volt a sírás” sor legérdekesebb sajátossága éppen az, hogy miközben az sírás-írás alakzatában az akusztikai hasonlóság okán éppen a hangzás elsőbbségére irányítja a figyelmet, szemantikai szinten pontosan ennek ellenkezőjét, vagyis az írás elsőbbségét állítja.

Függelék: összehasonlító elemzésre javasolt szövegek

Zárásként, összegzés helyett csupán felsorolás-szerűen és a teljesség igénye nélkül szeretnék javasolni néhány konkrét, a középiskolai oktatás menetébe is jól beilleszthető összehasonlítási, elemzési lehetőséget. A felsorolásból jól látható,

hogy szinte alig akad olyan, a középiskolában tanított költői életmű (talán Szabó Lőrinc és Petőfi kivételével), amelynek vizsgálatához KAF költészete ne kínálhatna újabb szempontokat. A jelzett KAF-versek túlnyomó többsége elektronikusan is hozzáférhető a Digitális Irodalmi Akadémián (www.dia.hu), a Kovács András Ferenc digitalizált művei menüpont alatt.

Gilgames: *Nászének, égetett agyag*

Szophoklész: *Antik tragédia*

Horáciusz: *Költőzködés – Horácz után szabadon, Posztumusz Horácz 1999-ből*

Catullus: *Salve, o venusta Sirmio (Catullus az Írók Boltjában), Catullus a múzeumkert kutyáiról*

Dante: *Szélnek eresztett menaszériák, Sestina a költészet állapotáról*

Villon: *Ballade de la grosse Raison, Villoni sok feredések, Pótdal. Picinyke testamentum*

Janus Pannonius: *Gúnyirat Andreas Transylvanus ellen, Ungheretto-parafrázis*

Balassi Bálint: *Embléma ennen magáról, „Borivóknak való”, Balassi-villanella, Valahány víg sírvers, Tört futamok citerára, Kiket Júliáról szerzett, Az Balassa nótájára*

Cervantes: *Marosvásárhelyi sorsok*

Shakespeare: *Az ötvenötödikre, Marosvásárhelyi sorsok, Epilógus a Fattyúdalokhoz, William Shakespeare közöttünk, Északi színház, Színház az egész..., Lear király Cordeliához, Claudius király, Eléggé drámai jambusok, Ophelio Barbaro búcsúzik, A mintajambus egyre drámaibb, Will Shakespeare síremlékére, Shakespeare: Athéni Timon, W. SH eladja könyvtárát, Prospero-credo, Porospero-prológus, Shakespeare a Globe-től búcsúzik, Shakespeare: Prospero elköszön stb.*

Károli Gáspár: *Öreg Biblia margójára*

Szenczi Molnár Albert: *Psalmus Transsylvanicus*

Zrínyi Miklós: *Invocatio ennen magához, Császári freskók, tévéhíradók, Summája*

Goethe: *Bécsi lócit*

Csokonai Vitéz Mihály: *Csokonai-rögtönzés, némileg átízigatva, Háfiz sírhalma mellett, Köröcskéző maszkabál, „Ember és polgár leszek...”*

Berzsenyi Dániel: *Ezredévi ódák, Ouverture. Tzimbalom-dall, Óarany óda, Berzsenyis, antik*

Keats: *Poéták egymás közt, Keats alig finomkodik*

Puskin: *Románc, orosz románc*

Kölcsey Ferenc: *Kölcsey Ferenc lehajtja fejét*

Vörösmarty Mihály: *Lear király Cordeliához, Vörösmarty visszhangján, Rhapszódia három rajzolatban*

Petőfi Sándor, *Önarc kétezer négy nyarán*

Arany János: *A nyelszi bárdolatlanok, Új walesi bárdok, Arany János azt üzente*

Madách Imre: *Arany János azt üzente*

Charles Baudelaire: *Sursum corda, Vaugirard. Adybandi Párisban, Prológ az olvasóhoz*

Rimbaud: *Rimbaud Etiópiában, Hős dalnokok histórikus karéneke az überallesbadeni Tapstéren*

Verlaine: *Lázár úr Párisban*

Tóth Árpád: *Nyugatos fantáziák*

Babits Mihály: *Pro domo, Egy lírikus epilógja, Babits Mihályhoz, Messzebb... messzebb..., Szüreti ének, Babitsolás*

Ady Endre: *Új magyar Messiások, Kései Ady. Fragmentum, Új Nyugat, A lóvátett válaszol, Vaugirard. Adybandi Párisban, Vásárban voltunk adtak-vettek, Csucsai fénykép: Ady-zsoltár*

Kosztolányi Dezső: *A szegény kis színidirektor panasza, Kosztolányi-stíl, Álmatlanság, Kosztolányi Vásárhelyen, Kosztolányi japánokat műfordít, Hommage à Kosztolányi, Hajnali tétlenség*

Juhász Gyula: *Szegedi költők*

József Attila: *J. A. kalapja, József Attila haja lángol!, J. A. disznaja, Szabadvendég, Bírálóimhoz. Születésnapomra. Plágium! Szárszói variációk, „Ember és polgár leszek...”, Reminiscencia, Néhány hamis medaillon,*

T. S. Eliot: *Ballade de la grosse Raison, Noctes Atticae*

Radnóti Miklós: *Radnóti-változatok*

Illyés Gyula: *Nem lesz elég*

Pilinszky János: *Pilinszky-portré. Lectio, Apokrif testamentum*

Áprily Lajos: *Pictura et sententia*

Dsida Jenő: *József Attila haja lángol!, Búcsú az angyaltól*

Weöres Sándor: *Weörescento, Weöres foreweör, Weöres a Mester, Lözurnál dö Lüniver*

Füst Milán: *Kiélt artista füstölög magában*

Felhasznált irodalom

Banyó Péter, Csányi Dóra, Edinger Katalin és Kovács Eszter (2005, szerk.): *Friss tinta: Mai gyermekversek*, Csimota – Pozsonyi Pagony, Budapest.

H. Nagy Péter (2000): *A szöveghatárok feloldódása*. In: Bednics Gábor, Bengi László, Kulcsár Szabó Ernő és Szegedy-Maszák

- Mihály (szerk.) *Az irodalmi szöveg antropológiai horizontjai*, Osiris Kiadó, Budapest.
- Harmath Artemisz (2013): *Szüntelen jóvátétel*, Helikon, Budapest, 36–52.
- Korpa Tamás, Mészáros Márton, Porczio Veronika (2017, szerk.): *KAF-olvasókönyv*, Fiatal Írók Szövetsége, Budapest.
- Kosztolányi Dezső (1975), Hajnali részegség. In: *Kosztolányi Dezső Összegyűjtött versei*, Szépirodalmi, Budapest, 444–447.
- Kovács András Ferenc (2000): *Miénk a világ*, Polis, Kolozsvár.
- Kovács András Ferenc (2003): *Vásárhelyi vásár*, Koinónia, Kolozsvár.
- Kovács András Ferenc (2005): *Víg toportyán*, Koinónia, Kolozsvár.
- Kovács András Ferenc (2006): Versforgatókönyv. Munkafilm. In: Kovács András Ferenc *Álmatlan ég*, Éneklő Borz, Kolozsvár, 59–60.
- Kovács András Ferenc (2007): *Hajnali csillag peremén*, Magvető, Budapest.
- Kovács András Ferenc (2010a): *Alekszej Pavlovics Asztrov hagyatéka*, Bookart, Csíkszereda.
- Kovács András Ferenc (2010b): *Jack Cole daloskönyve*, Magvető, Budapest.
- Kovács András Ferenc (2015): *Egerek könyve*, Magvető, Budapest.
- Lapis József (2017): *A kortárs magyar gyereklíra*. In: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton és Szekeres Nikoletta (szerk.) *Mesebeszéd*. Fiatal Írók Szövetsége, Budapest.
- Lapis József (é.n.): *Mauzológiai mélyfúrások*. URL: http://www.szifonline.hu/?cikk_ID=426.
- Mészáros Márton (2010): Az olvashatóság – hallhatóság – láthatóság határesetei Kovács András Ferenc költészetében. In: Bednancs Gábor (szerk.) *„Alszik a fény”: Kosztolányi Dezső és Csáth Géza művészete*, FISZ–Ráció, Budapest.
- Mészáros Márton (2010): *Mai magyar irodalmi olvasókönyv*, Hatágú Síp Alapítvány, Budapest.
- Németh Zoltán (2013): *Álnév és maszk*. Líceum, Eger.
- Tarnai Andor (1990): A paródia a XVI–XVIII. századi Magyarországon, *Irodalomtudományi Közlemények*, 94. 4. sz., 444–469.

'Árdeli dallamok'. Possibilities of perception of KAF in education

The works of KAF being included in the curriculum of public education provides a number of opportunities for those experimenting with it. It can however pose also some questions that would be hard to ignore. The difficulties most probably come from the fact that there is insufficient connection between the terminology (and especially the basic focus on problems) used in public education and in scientific literature. While the KAF text seems to be open for discussion with theoretical questioning, it is difficult to approach with the literature theory focusing on the author, which is used in public education. It is a common problem that there is no time to discuss contemporary poetical tendencies in detail. However, this is not necessarily an obstacle, but might provide an opportunity to create a connection between the two 'spheres' and the two approaches to literature – and for this, the poetry of KAF can be the best candidate. We can basically consider KAF's poetry can be a basis of comparison for all important topics, periods and oeuvres of other poets. Such comparisons with contemporary literary phenomena can help the understanding of the stylistic, poetic or rhetorical characteristics of a certain poet or literary period as much as bringing contemporary Hungarian poetry (meaning literary works that are linguistically and culturally closer to the readers and students) to life. This study evaluate those aspects that make the teaching of KAF's poetry possible to teach even in public education: the issue of nursery rhymes, poetical "masks" and images and intertextuality and with an appendix: some actual texts recommended for comparative analysis (which can be fit into the high school curriculum).

Keywords: *childrens poetry, intertextuality, mask, contemporary Hungarian poetry, Kovács András Ferenc*

Mészáros Márton (2017): Árdeli dallamok – A Kovács András Ferenc-olvasás lehetőségei a közoktatásban. *Gyermeknevelés*, 5. 3. sz., 101–114.

Dán dizájn az oktatásban – beszámoló az Erasmus+ oktatói látogatásról a VIA University College-ban

ÁRVA VALÉRIA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

Cikkemben beszámolok a VIA University College-ban tett oktatói Erasmus látogatásomról, melynek során mélyebb betekintést nyertem az aarhusi tanítóképzési programba és az intézmény nemzetköziesítési folyamataiba. A látogatásom során megismerkedtem két újonnan épített, kiemelkedő színvonalú oktatási épülettel, a VIA University College új, belvárosi campusával és egy stjerneni általános iskolával, melyek különös jellemzője, hogy a tervezés során az építészek és az ott dolgozó oktatók-tanárok szorosán együttműködtek.

Kulcsszavak: Erasmus, nemzetközi, Aarhus, oktatás, építészet

2017. április 24. és 28. között Erasmus+ tanári mobilitás keretében a dániai Aarhusban található VIA University College-ben tettem látogatás. Szerencsém volt, ugyanis az angol gyermekirodalom módszertani óráimon kívül a héten zajló Nemzetközi Hét programjain is részt tudtam venni: az egyetem *tanító- és tanárképző* karán ekkor fogadták az adminisztratív program keretén belül a lengyel, román és török Erasmus partner egyetemekről érkező kollégákat. A gazdag, egyhetes programnak köszönhetően mélyebben megismerhettük a karon történő oktatást, bejártuk a nem mindennapi, két évvel ezelőtt átadott, több építészeti díjat nyert egyetemi épületet, bemutatták múzeumpedagógiai programjukat, valamint a dán közoktatásról és a pedagógiai kutatási projektekről értékes ismereteket szerezhettünk.

Aarhus a második legnagyobb dán város, ami Jutland szigetén helyezkedik el és háromórás vonatúttal érhető el Koppenhágából. A régi kikötőváros 2017-ben Európa kulturális fővárosa. Jelentős modern építészeti művekkel rendelkezik, melyek közül különösen figyelemre méltóak a jéghegyre emlékeztető lakóházak a kikötőben, a szivárványpanorámájú folyosó a szépművészeti múzeum tetején, a hangversenyterme és a lyukkártya formájú kilátó. Hangulatos belvárosa jelentős kereskedelmi központ.

A régi Ceres sörgyár területén elhelyezkedő belvárosi campust 2015-ben adták át. A campus épületei térben is megjelenítik a 21. századi egyetemi oktatás elveit: átriumszerű, nyitott, központi, közösségi terek jellemzik, ahol lépcsőszerű emelvényeken időzhetnek a diákok, villanykonnektorok sokasága biztosítja számítógépeik, telefonjaik töltését, üvegfalú, átlátható tantermek, önálló tanulást, csoport- vagy projekt munkát szolgáló terek és tanári szobák nyílnak a mátrixszerűen elrendezett épületek belső folyosóiról. Az aarhusi, hideg éghajlaton szerencsés, hogy az épületeket folyosók kötik össze. A könyvtár két szintet foglal el az átriumra néző teraszokból, és 24 órás önkiszolgáló rendszerben használható – ugyanígy az épületbe is 0–24 órás bejárásra van lehetősége a diákoknak és az oktatóknak egyaránt.

Az épület tervezési folyamatába bevonták az egyetem oktatóit, például így volt lehetősége egyes tanszékeknek egyterű tanári szobákat kérni, mások inkább kisebb, néhány személyesre tartottak igényt. A diákok további kényelmét szolgálják a több helyen megtalálható konyhaegységek, valamint a számunkra már elképzelhetetlen luxusnak tűnő oktatói közösségi terek, melyek közül egyben volt szerencsénk időt tölteni: kanapékkal, minikonyhával, étkezővel, konferenciasarokkal és hihetetlen módon még egy zongorával

is fel volt szerelve. A diákok vállalkozásait, melyek akár oktatással kapcsolatosak is lehetnek, az egyetemi „inkubátorban” indíthatják be. További háttérinformáció és képek az egyetemről a következő linken találhatóak:

<http://www.archdaily.com/774183/via-university-college-aarhus-city-arkitema-architects>

A VIA University College Dánia egyik legfontosabb tanár- és tanítóképző intézménye. Az Erasmus ösztöndíjjal érkező diákoknak speciális nemzetközi oktatási programot állítanak össze. A nemzetköziesítés kiemelt szerepet játszik a VIA életében: nem csak az Erasmus program keretében fogadnak és küldenek diákokat, hanem egy kínai egyetemen is folytatnak pedagógusképzést: a kínai diákok tanulmányaik első három évében párhuzamosan végzik a kínai és a dán programokat, majd az utolsó évet Aarhusban töltik. Ez az együttműködés azért jött létre, mert a kínai oktatási hatóságok 'humanizálni' szeretnék oktatási rendszerüket és erre Dániában találtak megfelelő partnereket.

A karon a nemzetköziesítés keretében nem csak a külföldi diákok bevonását tartják fontosnak, hanem saját diákjaik külföldi tanulmányait is szorgalmazzák. Mivel a dán diákok jellemzően jól beszélnek angolul, az egyetem az a célt tűzte ki, hogy a hallgatók a három hathetes tanítási gyakorlatuk közül az egyiket, lehetőség szerint a másodikat, ami a harmadik évben van, külföldön végezzék. Mivel ehhez folyamatosan keresnek partner iskolákat, Budapesten megkerestem néhány két tanítási nyelvű általános iskolát, akik mind jelezték, hogy örömmel fogadnák a dán tanárjelölteket.

A dán oktatási rendszernek csak néhány érdekességét emelném ki. Saját elmondásuk szerint három szóval lehet legjobban jellemezni: gondolkodás, játék és aktív részvétel. A tanárképzési programok egyik fő célkitűzése pedig olyan tanítók és tanárok képzése, akik majd úgy nevelik a gyermekeket, hogy azok felnőtt korukban a demokratikus társadalom aktív szereplőivé váljanak. Ez a cél többször és nagyon hangsúlyosan szerepelt a dán pedagógiai szakemberek előadásaiban.

Megtudtam azt is, hogy a dán oktatási rendszerben van egy olyan különleges év, amelyről még egy országban sem hallottam. A diákoknak tizenöt éves korukban lehetősége van a kilencedik évfolyamot egy bentlakásos iskolában tölteni. Az egyébként az óvodától az egyetemig ingyenes rendszerben az az egyetlen év, amiért tandíjat kell fizetni. Elmondták, hogy ezzel a lehetőséggel hozzávetőleg a diákság fele szokott élni. Ezekben a bentlakásos iskolákban az akadémiai tárgyak helyett a művészeti nevelés és a sport, valamint a közösségek kialakítása áll a középpontban. A diákok között olyan szoros kapcsolatok alakulnak ki az év során, amelyeket nem ritkán egész életük során megőriznek. A program többek között a szülőktől való elszakadást és az önállóságra való nevelést segíti elő.

A programnak egy iskolalátogatás is része volt: a körülbelül hatvan kilométerre fekvő Stjernen városkában található óvoda-általános iskola komplexumot tekintettük meg. Az iskola egy néhány éve átadott, új épületben működik és sok szempontból átlagos intézmény, de az épület még dán viszonylatban is különlegesnek számít: az építész az iskola és az óvoda igazgatóinak pedagógiai elképzelései alapján tervezte. Az eredmény egy csillagalakú épület: a középben fekvő közös térből nyílnak a csillag szárjai, melyekben a bölcsőde, az óvoda és az általános iskola működik. Két szárny még megépítésre vár, ezekben fog a konyha és a középiskola működni. Mivel az épület padlója faburkolatú, a gyerekek mezítláb járkáltak, akárcsak a látogatók és mindannyian sokkal otthonosabban éreztük magunkat. Számptalan apró részlet alakítottak ki, melyek mind a tanulást és az otthonosabb iskolai létet segítik elő, ezekre csak egy példa a tanteremben kialakított többszintes dobogószerű beszélgetősarkok, melyek a folyosón kuckóként jelennek meg, mint a belső tér negatív lenyomatai.

A következő linken az építészeti tervekről található egy diavetítés https://tjoerringnyskole.files.wordpress.com/2011/09/presentation-for-waf_reduced.pdf, illetve egy negyven másodperces, angol feliratos videó: <http://tjoerringnyskole.skoleporten.dk/sp/p286254/text/Om%20Stjernen>

Az Aarhusban töltött egy hét alatt szerzett tanítási tapasztalatok meggyőztek, hogy hallgatóink, akik Erasmus+ hallgatói mobilitással a VIA University College-ban töltenek egy

szemesztert, újszerű ismeretekkel és pedagógiai tapasztalatokkal gazdagabban térhetnek haza. Az egyhetes program pedig az egyetem alaposabb megismerésére teremtett alkalmat.



‘Danish design’ in education

In my article I give account of my Erasmus staff mobility visit at VIA University College, Aarhus, through which I gained insight into the primary teacher training programme and processes of internationalisation there. During my visit I became acquainted with two newly built, educational buildings of outstanding quality: the new, inner city campus of VIA University College and a primary school at Stjernen. What makes these buildings different is that both of them were planned and designed in close cooperation between architects and teachers working there.

Keywords: Erasmus, international, Aarhus, education, architecture

Árva Valéria (2017): Dán dizájn az oktatásban – beszámoló az Erasmus+ oktatói látogatásról a VIA University College-ban. *Gyermeknevelés*, 5. 3. sz., 115–117.

Módszertani műhely a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen

PETRES CSIZMADIA GABRIELLA – N. TÓTH ANIKÓ

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara

A tanulmány a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetében folyó módszertani műhelymunkát tekinti át. Az intézményben a tanrendi kínálatban szereplő módszertani kurzusokon kívül a tanító- és tanárjelölt hallgatók évfolyamfeladatok teljesítésével tapasztalatokat szereznek a kulturális rendezvény-, illetve versenyszervezés terén, valamint irodalmi műsorok összeállításában. A nyitrai módszertani műhelyben két sajátos rendezvény indult útjára. A Dramatikus játékok napja a drámapedagógia módszerének komplex bemutatására és megélésére irányul, miközben a kortárs gyermekirodalmi alkotások népszerűsítését is szolgálja. Az országos hatóságú, középiskolásoknak meghirdetett Legere Irodalmi Verseny célja a szövegértő olvasás fejlesztése, a szépirodalom megkedveltetése, egy-egy életmű árnyalt megismertetése, az ismeretanyag bővítésével pedig az érettségire való felkészülés segítése.

Kulcsszavak: évfolyamfeladat, gyermekirodalom, élménypedagógia, dramatikus játékok napja, Legere Irodalmi Verseny

A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete (és annak több elődintézménye) évtizedek óta részt vállal a szlovákiai magyartanárok képzésében. A színvonalas pedagógusképzés két pilléren nyugszik: az adott szakterület elméleti tudásátadásán és a tudományos ismeretek szakszerű közvetítésén. A tanárjelölteknek tehát nem „csupán” a legújabb kutatási eredményeket kell megismerniük, vagyis pontos tárgyi tudással kell bírniuk, hanem alapos szakmódszertani és pedagógiai felkészültséggel is kell rendelkezniük, hogy az ismereteiket a megfelelő nyelven és megfelelő módon, élményszerűen tudják átadni az oktatási gyakorlatban.

Az évfolyamfeladatok rendszere

A nyitrai Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet arra törekszik, hogy mindkét területtel – az elméleti és gyakorlati képzéssel – egyaránt hangsúlyosan foglalkozzon. Az intézmény a gyakorlati képzés megerősítése érdekében alakította ki az évfolyamfeladatok rendszerét, amely elsősorban a

magyar szakos hallgatók gyakorlati tevékenységére irányul. Az évfolyamfeladat célja, hogy a jövőbeli tanárok alapvető jártasságot szerezzenek a kulturális rendezvény- és versenyszervezésben, az irodalmi műsorok összeállításában, illetve betekintést nyerjenek a projektkészítés gyakorlatába. A tanárképzés során másodévtől kezdődően tehát minden nyitrai magyartanárjelölt félévenként teljesít egy olyan feladatot, amely a tanórán kívüli tevékenységek szakszerű lebonyolítására készíti fel őt. Az egyes tevékenységek megoldásában az intézet tanárai nyújtanak tutorális segítséget, azonban minden csoport önállóan szervezi meg a munkamegosztását. Az évfolyamfeladatok rendszerének köszönhetően nem csupán a nem formális oktatási helyzetek gyakorlása kerül előtérbe, hanem a magyartanári feladatkörrel való gondolkodás is alaposan átrendeződik, hiszen a tutorok arra ösztönzik a hallgatókat, hogy személyes érdekeltégük legyen a tanórán túli foglalkozások szervezésében.

Az évfolyamfeladatok teljesítése közben évről évre gazdagodik a hallgatók gyakorlati tapasztalata, hiszen egyre igényesebb feladatok megoldásával néznek szembe: a járási sza-

valóverseny szervezésétől eljutnak az országos verseny (Legere Irodalmi Verseny) társszervezéséig; az író-olvasó találkozók szervezésétől az önálló irodalmi összeállítás készítéséig, sőt előadásáig (karácsonyi ünnepség, 1848-as emlékműsor, költészet napi program); végül saját maguk vezetnek irodalmi foglalkozásokat a környékbeli általános iskolák tanulóinak (szavalóverseny kísérőrendezvénye, dramatikus játékok napja). A feladatok tartalmi részét tehát egyrészt olyan műhelymunkák, tehetség gondozással összefüggő, illetve rendezvényszervezési feladatok töltik ki, amelyek számos más tanárképző intézetben is ismertek (pl. ünnepi műsorok összeállítása, író-olvasó találkozók szervezése), másrészt azonban az intézet mindinkább arra törekszik, hogy egyedi, sajátos, a helyi és a regionális kultúrközösségek igényeit kielégítő rendezvényeket hozzon létre. Ennek a szándékának két legfontosabb eredményeként született meg a Dramatikus játékok napja és a Legere Irodalmi Verseny rendezvénye.

Dramatikus játékok napja

A dramatikus játékok napja az irodalompedagógia gyakorlati megvalósításának eszközeként a drámapedagógia módszerének komplex bemutatására és megélésére irányul, ugyanakkor a kortárs gyermekirodalmi alkotások népszerűsítését is szolgálja. A rendezvény a dramatikus tevékenység Bolton-féle három alaptípusát vonultatja fel: egy kortárs gyermekirodalmi szöveget feldolgozó, játékos állomásokat létrehozó irodalmi feladatsort mutat be szabályjátékok és improvizációk segítségével, valamint egy gyermekszínház csoport előadásának megtekintésével a színházaszerű formák működésébe kínál betekintést. A rendezvényen a gyermekirodalmi projektet lebonyolító egyetemi hallgatók és a színdarabot bemutató, általános iskolás színjátékosok mellett még egy általános iskolás, negyedik évfolyamos vendégcsoport is részt vesz. A dramatikus játékok napja tehát különböző dramatikus tevékenységeket felvonultató délelőtti programcsomag, melynek egyik részében az egyetemi hallgatók foglalkoztatják az általános iskolásokat, másik részében pedig az általános

iskolások szórakoztatják az egyetemistákat. A rendezvény azonban nem csupán ebben az egy napban merül ki, hiszen itt csak az egyes dramatikus tevékenységek produktumát találjuk – ugyanolyan fontos az egyes tevékenység típusokra való felkészülés, illetve azok reflektálása. A dramatikus játékok napja tehát elsősorban egy hosszabb tevékenység végtermékeként, egy projekt munka bemutatásaként funkcionál, és a felkészülési folyamat pedagógiai-módszertani kérdéseit helyezi előtérbe.

Az első program pontot – pedagógiai megfontolásokból kifolyólag – a gyermekszínház csoport előadása képezi. A szervezők évről évre az ipolysági Pongrácz Lajos Alapiskola Csillag-szóró Gyermekszínház Csoportját hívják meg, melynek egyik vezetője N. Tóth Anikó, a Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet oktatója. A színház csoport vezetői kortárs gyermekversek és a csoport improvizációinak felhasználásával állítják össze az előadásuk szöveggönyvét. A bemutatót követően egy „hogyan készül”-típusú beszélgetésre kerül sor a csoportvezetőkkel és a színház gyerekekkel. Ez a beszélgetés bevezeti a hallgatókat a gyermekszínházokkal való munka műhelytitkaiba, valamint az irodalmi szövegek színpadra alkalmazásának dilemmáiba. A délelőtt ezen szakaszai a dramatizálási folyamatok elméleti és gyakorlati megvalósítását mutatják meg a hallgatóknak.

A szabályjátékok és improvizációs gyakorlatok megismerésére és elsajátítására az N. Tóth Anikó vezette Irodalomtanítás módszertana és a Petres Csizmadia Gabriella által koordinált Dramatizálás és dramatikus játékok című kurzuson kerül sor. Ezeken a kurzusokon a projektbe bekapcsolódó hallgatók első lépésként megismerkednek a legalapvetőbb irodalompedagógiai technikákkal, módszerekkel, külön figyelmet szentelve a dramatikus játékokra. Ezt követően tartalmi keretet keresnek a megismert gyakorlatokhoz. Mivel a projekten résztvevő célközönséget elsősorban a 3–6. osztályos tanulók képezik, a szövegtartalmat a Gyermek- és ifjúsági irodalom kurzuson megismert kortárs gyermekirodalmi alkotások képezik. A két kurzus hallgatói itt kétféle feladatot végeznek el: az Irodalomoktatás módszertana hallgatói egymástól

független, kontextusba ágyazás nélküli műveket választanak, a Drámapedagógia hallgatói pedig olyan műveket keresnek, amelyek valamilyen összefüggő tematikus keretbe illeszthetők (pl. családmesék, önismereti gyermektörténetek, évszakokról szóló gyermekversek vagy egy-egy rövidebb meseregény fejezetei). Az összefüggő szövegcsokor egy állomásláncot hoz létre, ami 4–6 szöveg egymásra épülő feldolgozását eredményezi, míg a többi szövegfeldolgozás az állomásláncba való belépésre várakozó tanulók foglalkoztatását biztosítja.

A szövegválasztás véglegesítését követően a hallgatók hozzákapcsolják a szövegekhez a megismert dramatikus játékokat, és a szó szerinti, valamint az értelmező olvasási szinteknek megfelelően szövegfeldolgozási gyakorlatokká transzformálják a szabályjátékokat és improvizációs gyakorlatokat. Ez a feldolgozás általában két-három gyakorlat szöveghez rendelését és segédeszközökkel, vizuális elemekkel való gazdagítását jelenti. A résztvevő hallgatók számától függően általában 10–12 mű feldolgozására kerül sor, melyeknek az összefüggő szövegek a felét teszik ki. Minden szövegfeldolgozás és annak bemutatása párban történik. A projekt megvalósításához egy nagyobb térre (pl. tornaterem) van szükség, mivel a zavartalan munkafolyamat érdekében az egyes állomásoknak egymástól megfelelő hallótávolságban kell elhelyezkedniük. Az irodalommodszertani és drámapedagógiai kurzuson lépésről lépésre nyomon követjük a szövegfeldolgozás folyamatát, majd a projekt végtermékeként felkészülünk a dramatikus játékok napján történő bemutatásra, ahol a fentebb említett két általános iskolás csoport vesz részt. A résztvevők négy-hat fős csoportokba rendeződve, nagyjából 20 perces időintervallumokban léphetnek be az állomásokba, vagyis egyszerre nagyjából 40–50 résztvevőt tudnak foglalkoztatni a projekt megvalósítói. Az állomások szabad sorrendben látogathatók, csupán az indító állomáson kötelező elsőként részt venni, mivel ott kapják meg a résztvevők a projektlátogatáshoz szükséges alapvető instrukciókat. Az első állomáson a tanulók egy „útlevelet” kapnak, melybe a további helyszíneken valamilyen jel, pecsét kerül, melyekből

puzzle-szerűen, lépésről lépésre összeáll valamilyen, a projekt témájával kapcsolatos elem. Az egyes állomások foglalkozásainak izgalmát a résztvevő kiscsoportok közti versenyfeladatok is növelik, pl. az évszakokat feldolgozó miniprojektben az ősz témáját Juhász Magda *Gyümölcsérlelő ősz* című versén keresztül járják körül, miközben a műben található őszi gyümölcsök megjegyzését ellenőrzik az állomásvezetők – a vers elhangzását követően bekötik a tanulók szemét, majd tapintás és kóstolás segítségével ismertetik fel az előre odakészített gyümölcsöket (ezek között kakuktktojásként olyan is szerepel, amiről nem szólt a vers). Minden állomáson más készséget fejlesztő gyakorlatok szerepelnek (pl. mozgásjátékok, ügyességi játékok, keresztretjvény, titkosírás, rajz, puzzle, memóriajáték), hogy minél változatosabb feladatsor álljon a résztvevők rendelkezésére.

A gyakorlatokra való felkészülés és a feladatok megvalósítása nagyszerű lehetőséget biztosít a tanárjelöltek számára az élménypedagógiai módszerek alkalmazásának kipróbálására.

Legere Irodalmi Verseny

A Legere Irodalmi Versenyt a nyitrai Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet 2011 óta hirdeti meg középiskolások számára. A szervezésbe fokozatosan kapcsolódott be az Arany A. László Polgári Társulás, a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége Nyitrai Területi Választmánya, valamint a Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács. A vetélkedő hiánypótló szerepet tölt be, egyrészt azért, mert a magyar nyelv és irodalom tantárgyi versenyen – helyesírási, szép magyar beszéd-, vers- és prózamondó versenyek – a diákok egyénileg adnak számot tudásukról és (első-sorban előadói) tehetségükről, a Legere pedig csapatverseny, másrészt az első országos szervezésű tanulmányi versenynek számít, mely a szövegértő olvasás fejlesztésére fókuszál. A vetélkedő célja az olvasás iránti vágy felkeltése, a szépirodalom megkedveltetése, egy-egy életmű árnyalt megismertetése, az ismeretanyag bővítésével pedig az érettségire való felkészülés segítése. A háromfordulós csapat-

versenyen résztvevők nem csupán tudásukat mélyítik, hanem együttműködési képességüket is fejlesztik. A verseny iránt töretlen az érdeklődés, Pozsonytól Nagykaposig számos gimnázium és szakközépiskola diákjai vállalják a megmérettetéssel járó többletmunkát. A Legere II. évfolyamába pl. 48 csapat jelentkezett; a legutóbbi, VI. évfolyamban 37 csapat mérte össze tudását. Volt olyan középiskola, mely házi fordulót is hirdetett.

A szervezők az Állami oktatási program sztenderdjeit figyelembe véve választják ki a vetélkedő témáit, melyek vagy évfordulókhöz kötődnek – ilyen volt Kosztolányi Dezső halálának 75. évfordulója, Örkény István születésének centenáriuma, illetve József Attila születésének 110. évfordulója; vagy szélesebb tárgykört érintenek – ilyen volt 2013-ban a szlovákiai magyar irodalom, 2015-ben (a versenyzők kérésére) az irodalom és szerelem témája, legutóbb pedig (a felkészítő tanárok ötlete nyomán) Mikszáth és a kortárs magyar irodalom.

A versenyzők az egyes fordulókra egyrészt házi olvasmánylista alapján készülnek, mely szépirodalmi szövegekből áll össze, másrészt egy-egy előadást hallgatnak meg az egyetemen, melynek anyaga szintén forrásul szolgál a tudásanyag bővítéséhez. Az előadók rendszerint a Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet oktatói: Bárczi Zsófia, Benyovszky Krisztián, Németh Zoltán, N. Tóth Anikó és Rigó Gyula. A csapatok minden fordulón tesztlapot töltenek ki. A feladatok egy része a tanári előadások ismeretanyagát kéri számon, többségük azonban különböző szövegértelmezési stratégiák alkalmazását igényli, valamint teret biztosít a kreativitás kibontakoztatásának és a diákok szubjektív reflexióinak is. A feladatsorokat Petres Csizmadia Gabriella és N. Tóth Anikó állítja össze. Az egyik teszt kreatív írásos feladata – egyperces írása megadott szavakra – a rendezvény alversenyévé nőtte ki magát (szakmai „egyperces különdíjakat” és közönségdíjakat is osztottak a szervezők).

A harmadik fordulón a verseny aktuális témájához kötődő, ám szabadon választott eszközökkel felépített ötperces minielőadást mutatnak be a csapatok, mely a feladatlapoktól független versenynek számít. A minielőadások

versenyét oktatókból, doktoranduszokból és hallgatókból álló zsűri értékeli.

A Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet profiljába illeszkedik az a szándék, hogy az egyetemi oktatók megpróbálják szorosabbra fűzni a közoktatás résztvevőivel a kapcsolatot, és az elméleti-kutatói tevékenységüket oktatás-elméleti, oktatáspolitikai és szakmódszertani irányultságú rendezvényekkel gazdagítják; erre kiváló alkalmat biztosít a Legere Irodalmi Verseny. A szervezők ugyanis úgy gondoskodnak a felkészítő tanárok idejének kitöltéséről, hogy amíg a diákok a feladatlapon dolgoznak, addig tanáraik modern irodalomtanítási módszereket ismertető szakfoglalkozásokon vesznek részt. A foglalkozásokat Salga Imre (ELTE Apáczai Cserre János Gyakorló Gimnázium), Pentz Anna Mária (ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Iskola), Brutovszky Gabriella (Jedlik Ányos Gimnázium), Fűzfa Balázs (Nyugat-magyarországi Egyetem), Petres Csizmadia Gabriella (Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem), Csobánka Zsuzsanna Emese (Jedlik Ányos Gimnázium), Fodor Péter (Debreceni Egyetem), Kucserka Zsófia (Pécsi Tudományegyetem), Kuklis Katalin (Vekker Műhely), valamint Gordon Győri János (ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Gimnázium) vezette. A felkészítő tanárok számára könyvbemutatókat is tartottak; a Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézethez kötődő *Szerző–szöveg-olvasat* c. tanulmánykötet, Petres Csizmadia Gabriella *Személyes (az) irodalom* c. monográfiája, valamint a Petres Csizmadia Gabriella és N. Tóth Anikó összeállította *Módszertani szöveggyűjtemény az irodalom oktatásához* c. oktatási segédlet kapcsán termékeny beszélgetés alakult ki a résztvevők körében. Mind a szakmódszertani foglalkozások, mind az említett kiadványok (melyeket a tanárok meg is vásárolhattak, illetve a módszertani szöveggyűjteményt ajándékba kapták) előmozdítják a szlovákiai magyar középiskolákban folyó irodalomoktatás szemléletváltását.

A Legere Irodalmi Verseny szervezői változatos kísérőrendezvényeket is biztosítanak az eredményhirdetés előtt: ilyen volt az Arany-metszés, a Kicsi Hang vagy a SZEVÁM versének együttes koncertje, a szlovákiai magyar irodalom jeles képviselőivel – Tözsér Árpáddal,

Grendel Lajossal és Mizser Attilával – tartott közönségtalálkozó, valamint a nyitrai egyetem hallgatóinak József Attila életművére épülő *Attila* c. zenés előadása, melyet kifejezetten a Legere apropóján készítettek.

A Legere Irodalmi Verseny szervezésébe Petres Csizmadia Gabriella és N. Tóth Anikó oktatók mellett rendszeresen bekapcsolódnak az intézet doktoranduszai, valamint az ötödéves magyar szakos hallgatók, akik évfolyamfeladat keretében tehetnek szert szervezési tapasztalatokra: az adminisztrációs tevékenységtől a vendégfogadáson, tesztfelügyeleten át a zsűrizésig minden részfolyamatban hozzájárulnak a rendezvény sikeres lebonyolításához. A tanárjelölteknek lehetőségük van részt venni a szakmódszertani foglalkozásokon is a verseny után.

A Legere hat évfolyama teljesítette vállalt küldetését, hiszen valóságos mozgalommá fejlődve többszáz fiatal számára biztosította az értő olvasóvá válás kereteit, felkészítőinek pedig a szakmai megújulás lehetőségeit.

A nyitrai módszertani műhely változatos tevékenységeket és az oktatási gyakorlatban sokrétűen alkalmazható módszereket, szervezési tapasztalatszerzési lehetőségeket kínál tehát a tanárjelölteknek, akik a módszertani képzés e sajátos változata által készülhetnek hivatásukra, s válhatnak igényes, nyitott, sokoldalú szakemberekké.

Methodological workshop at the Constantine the Philosopher University in Nitra

The study provides an overview of the the current methodological workshop at the Institute of the Hungarian Language and Literary Science of the Faculty of Central European Studies at the Constantine the Philosopher University in Nitra. In addition to the methodological courses in the curriculum the teacher candidates are offered to gain experiences in organizing cultural events and competitions in the field, as well as in the compilation of literary programs. Two special events were launched in the Nitra methodological workshop. The Day of Dramatic Games aims to the complex presentation of the drama pedagogical method while serving the promotion of contemporary works of children's literature as well. The national Legere Literary Competition for high school students aims to develop comprehensive reading of the text, encourage students to read more literature, expand their knowledge and prepare them for the final exam.

Keywords: project, children's literature, experiential education, Day of Dramatic Games, Legere Literary Competition

Petres Csizmadia Gabriella – N. Tóth Anikó (2017): Módszertani műhely a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen. *Gyermeknevelés*, 5. 3. sz., 118–122.

Felhasznált irodalom

Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Sipos Lajos (2006, szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.

Pethőné Nagy Csilla (2007): *Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9–12. évfolyamában*. Korona Kiadó, Budapest.

Kaposi László (2013, szerk.): *Játékkönyv*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

Czimer Györgyi, Kovács Szilvia és Miklósvölgyi Miklós (2015): *Az irodalomtanítás új útjain*. Módszertani kézikönyv. Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ, Debrecen

N. Tóth Anikó és Petres Csizmadia Gabriella (2015, szerk.): *Módszertani szöveggyűjtemény az irodalom oktatásához*. Oktatási segédlet. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra

Webcím: <http://magazin.fss.ukf.sk/hu/>

Termini magyar–magyar szótár mint a határon túli magyar nyelvváltozatok lexikai adatbázisa¹

M. PINTÉR TIBOR

Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

A Termini magyar–magyar szótár a magyar nyelv határon túli változatainak kölcsönsvait szótárazza, szemantikai és lexikográfiai nézőpontból. A kizárólag online felületen létező szótár a magyar nyelv szinkrón állapotát tükrözi. Az ismertetés részleteiben mutatja be a szócikkszerkezetet, kitér a szerkesztés sajátosságaira, valamint említést tesz a szótár gyakorlati és szimbolikus felhasználási lehetőségeiről.

Kulcsszavak: Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat, magyar–magyar szótár, egynyelvű szótár, adatbázis, lexikográfia

A szótárhasználati szokásokat alapvetően az a tényező befolyásolja, hogy papíralapú vagy elektronikus szótárt használunk – a használati különbségek mögött elsősorban a használhatóság mögötti technológiai különbségek állnak. Ez a technológiai különbség befolyással van az olvasástechnikára, azon keresztül pedig az olvasás mennyiségére is. Az olvasás (bár elsősorban a papírkönyvek olvasásának) kognitív és kulturális fejlődésben betöltött haszna vitathatatlan (lásd pl. G. Gődény, 2016). Az is tény, hogy a generációk váltásával módosulnak az olvasási szokások, amelynek egyik alapját a kutatók a generációk infokommunikációs eszközökhöz fűzött – pozitív – viszonyában látják. A mai fiatalok (Z-generációtól későbbiek, sőt tulajdonképpen már az Y-generáció is; a generációk sajátosságairól bővebben lásd: M. Pintér, 2016, 14–15. o.) technokrata beágyazottságát kutatások is bizonyítják (például Guld és Maksa, 2013; Pál, 2013; Pintér és Székely, 2006; a digitális technika és kultúra kapcsolatával kapcsolatban Varga, 2012). A fiatalok olvasnak, csak mást, máshol, másképpen, mint azt tették a korábbi generációk. Magyarországi

oktatáskutatások egyik tanulsága, hogy az olvasás módja változik, az internet és számítógépek elterjedése elsősorban a rövidebb szövegek elterjedését és többféle forrás együttes olvasását eredményezte. A mai fiatalok olvasási szokását leginkább az internet és az információszerzés mozgatja (vö. Gombos, Hevérné Kanyó és Kiss, 2015).

Az olvasás egy sajátos formája a szótárak lapozgatása, olvasása. Szótárt olvasni nem azonos értékű a szépirodalmi szövegek olvasásával – lévén, nem összefüggő szövegről van szó. Az vitathatatlan, hogy új vagy régi könyvet lapozgatni már csak a papír „szaga” miatt is érdekes, mint ahogy az is vitathatatlan, hogy másként olvasunk folyó szöveget és másként szótárakat (az olvasási technikákról bővebben lásd Gósy, 1999: 235–265).

A számítógép-használatnak is megvannak a maga pozitívumai (ha beszélhetünk könyvek „szagáról”, akkor miért ne beszélhetnénk billentyűzet „tapintásáról” – aki használt még Commodore 64 számítógépet és az ahhoz gyártott billentyűzetet, érti, mit is szeretnék ezzel a mondattal szemléltetni), így a könyv versus infokommunikációs eszköz használatában több tényező is dönthet. A papíralapú és számítógépen (telefonon, tableten, PDA-n vagy más eszközön) folytatott szótárhasználat mellett az utóbbi időkben elterjedni látszik egy új eszköz, a Google-fordító (translate.google.com) használata, amely egyszerűsége

¹ Az ismertetés alapjául szolgáló kutatást a Magyar Tudományos Akadémia támogatta a Határon Túli Magyar Tudományosságért Ösztöndíjprogram keretében, a Fórum Kisebbségkutató Intézet keretében működő Gramma Nyelvi Iroda munkaterve alapján.

és gyorsasága miatt már magát a szótárhasználatot is „veszélyezteti” (a szótárhasználati szokásokról bővebben *Márkus és Szöllősy*, 2006).

Az internet (és az osztott adatbázisok, valamint a különféle jelölőnyelvek) adta lehetőséget használják ki azok a (szótár)kiadók, akik szótáraikat már vagy kizárólag csak az interneten teszik közzé. Magyarországon a legnagyobb szótárkiadók (a Grimm Kiadó és az Akadémiai Kiadó) leggyakrabban használatos szótáraikat már webes felületen is kínálják a használóknak (ami regisztrációs költséggel jár).

Írásomban egy kizárólag on-line felületen létező szótárt, a *Termini magyar-magyar szótár és adatbázist*, más néven *ht-szótárt* (ht.nytud.hu/honline) mutatom be. Az adatbázis-alapú szótárak nagy előnye, hogy az egyszerűbb, gyorsabb és pontosabb keresés mellett olyan lehetőségeket is kínálnak, amelyeket a papírszótárak nem vagy csak nehezen – például a benne lévő összes adat egyszerre történő áttekintésére és statisztikák készítésére.

A 2017. augusztus 23-i állapot szerint a szótár 4689 szócikke 22 964 jelentést tartalmazott.

A ht-szótár a magyar szótárak között több szempontból egyedülálló vállalkozás. A szótár létrehozója és működtetője a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat, amely hat határon túli magyar nyelvtudománnyal foglalkozó kutatócsoport hálózata. A kutatóhálózat tevékenységei között kiemelt szerepet kap az ún. „határtalantás”, amelyet következőképpen határoz meg: „hogy az újonnan készülő vagy átdolgozott magyarországi nyelvészeti kiadványokban jelentőségüknek megfelelő mértékben jelenjenek meg a magyar nyelv határon túli változatai, azaz a címük szerint a »magyar« nyelvet vagy annak valamely részrendszerét bemutató kiadványok (értelmező szótárak, idegen szavak szótárai, helyesírási szótárak és a helyesírás-ellenőrző számítógépes programok, szinonimaszótárak, névszótárak, csoportnyelvi szótárak, kétnyelvű szótárak, nyelvtanok, helyesírási, nyelvhasználati, stilisztikai kézikönyvek stb.) – címükkel összhangban – ne a *magyarországi* magyar nyelv-

vel foglalkozzanak, hanem az *egyetemes magyar nyelvvel*, amely a magyarországi magyar nyelvváltozatokon kívül magába foglalja a határon túli magyar beszélőközösségek által beszélt nyelvváltozatokat is.” (<http://ht.nytud.hu/honline/present.php?action=hatartalanitas>). A határtalanítás lényege, hogy a Magyarországon kiadott szótárak ne csak a magyarországi magyar nyelvváltozatok lexikális elemeit tartalmazzák, hanem a határon túli magyar nyelvváltozatokét is.

A nyelv és nyelvváltozat közti különbségek elsősorban racionálisak, nyelvpolitikai oldalról szabályosan körülhatárolhatóak, definiálhatóak. Azonban a nyelvet nem csak nyelvészek beszélik, nem steril környezetben (inkubátorban) létező kommunikációs eszköz. A racionális érvek mellett nem szabad megfeledkezni a beszélők személyes, érzelmi oldaláról sem. A nyelv nem csak rendszer, hanem a beszélők különféle, például szociális és emocionális beágyazottságának aktuális megjelenítője, hordozója. A pusztán nyelvészeti racionalitás nem tud kimerítő választ adni például arra az egyszerű kérdésre, hogy a többközpontú nyelvek miért tekintődnek egy nyelvnek (miért nincs például „osztrák nyelv”), ugyanakkor több, különböző nyelv között miért van meg a kölcsönös érthetőség (csak a legnyilvánvalóbbak: cseh ~ szlovák, spanyol ~ portugál, román ~ moldáv, orosz ~ ukrán).

A magyar nyelv Magyarországon kívül még hét Kárpát-medencei országban őshonos nyelv (Szlovákiai, Románia, Ukrajna, Szlovénia, Horvátország, Ausztria, Szerbia). Ezekben az országokban a magyar nyelv kontaktusváltozatait beszélik, melyek egyik sajátossága, hogy grammatikájában, illetve szókészletében az ország államnyelvének elemeit tartalmazza. A *Termini magyar-magyar szótár és adatbázis* a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat által szerkesztett adatbázis-alapú szótár, amely a határon túli magyar nyelvváltozatok közvetett és közvetlen kölcsönszavait (az átadó nyelv változatlan formájú szava és az átvevő nyelv hangrendszeréhez, fonotaxisához illeszkedett formában meghonosodott szó), tükörszavait (az átadó nyelv mintájára keletkezett szavak), szókapcsolatait és jelentéseit szótárzza.

A szótárérettség alapvető feltétele, hogy az adott szó, szókapcsolat vagy jelentés az adott határon túli régió általános használatú eleme legyen, ne korlátozódjon valamely kisebb régióra vagy nyelvjárási területre. A szótár alapvetően a mai határon túli magyar nyelvhasználat elemeit tartalmazza, a két háború közti korszak szavaiból kevés van (a kevés számú elem inkább mutatóként, mintsem diakrón vizsgálatokra alkalmas komplex szóképzésként van jelen). A szótárát egy időben nyolc országból szerkesztik, a szlovákiai magyar részt a Gramma Nyelvi Iroda gondozza.

A szótár előzménye a Pusztai Ferenc által főszerkesztett *Magyar értelmező kéziszótár* 2003. évi kiadása előtti lexikográfiai munkálatok voltak: ez volt az első olyan Magyarországon szerkesztett, a magyar nyelvet reprezentáló szótár, amelybe már – még ha kis százalékban is – kerültek szavak, jelentések a határon túli nyelvváltozatokból (a szótár megjelenése előtt a *Magyar helyesírás szabályai*ban található szótárrész is tartalmazott néhány határon túli lexikális elemet, ebből három szlovákiai magyar tulajdonnevet). Ezek kiválasztását gondos lexikográfiai és lexikológiai munkálatok előz-

ték meg, melynek végtermékeként létrejött egy sajátos, 2012 szócikkből álló, a szlovákiai, erdélyi és kárpátaljai magyar nyelvváltozat lexikális elemeit, jelentéseit és az azokat illusztráló példamondatokat tartalmazó, akkor még Word-fájlban létező gyűjtés, az ún. *ht-lista*.

Ez a gyűjtés a hét határon túli magyar régió (szlovákiai magyar, erdélyi magyar, kárpátaljai magyar, muravidéki magyar, drávaszögi magyar, örvidéki magyar, vajdasági magyar) mellett sajátos elemként a magyarországi standard és az összes Kárpát-medencei régió nyelvhasználatát is bemutatja.

A ht-szótár számos tekintetben eltér a hagyományos értelemben vett szótárszerkesztési és szótárszerkezeti megoldásoktól (például a mikrostruktúra részletessége, a több régióból történő szinkrón szerkesztés, a webes megjelenés és szerkesztés), ugyanakkor a szótár tartalmilag megfelel a szótárszerkezeti kívánalmaknak (egynyelvű szótár, mely magyar nyelv határon túli magyar változatainak lexikáját mutatja be). A szótár mögötti adatbázis nyelvészeti, elsősorban lexikográfiai szempontból rendkívül gazdag szerkezetű – igyekszik minél részletesebb képet adni a

Keresés

Összes szócikk generálása a(z) betű és betű között
 Összes szócikk generálása a(z) betű és betű között ÉS

régió szerint

Belső megjegyzéssel ellátott szócikkek
 Külső megjegyzéssel ellátott szócikkek
 Fejlesztők által módosított szócikkek
 Felhasználó által módosított szócikkek

Konstruált példamondatokat tartalmazó szócikkek
 Hiányzó adatot tartalmazó szócikkek

Az egyes régiók szócikkei

Stílusminősítések:

és

régiók szerinti szócikkek

Rejtett szócikkek régió szerint
 Adott fogalomkörű minősítést tartalmazó szócikkek

Bo"vített címszójegyzék (címszó, szófaj, nyelvtani alakok, feleségjelzés)
 Régiók találkozási pontjai. Szócikkek és régió szerint

Példamondat nélküli jelentéseket tartalmazó címszók
 Keresési kifejezések rostált listája
 Szócikkek éppen törölt példamondatokkal
 Fotókat tartalmazó szócikkek

1. ábra: A ht-szótár keresőfelülete

rizsa (fn) ~k, ~t, ~ja

1. (Gaszti) Fv (nép) (közh) (kissé biz), Va (nép) (közh) (biz), Mv (ált) (közh) (biz), Hu (nép) (közh) (biz) (ritk) rizs ▲ Fv *Nehogy már azt higgye az öreglány, hogy "a marha szlovákok meg sem várják a gombás mártást, már eszik a snidlinges rizsát kenyérral".* (<http://presstige.sk>) ▲ Fv *A "diesotto" kifejezés elsöre úgy hangzik, mint valami olasz rizseshús. Pedig ez a "rizsa" forradalmasíthatja a motorgyártást. A Mercedes által kifejlesztett új erőforrás, mint a neve is mutatja, lényegében a dízel- és a benzinmotor kombinációja, egyesítve azok előnyeit.* (www.uj szo.sk) ▲ Fv *Energiatartalom zöldséges rizs - Kukorica: 127 kcal Sárgaborsó: 362 kcal Rizsa (hántolt):345 kcal Napraforgóolaj: 898 kcal Összesen: 1732 kcal* (www.eotvos.sk) ▲ Fv *Alaptípusú termékeink rizsából készülnek így lisztérzékenységekben szenvedők is fogyaszthatják.* (<http://celpo.sk>) ♥- Fv *Kemény ez a rizsa még, hadd főnyí...* (www.tulok.sk) ♥- Fv *No mit csináljak a húsho, rizsát vagy krumpit?* (Tallósi szótár)

2. Hu (ált) (közh) (biz) üres beszéd ▲ Hu *Nem olvastam végig, mert sok a rizsa a honlapjukon, de allitolag 1992 ota mukodne, amugy meg sok mindent leirtak, tehat nem valami 10 perc alatt osszedobott.* (www.magyaroklondonban.com) ▲ Hu *érdekes módon a jogsértések ma az országban mindennaposak, és sok példa van rá, hogy a rendőrség úgy csüri csavarja a törvényeket ahogy kénye kedve tartja, szóval akkor miről is beszélés? // vagy csak nyomod az agyatlan rizsát?* (<http://forum.index.hu>)

[szrb riža 1. `rizs` 2. `rizszem`, 3. `rizsből készült étel` < lat oriza `rizs, rizskása`]

(—rizsás)

2. ábra: A 'rizsa' szócikk (a szócikk grafikus elrendezésének köszönhetően könnyen áttekinthető szerkezet)

címszó mögötti lexikális és konceptuális tartalmakról. Az online megjelenés, illetve az adatbázisból történő betöltés előnye, hogy a használó a lekérdezőfelületen beállíthatja, hogy mindebből milyen információkat kíván a keresett szóról megjeleníteni.

A szócikkek mikrostruktúrája² a lexikográfiai hagyományoknak megfelelően három, egymástól tipográfiailag is elkülönülő részből áll: szócikkfej, szócikktörzs, szócikkkláb.

A szócikkfej elemei két kategóriába sorolhatók, azok az elemek, amelyeket a szótár minden szócikke tartalmaz, illetve azok az elemek, amelyek csak bizonyos típusú szócikkeknél szerepelnek (ott, ahol nyelvészeti indokolt). A szócikkfej alapvető információi láthatóak a 'rizsa' szócikkben: a címszó szótári alakja³,

szófaja, valamint alapvető nyelvtani alakjai (főneveknél a többes számú ragtalan alak (-k), a tárgyragos jeltelen alak (-t), az egyes szám harmadik személyű birtokos személyjeles alak (-a/-e, -ja/-je); melléknéveknél a középfokjeles alak (-bb), a módhatározó ragos alak (-n/-an/-en; -ul/-ül, -lag/-leg); határozószóknál a középfokjeles alak (-bb), illetve igéknél a tárgyasság, valamint a kijelentő módú, múlt idejű, alanyi ragozású, egyes szám első személyű alak, a kijelentő módú, múlt idejű, alanyi ragozású, egyes szám harmadik személyű alak, illetve a felszólító módú, alanyi ragozású, egyes szám harmadik személyű alak.

Elsősorban a nyelvi kontaktus során változatlan alakban átvett szavaknál a szótár jelöli azok kiejtési alakjait, illetve – a másnyelvi grafémákból adódó – írásváltozatát vagy írás-

² A ht-szótár többsége önálló szócikk, azaz megtalálható benne a szócikkfej, szócikktörzs, szócikkkláb is. A kisebb számban előforduló utaló szócikk a címszón kívül csupán utalást tartalmaz arra az önálló szócikkre, amelyben a címszóra vonatkozó információk megtalálhatók (utaló szócikkek általában az egyes címszók írásváltozatai lehetnek, amelyek kiejtésben nem, csak írásmódjukban különböznek a szócikk fő helyén szereplő címszótól).

³ Érdekes kérdést vet fel a címszavak helyesírása. Mivel a bekerülő címszavak vagy azok része valamely államnyelv elemei, így azok az adott régióban sokszor idegenes írásmóddal íródnak. Idegen, idegenes elemek lévén olyan szavak is előfordulnak címszóként, amelyet az adott

regióban nem vagy csak ritkán írnak le (azért, mert az adott régióban nem tartják magyar elemnek). Alapvető szerkesztési szabály, ha a címszó valamely régióban rendelkezik latin betűs írásváltozattal (elsősorban az írott szavak, főként a hivatali nyelvhasználat elemei), az az írásváltozatot használják címszóként is. Ha az adott szónak nincs valós írott alakja (elsősorban a beszélt nyelvi elemek), akkor azt a mindenkori magyar helyesírás szabályai szerint írják le. A kárpátaljai és vajdasági magyar nyelvváltozatok, azaz a nem latin betűs esetében a szerkesztők a kiejtést követik (transzliterálnak).

változatait. Az írásváltozat kiejtésben változatlan címszó, mely csupán írott alakjában, alakjaiban különbözik attól. Az írásváltozatot a címszó utáni kerek zárójelben jelölt alak közli. Az írásváltozatok – az alakváltozatoktól eltérően – a maguk betűrendi helyén nem alkotnak önálló szócikket, csupán utalást tartalmaznak az önálló szócikk címszavára. A címszó kiejtési változatát csak akkor tünteti fel a szótár, ha az eltér az írott alaktól, illetve ha a magyar nyelv kiejtési szabályaiból egyértelműen nem következik (a kiejtés-változatot szögletes zárójelben találhatóak). Az ejtés-változat azoknál a címszavaknál fordul elő, ahol a magyar hangrendszeréből hiányzó hang található vagy a beszédhang írásváltozata eltér a magyarban használatostól (például a szerb vagy ukrán sajátos beszédhangjai, illetve a szláv nyelvek diakritikus karakterei). Mivel a kiejtés az írásképhez képest kevésbé szabályozott, előfordul, hogy egy-egy címszónak több kiejtés-változata is van. Az ejtés-változat nem kerül külön szócikkbe, az írásváltozatokhoz hasonlóan utalószócikként szerepelnek (online szótárként innen egy kattintásra elérhető az érintett szócikk is).

A szócikkek komplexitását a szócikktörzs részletessége bizonyítja. Ez két, egymástól elkülönülő információcsoportot, a címszó értelmezéséhez szükséges információkat és a használatot bemutató, illetve jelentést pontosító példamondatokat tartalmazza. A címszó értelmezését a jelentések száma, a jelenleg 46 fogalomköri minősítés, régió/földrajzi nyelv-változat megnevezése, illetve a stílusminősítések (utalhat dialektusbeli, regiszterbeli, stílusváltó hovatartozásra, időbeliségre, érzelmi viszonyulásra, valamint relatív gyakoriságra) segítik. Egy nyelvű, értelmező szótárként az ekvivalensi szerepű értelmezés alapvetően háromféle lehet: szinonimikus, kifejtő vagy körülíró.

A magyarországi szótárak között szinte egyedülállóként a szótár különbséget tesz a példamondatok eredetére vonatkozóan. A szótár példamondatai nemcsak a jelentések minél pontosabb bemutatásának eszközei, mivel a lehető legtöbb példamondaton keresztül pontosítható a jelentés és jelentésár-

nyalat, valamint a példamondatok különböző típusain keresztül bemutatható a címszó stilisztikai, nyelvhasználati éréke. Az elektronikus szótárak nagy előnye, hogy a szótárszerkesztőknek nem kell figyelni a feldolgozott (szó)anyag mennyiségére. A ht-szótár példamondatainak részletessége, illetve a lehetőség arra, hogy ilyen gazdag tipológiája is megjeleníthető, bizonyítja az on-line szótárszerkesztésben rejlő lehetőségeket.

A magyar nyelv szótáraiban (illetve grammatikáiban) található példamondatok sajátossága az irodalmi szövegektől az élőnyelvi szövegek felé történő elmozdulás. A hétközetes értelmező szótár példamondatai bővelkednek szépirodalmi példákban (akár Arany Jánoséban), míg a mai szótárak igyekeznek nem csak a szépirodalomból, hanem az élő nyelvhasználatból meríteni. A korpuszalapú szótárak ma már nem elérhetetlen álom: a modernitás egyik jellemzője épp a korpuszalapúság⁴ lett.

A ht-szótár példamondatainak rendszere (egyszersmind a bennük rejlő lehetőségek)

⁴ A korpuszalapúság kérdése történeti aspektusból eleve problematikus, mivel korpusz alatt mást értünk ma és mást értettek régebben. Mai értelemben véve korpusznak az elektronikusan tárolt, nyelvészeti feldolgozott és annotált szövegeket tekintjük, amely nem kizárólag szépirodalmi szövegekből áll. A számítógép és a számítógépes szövegfeldolgozás elterjedése előtt a papírkidrásban megjelent irodalmi szövegek minősültek korpusznak – így például a Samuel Johnson által szerkesztett, 1755-ben megjelent Dictionary of the English Language korpuszalapúnak minősült, mivel Johnson ügyelt rá, hogy példamondatai az akkor híres írók és költők műveiből származzanak (azaz nyoma van a szótár címszavainak, jelentéseinek és példamondatainak). A 20. század közepén íródott nagyszótárak (mint például a Bárczi Géza – Országh László által főszerkesztett hétközetes A magyar nyelv értelmező szótára, illetve a Štefan Peciar által főszerkesztett hatközetes Slovník slovenského jazyka [A szlovák nyelv szótára]) példamondataiban alapvetően még a szépirodalmi szövegekre épít – teheték mindezt a kor szellemének, nyelvészeti és irodalmi felfogásának köszönhetően. Ugyanakkor ma már furcsának hat az a szótár (és grammatika), amely példáit főként a szépirodalmi szövegekre építi – mint a készülékben lévő szlovák–magyar nagyszótár. Korpuszalapúság tekintetében érdemes megnézni az érintett mű készítésének időpontját és hátterét, éppn azért, mert más korszakok más felfogással voltak a korpuszok iránt.

túlmutat az általam ismert egy- és többnyelvű szótárakban található példamondatok belső struktúráján. A példamondatok elsődleges felosztása azok hitelességén alapul: a szótárszerkesztők igyekeztek valós, elhangzott vagy leírt példamondatokat használni, illetve kerülték a mondatok szerkesztők általi mondatírást (a szótár példamondatainak százalékos bontása az alábbi arányokat mutatja: hiteles, írott nyelvi $\approx 65\%$, hiteles, beszélt nyelvi $\approx 5\%$ és 30%). Ennek tekintetében a szótár példamondatai három nagy típusra oszlanak:

- hiteles, írott nyelvi példamondat,
- hiteles, beszélt nyelvi példamondat,
- nem hiteles példamondat.

A *hiteles példamondat* nem elicitált beszédhelyzetből származik, azaz a példamondat írásban (akár online fórumon, akár szépirodalmi műben) megjelent, vagy adatközlőtől adatolhatóan, dokumentáltan szóban elhangzott. A *nem hiteles* vagy *konstruált példamondat*ot vagy a szótárkészítők vagy a szótárkészítők felkérésére az adatközlők alkották. Ugyanezen kategória alá tartoznak az olyan konstruált mondatok, amelyek olyan szövegből származnak, amelyeket alkotójuk kifejezetten a ht-szó használatának illusztrálására hozott létre, valamint azok az elsődleges forrással ugyan rendelkező mondatok (például kisebb régiókat felölelő tájszótárak mondatai), amelyeknél nem kizárható keletkezésük konstruált mivolta.

Érdekes a szótárszerkesztők által használt '*nem hiteles*' terminus: a metanyelvi jelentése (nem + hiteles) eleve preszupponálja a negatív konnotációt (bár a terminus létrejötte egyértelmű, a '*hiteles*' mintegy ellentétéként). Szerencsésebb lenne a '*konstruált*' jelező, mivel egyrészt nem utal a 'hiteles/nem hiteles' fogalomkörre, illetve talán jobban lefedi a példamondat keletkezésének módját – konstruált, azaz az adott helyzetben *létrehozott*, az adott nyelvi helyzetnek megfelelően *szerkesztett*.

A szerkesztők arra is ügyeltek, hogy jelezzék, a példamondatokat megalkotó személy rendelkezik-e nyelvészeti végzettséggel (például nyelvművelő). A példamondatok jelöléseinek egyik további érdekessége, hogy a szerkesztők – a szó régióbeli hovatartozása

mellett – feltüntetik a beszélő régióbeli hovatartozását is, valamint a hiteles példamondatok esetében a forrást is.

A szócikk végén található szócikk-láb utalásai három információt jelenítenek meg (mindegyik külön sorba szedve): egy részük azonos régióbeli alakváltozatokra utal, másik részük más régióbeli analóg szavakra, harmadik részük pedig az ugyanahhoz a szócsaládkhoz tartozó, a szótárban megtalálható egyéb szavakra, attól függetlenül, hogy melyik régióban fordulnak elő.

A szótár lexikológiai haszna elsősorban a határon túli magyar lexikon lexikográfiai alaposságú összeírásában mutatkozik meg. A „nyelvészeti haszon” mellett gyakorlati használhatósága is fontos: a szótár szerkesztői számára kiemelten fontos, hogy lehetővé tegyék más felhasználóknak, hogy megismerjék más magyar nyelvváltozatok sajátos szavait, jelentéseit (*Lanstyák, Benő és Juhász*, 2010, 44. o.). A szóanyag lexikológiai (időbeli, térbeli, stílusbeli) és lexikográfiai feldolgozása (a szócikkek szerkezeti felépítése, a szócikkek közti kapcsolatok kidolgozottsága) lehetővé teszi, hogy a szótárat többféle felfogásban lássuk: ilyen „használati rétegek” például a következő, szótárhoz kapcsolható koncepciók: mai magyar nyelv értelmező szótára, általános szótár, idegen szavak szótára, illetve adatbázis-alapúság.

A szótár által feldolgozott lexikai anyag elsősorban *a szinkron nyelvhasználatot* tükrözi. Éppen ezért szívesen szótáraznak új szavakat is, amennyiben azok valamelyik korosztály nyelvhasználatában elterjedtek (mivel a szótár csak adatbázisként, illetve abból készített internetes szótárként létezik, a „szótáréretlennek” bizonyuló elemek könnyen törölhetőek). A mai magyar szókészlet feldolgozása mellett megtalálhatóak (igaz kis számban) a két világháború közti időszak vagy a szocializmus tipikus szavai is. A *Hu* felségjelzésű, azaz Magyarországon (is) használatos szavak jelentéseinek szinkron~diakron állapotának vizsgálata, értelmezése magyarázatot ad(hat) a peremnyelvjárásokra jellemző archaikusságra. Bár szinkron állapotot dolgoz fel, de a szótárban található elavult, régies vagy kissé régies használatú *Hu* felségjelzésű szavak ma egyes régi-

ókban mindennapos szavaknak vagy jelentéseknek minősülnek (például a Magyarországon régies jelentésű *almérmék* 'üzemmérmék', *altiszt* 'tiszthelyettes', *hajtási igazolvány* 'gépjárművezetői engedély', *instruktor* 'házitanító' vagy *kalendárium* 'naptár' (ezeket a – Magyarországon régiesnek minősülő – szavakat nevezi Benő Attila ún. megőrzött régiségnek, lásd Benő, 2013. 22. o.).

Mivel a szótár szóanyaga semmilyen tekintetben (sem stílusbeli, regiszterbeli, sem dialektusbeli viszonylatban) sem kötődik egy bizonyos nyelvváltozathoz, így az *általános szótári jellege* nyilvánvaló. A szóanyagot tekintve egy megkötés van: a szótárba bekerülő szónak, szókapcsolatnak vagy jelentésnek a határon túli magyar nyelvváltozatok egy nagyobb földrajzi területen elterjedt egységnek kell lennie, nem korlátozódhat kisebb földrajzi vagy bármely stilisztikai, esetleg regiszterbeli változathoz (ez persze nem jelenti azt, hogy egy olyan elem sem lenne a szótárban, amely csak valamely kisebb földrajzi régió vagy valamely regiszter, elsősorban valamely szakma sajátos szava lenne). Mivel a szótárba kerülő szavak, jelentések tipikusan valamelyik államnyelv sajátos egységei, amelyek azonban az adott régió magyar nyelvhasználatának mára szerves részei, ezért a szótár felfogható egyfajta *idegen szavak szótárának* is. A címszavak között olyanok is találhatóak, amelyek Magyarországon is használatosak, azonban – nem véletlenül – sajátos, a magyarországitól eltérő jelentésben. A ht-szótár vitalitását épp az adja, hogy *adatbázisként működik*: a használók lekérdezéseken keresztül férnek hozzá a keresett szóhoz, jelentéshez. Az adatbázis-jellegnek több előnye is van (talán épp ezért a szerkesztők nem tervezik a szótár papír alapon történő megjelentetését), mely biztosítja a könnyebb szerkeszthetőséget és az egyszerűbb, igényre szabott megjeleníthetőséget. Ez lehet garanciája a szótár sikeres működésének.

A Termini magyar–magyar szótár az egyetlen olyan komplex szótár, mely a magyar nyelv határon túli változatainak sajátos lexikális elemeit, illetve jelentéseit szótárazza. További egyedi jelleg a szerkesztés munkafolyamata, mivel a szótárat egy időben

egyszerre 8 országból szerkesztik⁵ – tehetik mindezt azért is, mivel a szótár nem rendelkezik nyomtatott változattal. A lekérdezéseket (akár az egész szótár) és kimutatásokat a szótár felületén (ht.nytud.hu/htonline) regisztrált felhasználók valós időben (on-the-fly) készíthetik el. A szótár anyagát nem csak a laikus nyelvhasználók, hanem a nyelvészek, a határon túli magyar nyelvváltozatokat kutatók is használják, hasznosítják.

Ha nem is lineáris olvasásra szánt és nem is papíralapú írásmű, de mindenképpen hasznos azok számára, akik jobban meg szeretnék ismerni a magyar nyelv valamely Kárpát-medencei állami változatának sajátos szókincsének jelentését, valamint használati szabályait.

Felhasznált irodalom

- Benő Attila (2013): Tükörszerkezetek, jelentéskölcsönzések és megőrzött régiségek kisebbségi magyar nyelvváltozatokban. In: Szoták Szilvia és Vargha Fruzsina Sára (szerk.) *Változó nyelv, nyelvváltozatok, területiség*, Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár, 15–27.
- G. Gődény Andrea (2016): Olvasáspedagógiai tanulmányok. Budapest: ELTE TÓK.
- Gombos Péter, Hevérté Kanyó Andrea és Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje – 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, **65**. 1–2. sz., 52–65.
URL: http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz_2015_1-2_nyomdai.pdf
- Gósy Mária (1999): Az olvasás. In: Gósy Mária *Pszicholingvisztika*. Corvina, Budapest, 235–265.
- Guld Ádám és Maksa Gyula (2013): *Fiatalkommunikációjának és médiahasználatának vizsgálata. TÁMOP-4.2.3.-12/1/KONV-2012-0016 Tudománykommunikáció a Z-generációnak című kutatás jelentése*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

⁵ A szótár szerkesztésében az alábbi régiók és szerkesztők vesznek részt: Magyarország (Kitlei Ibolya), Szlovákia (Lanstyák István, M. Pintér Tibor), Románia (Benő Attila, Juhász Tihamér), Ukrajna (Márku Anita), Szerbia (Molnár Csikós László, Varga Tünde, Detki Gyöngyi), Szlovénia (Kolláth Anna), Horvátország (Lehocki Anna, Kovács Lea), Ausztria (Szoták Szilvia).

M. Pintér Tibor

- Lanstyák István, Benő Attila és Juhász Tihamér (2010): A Termini magyar–magyar szótár és adatbázis. *Regio*, **21**. 3. sz., 37–59.
- M. Pintér Tibor (2016): Infokommunikáció használata a tanulásban. Elméleti megközelítés az oktatásinformatikai készségek fejlesztéséhez. *Gyermeknevelés*, **4**. 2. sz., 11–23.
- Márkus Katalin és Szöllősy Éva (2006): Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. *Lexikográfiai füzetek II.*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 95–117.
- Pál Eszter (2013, szerk.): A „Z” generációról – *Áttekintő tanulmány. TÁMOP-4.2.3.-12/1/KONV-2012-0016 Tudománykommunikáció a Z-generációnak című kutatás jelentése*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Pintér Róbert és Székely Levente (2006): Bezzeg a mai fiatalok – a tizenéves korosztály médiafogyasztása a többségi társadalom tükrében. In: Dessewffy Tibor, Fábíán Zoltán és Z. Karvalics László (szerk.) *Internet.hu: a magyar társadalom digitális gyorsfényképe 3*. Táarki Zrt., Budapest.
- Varga Richárd 2012. A netgeneráció és az irodalomtanítás. In: Finta Gábor és Fűzfa Balázs (szerk.) *Az irodalomtanítás innovációja*. Savaria University Press, Szombathely, 166–177.
- <http://ht.nytud.hu/htonline/present.php?action=hatartalanitas>

Lexical database of the Termini Hungarian–Hungarian dictionary of the language varieties spoken outside Hungary

The Termini Hungarian–Hungarian dictionary involves lexicon used outside Hungary in the Carpathian Basin. The semantic and lexicographic material focuses on the Hungarian from synchronic view. The review presents the entry structure of the dictionary, taking into account the special process of editing and possible practical and symbolic use of the dictionary itself.

Keywords: Termini Research Network of the Hungarian Language, Hungarian–HUngarian dictionary, monolingual dictionary, database, lexicography

- M. Pintér Tibor (2017): Termini magyar–magyar szótár mint a határon túli magyar nyelvváltozatok lexikai adatbázisa. *Gyermeknevelés*, **5**. 3. sz., 123–130.

„Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós”

Pusztai Gabriella és Márkus Zsuzsanna (2017. szerk.): *Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

MÁRTON RÉKA

A Debreceni Egyetem pedagógiai kötetének határon túli oktatáspolitikai, neveléstudományi kötete a Kárpát-medence magyar nyelvű felsőoktatási intézményeit mutatja be.

Kulcsszavak: oktatáspolitikai, Kárpát-medence, felsőoktatás, magyar nyelv, kisebbség

A Debreceni Egyetemi Kiadó nemrég, Oktatáskutatás a 21. században címmel indult könyvsorozatának új kötete látott napvilágot 2017 tavaszán. A gazdag szimbolikájú, s közben visszafogottan elegáns küllemű tanulmánykötet borítóján egy kerítés fölött pillantunk a téli tájba, ahol a kopasz fa mellett már virágzó ágakat is látni. Az öt különböző országban élő szerzőkből álló kutatói közösség a Kárpát-medence magyar kisebbségi oktatásának múltjáról, jelenéről és jövőbeli lehetőségeiről ad átfogó képet.

Az előszóból kiderül, hogy a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja a határon túli régiók kutatóműhelyeinek munkatársaival összefogva másfél évtizede vizsgálja a szomszédos országokban élő magyarság oktatási intézményeit és tanulmányokkal kapcsolatos magatartását. A Kutatóközpont támogató szellemi műhely, amely összehangolja a kérdéskör tapasztalt és fiatal kutatóinak vizsgálatait.

A kötet a négy nagy határon túli régió oktatásával foglalkozik. A tanulmányok egy része friss empirikus kutatási eredmények alapján elemez, míg mások olyan szerzők tollából valók, akik maguk is aktív formálói a kisebbségi oktatáspolitikának.

A kötet három terjedelmesebb fejezetből áll tematikus alcímekkel. Az I. fejezet a Mérlegen alcímet kapta, melyben hét olyan szerző munkája található, akik a saját régiójuk oktatásának történeti hátterét mutatják be. *Murvai László* munkájában az erdélyi magyar oktatás rend-

szerbeli nehézségeivel foglalkozik. Tanulmányából kiderül, hogy a romániai magyar oktatás szinte megegyezik a román oktatással, csupán a tanítás nyelve más. A szerző úgy véli, hogy az erdélyi magyar oktatás szórványozódik. *Gábrity Molnár Irén* a Vajdaság oktatásának és munkaerő-piaci jellemzőinek összevetésével foglalkozik. A szerző leírja, hogy a Vajdaság népessége magasabb képzettségi szerkezettel rendelkezik, mint Közép-Szerbia, illetve egészében Szerbia. Szerbiában önálló magyar egyetem nincs, ezért a fiatalok nagy része Magyarországon folytatja tanulmányait. A tanulmány empirikus részében a szerző a diplomások elhelyezkedési lehetőségeit vizsgálja.

Orosz Ildikó és *Pecora Krisztina* a kárpátaljai oktatást boncolgatja két külön munkában. *Orosz Ildikó* leírja, hogy a kárpátaljai magyar oktatást elsősorban azok a szervek határozzák meg, akik felügyelik a teljes rendszert. A szakértő szerző véleménye szerint a kárpátaljai magyar oktatást közelíteni kell a magyarországihoz annak érdekében, hogy a kárpátaljai diákok számára reális alternatíva legyen a magyarországi továbbtanulás azokon a területeken és képzési szinteken, ahol nem érhető el anyanyelvi tanulás Kárpátalján. Például olyan tanulmányi versenyeken való részvétellel, ahol a magyarországi kritériumrendszer alapján mérettetnek meg a diákok. *Pecora Krisztina* kutatási célja az volt, hogy megvizsgálja, megfelel-e a magyar oktatási rendszer az ukrán állam által támasztott követelményeknek második (ukrán) és idegen

nyelv (angol) tanulása kapcsán. A szerző azt hangsúlyozza, hogy a kisebbségi magyarok sikeres társadalmi integrációja az államnyelv elsajátításán keresztül valósulhat csak meg. Ehhez azonban más módszerekkel történő nyelvoktatásra van szükség. *Morvai Tünde* tanulmányával folytatódik a kötet I. fejezete. Morvai a középkelet-szlovákiai magyar tanítási nyelvű középfokú intézmények végzős diákjainak továbbtanulási szándékait vizsgálta és megállapította, hogy a középiskolások továbbtanulási aspirációi és családjaik társadalmi háttere között szignifikáns kapcsolat van. A szerző jelen eredményei alapján kiterjesztené vizsgálatát és országos szinten ellenőrizné eredményeit. *Pálfi József* egy történeti áttekintést ad a Partiumi Keresztény Egyetem működésének első negyedszázadáról. Az intézmény 2008-ban hivatalos akkreditációt kapott, így ez az egyetem lett az első államilag is akkreditált magyar felsőoktatási intézmény Romániában. Az egyetemmé válás történelmi mérföldköve 1998. június 9-e volt, amikor is a nagygyűlésen jelenlévők közfelkiáltással kimondták a Partiumi Keresztény Egyetem létrehozásának szándékát. *Bán Gergely Károly* történelemtanár munkájában azt vizsgálta, hogy miképpen jelent meg a korabeli történelemkönyvekben a trianoni békeszerződés témája. A szerző megállapította, hogy összességében a vizsgált tankönyvek megfelelnek a kor tudományosságának és az ismeretekben jelentős mértékben jelen van Trianon képe, melyek a különböző tankönyvekben nagy hasonlóságot mutatnak. A tankönyvek (egy kivételével) hangsúlyozzák az 1920 előtt és utáni időszakokat, kiemelve a negatív változásokat.

A II. fejezet a Tehetség és felelősség címet viseli, melyben hat munka olvasható. Ezt a fejezetet *Pusztai Gabriella* és *Márkus Zsuzsanna* közös munkája nyitja meg. A szerzők a Kárpát-medence magyar felsőoktatási intézményeiben tanuló hallgatókat vizsgálták. A tanulmány a felsőoktatás részvételéről és hatásairól, a hallgatók társadalmi státuszáról és a karrieres és döntések mentén elemez. *Takács Zoltán* a Kárpát – medence intézményt mutatja be. Ezek a régiók a rendszervál-

tás után próbáltak önálló kisebbségi intézményeket létrehozni. Így jött létre Ukrajnában a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Romániában a Sapienza Erdélyi Magyar Tudományegyetem és a Partiumi Keresztény Egyetem, valamint Szlovákiában a Selye János Egyetem. A délvidéki magyarok szellemi központja Szabadka, a felvidéki magyaroknak Révkomárom, a kárpátaljai magyarok esetében pedig Beregszász. Papp Z. Attila kárpátaljai doktoranduszait vizsgálta. Érdeklődésének középpontjában a PhD hallgatók tanulmányi útvonalai és motivációi álltak. Kvalitatív kutatási eredményei arra engednek következtetni, hogy a doktori képzéshez vezető út nem értelmezhető lineáris mozgásként, és kiemeli, hogy elsősorban az anyanyelven folytatott doktori tanulmányok vonzóak a kárpátaljai hallgatók számára. A II. fejezet *Veres Valér* tanulmányával folytatódik, aki a romániai magyarok oktatási esélyegyenlőségeivel és a felsőoktatási expanziójával foglalkozott népszámlálások alapján. Munkájában jól áttekinthető és értelmezhető ábrák és táblázatok segítségével mutatja be eredményeit. A szerző kiemeli a pozitív változásokat: 2002 és 2011 között nőtt a magyar nemzetiségű tanulók aránya a közép- és a felsőfokú oktatásban is. Nagy probléma azonban az erdélyi magyar fiatalok esetében is az államnyelv hiányos ismerete, ami miatt egyes felsőoktatási területeken esélyhátránnyal indulnak. *Bernáth Krisztina a hallgatók* tanulási attitűdjét vizsgálta a Partiumban. A HERD (Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area) projekt keretében megvalósult keresztmetszeti kutatás eredményeit dolgozta fel. Ebben a kutatásban a Partiumi Keresztény Egyetem mellett a Debreceni Egyetem és a Nagyváradai Egyetem is részt vett. A vizsgálat során a szerző arra a következtetésre jutott, hogy a tanulási attitűd esetében szignifikáns pozitív kapcsolat áll fent a materiális értékek és a normaszegő tanulási attitűd között. *Flóra Gábor* munkájával zárul a II. fejezet, aki a Partiumi Keresztény Egyetem egyházi felelősségvállalását és a felsőoktatás identitás kérdését vizsgálta. Munkájában szó esik

az egyetemépítés mérföldköveiről, a Partiumi Keresztény Egyetem megalapításáról. Az egyetem „apja” a Sulyok István Református Főiskola felekezeti kötődésű, így az utódja is keresztény értékrendre épülő, közösségi jellegű, magyar oktatási nyelvű intézmény. A keresztény értékrend ott van a mindennapokban, akár templomokkal körülvett iskolának is nevezhető, mivel az egyetem közelségében egy templom is található, amely szerves részévé vált az intézménynek.

Az utolsó, egyben III. fejezet alcíme az Új utakon nevet kapta, melyben *Nánási – Molnár Anita – Séra Magdolna* munkája az első. A szerzők szintén a tanulási motivációval foglalkoztak óvodások és elemi iskolások esetében. A kárpátaljai magyarság legnagyobb célja kell, hogy legyen az anyanyelv és a magyar identitás megőrzése és annak továbbadása. Jelentős szerepe van ennek már az óvodai nevelés idején is. A kutatás során megkérdezetteknek fontos az anyanyelv ápolása és fenntartása, ugyanakkor úgy vélik, hogy az államnyelv megtanulása is elengedhetetlen. Az interjúk alapján arra a következtetésre jutottak, hogy iskolaválasztásnál fontos tényező az államnyelv elsajátítása, az érvényesülés, az anyanyelven való tanulás és a magyar identitás fenntartásának fontossága. *Mandel Kinga Magdolna* munkája Székelyföldön az előkészítő osztályok reformjának közvetlen és közvetett hatásairól szól. Előkészítő osztályba kellett járniuk (1/2011 tanügyi törvény) azoknak, akik 2012. szeptember elsejéig betöltötték a hatodik évüket. A dátumon kieső gyerekek kérhették az előkészítő tanfolyamot, de nem volt kötelező. A reformot az egyik kormány kezdeményezte, egy másik megszavazta, egy harmadik pedig kivitelezte, így hatalmas felbolydulást váltott ki. *Biró A. Zoltán – Bodó Julianna* a romániai magyar szakképzés változásait vizsgálta. A tanulmány apropója a romániai szakképzés jogi-adminisztratív keretének változása, ami egyre nagyobb jelentőséget ad a középfokú szakképzésnek és háromévesre bővíti. A szerzők áttekinthető a jelenlegi változás előzményeit, melyek a mai helyzet kialakulásában meghatározó szerepet kaptak, majd a szakképzésről alkotott helyzetképről írnak. *Fónai Mihály – Cséke Katalin* munkájával

folytatódik a kötet. A szerzők a kárpátaljai magyar nyelvű romák iskoláztatásáról írnak. Kárpátalján a roma/cigány népség magyar ajkú, így iskoláztatási nehézségeivel elsősorban a magyar oktatáspolitikának kell szembe nézni. Ugyanakkor a roma/cigány fiatalok életében fontos a vallásosság. Esetükben is a vallásosság identitásformáló tényezőként hat, de segítheti az iskolai és társadalmi mobilitást is. Kárpátalján egyházi kezdeményezésre létrejött a Roma Missziós Központ, ami a roma/cigánygyerekek oktatási problémáit hivatott enyhíteni. A Központ sokrétű munkát folytat, többek között például iskolákat és felzárkóztató oktatási programokat szervez. *Szabó–Thalmeiner Noémi* a Babes- Bolyai tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karán belül az óvodapedagógus- és tanítóképzés működésével foglalkozik. Az intézmény 1999-ben elsőként indította el Romániában a magyar tannyelvű állami felsőoktatást az óvodapedagógus- és tanítóképzés szakon. Románia Európai Unió csatlakozása egy sor változást hozott a felsőoktatásban is, melyek napjainkban is meghatározzák az intézmény működését. A szerző a hallgatók képzésükről alkotott véleményeit vizsgálta. Eredményei arra engednek következtetni, hogy a BBTE óvodapedagógus és tanító szakos hallgatói elégedettek képzésükkel, és véleményük szerint a gyakorlati képzés megerősíti a tanulmányaik hatékonyságát. A hallgatók szeretnék tovább tanulni annak érdekében, hogy bővítsék szakmai tudásukat. *Stark Gabriella Mária* munkája zárja a kötetet, aki a PADI-s pedagógusjelöltekkel foglalkozott. Tanulmányának célja az volt, hogy a kisebbségi pedagógusképzés sajátosságait elemezze. Táblázatokba foglalja össze, milyen magyarázó tényezők határozhatják meg a kisebbségi felsőoktatást. A szerző kitér a PADI-s diákok több szempontú elemzésére is.

A kötetet nevezhetnénk akár a határon túli magyarok régiókat bemutató könyvnek is. Hiszen a régiók oktatási rendszerein túl társadalmi problémáikról is nagyon izgalmas, jól áttekinthető és rengeteg információt közlő munkáról van szó. Az olvasó a régiók oktatási rendszereinek teljes vertikumát áttekintheti: az óvodától a felsőfokú intézményekig.

A kötet végén megtalálhatók a tanulmányok angol nyelvű összefoglalói is, s ez nagy segítséget nyújt a nemzetközi olvasóközönség számára. Mindegyik tanulmány jelentős szakirodalmi kitekintéssel rendelkezik, ami alapján az olvasó akár tovább bővítheti ismereteit az adott tanulmány témájáról. Ajánljuk a köny-

vet azoknak, akik keveset tudnak arról, mit jelent megküzdeni, majd naponta hálát adni azért, hogy egy kisdíák vagy egy középiskolás megértheti a tanítója és tanára szavát, s hogy egy egyetemi hallgató az anyanyelvén válhat tudóssá.

'Every nation became scientist on their own language'

This issue of the series on pedagogy published by the Debrecen University provides the reader with an overview about the work at the universities with Hungarian language in the Carpathian Basin.

Keywords: *education policy, Carpathian Basin, higher education, Hungarian language, minorities*

Márton Réka (2017): „Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós” Pusztai Gabriella és Márkus Zsuzsanna (2017, szerk.): Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl. Debreceni Egyetemi Kiadó: Debrecen. *Gyermeknevelés*, 5. 3. sz., 131–134.

